

ELSA CARINA CHORONDO MARTINS

**A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de
emoções na promoção da resiliência em crianças de
3 e 4 anos de idade**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

ELSA CARINA CHORONDO MARTINS

**A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de emoções na
promoção da resiliência em crianças
de 3 e 4 anos de idade**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho efetuado sob orientação de:
Prof.^a Doutora Maria Helena Martins**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

**«A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de emoções na
promoção da resiliência em crianças
de 3 e 4 anos de idade»**

“Declaração de autoria de trabalho”

“Declaro ser o(a) autor(a) deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.”

Elsa Carina Chorondo Martins

Nome

«Copyright» Elsa Carina Chorondo Martins - 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”.

“Vocês dizem:

É cansativo estar com crianças.

E não há dúvidas que têm razão.

Depois acrescentam:

Porque temos de nos pôr ao nível delas,

Porque temos de nos baixar, inclinar,

Curvar, tornar pequenos.

Mas aí vocês estão enganados.

O que cansa não é isso,

O que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos

Até à altura dos seus sentimentos.

A esticarmo-nos, a alongarmo-nos, a ficar nos bicos dos pés.

Para não as magoar.»

Agradecimentos

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

O presente relatório representa o início de um novo ciclo e o alcance de um objetivo muito importante para mim. Foi sem dúvida um caminho intensivo de trabalho, esforço e dedicação, porém foram muitas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para ter chegado até aqui, às quais não quero deixar de dar o meu agradecimento.

Em primeiro lugar começo por agradecer à Escola Superior de Educação e Comunicação, em particular a todos os professores que contribuíram para a minha formação académica e me ajudaram a evoluir e aumentar as minhas competências enquanto futura profissional. Em especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Martins, por toda a sua compreensão, apoio, disponibilidade e transmissão dos seus conhecimentos na orientação do meu trabalho, assim como pelas sugestões e correções para o enriquecimento do mesmo e à professora de Prática de Ensino Supervisionada, Doutora Maria Helena Horta, por toda a sua sabedoria, atenção e disponibilidade.

Em segundo lugar quero agradecer à minha família pelo seu apoio. Especialmente aos meus avós que em vida me criaram com muito amor e me permitiram crescer num ambiente familiar nutrido de segurança e proteção, bem como aos meus pais e à minha querida irmã que sempre foram um grande “porto de abrigo” e motivação.

Em terceiro lugar, e como não poderia deixar de ser, queria agradecer às crianças por me terem recebido tão bem e por todos os dias preencherem o meu coração com um sorriso, um beijinho, um abraço, um “gosto de ti”, um “tive saudades tuas”, e terem aumentado ainda mais a minha entrega e paixão por esta profissão.

Expresso também o meu agradecimento à educadora de infância Paula Pinto, pelos ensinamentos e apoio prestados e toda a ajuda concedida no estágio.

Ao mesmo tempo queria agradecer às minhas amigas, parceiras e colegas de estágio: Eunice Santos, Rita Ferreira e Vera Caixinha, por todo o ânimo e por me demonstrarem o verdadeiro significado de espírito de equipa e amizade, vivenciando comigo momentos únicos e inesquecíveis de alegria e crescimento a nível pessoal e profissional que vão ficar para sempre na minha memória.

Por último, e não menos importante, queria agradecer a Deus, por me ter guiado ao longo de todo este caminho, e por ter colocado as pessoas certas nos momentos certos da minha vida e estar sempre por perto, quer nos bons como nos momentos menos bons.

A todos, o meu mais profundo obrigado!

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, num jardim de infância localizado na cidade de Olhão.

Uma vez que a educação deve promover o desenvolvimento harmonioso da criança, consideramos que a valorização das emoções seria um importante contributo para a construção da resiliência nas crianças do grupo.

Definirmos como problemática: «Será que o reconhecimento das emoções-alegria, tristeza e medo poderá contribuir para o desenvolvimento da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade? Será que poderá ajudar a que estas possam mais facilmente verbalizar os seus estados de ânimo, reconhecê-los nos outros e adaptando as suas estratégias pessoais?», sendo que posteriormente procedemos á organização das diferentes fases do presente estudo.

Inicialmente a maioria das crianças demonstrava dificuldade em identificar e nomear verbalmente as emoções básicas, tanto as suas como as dos outros e em partilhá-las. Para colmatar esta lacuna procurámos promover uma relação de confiança, utilizando diversas estratégias de intervenção educativa no sentido de promover o reconhecimento das emoções básicas, contribuindo para facilitar a sua capacidade para exprimir e partilhar as emoções.

Apesar de selecionarmos as emoções básicas relativas à alegria, à tristeza e ao medo, as crianças demonstraram a necessidade que se acrescentasse a raiva. Uma vez que a nossa conduta pedagógica se preza por escutar a criança e ir ao encontro das suas necessidades, optámos por integrar também esta emoção.

Após a ação educativa, constatámos um significativo desenvolvimento na capacidade das crianças para identificar, nomear e partilhar as várias emoções com os demais, bem como em geri-las.

Consideramos que a intervenção pedagógica e o projeto implementado apresentaram resultados bastante positivos, uma vez que ao promover o reconhecimento das emoções básicas nas crianças, contribuiu-se para fortalecer a sua afetividade e empatia, bem como a sua autonomia, autoconfiança, segurança, estabilidade e equilíbrio emocional, fatores fundamentais na construção da resiliência.

Palavras-chave: Emoção; Emoções básicas; Resiliência; Educação pré-escolar; Estratégias de intervenção;

Abstract

This report intends to show the whole work done within the course of a Supervised Teaching Practice, in a kindergarten in the city of Olhão.

Since education should promote the harmonious development of the child, we believe that the valorization of emotions should contribute in building resilience in a group of children.

After we define our big question: "Does the recognition of emotions-joy, sadness and fear may contribute to the development of resilience in children aged 3 and 4 years old? Will you help that they can more easily verbalize their moods, recognize them in others and adapting their personal strategies? ", we proceed to the organization of the different phases of this study.

Initially, most children had difficulty in identifying and naming basic emotions, both their own and others. In order to bridge this gap, we tried to promote a trust relationship, using several education intervention strategies to improve their ability to recognize and express basic emotions, while helping to facilitate their ability to express and share emotions.

Even though we initially selected joy, sadness and fear as the basic emotions, we later added anger to this list, since it was specifically requested by the children. Since our pedagogical behavior is characterized by listening to the children and meeting their needs, we have decided to integrate this emotion in our study.

After our educational activities, there was a significant improvement in children's ability to share, identify and verbally name several emotions, share them with others and manage them.

We believe that our educational intervention and the project implemented showed very positive results, since promoting the recognition of basic emotions in children, helped to strengthen their affection and empathy, as well as their autonomy, self-confidence, security and stability, emotional balance, key factors in building resilience.

Keywords: Emotion; Basic emotions; Resilience; Pre-school education; intervention strategies;

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract	vii
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Apêndices	xi
Introdução.....	1
Parte I- Enquadramento Teórico-Concetual.....	4
Capítulo 1- As emoções na Educação Pré-Escolar	4
1.2. As emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	7
Capítulo 2- Vulnerabilidade e Resiliência	10
2.1. Definição de conceitos	10
2.2.O papel da resiliência na Educação Pré-Escolar	13
Parte II- Estudo Empírico.....	14
Capítulo 3 – Objetivos do estudo	14
3.1. Natureza do estudo	14
3.2. Questões de estudo e objetivos.....	16
Capítulo 4 – Metodologia.....	17
4.1. Procedimentos metodológicos.....	17
4.1.1. Análise documental	17
4.1.2. Observação	18
4.2. Participantes no estudo.....	19
4.3. Planificação das ações	20
Capítulo 5 – Estratégias de intervenção implementadas	22
5.1. Diagnóstico.....	22
5.1.1. 1ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino”	22
5.2. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da alegria.....	24
5.2.1. Sessão de dança indiana	24
5.2.2. Sessão de Yoga do riso.....	25
5.2.3. Visita do palhaço Alegria	26
5.3. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração do medo	27
5.3.1. Avental de histórias: “O medo que mora no fundo do mar”	27
5.4. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da tristeza	27
5.4.1. Dramatização: “A rosa e a margarida”	27

5.5.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da raiva.....	28
5.5.1.	Leitura e exploração da história: “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer	28
5.6.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a diferenciação das emoções básicas	29
5.6.1.	Leitura e exploração da história: “O pássaro da alma” de Michal Snunit.....	29
5.6.2.	Móbil: “O pássaro da alma”	30
5.6.3.	Jogo: “Dado das emoções”	30
5.6.4.	As gavetas das nossas emoções.....	31
5.7.	Atividades de avaliação final.....	32
5.7.1.	2ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino de Jo Witek e Christine Roussey.....	32
5.7.2.	Jogo: “A caixinha das nossas emoções”	32
Capítulo 6 –	Apresentação e análise interpretativa dos dados	33
6.1.	Diagnóstico.....	33
6.2.	Análise documental	34
6.3.	Processo e resultados de cada estratégia implementada.....	36
6.3.1.	Fase 1-Diagnóstico	36
6.3.2.	Fase 2: Implementação das estratégias de intervenção educativa	40
6.3.2.1.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da alegria.....	41
6.3.2.1.1.	Sessão de dança indiana.....	41
6.3.2.1.2.	Sessão de Yoga do riso	42
6.3.2.1.3.	Visita do palhaço alegria.....	45
6.3.2.2.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração do medo	47
6.3.2.2.1.	Avental de histórias: “O medo que mora no fundo do mar”	47
6.3.2.3.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da tristeza.	51
6.3.2.4.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da raiva	55
6.3.2.4.1.	Leitura e exploração da história: “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer	55
6.3.2.5.	Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a diferenciação das emoções básicas	58
	Fase 3 – Avaliação Final	66
6.3.3.	Atividades de avaliação final	66
6.3.1.2.	2ª Leitura da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey	66
6.3.2.5.4.	Jogo: “A caixinha das nossas emoções”	71
Conclusões e reflexões finais		72
Referências		77
Apêndices		79

Índice de Figuras

Figura 1- A casita da resiliência.....	12
Figura 2- Leitura da história: “No meu coração pequenino” De Jo Witek e Christine Roussey..	40
Figura 3- Sessão de dança indiana.....	42
Figura 4- Sessão de Yoga do riso.....	44
Figura 5- Sessão de Yoga do riso pelo redor da sala de atividades.....	44
Figura 6- Visita do palhaço alegria.....	46
Figura 7- Entrevista às crianças: “Fico feliz quando (...)”	46
Figura 8- Canção: “Chegou o carnaval”	46
Figura 9- Avental de histórias.....	50
Figura 10- Apresentação do avental de histórias.....	50
Figura 11- Dramatização: “A rosa e a margarida”	54
Figura 12- Leitura da história: “Pássaro da alma”	59
Figura 13- Móbil: “Pássaro da alma”	61
Figura 14- Produção livre do móbil: “Pássaro da alma”	61
Figura 15- Jogo: “Dado das emoções”	63
Figura 16- Expressão facial e corporal no espelho	63
Figura 17- Representação de uma situação de medo	63
Figura 18- Expressão facial e corporal no espelho	63
Figura 19- Gavetas das emoções	65
Figura 20- Reconto da história: “No meu coração pequenino”	70
Figura 21- "Representação da emoção: raiva"	71
Figura 22- Jogo: “A caixinha das nossas emoções”	71

Índice de Tabelas

Tabela 1- Intervenções das crianças na 1ª exploração da história: “No meu coração pequenino”	
Tabela 2- Intervenções das crianças na reflexão sobre sessão de yoga do riso.....	37
Tabela 3- Intervenções das crianças na exploração da história: “O medo que mora no fundo do mar.....	43
Tabela 4- Intervenções das crianças na exploração da história: “A rosa e a margarida”	48
Tabela 5- Intervenções das crianças na exploração da história: “Quando a mãe grita”	53
Tabela 6- Intervenções das crianças na 2ª exploração da história: “No meu coração pequenino”	67

Índice de Apêndices

Apêndice I- Tabela relativa aos objetivos da atividade de diagnóstico: Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey.....	79
Apêndice II- Nota de campo: dia 26 de novembro de 2014.....	80
Apêndice III- Grelha relativa á associação das cores a cada uma das emoções básicas.....	81
Apêndice IV- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração da alegria.....	82
Apêndice V- Grelha de observação direta: Sessão de dança indiana.....	84
Apêndice VI- Observação direta: Intervenções das crianças na sessão de Yoga do riso.....	85
Apêndice VII- Nota de campo: dia 27 de janeiro de 2015.....	86
Apêndice VIII- Nota de campo: dia 16 de fevereiro de 2015.....	87
Apêndice IX- Respostas das crianças à questão: “Fico feliz quando...”	88
Apêndice X- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração do medo	89
Apêndice XI- Guião da história: “O medo que mora no fundo do mar”	90
Apêndice XII- Nota de campo: dia 10 de março de 2015	93
Apêndice XIII- Nota de campo: dia 10 de março de 2015	94
Apêndice XIV- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a expressão da tristeza	95
Apêndice XV- Guião da dramatização: “A rosa e a margarida”	96
Apêndice XVI- Nota de campo: 17 de março de 2015	97
Apêndice XVII- Nota de campo: dia 10 de abril de 2015	98
Apêndice XVIII- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração da raiva	99
Apêndice XIX- Nota de campo: dia 22 de março de 2015	99
Apêndice XX- Tabela relativa aos objetivos das atividades promotoras da diferenciação entre as emoções básicas	100
Apêndice XXI- Entrevista relativa à história: “O pássaro da alma” de Michal Snunit	101
Apêndice XXII- Intervenções das crianças após a realização do móbil: “O pássaro da alma”	102
Apêndice XXIII- Nota de campo: dia 25 de março de 2015	103
Apêndice XXIV- Nota de campo: dia 16 de abril de 2015	103
Apêndice XXV- Nota de campo: dia 19 de abril de 2015	104

Apêndice XXVI- Intervenções das crianças durante o jogo: “O dado das emoções”	105
Apêndice XXVII- Registos da observação direta: “O dado das emoções”	105
Apêndice XXVIII- Nota de campo: dia 30 de março de 2015	106
Apêndice XXIX- Nota de campo: dia 30 de março de 2015	106
Apêndice XXX- Nota de campo: dia 6 de abril de 2015	107
Apêndice XXXI- Nota de campo: dia 6 de abril de 2015	108
Apêndice XXXII-Desenhos realizados pelas crianças no jogo: “As gavetas das nossas emoções”	109
Apêndice XXXIII- Tabela relativa aos objetivos das atividades de avaliação final	113
Apêndice XXXIV- Grelha de observação direta da exploração da história: “No meu coração pequenino”	114
Apêndice XXXV- Nota de campo: dia 22 de abril de 2015	122
Apêndice XXXVI- Alguns exemplos de cartões utilizados no jogo: “A caixinha das nossas emoções”	123
Apêndice XXXVII- Registos da observação direta: “A caixinha das nossas emoções”	124
Apêndice XXXVIII- Documento informativo aos encarregados de educação	125

Introdução

«Quando lidares com pessoas lembra-te que não estás a lidar com criaturas de lógica mas, sim, criaturas de emoção».

(Dale Carnegie, s.d.)

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2014/2015, com o tema «A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade».

A escolha do presente tema justifica-se pela importância que as emoções apresentam no desenvolvimento das crianças nomeadamente no período da infância. A nossa opção teve ainda como ponto de partida o termos constatado, que numa fase, inicial a maioria das crianças do grupo demonstrava dificuldade em identificar e verbalizar as suas emoções, colocando em risco a sua capacidade para ultrapassar as suas dificuldades, ou seja a sua resiliência.

Tal como no processo de prevenção de qualquer doença ou patologia, devemos procurar primeiramente os fatores de risco de forma a poder combatê-los. Tomando como referencial este princípio, entendeu-se ser fundamental que as crianças soubessem reconhecer as suas emoções. Assim, adotamos uma prática pedagógica capaz de abordar o tema das emoções com as crianças, familiarizando-as com o tema, aumentando assim a sua competência emocional.

De acordo com o explicitado anteriormente, desenvolvemos um projeto que teve como principal objetivo consciencializar as crianças para a existência das várias emoções, promovendo mais concretamente a sua capacidade de identificar e nomeá-las verbalmente, bem como, de expressá-las e encontrar estratégias a utilizar em diferentes ocasiões. Com este projeto pretendemos capacitar as crianças para que possam no futuro partilhar as suas emoções e encontrar de forma autónoma as melhores estratégias a utilizar na sua gestão emocional.

Procurámos orientar a nossa prática pedagógica ajudando-as a reconhecer cada uma das emoções, de forma a não as catalogarem nem como negativas nem como positivas, mas sim encarando-as como importantes, uma vez que todas potenciam o autoconhecimento.

A nossa opção fundamentou-se ainda, no defendido por Goleman (2012), que refere que é durante o período da infância que os «circuitos emocionais vão tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e

adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas» (p. 21).

Tendo ainda em atenção que ao educador de infância compete proporcionar às crianças o maior número de experiências significativas, e prepará-las para a vida, a educação emocional ocupa um lugar de destaque enquanto facilitador da sua aprendizagem.

De forma a verificar em que medida é que o reconhecimento das emoções contribui para o desenvolvimento da resiliência, decidimos recorrer ao modelo desenvolvido por Stefan Vanistendael e Jacques Lecomte (2002), denominado: “A casita de Vanistendael” ou “A casa da resiliência” que será apresentado posteriormente.

Uma vez que a vinculação segura com as crianças se constituía como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da sua resiliência, numa primeira abordagem, valorizámos a criação de um ambiente de bem-estar que promovesse os afetos, o respeito e a confiança, no sentido de facilitar a partilha das suas emoções e não a sua repressão.

Ao mesmo tempo, como forma de aumentar o foco de interesse e a alegria na aprendizagem das crianças, tornava-se fundamental desenvolver uma aprendizagem lúdico pedagógica, sendo que recorreremos à criação de instrumentos potencializadores de aprendizagem para alcançar esse objetivo principal.

Em relação à estrutura do presente relatório, inicia-se uma primeira parte que integra o primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico-concetual, onde procedemos à definição das várias emoções básicas, à abordagem do seu papel na educação pré-escolar e do lugar que ocupam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No segundo capítulo, exploramos a definição dos conceitos de vulnerabilidade e resiliência, e procedemos à análise do seu papel em contexto de Educação Pré-Escolar.

Em relação ao terceiro capítulo, este diz respeito ao estudo empírico, onde procedemos à definição da natureza do estudo, apresentando-se este estudo uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa que tem uma estratégia fundamentada na investigação-ação que auxiliou no desenvolvimento da presente investigação, definindo também as questões e objetivos orientadores.

No quarto capítulo, fazemos uma análise da metodologia utilizada, onde realizamos a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados, bem como dos participantes do estudo e da planificação da ação pedagógica desenvolvida.

Em relação ao quinto capítulo, descrevemos as estratégias de intervenção implementadas.

Relativamente ao sexto e último capítulo, é feita a apresentação e análise interpretativa, quer do diagnóstico realizado ao grupo, como da análise documental relativa ao Projeto

Educativo de Escola e do Projeto Curricular de Grupo. Posteriormente, ainda no mesmo capítulo, procedemos à análise do processo e resultados de cada estratégia implementada, dividindo este subcapítulo em três fases distintas.

Por último, na fase final do relatório, refletimos sobre todo o percurso desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada, focando particularmente a sua contribuição para um maior bem-estar emocional das crianças, bem como, a sua contribuição a nível de crescimento profissional e pessoal da estagiária.

Parte I- Enquadramento Teórico-Concetual

Capítulo 1- As emoções na Educação Pré-Escolar

1.1.As emoções básicas - A alegria, o medo e a tristeza

As emoções encontram-se presentes em todos os momentos da nossa vida, desde sempre e de forma tão significativa que muitas pessoas se arriscam a dizer em que estas consistem, porém, quando questionadas sobre a sua definição, têm grandes dificuldades em defini-las.

No decurso do presente estudo, surgiu-nos assim a necessidade de procurar uma explicação científica para este conceito, que fosse objetiva e, ao mesmo tempo concisa.

Diversos têm sido os investigadores da área científica que procuraram desenvolver a melhor definição para o conceito de emoção. Assinale-se que, contudo, nem sempre as emoções tiveram relevância na área da investigação científica, sendo muitas vezes relegadas para um plano secundário e não científico.

Segundo António Damásio (2000), reconhecido neurologista, durante grande parte do século XX, a emoção foi desprezada pela área científica, sendo entendida como demasiado subjetiva e encarada como totalmente independente da razão, capacidade humana privilegiada na altura. Só mais tarde é que investigadores conceituados da área da psicologia, como Jean Piaget, Vigotsky e Henri Wallon vieram refutar esta teoria, apoiando e comprovando que existe uma ligação estreita entre a emoção e a razão.

De acordo com a teoria de Piaget, a afetividade, que abrange tanto as emoções como os sentimentos, apresenta-se como «o fator energético dos padrões de comportamento cujos aspetos cognitivos se referem apenas às estruturas. Não existe padrão de comportamento, por mais intelectual que seja, que não compreenda padrões afetivos» (Citado por Wadsworth, 1993, p.165). Só a partir da afetividade é que poderá existir interesse e motivação da parte da criança em compreender a informação transmitida, tendo, segundo o autor, grande influência no processo de ensino aprendizagem.

Dentro da mesma linha de análise, Vigotsky (1999), conhecido por defender que não existe desenvolvimento que não seja influenciado pela interação social, defende a mesma teoria, argumentando que a afetividade e as emoções, enquanto fatores motivacionais é que vão permitir a formação do pensamento do ser humano.

Também Wallon (1975), tendo por foco a teoria de Darwin, defende que o ser humano é um ser essencialmente emocional, revelando-se a emoção como o maior vínculo entre dois indivíduos, detendo um papel crucial no desenvolvimento do ser humano. Este investigador defende que existe efetivamente uma relação entre razão e emoção e que a capacidade de exprimir e sentir as emoções faz parte dos mecanismos da razão, sendo que sem estas, o desenvolvimento do ser humano ficaria naturalmente comprometido.

Após esta breve análise histórica, cabe-nos agora procurar compreender o significado concebido para o conceito atual de emoção.

Apesar de serem diversos os autores que tentaram definir o conceito de emoção, de acordo com André e Lelord (2002), a emoção pode ser percecionada como uma reação inesperada do nosso organismo, que integra em si quer a componente cognitiva, como a fisiológica e a comportamental. Segundo Moreira (2010), que tem dedicado muito do seu tempo na investigação deste conceito, a emoção é definida como “(...) uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”. (p.23)

Para Daniel Goleman, (2012), reitera que as emoções detêm uma importância peculiar na existência de cada ser humano, uma vez que são elas que «guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas ao cargo do intelecto». (p.26)

De acordo com o referido anteriormente para estes autores, a emoção é uma resposta a uma determinada situação que acaba por se interligar, tanto com o corpo, como com a razão e a ação do ser humano, e que apresenta uma grande influência na nossa qualidade de vida.

Também Damásio (2000) faz a diferenciação entre sentimento e emoção, afirmando 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) querendo isto dizer que as emoções são públicas, ou seja, são voltadas para o exterior e os sentimentos são privados e subjetivos, ou seja, voltados para o interior do ser humano.

Esclarecida a diferença entre os dois conceitos, vamo-nos focar a partir de agora somente nas emoções.

De acordo com Damásio (2003), as emoções dividem-se em dois grupos: as emoções básicas, ou primárias e as emoções secundárias. Segundo o mesmo autor, «as emoções primárias correspondem a reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou interiores)» (p.23). Em relação às emoções consideradas como secundárias, estas têm origem numa aprendizagem e representam-se por ser agrupamentos de várias emoções básicas, querendo isto dizer que qualquer emoção secundária pode ser originada por qualquer situação, cuja emoção dominante se encontre aliada a impulsos relacionados com uma emoção primária.

Relativamente às emoções primárias, Damásio (2003) refere como emoções enquadradas neste grupo: a alegria, a tristeza, o medo, a ira, o nojo e a surpresa, sendo que é a partir da alegria, a tristeza e do medo que o nosso estudo vai incidir.

Uma vez que a nossa investigação é desenvolvida com um grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância, Filliozat (2000) defende que é determinante que os adultos na sala sejam interiormente felizes. Segundo esta, só assim conseguirão mais facilmente transmitir essa mesma alegria às crianças, referindo esta autora que a alegria «é a emoção que acompanha o sucesso e o amor» (p.168). Assim, o educador de infância deverá mostrar a sua alegria pelo que está a realizar, pois ao transmiti-la à criança, está a permitir que esta não tenha receio de partilhar também a sua alegria com os outros.

Em relação à tristeza, Filliozat (2000) refere que «é a emoção que acompanha uma perda (...), que chorar permite expulsar as toxinas libertadas pela dor» (p.182). Acrescenta ainda que chorar traz benefícios nos momentos certos, principalmente se a criança estiver acompanhada de pessoas que a compreendam e que lhe saibam dar o carinho e afeto imprescindível nestes momentos. Assim, o educador de infância deve promover a sua expressão natural e consciente por parte das crianças, ajustando a sua prática educativa de forma a atingir este objetivo.

No que se refere ao medo, esta emoção pode encontrar-se presente na infância em várias ocasiões. Segundo Filliozat (2000), devemos ajudar as crianças e respeitarem, escutarem e acolherem os seus medos, reconhecendo-os como sendo sempre consequência de algo. Devemos assim ser capazes de transmitir às crianças que esta é uma emoção naturalmente importante pois, sem o medo, não conseguíamos prever situações de perigo e não nos prepararíamos para nos defender.

Importa ainda referir que, segundo Goleman (2012), «Cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação. Cada uma delas aponta-nos numa direção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema.» (p.26). O papel do educador de infância deverá passar por saber respeitar as emoções das crianças, autorizando-as a sentir e a ter consciência de todas elas, através de uma prática pedagógica que promova o seu reconhecimento. Só assim poderá garantir a qualidade de aprendizagem das crianças, bem como, contribuir para uma melhor gestão emocional.

1.2. As emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Uma vez que é nosso entender que o trabalho do educador de infância está em tudo ligado às emoções, pareceu importante analisar de que forma é que as emoções se encontram presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (Ministério da Educação, 2016)

Antes de mais, consideramos que o motivo pelo qual o educador de infância deve valorizar o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, se encontra relacionado com o facto de que «as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais» (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

Ao mesmo tempo, tendo em conta que «(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.» (Ministério da Educação, 2016, p. 5), a valorização das emoções, através da sua transmissão e exploração, assume durante os primeiros anos de vida da criança, uma importância particular.

O educador de infância deve estabelecer uma relação de confiança e afetividade com cada criança, garantindo a individualidade de cada uma, uma vez que «(...) a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. (...) Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada». (Ministério da Educação, 2016, p. 26)

Ao transmitir-lhe o direito de sentir todas as emoções, o educador está a contribuir para o seu bem-estar, apresentando-se este como «(...) um comportamento, se assim podemos dizer, de resiliência, felicidade, alegria, autoestima e autoconfiança. (...) A criança mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas e nas quais se envolve» (Calheiros & Piscalho, 2013, p.258). De facto, através da consciencialização, reconhecimento e partilha das emoções, fomentamos a autorreflexão, «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 (Ministério da Educação, 2016, p.37), acabando por desenvolver assim a sua capacidade para resolver problemas da vida.

Ao mesmo tempo, garantir o sucesso da prática pedagógica, e o gosto pela aprendizagem por parte da criança, a relação existente entre o educador e criança deve ser construída tendo por base a afetividade e a promoção da autoestima, uma vez que, «O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima» (Ministério da Educação, 2016, p. 37).

É fundamental que a educação pré-escolar garanta a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, devendo o educador de infância estabelecer-se como uma figura de vinculação para as crianças. Segundo Guedeney e Guedeney (2004) «uma figura de vinculação representa-se como uma figura em direção à qual a criança irá dirigir o seu comportamento de vinculação» (p. 34). Para alcançar este papel, o educador de infância deverá apresentar sempre uma atitude acessível e disponível, privilegiando uma ação pedagógica fundamentada essencialmente na prestação de cuidados físicos e emocionais. Ao mesmo tempo, deverá procurar sempre colocar-se no lugar das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, pois só assim é possível garantir o bem-estar, a proximidade emocional com as mesmas e o sucesso da sua aprendizagem, adequando a sua prática pedagógica ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente às várias áreas de conteúdo, estas deverão ser trabalhadas de forma articulada, no sentido de garantir a intencionalidade pedagógica. Uma vez que a aprendizagem só é significativa se for prazerosa para as crianças, o educador deverá conceber atividades pedagógicas que privilegiem o lúdico. É assim, através da promoção de um contexto lúdico, constituído por «(...) propostas abrangentes atrativas e significativas» (Ministério da educação, 2016, p.19), de forma a interessar cada criança do grupo, que pretendemos promover a motivação da criança e facilitar o seu processo de aprendizagem.

Apesar do tema da presente investigação se encontrar presente nas várias áreas de conteúdo contempladas no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: na área de Formação Pessoal e Social, na área de Expressão e Comunicação, e na área do Conhecimento do Mundo, e de em todas se transmitir a importância do desenvolvimento humano ao longo da vida, é na área de Formação Pessoal e Social que as emoções detêm particular destaque.

A área de Formação Pessoal e Social apresenta-se como uma área de conteúdo transversal, integrando em si todas as áreas de conteúdo, uma vez que «(...) tem a ver com a 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». (Ministério da Educação, 2016, p. 37)

No que diz respeito às precedentes áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, estas também detêm um papel bastante importante na exploração das emoções.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, esta integra vários domínios, nomeadamente: a Expressão Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Musical, domínios estes que se encontram todos relacionados, por apresentarem «uma íntima relação entre si e 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». (Ministério da Educação, 2016, p.47)

Assim, cabe ao educador de infância desenvolver atividades que permitam a exploração das emoções, no sentido de ajudar as crianças a comunicar e partilhar, de forma a desenvolver o seu autoconhecimento e inter-relações pessoais.

No momento de introduzir a temática das emoções, optou-se por utilizar a literatura infantil como estratégia, no sentido de cativar a atenção e interesse das crianças, uma vez que devemos apropriar a nossa ação pedagógica de forma a criar um ambiente prazeroso e estimulante, e ao mesmo tempo a reflexão e a intervenção de cada criança.

Através da consulta do projeto curricular de grupo e de observarmos o grupo numa fase inicial, constatámos o seu enorme interesse pelas histórias. Assim, considerámos que a literatura infantil se constituía como um ótimo ponto de partida para dar início à exploração da temática com as crianças, uma vez que «(...) um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam». (Ministério da Educação, 2016, p.64).

Posteriormente à atividade introdutória, que tinha em destaque o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, realizámos uma atividade com destaque no âmbito do domínio da Expressão Motora e da Expressão Musical, através da dança tradicional indiana. Relativamente ao domínio da Expressão Motora, é nesta etapa que a criança começa gradualmente a ter noção do seu corpo e em que, através dos jogos de movimento, com regras cada vez mais complexas, acabam por desenvolver o controlo motor das crianças, bem como a compreensão de regras.

Novamente com predominância no domínio da expressão motora, foi desenvolvida uma atividade de yoga do riso, no sentido de explorar a emoção relativa à alegria. Uma vez que nesta atividade tinha predominância o domínio da Expressão Dramática, orientámos vários jogos que envolviam a mímica. Como sabemos, «os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.» (Ministério da Educação, 2016, p.48), acabando por contribuir ao mesmo tempo para fomentar a empatia entre as crianças

Uma vez mais, promovemos um momento de abordagem ao domínio da expressão musical aquando da visita do palhaço Alegria, em continuação da exploração da alegria, uma vez que funciona como estratégia a adotar no sentido de chegar a este estado de espírito, ao mesmo tempo que é uma consequência despoletada pelo mesmo.

Já na Expressão Plástica, destacamos a realização de desenhos, a pintura, o recorte e colagem, entre outras atividades.

Uma vez que todas as áreas devem ser trabalhadas de forma articulada, tentámos desenvolver as atividades de forma pedagógica, didática e lúdica, de modo a promover o envolvimento da criança e a construção de competências fundamentais ao seu desenvolvimento.

Tendo em conta o que atrás se explanou, procurámos englobar em todas as nossas propostas de atividade, as três áreas de conteúdo, tendo em atenção a existência da interdisciplinaridade e a articulação entre as mesmas.

Capítulo 2- Vulnerabilidade e Resiliência

2.1. Definição de conceitos

Atendendo a que os conceitos de vulnerabilidade e resiliência são importantes para a prática do educador de infância, levou-nos a proceder à sua definição como forma de aumentar a nossa compreensão sobre esta relação.

Apesar de se conhecer que todos os seres humanos são vulneráveis, a criança apresenta-se como um ser humano especialmente vulnerável, muito devido à sua fragilidade característica, uma vez que necessita de bastante solicitude e proteção. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de proteção e de uma atenção especial da parte dos seus cuidadores, sendo que cabe a nós enquanto adultos, protegê-las de qualquer forma de violência, crueldade ou ofensa à sua dignidade.

O reconhecimento da vulnerabilidade e da dignidade da criança faz com que os educadores de infância tomem a responsabilidade de assumir uma prática pedagógica de tratamento especial, proteção à criança, e de resposta imediata às suas necessidades, nomeadamente de cuidar, tratar e protegê-la de uma forma global.

Segundo o que foi referido anteriormente, a criança apresenta-se como um ser humano incapaz de se defender e de autodeterminar a sua conduta de forma independente. Assim, a

partir do momento em que encaramos a criança como um ser humano muito vulnerável, criamos o ponto de partida para realizar um trabalho no sentido de procurar fortalecer a sua resiliência.

É consensual que cabe, em primeiro lugar, aos pais em contexto de lar, bem como ao educador de infância em contexto de jardim de infância, a promoção de um ambiente de bem-estar à criança, assim como de proteção. Ao darmos-lhes as ferramentas necessárias para modificarem a sua resposta diante de uma situação de risco, estamos a fortalecer a sua conduta face às adversidades, contribuindo para a construção da sua resiliência.

Para a psicologia, resiliência é a capacidade do sujeito individualmente ou em grupo, resistir a situações adversas reequilibrando-se de forma saudável. Isto é, a capacidade de se adaptar e reequilibrar constantemente. (Pinheiro, 2004)

De forma a entender melhor os vários fatores que contribuem para a construção da resiliência, recorreremos ao modelo construído por Stefan Vanistendael e Jacques Lecomte (2002), denominado: “A casita de Vanistendael” ou “A casa da resiliência”. (Figura 1)

A partir deste modelo é possível observar os domínios de intervenção potencial para quem deseja contribuir para a promoção da resiliência nas crianças, sendo que, tal como uma casa, a resiliência se constrói a partir de determinados fatores e encontra-se em constante manutenção, ou seja, é um processo em permanente desenvolvimento.

Como podemos verificar, a casita divide-se em vários níveis: subsolo, solo, rés-do-chão, 1º piso e sótão. Relativamente ao nível do subsolo, este diz respeito às relações sociais, na qual se insere a aceitação profunda da pessoa, querendo isto dizer que o facto da pessoa se sentir completamente aceite pelos outros, acaba por ter uma influência positiva na construção da sua resiliência. Tendo em atenção este aspeto, à luz do presente estudo, o educador deverá aceitar totalmente e incondicionalmente cada uma das crianças do grupo.

A nível do solo encontram-se as necessidades materiais elementares, nomeadamente a alimentação, e os cuidados de saúde básicos, constituindo-se este, como uma das áreas de intervenção de maior importância para a construção da resiliência.

Quanto ao rés-do-chão, este nível tem a ver com a capacidade de descobrir um sentido para a vida, ou seja, na sua capacidade em saber apreciar plenamente a sua existência. Também se encontram englobados neste nível, os objetivos de vida e o assumir de certas responsabilidades pelos outros e pelo meio ambiente, como meio da pessoa poder ultrapassar as barreiras do ego, de fortalecer as suas relações sociais com os outros e o respeito pela vida.

Relativamente ao 1º andar, encontramos três divisões fundamentais: a autoestima, as competências e aptidões e outras estratégias de adaptação.

Quanto à autoestima, esta é crucial para a construção da resiliência, bem como as competências e aptidões, sendo que estes domínios devem ser trabalhados em conjunto através de um trabalho de estimulação e motivação.

No que se refere às estratégias de adaptação, estas funcionam como meio do indivíduo se proteger do sofrimento, bem como, para conseguir obter uma perspectiva positiva sobre a realidade em que se encontra, nomeadamente através do humor e do jogo.

Por último, o sótão representa a descoberta e abertura a novas experiências que podem ter influência no desenvolvimento da resiliência.

Face ao exposto, ao se pretender contribuir para a construção da resiliência na criança, deve-se analisar quais as áreas de intervenção que precisam de ser trabalhadas.

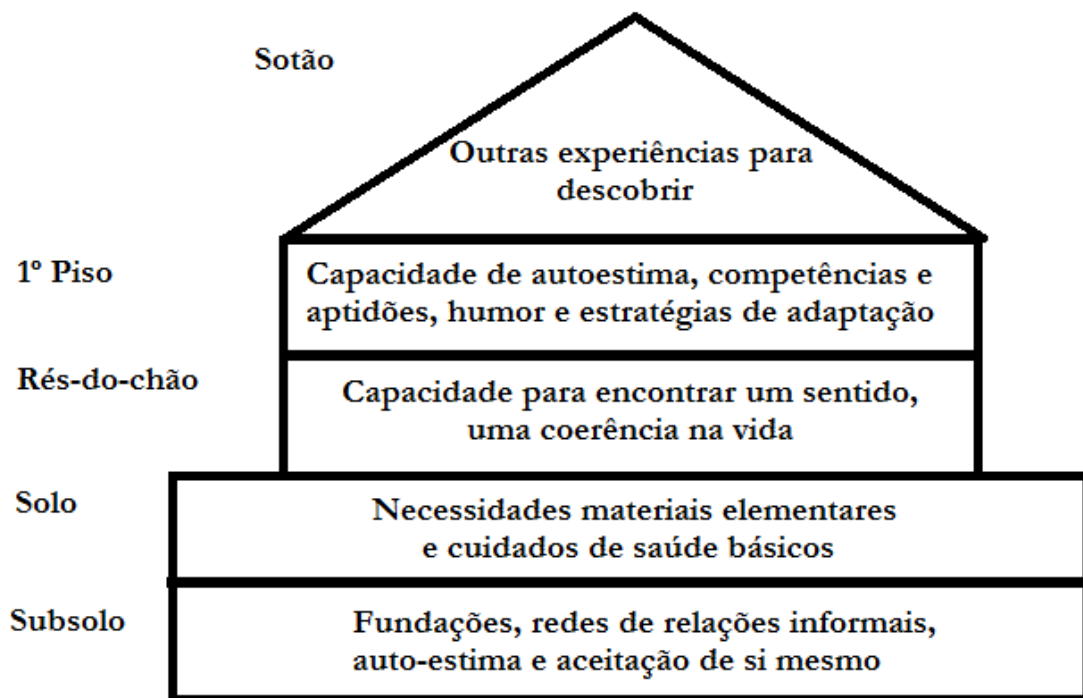


Figura 1-A casita da resiliência (Adaptado de Stefan Vanistendael-Secretario Nacional para la familia, BICE, 1996)

2.2.O papel da resiliência na Educação Pré-Escolar

Uma vez que «o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social» (Ministério da Educação, 2016, p.9) e um dos objetivos da educação pré-escolar visa «proporcionar ocasiões de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva» (Ministério da educação, 1997, p.20), compete ao educador de infância atender, tanto às necessidades físicas como psicológicas da criança.

Para tal, deverá estabelecer-se como referência na transmissão de valores, aceitando-a incondicionalmente e valorizando-a no seu todo, uma vez que só assim poderá contribuir para o aumento da autoestima e vontade de aprender da criança, fatores que se constituem como condições essenciais no desenvolvimento da resiliência. Para o educador de infância promover o desenvolvimento da resiliência nas crianças, terá que ter como base segura, a afetividade no ambiente educativo, uma vez que é através dos afetos que a criança vai sentir a segurança necessária para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, «(...) é compreendendo o que se está a sentir e o que os outros estão a sentir que se pode gerir os relacionamentos» (Franco, 2009, p. 134), tornando-se essencial desenvolver ao mesmo tempo a capacidade crítica da criança, através da reflexão a partir do diálogo em grupo, de forma a facilitar a expressão das suas emoções.

Todas as atividades que valorizem as emoções, acabam assim contribuindo para a construção da resiliência, sendo que segundo Filliozat (2000) «o facto de conhecermos as nossas emoções significa que aceitamos ser como somos, e que estamos a construir a nossa autoconfiança» (p.82), fator determinante na construção da resiliência.

De acordo com a Constituição da Organização Mundial de Saúde (1946), a saúde é entendida como «(...) um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença». (1946, s.p.) Segundo este organismo, o conceito de promoção da saúde é definido assim, como um processo que vai permitir a cada indivíduo e à comunidade controlar os fatores de risco e estimular os fatores protetores. Assim, a promoção da saúde mental inclui necessariamente a criação de condições para que as crianças possam desenvolver a sua resiliência aos inevitáveis desafios e dificuldades. Importa ressaltar que esta definição de saúde mental não implicará que as crianças mentalmente saudáveis se encontrem livres de preocupações ou angústias, mas sim que tenham as ferramentas para continuar a desenvolver-se apesar da ocorrência de situações mais difíceis.

Ao mesmo tempo, é essencial que o educador de infância na transmissão dos seus ensinamentos, procure utilizar tanto a sua capacidade cognitiva como a sua capacidade afetiva, ou seja, entendemos que deverá sempre estabelecer na sua prática, uma relação entre a razão e a emoção. Nestes termos, o professor Moacir Gadotti (2007), reflete sobre os princípios de Paulo Freire, referindo que, «todo o conhecimento é sempre um conhecimento cognitivo-afetivo. Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior à outra». (p.57)

Do que foi explicado importa, para finalizar, referir que qualquer educador de infância se deve preocupar por promover ao máximo o desenvolvimento das suas crianças, no sentido de as capacitar para se irem formando como cidadãos conscientes do seu eu e das suas ações e capacidades. Neste sentido, é essencial tomarmos cada vez mais atenção ao nosso papel como promotores da resiliência na criança, no sentido de, através da compreensão das etapas de desenvolvimento da criança, lhe fornecermos estratégias e ferramentas adequadas, no sentido de criar as condições necessárias para fazer face aos desafios e dificuldades do dia a dia.

Parte II- Estudo Empírico

Capítulo 3 – Objetivos do estudo

3.1. Natureza do estudo

A presente investigação foi realizada em contexto de jardim de infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, tendo como foco, o desenvolvimento, numa primeira fase, da construção da resiliência através da promoção do reconhecimento das emoções básicas: alegria, medo e tristeza. Num segundo momento, atendendo às necessidades sentidas pelo grupo, foi importante introduzir a emoção raiva.

De forma a dar resposta aos objetivos propostos e questões orientadoras, definimos uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa.

Segundo Denzin e Lincoln (2000), citado por Barbosa (2009), na investigação quantitativa, o investigador foca-se inteiramente na quantificação dos dados e no domínio das variáveis empíricas. Assim, os estudos quantitativos acabam por se centrar na mediação e

análise de relações causais ou correlacionais entre variáveis, necessitando de recorrer a amostras de grande dimensão, utilizando procedimentos estatísticos no sentido de proceder ao tratamento e análise dos resultados.

Porém, destacamos a predominância da investigação qualitativa, uma vez que se apoia em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados. Segundo Quivy e Campanhoudt (2003), é necessário «que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.» (p.15) Neste sentido, desenvolvemos estratégias no âmbito da investigação-ação, utilizando preferencialmente métodos de natureza quantitativa e qualitativa, no que respeita à temática em estudo - O reconhecimento das emoções-Alegria, medo e tristeza na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos- tendo como público alvo as crianças, e considerando que esta metodologia tem em atenção, não só os resultados, mas todo o processo.

Começamos por investigar no ambiente natural, e em contato direto com as mesmas, os seus conhecimentos sobre as emoções. Esta opção tomada por nós, teve como objetivo garantir a qualidade dos resultados, (Bogdan & Biklen, 1994) uma vez que «separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto seria perder de vista o seu significado». (Ludovico, 2011, p.197)

Segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-ação pode ser definida como «um processo dinâmico, interativo e aberto dos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo». (p.82)

Desta forma encontramos-nos sempre abertas a possíveis mudanças que poderiam ocorrer no decurso do estudo, procurando ao mesmo tempo, através da reflexão crítica, melhorar a nossa prática educativa. Coutinho e colaboradores (2009), definem a investigação na ação, como sendo «uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais» (p.361).

Ao mesmo tempo, interessava-nos compreender o significado que as crianças atribuíam às suas experiências, de forma a facilitar a resposta às nossas questões orientadoras, uma vez que o procedimento a utilizar vai determinar a obtenção das respostas às questões da investigação referidas inicialmente.

Ao adotarmos a metodologia qualitativa, utilizámos como métodos de recolha de dados: a observação direta e participante, registos fotográficos, diálogos das crianças e notas de campo, estudando os participantes da investigação com precisão e inseridos no seu meio natural.

Pretendemos assim compreender os fenómenos observados, bem como o meio onde é desenvolvido o estudo, focando a nossa pesquisa em dados concretos e reais, de forma a

conseguir interpretar os momentos pertinentes, utilizando, para tal a descrição, na medida em que desta se poderão produzir conhecimentos significativos para a nossa prática pedagógica.

Na realização da presente investigação – ação foram sempre tidos em consideração os procedimentos éticos de forma a garantir os pressupostos de qualidade, confidencialidade e anonimato. (Bogdan & Biklen, 1994)

3.2. Questões de estudo e objetivos

3.2.1. Questões orientadoras do estudo

Após realizarmos a observação do grupo, pudemos definir a nossa problemática.

Assim, colocámos a seguinte grande questão:

- Será que o reconhecimento das emoções - alegria, tristeza e medo poderá contribuir para o desenvolvimento da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade? Será que poderá ajudar a que estas possam mais facilmente verbalizar os seus estados de ânimo, reconhecê-los nos outros, adaptando as suas estratégias pessoais?

Após delinear a questão de partida, procurámos definir várias questões orientadoras, de modo a melhor conduzir e organizar o presente estudo, nomeadamente:

- Será que as crianças de 3 e 4 anos conseguem reconhecer as suas emoções?
- Será que as crianças de 3 e 4 anos conseguem reconhecer as emoções nos outros?
- Será que o reconhecimento das emoções surge como uma estratégia capaz de ajudar as crianças a gerirem as suas emoções?
- Que práticas educativo-pedagógicas podem ser utilizadas no sentido de favorecer o bem-estar emocional das crianças?

3.2.2. Objetivos do estudo

Objetivo geral:

- Promover o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento das emoções através de estratégias que desenvolvam a competência emocional das crianças.

Objetivos específicos:

- Analisar se as crianças reconhecem as suas emoções.
- Analisar se as crianças reconhecem as emoções nos outros.

- Analisar a dimensão formativa do reconhecimento das emoções como forma de ajudar as crianças a gerirem as suas emoções.

Pretendemos assim, num primeiro momento, analisar se as crianças de 3 e 4 anos são capazes de reconhecer, quer as suas emoções, como as emoções nos outros, desenvolvendo ao mesmo tempo uma prática educativo-pedagógica, capaz de desenvolver a sua competência emocional. Ao mesmo tempo, pretendemos apurar se estas são igualmente capazes de identificar os motivos inerentes a cada emoção, bem como em adotar a melhor estratégia, aquando do surgimento de qualquer uma das várias emoções.

Partindo da questão central, procurámos dar resposta às questões levantadas, desenvolvendo estratégias de intervenção enquadradas nas várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no sentido de explorar esta temática com as crianças. Para além disso, as respostas obtidas ao longo da investigação, foram permitindo testar a validade dos pressupostos metodológicos, bem como avaliar a consecução dos objetivos definidos. Ao mesmo tempo estivemos abertas à possibilidade de surgirem novos objetivos adicionais que pudessem conduzir à modificação dos objetivos iniciais, ou até mesmo, à sua substituição ou reformulação.

Através das diversas estratégias de intervenção pretendemos criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da capacidade das crianças para reconhecer e distinguir as várias emoções básicas, partilhando as suas emoções e refletindo, quer sobre as suas quer sobre as emoções nos outros, ao mesmo tempo que as relacionavam com as respetivas expressões faciais e corporais.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. Procedimentos metodológicos

4.1.1. Análise documental

De forma a tentar compreender a relevância que a instituição, onde desenvolvemos a nossa investigação, atribui às emoções, procedemos à análise de dois documentos que estruturam a ação educativa da instituição: o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo.

Estes documentos funcionam como guias pedagógicos, no sentido em que oferecem às crianças as condições necessárias para que possam desenvolver as suas potencialidades,

construindo uma personalidade com base na segurança, confiança e criatividade, de forma que possam, futuramente, encontrar o seu lugar na sociedade.

Consideramos que a sua consulta e análise se constituiu fundamental, uma vez que nos ajudou a verificar se os nossos objetivos iam ao encontro dos objetivos da instituição na qual nos encontrávamos a realizar o nosso trabalho, bem como aos interesses das crianças, uma vez que a presente investigação deve ter em conta os objetivos presentes nas duas partes envolvidas.

Nestes termos, no que diz respeito ao Projeto Curricular de Grupo, em relação às características do grupo, este refere que: «Globalmente trata-se de um grupo de crianças muito interessado em expressar os seus sentimentos e emoções, com vontade em participar nas diversas atividades propostas, interagindo socialmente entre si, com os outros e com o meio envolvente.» (2014/2015, p.5)

Tendo como princípio base atender às necessidades e interesses da criança, todos os membros do jardim de infância trabalham colaborativamente, tendo por foco o projeto estabelecido para cada ano letivo.

4.1.2. Observação

Segundo Fortim e Fillion (2006), a observação constitui-se como, «um elemento essencial do conhecimento e está no centro do processo de investigação» (p.48). Neste sentido, e tendo como referência este princípio fundamental, é nosso entender que a observação se apresentou um recurso importante no decurso da investigação, na medida em que nos permitiu ir analisando as ações e comportamentos das crianças, bem como as suas interações com a nossa atuação.

Ao observarmos as crianças no seu contexto natural, conseguimos conhecer e compreender melhor as suas ações, uma vez que «a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.» (p.91)

Durante o nosso estudo utilizámos tanto a observação participante como a observação por meio de fotografia, tendo sido feito o seu registo através das notas de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), podemos definir notas de campo como «o relato escrito daquilo que o investigador, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo» (p.150).

O registo das notas de campo, permitiu-nos ainda «(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto»

(Máximo-Esteves, 2008, p. 88), contribuindo para a qualidade do diagnóstico, da análise e interpretação de resultados, ajudando-nos a ir assim, ao encontro dos objetivos delineados.

Relativamente à observação participante, esta revela-se «quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo que pretende estudar» (Estrela, 1994, p.31), o que se relaciona com o nosso caso.

De facto, através da observação conseguimos avaliar as aprendizagens feitas pela criança, sendo que a observação participante permite-nos observar de perto a ação e comportamentos das crianças no seu contexto natural, e compreender melhor o porquê das suas atitudes.

4.2. Participantes no estudo

O presente estudo foi desenvolvido numa sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social no concelho de Olhão. Teve como foco um grupo de 25 crianças constituído por 14 meninos e 11 meninas. Das 25 crianças, 14 frequentavam o centro infantil desde a creche, 11 crianças frequentavam a primeira vez e 2 nunca tinham frequentado anteriormente um outro centro infantil.

É de referir que a maioria das crianças do grupo habita no concelho de Olhão, e as suas famílias são maioritariamente famílias nucleares (pai, mãe e criança).

Quanto ao número de irmãos, o grupo apresenta na sua maioria irmãos mais velhos, assinalando-se ainda a existência de um caso de gémeos no grupo. Relativamente à classe económica, a maioria provém de famílias de classe média

No que se refere às características do grupo, de forma geral consideramos que o mesmo se destaca por ser um grupo muito interessado em expressar os seus sentimentos e emoções, com vontade de participar nas diversas atividades propostas, interagindo socialmente entre si, com os outros e com o meio envolvente, não obstante se tenha constatado algumas dificuldades em identificar e reconhecer as várias emoções.

Ao mesmo tempo, tratava-se de um grupo de crianças curioso e interessado em experimentar e explorar diferentes técnicas, no que se refere à expressão plástica.

A nível do domínio da expressão motora, demonstraram bastante interesse em participar em atividades de expressão corporal que envolvessem a exploração individual dos movimentos, de acordo com o seu próprio ritmo.

Em relação ao domínio da expressão dramática, a maioria das crianças gostava bastante de explorar os diversos espaços da sala, nomeadamente “a casinha” a “garagem” e a “biblioteca”, explorando os jogos simbólico e dramático.

Assinala-se que no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, constitui-se como um grupo que gosta muito de ouvir e contar histórias, sendo que a sua motivação e interesse aumentavam bastante nestes momentos.

Há que referir que 10 crianças do grupo frequentavam pela primeira vez o centro infantil, apresentando algumas dificuldades, essencialmente a nível da autonomia e independência.

Apesar de serem as crianças o nosso público alvo, a colaboração quer da educadora de infância quer das auxiliares de educação educativa, tornou-se fundamental. Estas apresentaram sempre uma atitude disponível no sentido de ajudar à realização do projeto proposto.

Como já referimos anteriormente, numa abordagem inicial, procurámos acima de tudo fomentar um clima de bem-estar, segurança e confiança com as crianças, uma vez que tínhamos consciência que «a validade da investigação [deverá] ser prevenida pelo estabelecimento [...] de um clima de confiança, que possibilite [ao sujeito] expressar-se livremente e sem constrangimentos» (Gonçalves, 1997 cit, por Horta, 2006, p.106)

4.3. Planificação das ações

Tendo em atenção o caminho que tínhamos por percorrer, procurámos numa fase inicial fortalecer a relação afetiva com as crianças do grupo. Ao mesmo tempo utilizámos a observação direta no sentido de entender o conhecimento das crianças quer em relação às suas emoções, como às emoções dos outros.

É importante referir que na planificação das ações, procurámos ter sempre presente as características do grupo de crianças, o projeto educativo e o projeto curricular de grupo da instituição onde se desenvolveu o estudo.

Assim, numa fase inicial, notámos que as crianças tinham dificuldade em identificar as emoções em si e nos outros, sendo que se tornou essencial desenvolver esta capacidade.

No que diz respeito ao reconhecimento das suas próprias emoções e às emoções nos outros, nomeadamente a alegria, o medo, a tristeza e a raiva, definimos dois indicadores para cada competência, nomeadamente:

- 1º A capacidade para identificar e nomear verbalmente cada uma das emoções;
- 2º A capacidade para interpretar os motivos inerentes à mesma;

Ao mesmo tempo surgiu-nos a necessidade de analisar de que modo é que o reconhecimento das emoções poderia promover o desenvolvimento da capacidade de resiliência das crianças, tendo utilizado o seguinte indicador de resiliência:

-1º Capacidade para partilhar as próprias emoções com os outros, quer através da expressão verbal, como da expressão facial e corporal;

-2º Capacidade para identificar possíveis estratégias, a utilizar na gestão de cada uma das várias emoções, nomeadamente as mais desagradáveis como o medo, a tristeza e a raiva.

Durante este processo, procurámos que as várias estratégias pedagógicas utilizadas se representassem sobretudo pelo seu carácter lúdico, uma vez que entendemos que desta forma conseguíamos cativar melhor o interesse das crianças e contribuir para a melhoria da sua gestão emocional, que se representa como uma das características fundamentais da resiliência.

Entre as várias estratégias pedagógicas utilizadas, encontram-se as histórias, o jogo, a dança e a dramatização, assim como a criação de vários instrumentos pedagógicos, procurando sempre finalizar cada uma das atividades com um momento de partilha e reflexão em grande grupo, dando a oportunidade a cada criança de partilhar a sua opinião.

Na nossa atuação privilegiámos sempre, como nos refere Henri Wallon (1975), um médico e filósofo, reconhecido como especialista no âmbito da psicologia do desenvolvimento, que «A atividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta. Ela é moldada por eles, e é desta prática que habitualmente precede a reflexão, que se libertará o fundo das noções sobre as quais se edifica a sua representação das coisas» (p.11)

Assim, em relação às atividades desenvolvidas, pretendemos explorar as diferentes emoções sequencialmente, sendo que a primeira emoção a ser abordada foi a alegria, a segunda o medo, a terceira a tristeza e por último a raiva.

A justificativa para a opção por estas atividades tem a ver com o facto de serem bastante pertinentes, uma vez que se ajustavam às necessidades e interesses do grupo de crianças, assim como ao método de trabalho seguido pela instituição.

Como pretendíamos investigar sobre o papel do reconhecimento das emoções, na promoção da resiliência, em crianças de 3/4 anos em contexto de educação pré-escolar, numa fase inicial definimos que era importante apurar se as crianças conseguiam reconhecer as várias emoções básicas. Para tal, foram utilizados vários indicadores, tais como, o saberem identificar, o saberem nomear verbalmente, o saberem interpretar a situação causal, assim como a capacidade para partilharem estratégias para utilizar face às emoções mais desagradáveis e a capacidade para partilhar as suas próprias emoções com os outros.

Para o alcance dos objetivos estabelecidos, procedemos à planificação e desenvolvimento de várias atividades, procurando ter sempre em atenção a interdisciplinaridade, no sentido de conseguirmos abranger as várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Capítulo 5 – Estratégias de intervenção implementadas

De forma a facilitar a compreensão do presente estudo, procurámos organizar as estratégias utilizadas em diferentes fases.

Primeiramente começámos pela fase de diagnóstico, na qual procurámos avaliar as necessidades do grupo, quer a nível do reconhecimento das emoções básicas em si e nos outros, bem como, em relação à capacidade para expressar e partilhar as suas emoções.

Posteriormente, procedemos ao planeamento de várias estratégias, no sentido de abordar e explorar as várias emoções, começando primeiro pela alegria, em segundo lugar pelo medo e em terceiro pela tristeza. Contudo, houve necessidade de acrescentar uma quarta emoção, a raiva, sendo que também esta acabou por ser explorada.

De forma a garantir a qualidade da nossa ação educativa e uma melhor exequibilidade das estratégias a adotar, elaborámos várias tabelas, nas quais procedemos à formulação dos objetivos a alcançar nas várias atividades, relativas às diferentes emoções básicas.

As atividades pensadas para trabalhar esta temática não tiveram como objetivo «dizer às crianças o que elas deviam sentir, mas sim ajudá-las a lidar adaptativamente com o que sentem» (Moreira, 2010, p.28). Neste sentido, procurámos valorizar a expressão de todas as suas emoções, quer através do seu reconhecimento, como da partilha de estratégias a adotar no surgimento de cada uma.

Seguidamente, iremos proceder à descrição, de forma cronológica, de cada uma das estratégias adotadas, sendo que foram vários os instrumentos pedagógicos concebidos no sentido de promover o interesse e envolvimento das crianças.

5.1. Diagnóstico

5.1.1. 1ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino”

Na fase de diagnóstico, procurámos essencialmente avaliar quer o interesse das crianças pelo tema das emoções, como a sua capacidade para reconhecer as emoções básicas, quer em

si como nos outros, e em partilhá-las. Ao mesmo tempo, é importante referir que procurámos, desde logo, estabelecer uma relação de confiança com as crianças.

Assim, delineámos primeiramente os objetivos a alcançar nesta fase, (Apêndice I) e no dia 24 de novembro de 2014 procedemos à atividade de diagnóstico relativa à leitura e exploração da história:” No meu coração pequenino”, de Jo Witek e Christine Roussey.

Para um bom desenvolvimento do estudo era fundamental promover a confiança das crianças para connosco, assim, a leitura da presente história revelou-se uma excelente opção a tomar no sentido de alcançar este objetivo, uma vez que, de acordo com David (1981), «(...) a criança gosta que o adulto lhe conte ou leia histórias que lhe agradam. Conhece assim momentos de comunhão de sentimentos que lhe são preciosos. Muitas vezes é contando essas histórias que o adulto consegue a amizade, a confiança e a admiração da criança.» (David, 1981, p. 187)

Em concordância com a educadora cooperante, procedemos à leitura e exploração da história referida, aproveitando o facto de neste dia fazer parte da rotina, a leitura e exploração de diferentes histórias com as crianças. Iniciámos a atividade dispondo as crianças em grande grupo na área das almofadas, sendo que, tanto durante, como após a leitura da história, apelámos sempre à sua participação.

A obra literária tinha como personagem principal uma menina que, ao longo da mesma, fazia alusão a cada uma das suas emoções, entre elas a alegria, o medo e a tristeza, relacionando-as com o seu estado de espírito em cada momento.

Posteriormente, questionámos as crianças sobre as emoções vivenciadas pela personagem da história, utilizando aqui a reflexão crítica, interligando a história com as próprias vivências das crianças, fomentando assim a partilha das suas próprias vivências.

Na fase final, acabámos simultaneamente por recorrer às expressões faciais e corporais, no sentido de representar cada emoção.

É importante referir que, durante a atividade, solicitei à educadora cooperante que procedesse ao registo das intervenções das crianças face às várias emoções, sendo que elaboramos uma grelha (Apêndice XXXIV), no sentido de analisar as respostas obtidas.

Ao mesmo tempo, devido ao facto da presente história relacionar as cores com as diferentes emoções básicas, e de este facto facilitar a compreensão das crianças, elaboramos uma grelha no sentido de questionar o grupo sobre quais as cores que se relacionavam com cada uma das emoções (Apêndice III).

5.2. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da alegria

5.2.1. Sessão de dança indiana

De forma a proceder à exploração da alegria, realizámos no dia 26 de janeiro de 2015 uma sessão de dança indiana.

Tendo em atenção o carácter lúdico que a educação pré-escolar deve compreender, e uma vez que a dança se apresenta como um excelente meio de expressão corporal e de comunicação não-verbal, e o facto das crianças demonstrarem um enorme interesse por esta arte, considerámos que fazia todo o sentido utilizá-la como recurso.

Assim, de forma a interligar a nossa prática pedagógica com o tema do projeto curricular de grupo da instituição, delineámos os objetivos a alcançar na presente atividade (Apêndice IV). E, uma vez que a música indiana tem um registo bastante alegre, considerámos desenvolver a atividade utilizando a música tradicional indiana: *Jai-Oh* do artista indiano A. R. Rahman.

No sentido de promover o interesse das crianças e dar uma abordagem mais lúdica à atividade, resolvemos caracterizar-nos com o vestuário característico da Índia, o Sari, bem como distribuir pelas crianças lenços de diferentes cores, no sentido de potencializar a sua criatividade através da expressão corporal.

Começámos por organizar as almofadas numa grande roda, de forma a que as crianças se pudessem sentar e deixar o espaço, no interior, vazio para a dança.

Iniciámos a atividade, relatando às crianças que no caminho para o jardim de infância, tínhamos encontrado uma lamparina mágica, e que ela nos tinha concedido o desejo de nos tornarmos indianas por um dia. Como sabíamos que eles gostavam muito da música indiana, foi proposto fazer-se uma sessão de dança na nossa sala.

No final da sessão de dança, refletimos com as crianças sobre a mesma, nomeadamente sobre a emoção predominante, a alegria. Procurámos fazer com que partilhassem verbalmente o que tinham sentido no decurso da sessão, bem como sobre as expressões corporais realizadas durante a atividade. Durante este momento foi simultaneamente realizado o levantamento das respostas das crianças, que foram posteriormente analisadas (Apêndice V).

5.2.2. Sessão de Yoga do riso

No dia 27 de janeiro de 2015, de forma a dar continuidade à exploração da temática da Índia e estabelecer ligação com a exploração da alegria, procedemos à realização de uma sessão de Yoga do Riso. Uma vez que a presente sessão recorre bastante ao jogo simbólico, seria uma ótima forma de abordar a emoção da alegria e de fomentar a sua expressão.

Assim, recorreremos à figura do elefante como meio de articular os objetivos da atividade (Apêndice IV), aos do projeto curricular de grupo. Uma vez que este animal é sagrado na Índia, a yoga do riso dá-nos o poder, através do jogo simbólico, de expressar a alegria através da representação deste animal.

Iniciámos a sessão com um momento de diálogo em grande grupo, na área das almofadas, onde cada criança partilhava com o restante grupo os conhecimentos prévios que detinha sobre o elefante, nomeadamente sobre as suas características físicas, bem como sobre o seu comportamento e utilidade.

Posteriormente a este momento introdutório, explicámos às crianças as regras da sessão, abordando-a essencialmente como um jogo.

Assim, começámos por utilizar o “faz de conta” para promover um momento de relaxamento com as crianças, que envolvia a aprendizagem de um exercício de respiração consciente - ‘*Pranayama*’, realizando apenas a respiração através do nariz. Neste momento de respiração consciente utilizámos os braços para exemplificar a tromba do elefante, sendo que, à medida que inspiravam, levantavam o braço para cima, e no momento de expirar, baixavam-no até ao chão, e assim sucessivamente.

Seguidamente, através do jogo simbólico, convidámos as crianças a representar um grupo de elefantes, organizando-as numa fila indiana, tendo como objetivo fazer uma viagem imaginária à Índia. Ao mesmo tempo utilizámos a música indiana como plano de fundo para ajudar a criar o ambiente e começámos por representar a postura do elefante, adaptada ao nível de desenvolvimento motor das crianças.

No seguimento da atividade, de forma a promover a interação entre as crianças e o seu próprio corpo, procurámos sempre incentivar e dar liberdade para que cada uma sugerisse diferentes ações a realizar no sentido dos restantes “elefantes” imitarem.

No final da sessão, quando todas as crianças já se encontravam sentadas nas suas almofadas, procedemos ao momento do retorno à calma, utilizando uma vez mais a respiração consciente, aprendida no início da sessão.

Posteriormente, realizámos um momento de diálogo e reflexão sobre a sessão, questionando as crianças sobre o que tinham gostado mais e sobre a emoção predominante neste momento, a alegria, nomeadamente a expressão corporal e facial referente a esta, sendo que as respetivas intervenções das crianças foram devidamente registadas. (Apêndice VI)

5.2.3. Visita do palhaço Alegria

Em continuidade da exploração da alegria, e tendo como referência o carnaval, no dia 20 de fevereiro, decidimos realizar a visita do palhaço Alegria á sala de atividades, vestindo a pele de um doutor palhaço.

Os objetivos da presente atividade (Apêndice IV), procuravam sobretudo uma abordagem lúdica capaz de envolver o grupo de crianças, libertar tensões, unir laços, promover a sua capacidade de humor, bem como a sua grande habilidade espontânea: o riso.

O facto de existirem algumas crianças que têm medo de não aguentar os esfíncteres, foi aproveitado pelo palhaço como forma de ensinar as crianças a brincar com essas possibilidades, a rir-se desse seu medo, de forma a não ferir suscetibilidades.

Para além do riso, um dos principais sintomas da alegria é o facto das pessoas terem vontade de partilhar os seus momentos de felicidade, sendo que o doutor palhaço, através do seu microfone questionou o grupo sobre o que os deixava felizes, sendo que as respostas foram devidamente registadas. (Apêndice IX)

Ao mesmo tempo, outra das consequências da alegria é o facto de nos apetecer cantar, sendo que, fazendo ligação com o tema, criámos uma canção, de raiz, alusiva à alegria do carnaval, no sentido de a cantarmos com as crianças, promovendo assim um momento de abordagem ao domínio da expressão musical.

5.3. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração do medo

5.3.1. Avental de histórias: “O medo que mora no fundo do mar”

De forma a iniciar a exploração do medo, utilizámos mais uma vez uma abordagem lúdica no sentido de fomentar a envolvimento das crianças.

Após procedemos à definição dos objetivos a alcançar (Apêndice X), procedemos no dia 10 de março de 2015 à dramatização da história: “O medo que mora no fundo do mar” (Apêndice XI), recorrendo a um avental de histórias personalizado. Assim, tendo em conta a intencionalidade educativa, procurámos fazer a interligação com o tema a trabalhar: a Austrália.

É importante referir que a história foi também criada por nós, contando com vários cenários e personagens, promovendo assim um novo meio de contar histórias.

É importante referir que, para além de darmos relevância à exploração do medo, no final acabámos por promover a diferenciação das restantes emoções básicas, uma vez que numa fase inicial tínhamos notado que as crianças confundiam algumas delas. Para tal, reutilizamos três garrafas de plástico que continham no seu interior várias linhas de lã de cores diferentes, sendo que a cada cor correspondia uma emoção diferente.

Após a dramatização da história no avental, procedemos à reflexão em conjunto sobre a mesma, promovendo o reconhecimento do medo quer na personagem principal da história, quer em si próprios, sendo que os dados foram respetivamente organizados numa tabela, de forma a facilitar a sua consulta.

É de aludir simultaneamente, que foi no momento de separar as várias emoções, que uma das crianças do grupo referiu que também poderíamos ter uma garrafa para a raiva, sendo que a maioria das crianças escolheu a cor vermelha para a simbolizar.

5.4. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da tristeza

5.4.1. Dramatização: “A rosa e a margarida”

De forma a proceder à exploração da tristeza, considerámos que uma vez que a Primavera tinha chegado, poderíamos interligar a exploração desta emoção com a exploração desta nova estação do ano. Assim, após delinear os objetivos da atividade (Apêndice XIV), no dia 17 de março de 2015, procedemos à realização da respetiva dramatização.

Para potenciar o interesse e envolvimento do grupo, criamos uma história de raiz, (Apêndice XV) sobre duas personagens simbólicas desta estação do ano, denominada: “A rosa e a margarida”, com o objetivo de promover ao máximo a participação das crianças.

De forma a garantir a articulação com o que as crianças já conheciam, interrelacionamos a história com uma personagem já conhecida do seu universo, a Princesa Pozinhos mágicos, tendo como cenário o jardim da princesa

As personagens principais viviam no jardim da Princesa Pozinhos mágicos, e uma delas, a rosa, devido aos seus espinhos, encontrava-se bastante triste, pois ninguém a queria abraçar. Porém, a sua amiga propôs que lhe cortassem os espinhos, o que fez com que a rosa se passasse a sentir muito mais feliz, pois já poderia receber os tão desejados abraços.

Estas flores, para além de virem ensinar coisas novas sobre a primavera, tinham o propósito de ensinar que os dias não eram sempre de “sol” e que às vezes um simples abraço ou um beijinho dos nossos amigos podem fazer toda a diferença nesses momentos.

Uma vez que a nossa intenção era facilitar a compreensão das crianças, a construção das flores foi realizada de forma a conseguirmos representar as diferentes expressões faciais das personagens. Através da utilização de material de desperdício, construímos as duas flores em grande escala, de forma a que a nossa cara fizesse o botão da flor e através dela representássemos as diferentes expressões faciais das personagens.

Após a dramatização, procedemos à realização de várias questões pertinentes sobre a mesma, no sentido de consolidar os conhecimentos das crianças relativamente ao reconhecimento da tristeza na personagem da história e em si próprios.

É ainda de notar que as respetivas questões foram devidamente organizadas numa tabela, de forma a facilitar a sua consulta.

5.5. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da raiva

5.5.1. Leitura e exploração da história: “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer

Com o objetivo de abordar e explorar a emoção relativa à raiva, apelando ao pensamento crítico de cada criança, no dia 23 de março de 2015 procedemos à leitura e exploração da obra: “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer (2007). Para tal procedemos primeiramente à definição dos objetivos a alcançar (Apêndice XVIII).

Posteriormente, e uma vez que algumas crianças na atividade de diagnóstico referiram que se sentiam tristes quando os pais se zangavam com elas, decidimos utilizar esta narrativa de forma intencional, uma vez que retratava a história de uma mãe pinguim que um dia se zangou, perdeu a paciência e deu um grito enorme para o seu filho.

Após a leitura da história, de forma a promover a reflexão das crianças sobre a história e a promover o reconhecimento da raiva em si e na personagem da história, procedemos à realização de várias questões. É de aludir que as várias questões foram devidamente registadas de forma a facilitar a sua consulta e análise.

5.6. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a diferenciação das emoções básicas

5.6.1. Leitura e exploração da história: “O pássaro da alma” de Michal Snunit

Nesta fase, decidimos explorar todas as emoções em conjunto, sendo que no dia 24 de março de 2015 procedemos à leitura da obra literária: “Pássaro da alma” de Michael Snunit, com o princípio de promover o pensamento crítico das crianças, entre outros objetivos (Apêndice XX).

Considerámos que o facto da presente história organizar as várias emoções em gavetas, poderia ajudar as crianças a separar as diferentes emoções.

Assim, e de forma a promover a ludicidade durante a leitura da história, recorreremos á utilização de um fantoche que representava o pássaro, personagem principal da história.

Posteriormente ao momento da leitura, realizámos uma entrevista sobre a história (Apêndice XXI), no sentido de promover a reflexão crítica das crianças, tanto em relação às emoções do pássaro da alma, como em relação às suas próprias emoções.

Neste momento, o facto de uma das crianças perguntar se o pássaro da alma poderia ficar na nossa sala, acabou por dar azo a que elas próprias procedessem à realização de um pássaro da alma, bem como das respetivas gavetas para que este pudesse permanecer na sala de atividades.

5.6.2. Móbil: “O pássaro da alma”

Após definirmos os objetivos para a presente atividade (Apêndice XX), no dia 26 de março de 2015, procedemos, em pequenos grupos, à elaboração de um móbil representativo da história com as gavetas relativas às quatro emoções exploradas. Em relação às gavetas, a amarela era relativa à alegria, a azul à tristeza, a preta ao medo e por fim a vermelha à raiva.

No dia seguinte, após ter sido colocado o móbil no teto da sala, tivemos logo no início do dia, uma conversa sobre o novo elemento presente na sala de atividades, respetivamente sobre todo o processo de trabalho elaborado pelas crianças, bem como a finalidade da presença deste novo elemento na nossa sala.

5.6.3. Jogo: “Dado das emoções”

No dia 30 de março de 2015, como forma de promover a partilha e reflexão sobre as emoções das crianças, entre outros objetivos, (Apêndice XX) decidimos mais uma vez privilegiar o lúdico, recorrendo ao jogo como elemento facilitador da aprendizagem da criança.

Uma vez que, numa fase anterior, atendemos à vontade da maioria das crianças para seleccionar várias cores para representar as várias emoções, decidimos criar, a partir de material de desperdício, o nosso dado das emoções com as cores representativas de cada emoção, sendo que cada uma se encontrava em cada uma das faces do respetivo cubo.

Deste modo, formamos grupos de 4/5 crianças, que de forma ordenada tinham que lançar o dado, verificar a cor da face que ficava virada para cima, e partilhar com o restante grupo o nome da emoção correspondente. Posteriormente, tinham que partilhar com o restante grupo o que os deixava felizes, tristes, com medo ou com raiva, e tinham que representar essa emoção no espelho, utilizando a expressão facial e corporal característica.

Neste momento em que as crianças se encontravam à frente do espelho, ao mesmo tempo que representavam a emoção através do corpo, promovíamos a sua reflexão sobre como é que o nosso corpo ficava nos vários momentos e comparávamos as diferenças existentes entre as diferentes emoções.

É importante referir, que ao mesmo tempo que a atividade ia decorrendo, íamos registando as intervenções das crianças relativamente às várias expressões (Apêndice XXVI), bem como quantas crianças conseguiram representar a emoção a nível facial, e corporal, assim como identificar e nomear a emoção corretamente (Apêndice XXVII).

5.6.4. As gavetas das nossas emoções

Na promoção da diferenciação entre as várias emoções básicas, considerámos pertinente a construção de um instrumento pedagógico que utilizasse um dos melhores meios pelo qual a criança expressa o seu estado emocional: o desenho.

Após delinear os objetivos a alcançar (Apêndice XX) na realização do jogo pedagógico: “As gavetas das nossas emoções”, no dia 16 de abril de 2015, procedemos à sua realização.

Começámos a atividade organizando em grande grupo, no tapete, no sentido de proceder à apresentação deste novo instrumento pedagógico. Para facilitar a sua compreensão e cativar a sua atenção, criámos vários bonecos amovíveis, cada um relacionado com uma emoção, com o propósito de tornar este recurso mais lúdico e divertido.

Uma vez que as gavetas tinham o propósito de representar as várias emoções, considerámos que o desenho se constituía como um poderoso recurso a utilizar, uma vez que muitas vezes as crianças exteriorizavam as suas emoções através desta forma de registo.

Durante a atividade, fomos chamando quatro crianças de cada vez, e avaliámos, tanto a interação que as mesmas tinham no contacto com este novo instrumento, como a forma como partilhavam a mensagem contida nos seus desenhos. Solicitámos que as crianças representassem, através do desenho, um momento passado que tivesse gerado alegria, medo, tristeza ou raiva, procedendo ao mesmo tempo ao registo fotográfico dos mesmos e dos elementos referidos pelas crianças, relativamente aos seus desenhos (Apêndice XXXIII).

O objetivo deste instrumento pedagógico centrou-se sobretudo em comprovar se as crianças apresentavam mais facilidade em expressar as suas emoções através do desenho, bem como em distingui-las na medida em que tinham que colocar posteriormente o seu desenho na gaveta da emoção a que correspondia.

Ao mesmo tempo, procurámos promover a interação entre as crianças através de um debate final, no qual discutíamos em conjunto sobre os desenhos realizados

5.7. Atividades de avaliação final

5.7.1. 2ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino de Jo Witek e Christine Roussey

Encontrando-nos na fase final, de forma a avaliar neste momento a evolução da capacidade de reconhecimento das várias emoções básicas por parte das crianças, no dia 22 de abril de 2015 procedemos ao reconto e exploração da história utilizada na fase de diagnóstico: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey.

Neste sentido, após delinear os objetivos a alcançar através da atividade, (Apêndice XXXIII) procedemos á sua realização.

Começámos por organizar as crianças em grande grupo na área das almofadas, onde as convidámos a refletir sobre a história e a partilhar, uma vez mais, as suas vivências.

As respostas obtidas foram novamente registadas em grelha (Apêndice XXXIV), de forma a podermos comparar posteriormente com a primeira observação, avaliando assim a evolução das crianças na sua capacidade para reconhecer as várias emoções básicas.

5.7.2. Jogo: “A caixinha das nossas emoções”

De forma a avaliar o conhecimento das crianças relativamente á sua capacidade para reconhecer as várias emoções básicas, considerámos que o jogo se constituía, mais uma vez, como a melhor estratégia a adotar no alcance do nosso objetivo.

Assim procedemos ao delineamento dos objetivos a alcançar pela respetiva atividade (Apêndice XXXIII) de forma a podermos proceder á sua realização.

Nestes termos, criámos um jogo denominado “A caixinha das nossas emoções”, a partir da reutilização de uma caixa de cartão, previamente decorada pelo grupo de crianças. Dentro da caixa encontravam-se vários cartões com imagens reais de cada uma das crianças do grupo, sendo que convidámos uma criança de cada vez a dirigir-se para a frente do grupo, a escolher um cartão de dentro da caixa, a imitar a respetiva expressão facial representada no mesmo, e a referir o nome da emoção correspondente.

Capítulo 6 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Após terem sido apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na presente investigação, procedemos agora à análise interpretativa dos dados recolhidos no decurso de todo o processo, sendo que o presente capítulo se encontra dividido em várias partes.

Primeiramente procedemos à apresentação da fase de diagnóstico. Em segundo lugar, procedemos à análise documental onde fazemos a análise dos dois documentos presentes na instituição, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), uma vez que estes exerceram influência nas várias estratégias adotadas durante a investigação. Em terceiro lugar, procedemos à análise do processo e resultados de cada estratégia implementada, onde decidimos explorar primeiramente cada uma das emoções de forma individualizada e posteriormente as várias emoções em conjunto, no sentido de ajudar as crianças a estabelecerem mais facilmente a distinção entre cada uma delas.

6.1. Diagnóstico

Aquando do início da nossa Prática de Ensino Supervisionada no jardim de infância, considerámos que a fase de diagnóstico se constituiu fundamental no nosso estudo, uma vez que a partir dela foi possível verificar a exequibilidade do tema escolhido.

Durante esta primeira fase, quer através da observação das ações espontâneas das crianças do grupo, como da atividade realizada de forma dirigida, evidenciámos que as crianças apresentavam dificuldade em associar o seu estado de espírito às suas emoções, em nomear o nome das emoções e em partilhá-las quer com as restantes crianças, como quer com os adultos.

Assim, determinámos a necessidade de explorar as várias emoções com as crianças de forma a promover o reconhecimento de cada uma. Neste sentido, procurámos através de várias estratégias, consciencializá-las de que a cada estado de espírito correspondia uma emoção diferente, transmitindo-lhes a importância que a partilha das nossas emoções com os outros tem para o nosso bem-estar e na gestão das nossas emoções.

Primeiramente considerámos fundamental fortalecer a relação de confiança e a empatia com as crianças, uma vez que só assim era possível alcançarmos os objetivos propostos. Ao mesmo tempo, procurámos valorizar todas as emoções, adotando uma conduta que promovia nas crianças um maior à vontade com todas as suas emoções e o seu direito a sentir cada uma.

Nestes termos, adaptámos os objetivos do presente estudo de forma a promover o reconhecimento das emoções básicas, bem como a importância de partilhá-las com os outros, sendo que procurámos fazer com que todas as atividades realizadas se ajustassem aos interesses e necessidades do grupo, bem como à metodologia da instituição.

O facto do grupo, sobre o qual foi elaborado o nosso estudo, ser constituído por crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, fez com que surgisse a necessidade de recorrer essencialmente a estratégias lúdicas como as histórias e o jogo, no sentido de promover a sua atenção e interesse.

Tomando em atenção a observação inicial de que existia dificuldade da parte das crianças em reconhecer as várias emoções básicas, quer em si, como nos outros, bem como em proceder à sua partilha, definimos como tema de estudo: “A alegria, a tristeza e o medo – Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade”.

Esta nossa opção teve ainda como justificativa o reconhecermos na literatura científica o papel que as emoções e a sua gestão detêm na construção da resiliência do sujeito, permitindo que assim se seja capaz de mais facilmente ultrapassar as dificuldades que se encontrem no nosso dia-a-dia.

Julgamos que esta fase inicial se revelou bastante importante no sentido de conseguirmos planear e estabelecer os objetivos do presente estudo, as estratégias a desenvolver no sentido de ajudar as crianças a compreenderem as suas emoções, bem como a importância de as partilharem com os outros.

6.2. Análise documental

Tivemos a necessidade de analisar os dois documentos disponibilizados pela instituição, tanto o Projeto Educativo como o Projeto Curricular de grupo, no sentido de melhor compreender a importância que a instituição e a educadora cooperante atribuíam às emoções, uma vez que estes documentos se constituem como guias da prática pedagógica do educador de infância.

Após a consulta e análise do Projeto Educativo, verificámos que muitos dos objetivos inerentes se interligavam com o tema em estudo, uma vez que destacavam simultaneamente o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Segundo o Projeto Educativo, a prática educativa da instituição, no que se relaciona com o tema em estudo, tem, entre outros os seguintes objetivos:

- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

- Proporcionar ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagem múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Ao mesmo tempo, é importante referir que o documento tem por base os objetivos estabelecidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a qual visa «promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania» (Projeto Educativo, 2014-2015, p.9).

Em relação à consulta e análise realizadas ao Projeto Curricular de grupo, considerando a faixa etária das crianças, bem como as suas necessidades e características individuais e de grupo, as emoções detêm especial destaque na área de Formação Pessoal e Social. Segundo a educadora cooperante o grupo apresenta-se «interessado em expressar os seus sentimentos e emoções, com vontade de participar nas diversas atividades propostas, interagindo socialmente entre si, com os outros e com o meio envolvente.» (Projeto Educativo, 2014-2015, p. 5)

Ao confrontar a análise dos dados recolhidos na fase de diagnóstico com a dos projetos relativos à instituição, ficou assim justificada a pertinência de centrar a nossa prática pedagógica na problemática do reconhecimento das emoções e em estratégias que visassem a ativação desta competência no currículo da Educação Pré-Escolar.

6.3. Processo e resultados de cada estratégia implementada

6.3.1. Fase 1-Diagnóstico

6.3.1.1. 1º Leitura e exploração do livro: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey

Através da análise da leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino”, de Jo Witek e Christine Roussey, (Figura 2) evidenciamos um grande interesse e curiosidade por parte das crianças, quer pelo seu olhar fixo, como pelas intervenções espontâneas e pertinentes, devidamente registadas. (Apêndice XXXIV)

O facto de encarnarmos a personagem, respeitando a expressão corporal e vocal de cada emoção, através da musicalidade, entoação e expressividade utilizadas, fez toda a diferença. Traça (1992) confirma o que é referido, referindo que é fundamental que o educador saiba «contar dramaticamente, empenhadamente, “põe quanto és no mínimo que fazes”, vestindo a pele das personagens, despertando a imaginação dos ouvintes, de forma a que possam “pintar” eles próprios as cenas», (p.139).

De acordo com o Ministério da Educação, «a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo em comunicar.» (Ministério da Educação, 1997, p.66-67). Assim, procurámos valorizar a intervenção de cada criança, através da criação de uma atmosfera de confiança e bem-estar, de forma a que se sentissem à vontade para partilhar os seus conhecimentos sobre as várias emoções.

De seguida procedemos à análise descritiva da tabela 1, que contém os dados obtidos por observação direta nesta 1ª exploração da história. No que diz respeito à capacidade para reconhecer a alegria na personagem, três crianças conseguiram fazê-lo, identificando os motivos inerentes. No que diz respeito à capacidade para reconhecer a alegria em si próprios, foram três as crianças que conseguiram fazê-lo, e partilhar os motivos que as deixavam felizes.

Relativamente à capacidade para reconhecer a tristeza na personagem, quatro crianças conseguiram fazê-lo, bem como reconhecer os motivos inerentes. Quanto á capacidade para referir estratégias a adotar pela personagem no surgimento da tristeza na personagem, uma criança conseguiu fazê-lo. Em relação à capacidade para reconhecerem a tristeza em si próprios, duas crianças conseguiram fazê-lo, porém apenas uma conseguiu apresentar um motivo

inerente válido. Quanto à sua capacidade para referir estratégias a utilizar no surgimento da sua tristeza, nenhuma criança conseguiu fazê-lo.

Quanto à raiva, apenas uma criança conseguiu reconhecer a raiva na personagem, bem como referir os motivos geradores da mesma. Quanto à sua capacidade para sugerir estratégias a adotar no surgimento da raiva na personagem, nenhuma criança conseguiu fazê-lo.

Em relação à capacidade de reconhecer a raiva em si próprios, duas crianças conseguiram fazê-lo, porém apenas uma criança apresenta um motivo válido para a sua raiva, sendo que a outra demonstra através da sua resposta, uma clara confusão entre a tristeza e a raiva. Quanto à sua capacidade para sugerir estratégias a adotar no surgimento da raiva em si próprios, nenhuma criança conseguiu fazê-lo.

Em relação ao medo, uma criança foi capaz de reconhecer o medo vivenciado pela personagem, bem como referir o motivo inerente. Quanto à capacidade para referir estratégias a adotar pela personagem no surgimento do medo, nenhuma criança conseguiu fazê-lo. Já em relação à capacidade para reconhecer o medo em si próprios, duas crianças o conseguiram fazer e partilhar os motivos que as deixavam com medo, sendo que uma delas, tal como a personagem da história, referiu que tinha medo de lobos. Relativamente à capacidade para sugerir estratégias a adotar no surgimento do medo em si próprios, nenhuma criança conseguiu fazê-lo.

No que diz respeito à capacidade para identificar a expressão facial e corporal da personagem referente a cada uma das emoções, nenhuma criança conseguiu fazê-lo.

Através da nossa análise global, verificámos que apesar de terem existido poucas intervenções por parte das crianças no momento da reflexão em grande grupo sobre a história, denotamos que este facto não é de todo resultante da falta de interesse das crianças, uma vez que a maioria tinha interesse pelo tema. Contudo, poderá se encontrar relacionado com falta de familiarização com o tema das emoções em si, que se reflete na sua dificuldade em reconhecer as várias emoções básicas e na sua falta de confiança para partilhar as emoções com os outros

Tabela 1. Intervenções das crianças na 1ª exploração da história: “No meu coração pequenino”

Emoções na menina e em si próprios	Criança
1. Identificação das emoções apresentadas pela menina e motivos inerentes:	
(Alegria)	
“A menina está contente porque o coração está amarelo”.	K
“É o balão verde! A menina está feliz”.	Y
“O coração da menina ficou feliz porque ganhou um chapéu mágico”.	N

(Raiva)

“O coração da menina deita fogo porque está com raiva”. T

(Tristeza)

“A menina está triste porque o coração dela tem uma ferida”. N

“O coração está triste porque está partido”. K; Y.

“A menina está a sentir-se triste porque o coração está cinzento, pesado e grande”. G

“Ela pode curar o coração com um penso, como fazemos com as feridas”. N
(criança ‘N’).

(Medo)

“A menina estava com muito medo por causa do lobo”, H

2. Identificação da expressão facial e corporal da personagem:

(Alegria)

0 ocorrências

(Raiva)

0 ocorrências

(Tristeza)

0 ocorrências

(Medo)

0 ocorrências

3. Possíveis soluções para minimizar as emoções desagradáveis na menina:

(Raiva)

0 ocorrências

(Tristeza)

“Ela pode curar o coração com um penso, como fazemos com as feridas”. N

(Medo)

0 ocorrências

4. Identificação de situações geradoras das várias emoções em si próprios:

(Alegria)

“Fico feliz quando brinco com os meus brinquedos”. C; G.

“Fico feliz quando os meus pais me dão presentes”. L;

(Raiva)

“Eu fico com raiva quando os meus pais ficam zangados comigo”. Y

“Fico com raiva quando me tiram os brinquedos sem pedirem autorização”. J

(Tristeza)

“Eu fico triste quando as moscas andam à minha volta quando eu estou a dormir”. Y

“Eu fico triste quando encontro um passarinho morto no chão”. K

(Medo)

“Tenho medo do lobo mau”.	H
“Tenho medo das bruxas”.	L
“Não sei do que tenho medo”.	G

5. Possíveis soluções a utilizar para minimizar as emoções desagradáveis em si próprios:

(Raiva)

0 ocorrências

(tristeza)

0 ocorrências

(medo)

0 ocorrências;

O facto da história fazer corresponder cada emoção a uma cor diferente, também acabou por cativar a atenção das crianças, facilitando a sua compreensão e aprendizagem em relação a cada uma das emoções, na medida em que ajudava a diferenciá-las entre si.

Com vista a ajudar as crianças, decidimos, mais uma vez, suscitar o seu interesse, questionando o grupo sobre quais as cores que se relacionavam com cada uma das emoções. De forma a organizar as respostas obtidas, procedemos à realização de uma grelha (Apêndice III) onde a maioria das crianças acabou por associar o amarelo à alegria, (15 ocorrências), o azul à tristeza (13 ocorrências) e o preto ao medo (20 ocorrências).

Evidenciamos simultaneamente a referência a outras cores, nomeadamente o cor de rosa, o roxo e o verde para representar a alegria. O verde escuro para representar o medo, e o cinzento e o verde escuro novamente para representar a tristeza. Destacamos ainda o facto de terem referido cores apresentadas pela ilustração do livro, demonstrando uma vez mais o seu interesse e atenção durante a leitura e exploração da história.

Observámos igualmente que a cor preta, indicada pela maioria das crianças para representar o medo, acabou por ser a única emoção referida que não se apresentava na ilustração do livro, evidenciando assim a sua individualidade na tomada de decisões.

No final da exploração da história, procedemos à representação das várias emoções quer a nível facial, como a nível corporal. É de evidenciar o facto de, neste momento, algumas crianças recorrerem ao espelho para representar cada emoção, o que acabou por suscitar a possibilidade de utilizarmos esta ferramenta no futuro.

O facto das crianças terem adorado a dinâmica que a história criava em torno das emoções acabou por suscitar o seu interesse e curiosidade pela temática, transmitindo-nos a convicção

de que estávamos no caminho certo, dado que nos interessava desenvolver uma conduta pedagógica que promovesse o prazer pela aprendizagem, indo ao encontro dos seus interesses.

Apesar da atividade ter servido para diagnosticar o conhecimento das crianças, também acabou por promover o reconhecimento das emoções básicas em si e nos outros, bem como capacitá-las a encontrarem soluções para os problemas, desenvolvendo o sentimento de que são capazes de saber estar e de que podem sempre contar com a ajuda dos amigos e dos adultos.



Figura 2- Leitura da história: "No meu coração pequenino"

6.3.2. Fase 2: Implementação das estratégias de intervenção educativa

Após a fase de diagnóstico, procedemos à realização de várias estratégias de intervenção educativa, utilizando durante o seu desenvolvimento, tanto a observação participante como a observação indireta, através de notas de campo e fotografia.

Ao mesmo tempo, tivemos a necessidade de criar diversos instrumentos pedagógicos, no sentido de garantir o carácter lúdico, uma vez que a nossa intenção passa sempre por ir ao encontro dos interesses da criança e promover a sua envolvimento.

De igual forma procurámos promover a aquisição de competências em todos os domínios inseridos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, constituindo-se este documento como modelo nas boas práticas de qualquer educador de infância.

Contudo, destacamos a observação participante como fundamental na definição das melhores estratégias a utilizar na promoção da capacidade das crianças para identificar, expressar e partilhar quer as suas emoções, como as emoções nos outros.

Assim, organizámos a planificação das estratégias de intervenção de forma a facilitar a sua análise, onde procedemos primeiramente às estratégias relacionadas com a exploração da alegria, em segundo do medo, em terceiro da tristeza e em quarto da raiva.

É importante referir simultaneamente que houve a necessidade de alterar a ordem das emoções a explorar, tanto devido às necessidades das crianças, como aos objetivos do projeto curricular de grupo. Posto isto, ao nos encontrarmos abertas a possíveis mudanças, continuamos por proceder com naturalidade ao desenvolvimento das várias estratégias implementadas.

6.3.2.1. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da alegria

6.3.2.1.1. Sessão de dança indiana

No que diz respeito à sessão de dança indiana (Figura 3), esta constituiu-se uma excelente forma de explorar a alegria através da expressão verbal e corporal.

O facto de termos utilizado o sari (vestido tradicional indiano), acabou por cativar de imediato o interesse das crianças, sendo que a maioria evidenciou um grande interesse em participar na dança coletiva.

Através da sessão as crianças expressaram com naturalidade a sua alegria, ao mesmo tempo que utilizavam a sua criatividade. Mesmo as crianças que tinham mais dificuldade em exprimir as suas emoções, conseguiram expressá-la neste momento.

No momento de reflexão em grande grupo, questionámos as crianças sobre a emoção predominante no momento da dança, sendo que, de acordo com as respostas obtidas, a grande maioria das crianças mencionou a alegria como a emoção predominante, referindo, ao mesmo tempo, os motivos inerentes à mesma, como podemos observar nos registos das suas respostas na grelha de observação direta (Apêndice V). Ao mesmo tempo, consideramos importante o facto de algumas crianças relacionarem a alegria com certas expressões faciais e corporais.

É importante referir que as crianças se divertiram imenso com a atividade, e que a mesma favoreceu as relações interpessoais entre as crianças. Através da dança muitas crianças conseguiram expressar mais facilmente a sua alegria a nível da sua expressão corporal, acabando por desenvolver a empatia com os demais.



Figura 3-Sessão de dança indiana

6.3.2.1.2. Sessão de Yoga do riso

Através da análise da sessão de Yoga do riso (Figura 4), destacamos a grande participação e interação das crianças, acabando por superar as nossas expectativas.

A maioria das crianças acabou por liderar a sessão, exemplificando ações a tomar pelos restantes elefantes. Mesmo as crianças mais ‘tímidas’ acabaram por se distinguir pela sua criatividade e liderança no momento de dar ideias sobre as ações a desempenhar.

Tal como podemos verificar nos nossos registos (Apêndice VI), as sugestões das crianças distinguem-se principalmente pela sua criatividade, bem como pelo humor que demonstraram ter na seleção de certas ações, entre as quais encontramos: “Rebolar na terra” (criança ‘H’, “Jogar água uns aos outros” (criança ‘D’) e “Fazer cócegas uns aos outros” (criança ‘F’).

Uma vez que se tratava de uma sessão de yoga do riso, promovemos ao mesmo tempo a respiração consciente, tanto no início da sessão como no final, sendo que a generalidade das crianças procedeu à respiração em sintonia com as demais. Este facto poderá ter a ver com a forma lúdica que utilizámos, uma vez que utilizaram o braço direito como tromba, que ao inspirar levantava e ao expirar baixava até ao chão.

Posteriormente, no momento de reflexão sobre a atividade, procedemos à realização de várias questões, com o objetivo de promover o reconhecimento da alegria no grupo de elefantes, representado por elas, bem como de si próprias.

Através dos dados da tabela 1, vamos seguidamente proceder à sua análise de forma a verificar em que medida é que as crianças conseguiram alcançar o nosso objetivo.

Em relação à capacidade para identificarem a emoção predominante nos elefantes e os motivos inerentes, muitas foram as crianças que conseguiram identificar a alegria como a emoção predominante. Relativamente à capacidade para identificar a expressão facial e

corporal dos elefantes, também acabámos por registar um grande número de intervenções. Consideramos que a grande afluência de intervenções se deve ao facto de terem sido as próprias crianças a desempenhar a ação dos elefantes, o que acabou por contribuir para uma melhor compreensão face às questões levantadas.

Quanto à capacidade das crianças para identificarem situações geradoras de alegria em si próprias, também verificámos uma grande participação. Entre as respostas obtidas, destacamos o facto da maioria se relacionar com fatores de ordem afetiva, o que acaba por comprovar a valorização que as crianças do grupo atribuem aos afetos.

É também de ter em atenção o facto da grande participação das crianças neste momento, revelando bem-estar e confiança para proceder à partilha, neste caso da alegria.

Tabela 2. Intervenções das crianças na reflexão sobre sessão de Yoga do riso

Emoções nos elefantes e em si próprios	Criança
1. Identificação da emoção predominante nos elefantes e os motivos inerentes:	
“Os elefantes estavam muito felizes porque estavam a passear pela Índia”. * Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	N; F; V.
“Eles estavam felizes porque estavam a brincar com os amigos”.	L;
“Eles estavam felizes porque estavam a rir”. * Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	Q; B; S; U.
2. Identificação da expressão facial e corporal dos elefantes:	
“Os elefantes estavam a rir” * Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	G; B; M; E.
“Os elefantes estavam a rebolar”	K; Z; R.
“Eles estavam a dançar”	L;
3. Identificação de situações geradoras de alegria em si próprios:	
“Eu fico feliz quando a minha mãe me dá beijinhos”.	K
“Fico feliz quando como os cereais do leão”.	J
“Fico feliz quando estou a brincar”.	L; N; S;
“Fico feliz quando oiço a música da princesa Yasmin”.	H.
“Fico feliz quando vou à praia passear”.	U.
“Fico alegre quando recebo prendinhas”.	F; U; B.

De forma geral, a presente estratégia, ao utilizar o jogo simbólico, acabou por envolver inteiramente cada criança do grupo, sendo explícito o seu prazer e entrega, ao mesmo tempo que promoveu a criatividade, imaginação e interação entre as mesmas.

No entanto, é importante referir a importância da nossa atitude na condução da atividade, no alcance dos objetivos traçados. Ao mesmo tempo, o facto de realizarmos a atividade com alegria e paixão, acabou por envolver mais facilmente as crianças no mesmo sentimento, sendo raro o momento em que não se ouviu o som de uma gargalhada.

De igual forma, o toque também se constituiu importante no fortalecimento e envolvimento do grupo, uma vez que promoveu o fortalecimento dos laços entre os participantes. Segundo Levers (2008), “O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades” (Laevers, 2008, p.19).

Ao mesmo tempo, importa referir que acabámos a atividade valorizando as crianças, enquanto grupo, pelo seu excelente desempenho durante a sessão, uma vez que devemos valorizar o grupo e não só a criança individualmente, no sentido de reforçar a importância da união e trabalho de equipa.

De forma geral, a presente estratégia acabou por proporcionar um momento extremamente enriquecedor para as crianças, uma vez que as ajudou a libertar energia acumulada, a desinibir-se, a expressar mais naturalmente a sua alegria, a interagir mais facilmente com as demais, a desenvolver a sua criatividade e sobretudo a divertirem-se.



Figura 4-Sessão de Yoga do riso nas almofadas



Figura 5- Sessão de Yoga do riso ao redor da sala

6.3.2.1.3. Visita do palhaço alegria

A visita do palhaço Alegria à sala de atividades (Figura 6) deteve grande importância na exploração da alegria com as crianças. Através desta personagem foi possível promover a expressão desta emoção a nível verbal e corporal, fomentando a sua partilha com os outros.

Ao mesmo tempo, contribuiu para um bem-estar geral no grupo, ao promover o seu sentido de humor e o riso, uma das suas grandes habilidades naturais, e ao libertar tensões acumuladas, acabando por fortalecer os laços afetivos entre o grupo, possibilitando um desenvolvimento mais harmonioso, com sentimentos positivos e ações mais cooperativas, ajudando-as a encarar certas situações de forma mais positiva.

Durante a dramatização do palhaço, brincámos com alguns acontecimentos familiares das crianças, tais como o controlo dos esfíncteres, uma vez que algumas crianças ainda têm dificuldade a este nível. Chegámos mesmo a registar um desses acontecimentos nas nossas notas de campo, referente ao dia 16 de fevereiro de 2015: «Neste dia, uma das crianças que se encontrava dentro da sala de atividades acabou por não conter os esfíncteres. Ao apercebermos da situação fomos ao encontro da criança, demonstrando uma atitude de compreensão para com esta, dizendo-lhe que é algo perfeitamente natural acontecer às vezes. De seguida levamo-la à casa de banho para mudar de roupa. No regresso à sala de atividades a criança já se encontrava mais calma e conseguiu regressar novamente à atividade que se encontrava a fazer.» (11h40, Apêndice VIII) Através do humor conseguimos desdramatizar a situação e fortalecer assim a sua autoconfiança e amor-próprio. Esta nossa convicção assenta ainda em diversos investigadores, tais como Cyrulnik (2007), que refere que «O humor é, pois, libertador, com a condição de se fazer dele uma representação social. Este é um fator de resiliência que deve ser promovido pelas pessoas que fazem parte do meio próximo da criança. Não devemos ficar aterrorizados com o sofrimento que determinada cena evoca pois assim estamos a fazer perder na criança este fator de resiliência.» (p.99)

É de salientar o facto de o palhaço ter conseguido cativar desde logo a atenção das crianças e de ter feito com que algumas crianças conseguissem ultrapassar o medo que tinham de palhaços, terminando mesmo a interagir com este. Ao promover a interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, estamos a facilitar a sua aprendizagem e bem-estar, uma vez que «as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima» (Spodek, 2002, p.168).

No final da visita do palhaço, era evidente a felicidade e entusiasmo das crianças. Assim, e de forma a promover, mais uma vez, a partilha da sua alegria, em forma de jogo, recorremos ao microfone do palhaço para questionar as crianças sobre os motivos que as faziam ficar alegres (Anexo IX). Destacamos aqui o facto da maioria das crianças ter participado no jogo criado pelo palhaço, registando-se um total de 17 ocorrências.

Através da nossa análise, muitas crianças referiram a brincadeira como o motivo que as deixava alegres, demonstrando a grande importância dada ao convívio, fator fundamental para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Outro motivo bastante referido, foi a presença da mãe, o que também acaba por revelar a importância dada ao convívio.

Após este momento, de forma a promover um momento de abordagem ao domínio da expressão musical, uma vez que o cantar e o dançar funcionam como estratégias a adotar no alcance da alegria, criámos uma canção alusiva à alegria do carnaval no sentido de a cantarmos com as crianças. (Figura 8) Mais uma vez houve uma grande adesão da parte das crianças, sendo que a maioria conseguiu memorizar facilmente a letra, cantando com entusiasmo.



Figura 6- Visita do palhaço Alegria



Figura 7- Entrevista às crianças: "Fico feliz quando..."



Figura 8-Canção: "Chegou o carnaval"

6.3.2.2. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração do medo

6.3.2.2.1. Avental de histórias: “O medo que mora no fundo do mar”

No dia 10 de março utilizámos, como recurso, um avental de histórias (Figura 9/10), criado de raiz, bem como, a história “O Medo que mora no fundo do mar” (Apêndice XI), de forma a interrelacionar a temática com a exploração da grande barreira de coral da Austrália.

Durante a dramatização da história, no avental, foi grande a atenção e curiosidade por parte do grupo, principalmente pelo facto de se tratar de um novo meio de contar histórias.

Após este momento, tendo em foco a exploração do medo, procedemos ao diálogo e reflexão sobre a história, no qual colocámos várias questões alusivas ao medo vivenciado pelo peixinho, assim como sobre os próprios medos das crianças.

De forma a facilitar a consulta das respostas das crianças procedemos à realização de uma tabela, que vamos passar a analisar de seguida.

De acordo com os resultados obtidos na tabela 3, muitas foram as crianças que conseguiram identificar os motivos que deixaram o peixinho com medo, o que acabou por revelar a sua atenção na fase inicial da história. Das respostas obtidas destacamos: “O peixinho tinha medo porque estava dentro da concha e não via nada” (4 ocorrências) e: “O peixinho era muito medricas porque tinha medo de todos os barulhos” (2 ocorrências).

Relativamente à capacidade para identificar a expressão facial e corporal do peixinho, destacamos as respostas: “O peixinho estava a chorar muito” (4 ocorrências) e: “O peixinho estava a tremer”. Através da nossa análise, as crianças revelam capacidade em relacionar as expressões faciais e corporais à emoção da tristeza, evidenciados pelo reconhecimento do choro, e do ato de tremer, tendo em atenção em relação à primeira resposta, apesar de contabilizarmos quatro ocorrências, esta acabou por ser apoiada por mais crianças, cujo número não foi possível de ser quantificado.

Quanto às estratégias a adotar, na gestão desta emoção por parte do peixinho, de acordo com a tabela 3, registámos apenas sete intervenções, das quais destacamos as respostas: “Quando estamos assim com medo podemos falar com alguém” (3 ocorrências) e “O peixinho podia ir ter mais vezes à superfície” (2 ocorrências). Apesar das crianças apresentarem apenas três soluções distintas a adotar na gestão desta emoção por parte do peixinho, evidenciamos este facto como expectável, uma vez que se trata de uma personagem animal cuja cena decorre no fundo do mar, cenário completamente alheio às vivências das crianças.

Contudo, de forma geral, no que diz respeito à capacidade das crianças para reconhecerem a emoção do medo na personagem, estas acabaram por se conseguir colocar no lugar do outro, neste caso, no lugar da personagem principal da história.

Quanto à exploração do medo em si próprios, muitas crianças conseguiram reconhecer os seus próprios medos (8 ocorrências). Entre as respostas destacamos: “Eu também tenho medo quando está escuro” (1 ocorrência) e “Eu também tenho medo de cobras! Elas são muito más” (1 ocorrência). Através da nossa análise, verificamos que muitas crianças se identificaram com o medo vivenciado pelo peixinho, bem como com os medos de outras crianças presentes, demonstrando-se surpreendidas por não serem as únicas a deterem determinados medos, acabando este momento por aproximar mais as crianças e aumentar a sua autoconfiança.

Posteriormente, questionámos o grupo sobre estratégias a adotar face aos nossos próprios medos. Das respostas obtidas destacamos: “Quando está escuro podemos ligar a luz e o medo vai-se embora” e “Quando vemos uma cobra podemos fugir e pedir ajuda”. Através da nossa análise, verificamos que a maioria das crianças demonstrava maior facilidade em encontrar estratégias a adotar para os medos da personagem do que para os seus próprios medos, revelando a necessidade de continuar a explorar esta emoção.

Tabela 3. Intervenções das crianças na exploração da história: “O medo que mora no fundo do mar”

Emoções no peixinho e em si próprios	Criança
4. Identificação da emoção predominante no peixinho e os motivos inerentes:	
“O peixinho tinha medo porque estava dentro da concha e não via nada”.	D; F; Z'; 'J'.
“O peixinho era muito medricas porque tinha medo de todos os barulhos”.	K; E;
“Ele tinha medo dos tubarões, das baleias”.	N
“O peixinho tinha medo porque lá só havia barulhos estranhos”.	G
“O peixinho estava a tremer por isso estava com medo”.	Z
“O peixinho tinha medo porque estava a chorar”.	V
“O peixinho estava mais contente quando chegou lá em cima. Já não tinha medo porque não havia escuro e a água era mais quentinha porque lá o sol está mais perto e aquece mais”.	Y
5. Identificação da expressão facial e corporal da personagem:	
“O peixinho estava a chorar muito”. * Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	N; D; R; L.
“O peixinho estava a tremer”	Z; B;
“O peixinho começou a correr muito e a chorar”	V

6. Possíveis soluções para minimizar o medo no peixinho:

“Quando estamos assim com medo podemos falar com alguém”.	P; U; S;
“O peixinho podia ir ter mais vezes à superfície”.	L; C;
“Ele podia ir falar com a mãe quando tivesse com medo”.	R; T;

7. Identificação de situações geradoras de medo em si próprios:

“Eu também tenho medo quando está escuro”.	N
“Eu tenho medo quando as aranhas aparecem”.	K
“Eu tenho medo do lobo mau”.	P
“Quando vou à praia com a mãe e o pai tenho medo dos tubarões”.	F
“Eu tenho medo de cobras venenosas”.	M
“Eu também tenho medo de cobras! Elas são muito más”.	D

8. Possíveis soluções para minimizar a tristeza em nós próprios:

“Quando as aranhas aparecem podemos chamar a mãe”.	K
“Quando vemos uma cobra podemos fugir e pedir ajuda”.	M
“Também podemos pedir ajuda quando o lobo mau aparecer!”.	P
“Quando está escuro podemos ligar a luz e o medo vai-se embora “.	N

Outro momento em destaque foi a introdução das várias garrafas no sentido de facilitar a organização das várias emoções básicas. Assim, o facto de cada emoção deter uma cor própria, e se encontrar dentro da garrafa respetiva, acabou por promover a compreensão de que eram todas diferentes, ou seja, que cada uma vivia dentro da sua casinha.

Podemos verificar este facto na nossa nota de campo no dia 10 de março de 2015: «Assim que acabámos de dramatizar a história no avental, várias crianças questionaram de forma imediata se poderiam manusear as garrafas. Neste momento a criança ‘A’ que se encontrava a manusear as garrafas, agarrou em dois fios, colocando-os na mesma garrafa. Logo a seguir a criança ‘K’ que se encontrava ao seu lado dirige-se a esta e diz-lhe que era melhor guardar cada fio na garrafa de cor igual, assim elas não funcionavam como deve ser. Após este episódio, refletimos com a criança ‘A’ e restantes crianças o sucedido. Neste momento, a maioria das restantes crianças acabaram por ir ao encontro do pensamento da criança ‘K’). Porém, considerámos conveniente explicitar ao mesmo tempo que se tratava apenas de uma garrafa e que tínhamos liberdade de pôr mais do que um fio em cada garrafa, pois esta apenas tinha servido para explicar a situação. Posteriormente fomos passando as garrafas pelas restantes crianças do grupo, até todas terem a oportunidade de as manusear.» (Apêndice XII/10h50)

É também de evidenciar outro momento, que se revelou bastante importante na presente atividade e no decurso do nosso estudo, quando uma das crianças questiona de forma

espontânea se poderíamos acrescentar uma garrafa para a emoção da raiva, como podemos observar na nossa nota de campo do presente dia: «No presente dia, a criança ‘K’ interveio na atividade, questionando: “Podíamos fazer uma garrafa também para a raiva? Às vezes a minha mãe fica muito zangada!” Sendo que prontamente lhe respondi: “Claro que podemos! Qual é a cor de lã que tu achas que poderíamos escolher para a garrafa da raiva?”, sendo que me respondeu:”Eu acho que podíamos usar o vermelho, porque quando ficamos zangados a nossa cara fica muito vermelha!” (A rir). Heis que pergunto ao grupo em geral: “Todos concordam em usarmos a lã vermelha para a raiva?” Sendo que na globalidade todos se apresentaram bastante interessados e recetivos à ideia.» (Apêndice XIII/11h15)

A utilização deste recurso pedagógico novo e apelativo acabou por aumentar o interesse, atenção e predisposição da criança para comunicar e participar de forma mais ativa na atividade e a aprender de forma divertida. Ao mesmo tempo, ao utilizarmos várias técnicas de expressão, entre elas a entoação e o suspense, e colocarmos movimento nas várias personagens da história, também contribuiu para aumentar o interesse das crianças durante o momento da leitura.

A estratégia acabou por fazer com que as crianças reconhecessem mais facilmente a emoção do medo em si e nos outros, criando condições para que se sentissem mais tranquilas e seguras, transmitindo-lhes que muitos dos seus medos eram fruto do desconhecido, sendo que a partir do momento em que falámos sobre eles, poderíamos amenizar a sua intensidade.

No final destacamos o facto de uma das crianças questionar se podia ter um avental igual ao da história. Uma vez que o avental ficou em exposição na sala, no final do dia mostraram aos pais, sendo que muitos elogiaram o trabalho realizado, para nossa grande satisfação.



Figura 9-Aventil de histórias



Figura 10- Apresentação do aventil de histórias

6.3.2.3. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da tristeza

6.3.2.3.1. Dramatização: “A rosa e a margarida”

Através da observação direta relacionada com a dramatização da história: “A rosa e a margarida” (Figura 11), evidenciámos um enorme entusiasmo por parte das crianças neste momento. Destacamos, ao mesmo tempo, o facto da história solicitar a participação das crianças durante o seu desenvolvimento, sendo que a maioria se aprontou a colaborar.

Posteriormente, no momento de reflexão sobre a história, procedemos à formulação de algumas questões, de forma a avaliar a capacidade das crianças para reconhecer a tristeza na personagem e em si próprios.

Como nos revelam os dados da tabela três, no que diz respeito á identificação da tristeza sentida pela personagem rosa, muitas foram as crianças que conseguiram proceder à sua identificação. De entre as respostas obtidas, destacamos “A rosinha estava muito triste” (9 ocorrências), “A rosinha estava muito chateada” (3 ocorrências) e “A rosinha estava muito nervosa” (2 ocorrências). Entendemos que o facto de muitas crianças demonstrarem facilidade em identificar a tristeza na personagem, pode estar relacionado com a grande expressividade utilizada pela personagem no momento da dramatização. Em relação ás respostas “estar chateada” e “estar nervosa”, evidenciam da parte das crianças maior facilidade em relatar as características subjacentes à emoção do que propriamente à emoção em si.

Quanto à interpretação da expressão facial e corporal da personagem, verificámos também uma grande participação das crianças. Entre as respostas obtidas, destacamos: “A rosa estava a chorar” (5 ocorrências) e a resposta: “A rosinha estava a deitar lágrimas dos olhos” (3 ocorrências), revelando a sua capacidade de interpretar a expressão facial e corporal, neste caso na personagem. Mais uma vez destacamos a grande expressividade da personagem como elemento facilitador na identificação das expressões faciais relacionadas com a tristeza.

Na identificação de possíveis razões para a tristeza da rosa, entre as respostas destacamos: “A rosinha estava muito triste porque não podiam dar-lhe beijinhos”; (6 ocorrências) e a resposta: “A rosa estava triste porque não gostava dos espinhos” (5 ocorrências) e por fim: “A rosinha estava triste porque não chovia” (2 ocorrências). Através das respostas, evidenciamos o facto de algumas crianças terem mencionado a inexistência de chuva como motivo gerador de tristeza na personagem, revelando o seu conhecimento sobre as condições necessárias para o desenvolvimento desta planta. De forma geral, a maioria das crianças conseguiu intervir nesta questão referindo os motivos geradores da tristeza da rosa.

Em relação à capacidade para indicar possíveis soluções para minimizar a tristeza na rosa, destacamos as respostas: “A rosinha devia pedir logo ajuda para cortarem os espinhos” (7 ocorrências), sendo esta resposta apoiada por mais crianças, cujo número não foi possível quantificar ao certo; a resposta: “A rosinha podia pedir para lhe trazerem água” (3 ocorrências) e a resposta: “A rosinha podia respirar fundo” (2 ocorrências). Através da nossa análise podemos dizer que a maioria das respostas remete como solução “o pedir ajuda uma terceira pessoa”. Ao mesmo tempo, e apesar de só contar com 2 ocorrências, o facto de terem apresentado o “respirar fundo” como solução, acaba por revelar a importância da atividade da Yoga do riso, demonstrando que as crianças assimilaram a importância de se respirar fundo e conscientemente nestes momentos.

Em relação à capacidade para identificarem situações geradoras de tristeza em si próprios, segundo a análise da tabela, destacamos as respostas: “Fico triste quando fico doente” (5 ocorrências), “Fico triste quando a mãe está triste” (3 ocorrências), “Fico triste quando me batem!” (2 ocorrências) e “Fico triste quando a Elsa e a Eunice não vêm” (2 ocorrências). As respostas obtidas evidenciam que muitas crianças reconheciam a tristeza em si próprias, bem como, conseguiam proceder à sua partilha com os outros. Destacamos ao mesmo tempo o facto de duas das crianças relacionarem a sua tristeza ao facto de haver dias em que nós estagiárias não íamos ao jardim de infância, o que acaba por revelar o grande vínculo já existente com o grupo. Contudo, conforme podemos verificar na tabela 4, a criança ‘H’ afirma que nunca se sentiu triste, demonstrando dificuldade em aceitar esta emoção em si própria.

Relativamente à capacidade para identificar possíveis soluções para minimizar a tristeza em si próprios, muitas respostas relacionaram os afetos como recurso a utilizar, como podemos verificar nas seguintes respostas: “Quando me sinto triste falo com a mãe. (5 ocorrências), “Quando me sinto triste os meus amigos são muito importantes para voltar a ficar feliz outra vez” (1 ocorrência), “Quando fico triste vou dormir para a cama dos pais” (3 ocorrências); “Quando me sinto triste dou abracinhos ao meu pai e à minha mãe.” (1 ocorrência), “Quando me sinto triste o meu pai é muito forte e dá-me colo (1 ocorrência). Ao mesmo tempo, entre as respostas, encontramos uma que se relaciona com bens materiais, respetivamente: “Quando me sinto triste recebo prendinhas e fico melhor.” (3 ocorrências). A maioria das respostas pode estar relacionada com as vivências das crianças, sendo que poderá demonstrar que grande parte das crianças já adotou alguma estratégia no passado no sentido de se sentir melhor.

Tabela 4. Intervenções das crianças na exploração da história: “A rosa e a margarida”

Emoções na rosa e em si próprios	Criança
6. Identificação da emoção predominante na rosa:	
“A rosinha estava muito nervosa”.	H; J.
“A rosinha estava muito triste”.	K; D; Y; F; M; B; V; C; L; E.
“A rosinha estava muito chateada”.	I; ‘X’.
*Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	
7. Identificação da expressão facial e corporal da personagem:	
“A rosa estava a chorar”. * Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	M; L; B; E; O.
“A rosinha estava a deitar lágrimas dos olhos”.	Z; J; Y.
“A rosinha estava sentada e a chorar muito”.	G; C.
“A rosinha estava a olhar para o chão e a chorar”.	K; D.
“A rosinha estava a esfregar os olhos”.	F; H.
8. Possíveis razões para a tristeza da rosa:	
“A rosa estava triste porque não gostava dos espinhos”. *Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável)	K; V; F; B; L.
“A rosinha estava muito triste porque não podiam dar-lhe beijinhos”.	Z; D; I; Y; P; M.
“A rosinha estava triste porque não chovia”.	C; H.
9. Possíveis soluções para minimizar a tristeza na rosa:	
“A rosinha devia pedir logo ajuda para cortarem os espinhos”. *Resposta apoiada por mais crianças (número não quantificável de ocorrências)	G; Z; M; E; C; X; F.
“A rosinha podia pedir para lhe trazerem água”.	P; B; D.
“A rosinha podia respirar fundo”.	K; Y.
10. Identificação de situações geradoras de tristeza em si próprios:	
“Fico triste quando fico doente”.	C; X; Q; M; G.
“Fico triste quando a mãe está triste”.	Z; R; T.
“Fico triste quando me batem”.	F; B.
“Fico triste quando o pai se zanga comigo”.	D.
“Eu nunca fico triste”.	H.
“Eu fico triste quando a Elsa e a Eunice não vêm”.	R; K.
11. Possíveis soluções para minimizar a tristeza em nós próprios:	
“Quando me sinto triste falo com a mãe”.	Z; L; C; O; X.
“Quando me sinto triste dou abraços ao meu pai e à minha mãe”.	H.
“Quando me sinto triste o meu pai é muito forte e dá-me colo”.	N.
“Quando me sinto triste eu recebo prendas e fico melhor”.	T; B; Y.
“Quando estou triste vou dormir para a cama dos pais”.	V; S; W.
“Quando me sinto triste os meus amigos são muito importantes para voltar a ficar feliz outra vez”.	K.

Destacamos ainda o momento em que as crianças demonstraram o seu lado solidário com a rosa quando esta se encontrava a chorar, revelando a sua capacidade de se saber colocar no lugar do outro. Como podemos observar na nossa nota de campo do dia 17 de março: «No

presente dia, ao ver a rosa a chorar as crianças questionaram se lhe podiam ir dar um abraço ou beijinho, vendo-a a numa situação de tristeza.» (Apêndice XVI). Segundo Zaki e Williams (2013), «Através de comportamentos pró-sociais e na manifestação da empatia, o sujeito é capaz de providenciar suporte, mensagens de conforto /ou recursos materiais, numa situação emocional específica». (Zaki & Williams, 2013).

As personagens, para além de virem trazer novos conhecimentos sobre a primavera, tiveram o objetivo ambíguo de ensinar ao grupo de crianças que os dias não são sempre de alegria, mas que também temos dias de tristeza, e que às vezes o dar um abraço ou um beijinho pode fazer toda a diferença nesses momentos.

De forma geral, consideramos que esta estratégia decorreu de forma bastante positiva, e que a envolvência que acabou por criar com as crianças foi fundamental para criar um ambiente propício à compreensão da história, bem como a um maior à vontade para responderem às várias questões colocadas, das quais se propunha a partilha das suas emoções com os outros.



Figura 11 -Dramatização: "A rosa e a margarida"

6.3.2.4. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a exploração da raiva

6.3.2.4.1. Leitura e exploração da história: “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer

De forma a promover o reconhecimento da raiva em si e na personagem, realizámos a leitura e exploração da história: “Quando a mãe grita”. É de evidenciar que durante a sua leitura a maioria das crianças permaneceu bastante atenta e curiosa.

Posteriormente, no momento de reflexão sobre a mesma, procedemos à formulação de várias questões, sendo que as respostas foram devidamente registadas e analisadas. (Tabela 4)

Relativamente à capacidade das crianças para identificar a emoção predominante da mãe pinguim, no início da história, destacamos as respostas: “A mãe pinguim estava muito zangada!” (4 ocorrências), “A mãe pinguim estava a sentir muita raiva!” (3 ocorrências) e “A mãe pinguim estava muito chateada!” (3 ocorrências). Através da análise das respostas obtidas, muitas crianças conseguiram reconhecer com facilidade a emoção da raiva na mãe pinguim.

Quanto à capacidade para identificar a expressão facial e corporal da personagem, destacamos a resposta: “A mãe pinguim estava com a boca muito aberta porque estava a gritar!” (3 ocorrências). É de ter em atenção que apesar de terem sido apenas três, o número de ocorrências, a maioria das restantes crianças apoiou a resposta, pelo que consideramos que a qualidade da presente ilustração muito contribuiu para este facto. Em relação a estas duas primeiras questões, relacionamos ao mesmo tempo a qualidade das ilustrações como forma de facilitar o reconhecimento da raiva na personagem da história, uma vez que uma boa ilustração é fundamental para facilitar a compreensão das crianças.

Quanto á capacidade para identificar os motivos geradores da raiva na mãe pinguim, destacamos as respostas: “Estava com raiva porque o pinguim tinha-se portado mal” (4 ocorrências), “A mãe estava zangada porque se calhar o pinguim estava a fazer birra” (3 ocorrências) e “A mãe estava furiosa por causa que estava a gritar” (1 ocorrência). Uma vez mais, o grupo utilizou as suas próprias vivências de forma a conseguir encontrar motivos para a raiva na mãe pinguim. Ao mesmo tempo o facto de relacionarem a reação do gritar à raiva acabou também por revelar a sua capacidade em relacionar a expressão facial à respetiva emoção.

Em relação à capacidade para identificar possíveis soluções para minimizar a raiva na mãe pinguim, destacamos a resposta: “O pinguim pedir desculpa” (5 ocorrências), “Respirar fundo como o elefante” (3 ocorrências) e “Ir passear” (2 ocorrências). Entre as respostas, evidenciamos a solução: “respirar fundo como o elefante” uma vez que já tínhamos explorado esta estratégia anteriormente, apresentando-se para nós como bastante positivo.

Em relação á capacidade para identificarem situações geradoras da raiva em si próprios, destacamos as respostas: “Fico com raiva quando me batem” (3 ocorrências) e “Sinto raiva quando partem os meus brinquedos!” (2 ocorrências). Através da nossa análise, verificamos que a maioria das crianças indica a agressão física como fator principal, sendo que acabam mesmo por referir como motivo o bater e o facto de partirem os seus objetos pessoais como motivo. Este último, apesar de não constituir uma agressão física à criança acaba por se constituir uma agressão psicológica, acabando por gerar emoções menos agradáveis.

Por último, na capacidade de identificar possíveis soluções para minimizar a raiva em si próprios, através da análise da tabela cinco destacamos que a maioria das intervenções referiu o “pedir ajuda a alguém” como solução a adotar, reconhecendo a importância da partilha das suas emoções, neste caso da raiva, como ferramenta de gestão emocional. Ao mesmo tempo, duas crianças referem como solução o “ir brincar”, revelando a sua capacidade para relacionar o lúdico, como estratégia a adotar na gestão desta emoção.

Foi possível ainda verificar este facto na nossa nota de campo do dia: 22 de março de 2015: «No presente dia, uma das crianças que se encontrava a brincar na casinha tirou a boneca a outra sem lhe perguntar se o podia fazer. Após o sucedido a atitude da criança a quem tinha tirado a boneca foi de chamar o adulto que se encontrava mais próximo, que por acaso era eu e de forma calma relatou o acontecimento. Após isto elogiei a sua atitude de vir ter comigo e questioneei à criança que tinha retirado a boneca sobre o porquê de ter feito isso, sendo que me respondeu que a colega não lhe queria emprestar. Em seguida disse-lhe que o bater não resolve nada e que ela era uma criança simpática e inteligente e que havia outras formas de resolver a situação» (Apêndice XIX).

Contudo, equiparadamente às restantes emoções, esta foi a emoção que contou com menos intervenções da parte das crianças. Porém, apesar de apresentaram mais dificuldade em intervir em relação a esta emoção, consideramos que a presente história conseguiu consciencializá-las sobre a importância de saberem lidar melhor com situações semelhantes.

A análise por nós efetuada permitiu ainda ressaltar o facto de algumas crianças se terem relacionado com o que era vivido pela personagem da história, o filho pinguim.

Como já referimos anteriormente, algumas crianças assinalaram na atividade de diagnóstico que se sentiam tristes quando os seus pais se zangavam com elas, sendo que a leitura e exploração da história acabou por contribuir para as crianças reconhecerem as razões geradoras da raiva, neste caso por parte dos pais, bem como, para desenvolver várias estratégias a utilizar nos momentos em que estes se encontram num momento dominando pela raiva.

Tabela 5- Intervenções das crianças na exploração da história: “Quando a mãe grita”

Emoções na mãe pinguim e em si próprios	Criança
1. Identificação da emoção predominante na mãe pinguim:	
“A mãe pinguim estava muito zangada!”	J; C; S; Z.
“A mãe pinguim estava a sentir muita raiva!”	K; D; W.
“A mãe pinguim estava muito chateada!”	F; L; E.
2. Identificação da expressão facial e corporal da mãe pinguim:	
“A mãe pinguim estava com a boca muito aberta porque estava a gritar”. *De acordo com a nossa observação, apesar de não conseguirmos quantificar ao certo o número de ocorrências, a maioria das restantes crianças apoiou a respetiva resposta	K; L; Q.
3. Possíveis razões para a raiva da mãe pinguim:	
“Estava com raiva porque o pinguim tinha-se portado mal”.	K; D; W; G.
“A mãe estava zangada porque secalhar o pinguim estava a fazer birra”.	V; W; Q.
“A mãe estava furiosa por causa que estava a gritar”.	L:
4. Possíveis soluções para minimizar a raiva na personagem	
“O pinguim pedir desculpa!”	D; L; S; C; Z.
“A mãe pinguim respirar fundo como o elefante!”	K; V; Y; F.
“A mãe pinguim devia ir passear!”	Q; E.
5. Identificação de situações geradoras da raiva em si próprios:	
“Fico com raiva quando me batem”.	F; L; E; H.
“Sinto raiva quando partem os meus brinquedos”.	D; Q.
6. Possíveis soluções para minimizar a raiva em si próprios:	
Quando sinto raiva peço ajuda a alguém”.	L; O; D; Y; Q.
Quando sinto raiva vou brincar e passa”.	E; B; G.

6.3.2.5. Estratégias de intervenção educativa relacionadas com a diferenciação das emoções básicas

6.3.2.5.1. Leitura e exploração da história: “Pássaro da alma” de Michal Snunit

De forma a proceder à exploração da história: “Pássaro da alma” de Michal Snunit (Figura 12), realizámos uma entrevista (Apêndice XXI) no sentido de facilitar a compreensão da história por parte das crianças, procurando entender a importância que as crianças atribuíam à separação das várias emoções básicas.

No que respeita à primeira questão dirigida às crianças, respetivamente: “De que fala a história?”, muitas foram as intervenções. Através da análise às respostas obtidas destacamos “(...) das emoções” (7 ocorrências) e “(...) das gavetas do pássaro da alma” (4 ocorrências), demonstrando a compreensão por parte das crianças quanto ao assunto principal da história.

Relativamente à questão: “Onde é que mora o pássaro da alma?”, destacamos a resposta: “(...) mora dentro de nós” (2 ocorrências), sendo que outras crianças vão mais além afirmando que “(...) mora dentro da nossa alma” (4 ocorrências), demonstrando assim a sua compreensão relativamente a um conceito novo para elas.

Quanto à questão: “Onde é que o pássaro da alma guardava as emoções?”, colocamos em destaque as respostas: “Dentro da alma” (5 ocorrências), bem como, a resposta “Dentro da alma que fica no coração” (3 ocorrências) que acaba por ir mais além.

Em relação à questão: “Porque é que o pássaro da alma guarda as emoções dentro de gavetas?” destacamos as respostas: “Ele guarda nas gavetas porque assim funcionavam melhor” (5 ocorrências); “Ele guarda lá porque assim não faziam asneiras” (2 ocorrências) e por último, a resposta “Ele guarda nas gavetas porque só ele tem a chave para as abrir!” (1 ocorrência).

A maioria das respostas alusivas à presente questão acabam por demonstrar a capacidade das crianças de reconhecer a utilidade de separarmos as várias emoções.

Relativamente à questão: “Que emoções é que ele guarda nas gavetas?”, entre as respostas destacamos: “(...) a alegria, a tristeza, a raiva e o medo” (4 ocorrências) e “(...) o triste, o feliz e o zangado” (3 ocorrências). Apesar da maioria das crianças referir verbalmente o nome das emoções básicas, denotamos que algumas ainda revelam dificuldade em nomear corretamente o nome das emoções, utilizando adjetivos para denominar a emoção em vez de a nomear enquanto substantivo.

Quanto às duas últimas questões, estas foram formuladas de forma a relacionar a história com a própria realidade das crianças. Assim, colocámos a seguinte questão: “Dentro de ti

também há gavetas? Quais são algumas das tuas gavetas?”, surgindo respostas como: “Eu tenho a gaveta da alegria, a gaveta da tristeza, a do medo e a da raiva” (4 ocorrências) e “Eu tenho a gaveta da alegria que é muito grande e depois tenho a da tristeza e do medo” (criança ‘K’).

Relativamente à última questão: “Qual é a tua gaveta preferida?”, destacamos as respostas: “Eu gosto mais de abrir a gaveta da alegria” (6 ocorrências) e “Quando estou triste prefiro abrir a gaveta da tristeza” (2 ocorrências). As respostas revelam assim que as crianças reconhecem a importância de todas as emoções, uma vez que apesar de gostarem mais de abrir a gaveta da alegria, reconheceram a importância de abrir também as outras gavetas.

Através da análise das respostas das crianças podemos verificar que a maioria conseguiu compreender a mensagem transmitida pela história. É também importante referir que a história acabou igualmente por promover o diálogo interior, uma vez que incitava a esta atitude, atitude esta, bastante importante no processo de gestão emocional.

O facto de termos levado um fantoche durante a leitura da história também cativou o interesse e atenção das crianças, representando assim, um excelente meio no sentido de promover a participação das crianças.

É de ressaltar o enorme interesse que a maioria das crianças demonstrou pelo fantoche que tínhamos levado para representar o pássaro da alma, ao ponto de perguntarem se este poderia ficar na sala e se podíamos fazer umas gavetas como as da história também para permanecerem na sala de atividades.

Este pedido feito pelas crianças demonstra a grande importância que o conteúdo da história teve, sendo que acabámos por apreender o pedido feito pelo grupo e planear a construção das nossas gavetas das emoções.



Figura 12-Leitura da história: "Pássaro da alma"

5.3.2.5.2. Construção do móbil: “Pássaro da alma”

De forma a atender ao pedido feito pelas crianças, procedemos à elaboração do móbil: “O pássaro da alma” (Figura 13), no sentido de permanecer na sala de atividades, sendo importante referir que todas as crianças participaram com empenho na sua realização, uma vez que se tratava de uma atividade que envolvia pintura, recorte e colagem, técnicas que as crianças apreciam imenso. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, «(...) a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo.» (Ministério da Educação, 1997, p.62), também as mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar vêm afirmar o que foi dito referindo a importância do educador, «(...) explorar com as crianças temas, personagens e histórias que as imagens contam e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual. (Ministério da Educação, 2016, p.53).

Posteriormente, no momento de reflexão sobre este elemento, muitas foram as intervenções das crianças. Entre elas destacamos: “O pássaro está muito bonito e as gavetas também!” (criança ‘Y’). “Eu gostei muito de pintar a gaveta da alegria! É a minha preferida!” (criança ‘K’). “Quando estou triste falo com o meu pássaro da alma!” (criança ‘D’); “O meu pássaro da alma está sempre no meu coração!” (criança ‘F’); “O pássaro da alma às vezes, quando nos sentimos tristes, abre a gaveta da tristeza e começamos a chorar. Mas depois, quando temos alguém para abraçar ele fecha a gaveta da tristeza e abre a gaveta da alegria e o nosso coração fica muito mais calminho”; “Eu acho que a minha mãe tem um pássaro da alma porque quando está chateada fala sozinha sobre os problemas!”; “O pássaro da alma pode ficar para sempre na nossa sala?” (criança ‘Y’). (Apêndice XXII)

É também importante focar que durante a construção do móbil, uma vez que já nos encontrávamos no período da tarde, surgiu um acontecimento que acabou por revelar a importância deste elemento na sala de atividades, como podemos observar pela nossa nota de campo do dia 25 de março de 2015: «No momento em que uma das crianças estava a colar o algodão no pássaro da alma, a sua avó chega e pergunta-lhe quem é aquele pássaro, heis que ela diz à avó que é o pássaro que guarda a alegria, a tristeza o medo e a raiva» (Apêndice XXIII).

Posteriormente à construção do móbil, destacamos através da nossa nota de campo, o momento em que uma criança realizou uma produção livre (Figura 14) sobre este novo elemento: “No presente dia, considerámos relevante o facto de uma das crianças ter elaborado um desenho onde continha o móbil do pássaro da alma presente na sala de atividades. Este

momento acabou assim por demonstrar mais uma vez a relevância que o móbil teve para as crianças.” (Apêndice XXV)

Mesmo em momentos de brincadeira e em outros momentos de carácter mais sério, eram inúmeras as abordagens por parte das crianças em relação ao móbil do pássaro da alma no sentido de gerirem as suas emoções, demonstrando assim a sua utilidade no alcance dos nossos objetivos. Acabamos mesmo por proceder ao registo de uma dessas abordagens na nossa nota de campo do dia 16 de abril de 2015: “Muitas crianças utilizavam o pássaro da alma para falar quando não tinham nenhum adulto por perto. No presente dia, no momento de dormir, uma das crianças chamou-me e disse que não gostava nada do escuro e que o pássaro da alma tinha aberto a gaveta preta e agora não conseguia fechá-la.” (Apêndice XXIV)



Figura 13-Móbil: "Pássaro da alma"



Figura 14-Produção livre do móbil: "Pássaro da alma"

5.3.2.5.3. Jogo: “O dado das emoções”

Relativamente ao jogo: “O dado das emoções” (Figura 15), verificámos que este elemento cativou de imediato a atenção e curiosidade das crianças.

Através da nossa análise, num primeiro momento era visível no rosto das crianças a alegria quando lançavam o dado, evidenciando aqui o facto de cada uma ter respeitado a sua vez de jogar, o que também contribuiu para o bom ambiente instalado.

Posteriormente, no momento de nomear a emoção correspondente, a maioria das crianças conseguiu fazê-lo (17 ocorrências), como podemos verificar no registo da observação direta (Apêndice XXVII), demonstrando que já dominavam o vocabulário referente às emoções.

No que diz respeito ao momento de representar a emoção no espelho, a maioria das crianças conseguiu fazê-lo com sucesso. No entanto, evidenciamos uma maior facilidade em

expressar as suas emoções a nível facial (24 ocorrências), em detrimento da expressão corporal (18 ocorrências), sendo que este último diz respeito à parte do corpo abaixo da cabeça.

Neste momento considerámos importante refletir, juntamente com as crianças, sobre as respetivas expressões, ao mesmo tempo que estas as realizavam. Como podemos verificar em algumas das intervenções registadas a maioria das crianças conseguiu proceder à sua interpretação: Em relação à expressão utilizada para a alegria, obtivemos respostas como: “Estou mais leve”; “Estou a rir”; Em relação à expressão da tristeza: “Estou a chorar”; “Estou a olhar para o chão”; Em relação à expressão do medo: “O meu coração está a bater mais depressa!”; “Estou a tremer”; “Tenho calor nos pés!”; “Os meus olhos estão maiores”; “Estou a roer as unhas”; (Apêndice XXIX)

Ao mesmo tempo, importa referir que á medida que as crianças faziam a interpretação da sua expressão facial e corporal, as restantes crianças ajudavam a representar a expressão da melhor forma, acrescentando gestos e sons. Esta observação comprova uma das vantagens do jogo coletivo, que se traduz por aproximar as crianças e promover a entajuda no grupo.

Verificámos também que as crianças mais tímidas, que apresentavam maior dificuldade na expressão das suas emoções, conseguiram fazê-lo através deste instrumento, como podemos observar pelo relato na nossa nota de campo no dia 30 de março de 2015: “Duas das crianças que se destacam por ter dificuldades em expressar as suas emoções, conseguiram-no fazer durante o jogo. Outro aspecto a evidenciar foi a empatia que acabaram por gerar da parte das outras crianças e a alegria estampada nos seus rostos neste momento” (Apêndice XXVIII)

O facto de dividirmos as crianças em pequenos grupos, facilitou a dinâmica do jogo, uma vez que as crianças tinham mais espaço para jogar o dado e representar as várias emoções, verificando-se, ao mesmo tempo, que acabou por dar mais espaço para as crianças se movimentarem, promovendo a sua expressão emocional criativa.

Durante as estratégias implementadas procurámos estar sempre atentas às necessidades e pedidos das crianças. Uma vez que prezamos sempre respeitar as suas emoções, apesar de termos planificado desenvolver a presente atividade dentro da sala, questionámos o grupo se queriam ir para o espaço exterior, no sentido de ganharem ainda mais espaço para representar as várias emoções. Este momento acabou por fazer toda a diferença. As crianças acabaram por representar situações relacionadas com as várias emoções, aproveitando todos os elementos do parque, como podemos verificar pela imagem (Figura 16) e pela nossa nota de campo relativa a este momento: “Quando nos encontrávamos no espaço exterior, uma das crianças lançou o dado, identificou a emoção correspondente e foi a correr esconder-se na casinha. Nisto, as

crianças que se encontravam ao seu lado, fizeram o mesmo, e começaram a brincar que estavam com medo por causa de um lobo que estava perto.” (Apêndice XXIX)

Através desta atividade, todas as crianças puderam representar variados tipos de emoções, tais como a raiva, o medo, a alegria e a tristeza. Serviu ainda para promover a consciencialização do seu eu, quer a nível físico (exterior) como mental (interior).

É importante referir que este jogo acabou por ser utilizado posteriormente, inúmeras vezes, uma vez que crianças recorriam a este elemento nos seus momentos de brincadeira livre, demonstrando a grande importância que este instrumento pedagógico assumiu para as crianças.

Através da estratégia apresentada, as crianças conseguiram sentir-se à vontade em representar as expressões faciais e corporais, mesmo na presença de outras crianças, seno que ao recorrermos ao espelho como recurso complementar também acabou por transportar um carácter ainda lúdico ao jogo, como podemos observar pelas imagens (Figura 15) e (Figura 16).



Figura 15- Dado das emoções



Figura 16- Expressão facial e corporal no espelho

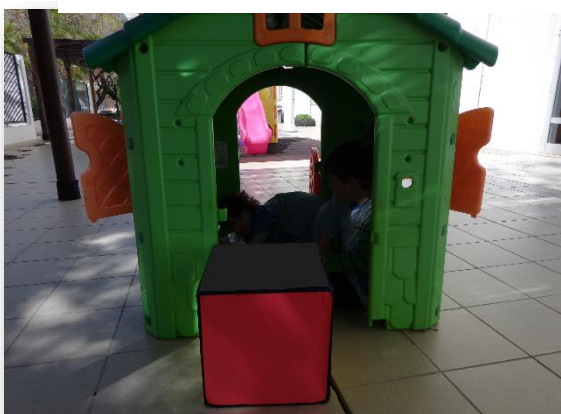


Figura 17-Representação de uma situação de medo



Figura 18- Expressão facial e corporal no espelho

6.3.2.5.2. Jogo: “As gavetas das nossas emoções”

Relativamente ao instrumento, “As gavetas das nossas emoções” (Figura 19) realçamos o grande interesse e curiosidade das crianças, logo no momento da sua apresentação. Ao mesmo tempo, o facto de o instrumento contar com bonecos amovíveis e gavetas verdadeiras, fez com que as crianças quisessem proceder à sua exploração, necessidade esta que foi atendida.

Através da observação direta, constatamos que a maioria das crianças participou na proposta de atividade com entusiasmo, representando através do desenho momentos significativos do seu dia, colocando-o posteriormente na gaveta respetiva. Segundo o Ministério da Educação, “(...) não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desejo de um objeto poder substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 69)

É de referir ainda a importância de termos neste momento realizado um trabalho mais individual com as crianças, uma vez que consideramos que as crianças se sentiram mais escutadas, com maior confiança em partilhar as suas emoções.

Tal como aconteceu anteriormente, as crianças acabaram por explorar e recorrer a este elemento mais vezes, fazendo-o de forma livre e espontânea, como podemos verificar pela nossa nota de campo do dia 6 de abril de 2015: «Logo me apercebi do enorme interesse das crianças por esta ferramenta. Desde o momento em que a apresentei às crianças e ficou a fazer parte da sala de atividades, foram várias as vezes em que as crianças espontaneamente quiseram abrir a gaveta que correspondia à sua forma de estar no momento» (Apêndice XXX).

As gavetas das emoções acabaram por facilitar as crianças a diferenciar as diferentes emoções, bem como a contribuir igualmente para as ajudar a identificar e expressar as suas próprias emoções, tendo como recurso o desenho.

No final da atividade vimos todos os desenhos realizados e conversámos sobre o que cada criança tinha feito, e fomos registando o que cada criança ia relatando relativamente ao seu desenho (Apêndice XXXII). Concluímos que foram projetados nos desenhos momentos de alegria, tristeza, medo e raiva, cada um de forma diferente. Segundo Filliozat (2000), ao ouvirmos, acolhermos e validarmos as emoções das crianças, acabamos por ajudá-las a construírem-se enquanto pessoas, a existirem enquanto indivíduos.

Este foi também um instrumento que conquistou os pais das crianças, uma vez que as crianças fizeram questão de apresentar este elemento aos pais e familiares, como podemos

verificar na nossa nota de campo do presente dia 6 de abril de 2015: “Podemos também observar o facto de muitas das crianças tomarem a iniciativa de apresentar este novo elemento da sala aos seus pais e avós, no sentido de lhes mostrar o que era e como funcionava, nomeadamente no que concerne às suas emoções” (Apêndice XXXI).

Ao mesmo tempo verificámos que alguns encarregados de educação, no momento em que iam buscar os seus filhos, dirigiam-se a este e faziam questão de abrir as gavetas e ver os desenhos produzidos pelos seus filhos, questionando sobre o motivo inerente.

De facto, para além de ajudar as crianças a desenvolver a sua capacidade de identificar e expressar as suas emoções permitiu ao mesmo tempo consciencializar os encarregados de educação sobre algumas emoções mais vivenciadas pelos seus filhos, bem como, pelos motivos que estes apresentavam.



Figura 19- "Gavetas das emoções"

Fase 3 – Avaliação Final

6.3.3. Atividades de avaliação final

6.3.1.2. 2ª Leitura da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey

Através da análise da 2ª Leitura da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey (Figura 20), de acordo com a nossa grelha de observação direta (Apêndice XXXIV) foi grande a participação por parte das crianças.

De acordo com a tabela seis, relativamente à alegria, muitas crianças conseguiram reconhecer esta emoção na personagem da história (16 ocorrências). Porém, apenas doze crianças referiram os motivos para o surgimento da alegria na personagem. Em relação à alegria em si próprios, treze crianças conseguiram reconhecê-la em si próprios, bem como os motivos que as deixavam alegres, verificando-se que as crianças que tinham intervindo na primeira observação, voltaram a referir os mesmos motivos agora, nesta segunda observação.

No que diz respeito à raiva, nesta segunda observação, foram seis as crianças que conseguiram reconhecer a raiva na personagem da história, bem como reconhecer os motivos geradores desta emoção na personagem. Relativamente á sua capacidade para sugerir estratégias a adotar pela personagem da história aquando o surgimento da raiva, três crianças conseguiram apresentar soluções a adotar pela personagem. Quanto à capacidade para reconhecer a raiva em si próprios, dez crianças conseguiram fazê-lo. Porém, no que se relaciona com a capacidade de reconhecer os motivos que desencadeavam a raiva em si próprios registámos um total de sete crianças, sendo que cinco crianças conseguiram referir soluções a adotar na gestão da sua raiva.

Relativamente ao reconhecimento da tristeza, no que diz respeito à capacidade para reconhecer a tristeza na personagem, sete crianças conseguiram fazê-lo, porém, apenas cinco referiram os motivos geradores da tristeza na personagem. Em relação á capacidade para encontrar estratégias a utilizar no surgimento da tristeza na personagem, uma criança conseguiu fazê-lo. Quanto à capacidade para reconhecer a tristeza em si próprios, registamos um total de dez crianças, sendo que das dez, nove conseguiram reconhecer os motivos geradores da sua tristeza e oito conseguiram referir estratégias a adotar no surgimento da sua tristeza.

Comparativamente com a fase de diagnóstico, verificámos um aumento no número de crianças que conseguiram reconhecer a tristeza em si próprias. Ao mesmo tempo destacamos o facto da criança ‘H’, que na exploração da tristeza na atividade da rosa e margarida referiu que

não sentia tristeza, neste momento demonstrar reconhecer a tristeza em si, demonstrando a evolução e uma maior vontade das crianças, mesmo em relação às emoções menos agradáveis.

Ao observarmos a tabela 6, as crianças ('L' e 'Q') referem que ficam tristes quando as deixam contrariadas, sendo que esta evidência se encontra relacionada com o egocentrismo característico do estágio pré-operatório.

Quanto ao reconhecimento do medo, oito crianças reconheceram o medo na personagem, sendo que seis conseguiram reconhecer os motivos geradores do mesmo, e quatro referiram estratégias a adotar pela personagem no surgimento do medo. Em relação à capacidade para reconhecer o medo em si próprios, dez crianças conseguiram fazê-lo, bem como reconhecer os motivos geradores do seu medo. Relativamente à capacidade para encontrar possíveis soluções a adotar no surgimento do seu medo, quatro crianças conseguiram fazê-lo.

No que diz respeito à capacidade para identificar a expressão facial e corporal da personagem, três crianças conseguiram fazê-lo em relação à alegria, duas crianças conseguiram fazê-lo em relação à raiva, duas crianças conseguiram fazê-lo em relação à tristeza e três crianças conseguiram fazê-lo em relação ao medo.

Tabela 6. Intervenções das crianças na 2ª exploração da história: “No meu coração pequenino”

Emoções na menina e em si próprios	Criança
1. Identificação das emoções apresentadas pela menina e motivos inerentes:	
(Alegria)	
“O que a menina está a sentir é a alegria”.	B; D; J; O.
“A menina está feliz porque está a rir”.	F; L.
“A menina está feliz porque está a dar a volta ao mundo”.	M
“A menina está feliz porque o coração está leve como um balão”.	A; K; Y.
“A menina está feliz porque está leve como os balões”.	R; T.
“A menina recebeu um chapéu do pai e da mãe, por isso é que está feliz”.	H; E.
“A menina está feliz porque está num jardim”.	G; S.
(Raiva)	
“O coração estava prestes a explodir! A menina estava com muita raiva”.	K; M; T.
“A menina estava com raiva porque estava muito vermelha na cara”.	C; J.
“Talvez a menina estivesse com raiva por causa que estava a chover”.	R
(Tristeza)	
“O coração da menina estava triste como um elefante muito pesado”.	K;
“A menina está triste como o tamanho do elefante”.	V;
“Ficou triste porque se zangou com a aninhas. Deviam voltar a ser amigas”.	C; E; L; R.
(Medo)	
“A menina estava com muito medo”.	D; Z.

“A menina estava com medo porque era de noite e fazia escuro”.	F; I; P.
“Estava com medo porque pensava que era a bruxa que estava no escuro”.	J; R.
“A menina estava com medo do lobo, mas era só o gatinho”.	L
2. Identificação da expressão facial e corporal da personagem:	
(Alegria)	
“A menina está feliz porque está a rir”.	F; L; K
(Raiva)	
“A menina estava com raiva porque estava muito vermelha na cara”.	C; J.
(Tristeza)	
“A menina está a chorar porque está triste”.	O; P
(Medo)	
“A menina estava com medo porque tinha os olhos muito abertos”.	K; J; E
3. Possíveis soluções para minimizar as emoções desagradáveis na menina:	
(Raiva)	
“Ela podia respirar fundo para a raiva poder passar”.	C
“Ela podia falar com alguém e ficava com menos raiva”.	J
“A menina podia pedir à mãe para ir ao shopping porque os escorregas lá não apanham chuva”	D
(Tristeza)	
“A menina podia voltar a falar com a aninhas e serem amigas”	K
(Medo)	
“A menina podia chamar alguém para ajudar”.	K; Y; M; Z.
4. Identificação de situações geradoras das várias emoções em si próprios:	
(Alegria)	
“Quando estou no jardim também fico feliz” (crianças ‘B’; ‘T’)	B; T.
“Eu fico feliz quando estou a ver os desenhos animados!» (‘A’ e ‘U’).	A; U.
“Eu fico feliz quando estou a jogar à bola!» (criança ‘R’ e ‘X’)	R; X.
“Eu fico feliz quando me visto como uma princesa!» (criança ‘P’)	P
“Eu fico feliz quando estou com o meu avô». (criança ‘Z’)	Z
“Eu fico feliz quando recebo presentes e quando brinco com o meu cão!»	G
“Fico feliz quando brinco com os brinquedos e quando vou à Gelvi”	C
“Eu fico feliz quando o meu pai dá-me beijinhos”.	H; L; D.
(Raiva)	
“Fico com raiva quando gozam comigo.”	E; G
“Fico com raiva quando não posso ver o panda”.	I
“Fico com raiva quando tenho que ir tomar banho”.	T; M.
“Fico com raiva quando o ‘Y’ não me deixa dar beijinhos”.	K
(Tristeza)	
“Eu às vezes também fico triste”.	H
“Eu fico triste quando não posso ir brincar para a casinha”.	Q
“Eu fico triste quando a minha mãe zangasse comigo”.	F; M; Y.
“Eu fico triste quando vocês (estagiárias) não vêm à escola”	D
“Eu fico triste quando a mãe não me deixa dormir com ela”	L
“Eu fico triste quando a mãe me põe de castigo”.	G; B; P

(Medo)	
“Eu tenho medo do escuro”.	B; E; I; L; O; S; U; V.
“Tenho medo quando vejo fantasmas e cobras venenosas no computador”.	K
“Tenho medo da bruxa má”	R

5. Possíveis soluções a utilizar para minimizar as emoções desagradáveis em si próprios:	
(Raiva)	
“Fico com raiva quando gozam comigo.” - Da próxima vez posso chamar alguém que diga para pararem”.	E; G
“Fico com raiva quando não posso ver o panda”. - Da próxima vez peço à minha mãe se faz favor e ela já me deixa ver o panda”.	I
“Fico com raiva quando tenho que ir tomar banho”. - “Quando a minha mãe me voltar a chamar para o banho eu pergunto se pode demorar menos tempo porque acho muito aborrecido”.	T
- “Quando a minha mãe me chamar para o banho eu pergunto se posso levar os brinquedos e assim não fico tão chateado».	M
“Fico com raiva quando o ‘Y’ não me deixa dar beijinhos”. - “Da próxima vez talvez tenho que perguntar se posso”.	K
(Tristeza)	
“Eu às vezes também fico triste”. - Quando fico triste, gosto de falar com a minha mãe e receber beijinhos, porque depois fico melhor.	H
“Eu fico triste quando não posso ir brincar para a casinha”. - Posso falar com a Paula (educadora) para saber porque é que não posso ir para a casinha.	Q
“Eu fico triste quando a minha mãe zangasse comigo”. - “Posso perguntar á mãe que mal é que eu fiz.”;	F;
- “Posso pedir desculpas á mãe”	M; Y
“Eu fico triste quando vocês (estagiárias) não vêm à escola”. - “Posso pedir para virem mais vezes”.	D
“Eu fico triste quando a mãe não me deixa dormir com ela”. - “Posso perguntar porque é que ela não me deixa”.	L
“Eu fico triste quando a mãe me põe de castigo”.	B
- “Da próxima vez peço desculpa”.	
(Medo)	
“Eu tenho medo do escuro”. - “Quando for dormir, peço á mãe para acender a luz pequenina”.	B; S
“Tenho medo quando vejo fantasmas e cobras venenosas no computador”.	K
- “Da próxima vez digo ao pai para desligar o computador”.	
“Tenho medo da bruxa má”; - “Se ela aparecer eu chamo o meu pai”;	R

A grande participação das crianças no momento da reflexão sobre a história, revela uma maior familiarização com as emoções básicas, comparativamente com o início do presente estudo, como podemos observar na nossa nota de campo, no dia 22 de abril de 2015:

«Após a exploração e debate sobre a história, fiquei bastante satisfeita com as respostas obtidas, pois equiparadamente à 1ª exploração leitura e exploração, agora as crianças demonstram uma maior capacidade de reconhecer as várias emoções básicas. Através da sua exploração desenvolveram a sua capacidade de se descentrarem de si, conseguindo observar os sentimentos do outro, neste caso da menina, personagem principal da história, e dos seus colegas no momento da partilha em grande grupo.» (12h, Apêndice XXXV)

Ao mesmo tempo, as respostas obtidas evidenciam uma maior compreensão relativamente às várias emoções, comparativamente com o início do ano letivo, sendo que as crianças demonstram, neste momento, uma maior descentração de si, uma vez que foi maior o número de crianças que conseguiu identificar as emoções da personagem principal da história.

É também de evidenciar que das intervenções, a maioria pertencia ao género feminino, o que pode revelar uma maior facilidade por parte das meninas em abordar e exprimir as emoções comparativamente com os meninos, nomeadamente as emoções ditas mais ‘desagradáveis’.

Durante a exploração da história, fizemos novamente abordagem às expressões faciais e corporais referentes às emoções vividas pela personagem, solicitando ao grupo que procedesse à sua exemplificação. No final, a maioria procedeu com sucesso à tarefa solicitada, recorrendo ao espelho no sentido de desempenhar mais facilmente as várias expressões.

É de destacar o facto de uma das crianças, na reflexão sobre a tristeza, referir que se sente mais aliviada quando fala sobre ela, demonstrando que compreende a importância de partilharmos não só experiências relacionadas com a alegria, como também experiências relacionadas com a tristeza. Demonstra ainda ter consciência da importância de partilharmos a tristeza com os outros e a sua importância para o seu bem-estar.

Ao procedermos novamente à leitura da história, conseguimos reforçar efetivamente os conhecimentos do grupo de crianças relativamente às várias emoções.



Figura 20-Reconto da história: "No meu coração pequenino"

6.3.2.5.4. Jogo: “A caixinha das nossas emoções”

Através da análise do jogo: “A caixinha das nossas emoções” (Figura 21) e (Figura 22), evidenciamos que o facto de termos utilizado mais uma vez o jogo funcionou como uma mais valia na promoção do reconhecimento das várias emoções com as crianças e da sua expressão.

É nosso entendimento que outras competências foram desenvolvidas pois, segundo Kammi (1991) e Piaget (1994), os jogos são ferramentas essenciais no desenvolvimento das regras e cooperação entre as crianças, fortalecendo o respeito mútuo e a empatia.

Destacamos ainda a grande participação das crianças, tanto da parte das que representaram a expressão facial e corporal apresentada nos cartões (Apêndice XXXVI), como das que intervieram no sentido de identificar verbalmente as emoções da criança que se encontrava no cartão, explorando ao mesmo tempo traços físicos e de personalidade da mesma.

De acordo com a nossa observação (Apêndice XXXVII), a maioria das crianças foi capaz de reconhecer as expressões faciais/corporais de cada emoção, bem como bem como identificá-las, nomeá-las verbalmente e representá-las.

De igual forma, denotámos que as crianças que foram chamadas para imitar a representação facial e corporal representada no cartão, conseguiram-no fazer bastante bem. Evidencia-se ainda que a maioria se apresentou desinibida no momento de representar as emoções, algo bastante positivo, revelando mais uma vez o seu à vontade com as emoções.

De forma geral, a reação do grupo foi bastante positiva, uma vez que a felicidade das crianças era evidente através dos seus sorrisos. O facto de utilizarmos imagens reais das crianças do grupo também permitiu envolver mais as crianças e incitar a sua participação. A partir desta atividade conseguimos fazer com que se divertissem ao mesmo tempo que realizavam aprendizagens, deixando-nos bastante orgulhosas.



Figura 21- "Representação da emoção: raiva"



Figura 22- "A caixinha das nossas emoções"

Conclusões e reflexões finais

No presente capítulo salientamos os aspetos que resultaram do processo investigativo e que possibilitaram dar resposta às questões de pesquisa, destacando a reflexão em torno dos procedimentos seguidos, como a mais importante ferramenta utilizada na concretização dos resultados obtidos.

Através da observação direta foi possível evidenciar, na fase de diagnóstico, a dificuldade que a maioria das crianças do grupo da sala dos 3/4 anos tinha em reconhecer as várias emoções básicas, bem como em partilhá-las com os demais. Uma vez que estas competências funcionam como estratégias de regulação emocional, entendemos que esta dificuldade poderia contribuir para que as crianças não conseguissem ultrapassar algumas adversidades que se iriam colocando no seu dia-a-dia. Da análise da literatura, constatámos que a gestão sócio-emocional desempenha um importante papel no desenvolvimento, funcionando como um contributo inestimável para o desenvolvimento da resiliência das crianças.

Neste sentido, pretendemos promover estratégias capazes de desenvolver a competência emocional das crianças de 3 e 4 anos, nomeadamente no que se relaciona como o reconhecimento da alegria, da tristeza e do medo.

De acordo com o objetivo geral definido, procurámos implementar estratégias de forma a responder às seguintes questões de pesquisa:

- Será que as crianças de 3 e 4 anos conseguem reconhecer as suas emoções?
- Será que as crianças de 3 e 4 anos conseguem reconhecer as emoções nos outros?
- Será que o reconhecimento das emoções surge como uma estratégia capaz de ajudar as crianças a gerirem as suas emoções?
- Que práticas educativo-pedagógicas podem ser utilizadas no sentido de favorecer o bem-estar emocional das crianças?

Após a análise efetuada às entrevistas referentes às observações realizadas das atividades desenvolvidas com as crianças, de forma a conseguirmos avaliar a evolução da aprendizagem no que se refere ao reconhecimento das várias emoções, decidimos proceder à realização da mesma atividade na fase inicial e na fase final do estudo, relativa à leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey, realizando posteriormente a comparação dos resultados obtidos.

Analisados os resultados, podemos concluir que é possível desenvolver uma prática educativo-pedagógica que possibilite o desenvolvimento da capacidade das crianças de 3 e 4 anos para reconhecer as emoções básicas quer em si como nos outros. Apesar da subjetividade

característica das emoções, a maioria das crianças conseguiu reconhecer as várias emoções básicas, bem como representar a expressão facial e corporal de cada uma.

A maior participação por parte das crianças, na segunda observação da atividade de avaliação, demonstra a evolução notória na sua capacidade de comunicação, bem como o aumento da sua confiança na partilha das suas emoções.

Ao mesmo tempo, o grupo evidenciou maior capacidade para reconhecer as emoções em si, equiparativamente com a capacidade de reconhecimento das emoções nos outros. De acordo com Gardner (1995), esta evidência relaciona-se com o facto da inteligência intrapessoal (capacidade para reconhecer, expressar e gerir emoções) e a inteligência interpessoal (capacidade para reconhecer e compreender os outros) não terem necessariamente que se encontrar no mesmo nível de desenvolvimento, ou seja, que uma criança poderá ter mais desenvolvida uma capacidade que a outra (Gardner, 1995, cit. por Goleman, 2009).

À medida que a nossa ação educativa foi decorrendo verificámos que as crianças se encontravam cada vez mais desinibidas e à vontade com as suas emoções, falando cada vez mais abertamente sobre o que estavam a sentir. Este facto relaciona-se mais concretamente com as emoções ditas ‘desagradáveis’, como o medo, a tristeza e a raiva, sendo que à medida que íamos implementando as estratégias escolhidas, as crianças iam ganhando cada vez mais facilidade em reconhecer estas emoções em si próprias.

No que se relaciona com a expressão das emoções, a maioria das crianças passou de um conhecimento intuitivo a uma maior consciencialização da sua expressão corporal, desenvolvendo a sua capacidade para relacionar a expressão corporal à emoção correspondente.

Ao mesmo tempo, concluímos que, ao utilizarmos uma prática pedagógica essencialmente lúdica, contribuímos para promover o bem-estar das crianças a nível emocional, bem como para facilitar o desenvolvimento da sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, todas as atividades desenvolvidas, contribuíram para a construção de conhecimentos ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

O facto de considerarmos cada criança única, com necessidades próprias e com o seu próprio tempo para desenvolver aprendizagens, acabou por ter influência no planeamento das atividades. De assinalar, contudo, que procurámos garantir sempre o fio condutor com os conhecimentos prévios, no sentido de facilitar assim a aprendizagem da temática proposta.

Outro facto a destacar diz respeito ao reconhecimento demonstrado pelas famílias pelo nosso estudo, partilhando connosco os relatos das crianças em contexto de casa sobre as várias atividades alusivas às emoções, mais propriamente sobre os instrumentos lúdico-pedagógicos criados em torno do tema. Como podemos constatar nas Orientações curriculares para a

Educação Pré-escolar, «As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais e facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento.» (Ministério da Educação, 2016, p.30)

De igual forma, é importante referir a importância de termos utilizado, tanto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, referentes ao ano de 1997, como as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referentes ao ano de 2016, como forma de evidenciar que a importância de se promover o bem-estar emocional é algo que já se encontra vigente há algum tempo, continuando a permanecer nos dias atuais.

Na reunião de final de ano letivo, foi possível sentir a importância dada pelos pais à temática desenvolvida, tendo agradecido pelo facto de termos contribuído para ajudar os seus filhos a comunicarem mais facilmente as suas emoções. Não há dúvida que o presente estudo contribuiu para nos consciencializar da presença das várias emoções básicas em cada momento vivido no jardim de infância, não só nas atividades propriamente ditas, como em todos os momentos. Consideramos que o simples facto de procurarmos ouvir as crianças e perceber o que cada uma estava a sentir, já por si, gerava em nós uma grande emoção.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, verificámos também que o grupo foi aumentando gradualmente o seu bem-estar e empatia com os demais, verificando-se uma imensa alegria e união no seio do grupo.

Ao mesmo tempo, evidenciamos que a maioria das atividades fortaleceu a relação de amizade e empatia entre as crianças, através da interação e a brincadeira, possibilitando a oportunidade de libertarem toda a energia acumulada e de exprimirem as suas emoções.

Confirmamos assim que «as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima» (Spodek, 2002, p.168). Deste modo, ao promovermos o reconhecimento das emoções básicas podemos verificar um desenvolvimento do seu vocabulário e comunicação verbal, nomeadamente na utilização dos adjetivos, como: alegre, triste, feliz, zangado, etc.

É importante referir que o diálogo e reflexão foram os grandes aliados neste processo, sendo que uma criança com poder de comunicação tem mais facilidade em gerar empatia, criar laços com os outros e analisar as suas necessidades.

Verificamos igualmente que através de recursos lúdico pedagógicos e da brincadeira é possível consciencializar as crianças para a importância de reconhecerem as suas emoções e de utilizarem a sua criatividade para encontrarem soluções aquando o surgimento de emoções menos agradáveis como a tristeza, a raiva e o medo.

Porém, temos consciência da limitação referente ao espaço de tempo disponibilizado para o estudo que é bastante reduzido. Não obstante, muitas vezes não importa o resultado, mas sim o processo e o que fazemos todos os dias em prol desse resultado, pois entendemos que mais que o produto é todo o processo que merece da nossa parte a máxima importância.

Ao promovermos o reconhecimento das várias emoções básicas contribuimos para o desenvolvimento da capacidade das crianças para utilizarem as suas estratégias pessoais no surgimento de emoções menos agradáveis, como a tristeza, o medo e a raiva, capacidades estas que vão ajudá-las na gestão emocional aquando da ausência de um adulto.

A realização do presente estudo revelou-se muito importante, uma vez que durante esta “viagem” pelo mundo emocional das crianças, foram imensas as aprendizagens realizadas, tanto a nível pessoal como profissional.

Consideramos que a reflexão se constituiu um pilar fundamental em todo este processo de formação enquanto futura educadora de infância, uma vez que ao focarmo-nos na criança e ao refletirmos sobre a prática é possível desenvolver uma prática pedagógica capaz de respeitar as suas necessidades e interesses, garantindo o sucesso da sua aprendizagem.

Tendo em atenção que todo o crescimento é acompanhado por dificuldades, foram várias as dificuldades sentidas, começando pelo facto das emoções se definirem pela sua subjetividade o que complexificava a sua abordagem e exploração. Outra dificuldade se relacionava com a faixa etária das crianças, uma vez que houve alguma incerteza sobre a operacionalização do estudo, ou seja, se conseguiríamos desenvolver o estudo com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. Porém, encarámos estas questões como um desafio, comprovando que através de uma ação pedagógica essencialmente lúdica é possível desenvolver a perceção mental das crianças de forma a que consigam reconhecer a alegria, a tristeza, o medo e a raiva, quer em si como nos outros e assim promover a sua resiliência.

Todas as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos do estudo influenciaram positivamente o nosso próprio processo de aprendizagem, uma vez que envolveram muita pesquisa na procura das melhores estratégias a adotar. Contudo, mais que as estratégias, procurámos sempre proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e de confiança, que facilitasse a capacidade das crianças para expressar e discutir as suas emoções, sem medo ou receios.

Durante o desenvolvimento do estudo, procurámos ter uma atitude flexível, na medida em que muitos foram os momentos em que tivemos que alterar certos objetivos e estratégias, no sentido de melhor satisfazer as necessidades das crianças.

Consideramos, simultaneamente que as estratégias utilizadas, nomeadamente os instrumentos didáticos criados, puderam ser utilizados em outros espaços educativos. Contudo, é importante referir que o facto das estratégias terem resultado com as crianças do nosso grupo não quer dizer que resultem com outras crianças, pois cada criança e cada grupo têm necessidades e interesses próprios que deverão ser sempre respeitados.

Algumas pistas de trabalho de ação futuras, que poderão dar continuidade ao nosso estudo, podem passar por continuar a realização das entrevistas sobre as emoções das crianças de forma mais individualizada. Ao mesmo tempo, seria interessante convidar os pais e familiares a fazerem parte do estudo, no sentido de conhecer a sua perspetiva e de fazer um trabalho mais individualizado com cada criança e com cada família.

A reunião de final de ano evidenciou a pertinência da proposta de trabalho para o futuro, uma vez que foi possível apresentar às famílias todo o trabalho desenvolvido em torno da temática, através da apresentação e exposição de todas as estratégias utilizadas, nomeadamente os instrumentos pedagógicos adotados. Foi notório o interesse e satisfação evidenciados pelos pais relativamente ao estudo desenvolvido, partilhando connosco várias inferências relatadas em casa pelas crianças e demonstrando o seu agradecimento. Constituindo-se os pais, as principais figuras de vinculação das crianças, e convivendo de perto com os seus momentos de alegria, medo, tristeza e raiva, um trabalho em parceria com estes seria bastante pertinente.

Ao longo de toda a prática, a alegria sentida por nós acabou por ser transmitida às crianças nos mais variados momentos. Segundo Filliozat (2000) a alegria «é a emoção que acompanha o sucesso e o amor» (p.168), daí considerarmos que a nossa atitude também teve uma influência bastante positiva no alcance dos objetivos traçados.

Esta experiência não só acabou por contribuir para um crescimento enquanto futura profissional, como ajudou na superação de certas inseguranças, acabando por promover tanto a minha confiança como a preparar-me para o futuro.

Enquanto educadores de infância devemos, acima de tudo, ser modelos e orientadores no processo de desenvolvimento das crianças, encarando-as na sua individualidade como seres únicos, escutando-as e valorizando-as na sua plenitude. Mais do que ensinar conteúdos educativos, há que promover a resiliência nas crianças, de forma a contribuir para que cresçam felizes, saudáveis em harmonia com o meio envolvente!

Referências

- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho
- Barbosa, A. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2ª ciclo do ensino básico*. Braga: A. Barbosa. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança Área de conhecimento em Matemática Elementar.
- Bauer, Jutta. (2006). *Quando a mãe grita*. Lisboa. Editora Gatafunho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*; Porto: Porto Editora.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). Revista Interações, Nº 27, - *Quefazeres...um percurso de reflexão e ação na formação inicial*.
- Constituição da Organização Mundial de Saúde (1946), disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura.
- Cyrułnik, B. (2007) *Resiliência essa inaudita capacidade de construção humana*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Damáσιο A. (2000). *O sentimento de si*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damáσιο A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Filliozat, I. (2000) *As Emoções nos Corações das Crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Editora: Pergaminho
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Franco, A. F. (2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. Revista Psicologia Escolar e Educacional.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa;
- Gadotti, Moacir (2007), *A escola e o professor-Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo. Publisher Brasil.
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. (13ª ed.). Lisboa: Temas e Debates

- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Tese de mestrado em Ciências da Educação na especialização em Educação de Infância. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve.
- Kammi, C., & De Vries, P. (1991) *Jogos de grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Laevers, F. (2008). Entrevista Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*. 16-21. Disponível em: www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../doc.../entrevista74.pdf .
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Instituto de Investigação e Formação Avançada-Universidade de Évora. 548 pp.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Michel Snunit. (2012). *O pássaro da alma*. Lisboa. Editora Veja.
- Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1994) *O juízo moral na criança*. [Trad Elzon L.] (3ªed.) Summus Editorial.
- Pinheiro, D. (2004). A resiliência em Discussão. Psicologia em Estudo. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/RESILI%C3%8ANCIA-CONCEITUA%C3%87%C3%83O-E-DISCUSS%C3%83O.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad s posible*. Despertaes en niños maltratados la confianza en si mismos: construir la resiliência. Barcelona: Gedisa.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF (1989) “A convenção sobre os direitos da criança” Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vygotsky, L. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Wadsworth, B. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Wallon, H. (1975), *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Editorial estampa.
- Zaki, J. & Williams, W. C. (2013). *Interpersonal Emotion Regulation*. *Emotion*, 13 (5), 803- 810. doi: 10.1037/a0033839

Apêndices

Apêndice 1- Tabela relativa aos objetivos da atividade de diagnóstico: Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek e Christine Roussey

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
24 de novembro de 2014	1ª leitura e exploração da história:” No meu coração pequenino”, de Jo Witek e Christine Roussey;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar o conhecimento que as crianças detinham relativamente às emoções básicas;• Verificar o seu interesse pelo tema;• Promover o reconhecimento das várias emoções;• Promover a partilha e expressão das emoções;• Explorar os motivos que desencadeiam as nossas emoções;• Explorar os efeitos que as várias emoções têm em nós;• Promover a reflexão crítica e a autorreflexão das crianças.

Apêndice II- Nota de campo: dia 26 de novembro de 2014

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Refeitório

Data/ hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
26 de novembro de 2015/10 h	No início da manhã, no momento de acolhimento, como é habitual costumamos brincar com as crianças nas mesas do refeitório. Hoje uma das crianças pediu-me para brincar com ela às bonecas, eu era a mãe e ela era a filha. E assim foi.	No momento da brincadeira, tal como das outras vezes denotei uma imensa satisfação por parte da criança no facto de eu entrar na brincadeira. Considero que ao envolver-me nas suas brincadeiras demonstro assim interesse pelos seus interesses, fortalecendo ao mesmo tempo a sua autoconfiança, um dos domínios da resiliência.

Apêndice III- Grelha relativa á associação das cores a cada uma das emoções básicas

Crianças	Alegria	Medo	Tristeza
Criança 'a'	Verde	Preto	Azul
Criança 'b'	Amarelo	Verde escuro	Cinzento
Criança 'c'	Azul	Preto	Verde escuro
Criança 'd'	Amarelo	Preto	Azul
Criança 'e'	Amarelo	Verde escuro	Azul
Criança 'f'	Amarelo	Preto	Verde escuro
Criança 'g'	Verde	Preto	Azul
Criança 'h'	Verde	Preto	Cinzento
Criança 'i'	Verde	Preto	Azul
Criança 'j'	Amarelo	Preto	Azul
Criança 'k'	Amarelo	Preto	Cinzento
Criança 'l'	Cor de rosa	Preto	Azul
Criança 'm'	Amarelo	Verde escuro	Azul
Criança 'n'	Amarelo	Preto	Azul
Criança 'o'	Verde	Preto	Cinzento
Criança 'p'	Roxo	Preto	Cinzento
Criança 'q'	Amarelo	Preto	Azul
Criança 'r'	Verde	Preto	Cinzento
Criança 's'	Amarelo	Preto	Azul
Criança 't'	Amarelo	Verde escuro	Azul
Criança 'u'	Amarelo	Preto	Cinzento
Criança 'v'	Cor de rosa	Verde escuro	Verde escuro
Criança 'x'	Amarelo	Preto	Cinzento
Criança 'y'	Amarelo	Preto	Cinzento
Criança 'z'	Verde	Preto	Azul

Apêndice IV- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração da alegria

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
26 de janeiro de 2015	Sessão de dança indiana	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento alegria; • Promover o desenvolvimento expressão corporal através dança; • Promover a criatividade crianças; • Promover o conhecimento canções e danças de culturas diferentes; • Explorar um novo país, pertencente ao continente da Ásia: a Índia; • Desenvolver a oralidade; • Promover a reflexão crítica autorreflexão.
27 de janeiro de 2015	Sessão de Yoga do riso	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento da alegria; • Desenvolver a autoconfiança nas crianças; • Promover o envolvimento positivo entre pares; • Promover o jogo simbólico; • Envolver as crianças no processo de aprendizagem;

		<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar a comunicação verbal/não-verbal e a sua compreensão; • Promover a criatividade nas crianças; • Promover a capacidade de humor nas crianças; • Promover a reflexão crítica e a autorreflexão.
20 de fevereiro de 2015	Visita do palhaço Alegria	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento da alegria; • Promover a capacidade de humor nas crianças; • Envolver as crianças no processo de aprendizagem; • Promover a reflexão crítica e a autorreflexão das crianças.

Apêndice V- Grelha de observação direta: Sessão de dança indiana

1ª Questão: “O que sentiram quando estavam a dançar?”
Respostas das crianças: Senti-me muito feliz! (criança ‘F’) Senti-me muito contente! (criança ‘J’) Senti uma felicidade muito grande! (criança ‘R’) Senti-me super contente porque pudemos saltar e dançar! (criança ‘O’) Senti-me muito feliz! A musica era bem divertida! (criança ‘P’) Senti-me feliz porque pude dançar como as meninas indianas! (criança ‘V’) Eu fiquei muito feliz porque gosto muito de dançar! (criança ‘K’) Estava muito contente! (criança ‘L’)
2ª Questão: Porque se sentiram assim?
Respostas das crianças: Porque a dança era muito gira! (criança ‘F’) Porque foi muito giro dançarmos todos juntos! (criança ‘J’) Porque os lenços voavam em cima das nossas cabeças e era muito divertido! (criança ‘R’) Eu senti-me feliz porque pude saltar e dançar! (criança ‘O’) Porque adorei dançar com as meninas indianas! (criança ‘P’) Porque a dança era mesmo muito divertida! (criança ‘V’) Eu estava feliz porque estávamos todos a rir! (criança ‘K’) Eu estava contente porque a canção era espetacular! (criança ‘L’)

Apêndice VI- Observação Direta: Intervenções das crianças na Sessão de Yoga do Riso

Intervenções das crianças:

- Como é que os elefantes riem? Muahahahah- «Estagiária»
- Podemos abanar as orelhas- «Criança Z»
- Podemos rebolar na terra- «Criança H»
- Vamos comer maçãs da árvore- «Criança C»
- Ataque de cócegas!- «Criança F»
- Beijinhos nos pés!- »Criança E»
- Vamos correr!- «Criança M»
- Vamos espreguiçar!- «Criança P»
- Podemos saltar!- «Criança J»
- Vamos caçar borboletas!- «Estagiária»
- Vamos dançar!- «Criança L»
- Vamos abanar o rabo!- «Criança O»
- Vamos jogar água uns aos outros- «Criança D»
- Podemos dormir uma soneca!- «Criança K»
- Podemos dar abraços!- «Criança Y»
- Vamos voltar para a nossa casinha- «Estagiária»

Apêndice VII - Nota de campo: dia 27 de janeiro de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
27 de janeiro de 2015/15h	Após a sessão de Yoga do riso, no momento da sesta depois do almoço, a totalidade das crianças adormeceu quase que de imediato.	Consideramos que este facto muito tem a ver com a libertação de tensões potenciada pela sessão. Esta técnica acabou por descontraír e relaxar as crianças tanto a nível mental como a nível físico. Ao mesmo tempo foi de fácil aprendizagem por parte das crianças, sendo que consideramos que é uma das técnicas possíveis de aplicar em qualquer jardim de infância.

Apêndice VIII - Nota de campo: dia 16 de fevereiro de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
16 de fevereiro de 2015/11h	«Neste dia, uma das crianças que se encontrava dentro da sala de atividades acabou por não conter os esfíncteres. Ao apercebermos da situação fomos ao encontro da criança, demonstrando uma atitude de compreensão para com esta, dizendo-lhe que é algo natural acontecer às vezes. De seguida e levamo-la á casa de banho no sentido de mudar-lhe de roupa. No regresso á sala de atividades a criança já se encontrava mais calma e conseguiu regressar novamente á realização da atividade que se encontrava a fazer.» (11h40, Apêndice XXX).	<p>Por vezes, as crianças se esquecem de avisar que têm vontade de ir á casa de banho. Como consequência acabam por não controlar os esfíncteres.</p> <p>Frente a esta situação, a nossa atitude traduz-se sempre por tentar resolver imediatamente a situação. Assim, de forma tranquila e compreensiva, procuramos fazer com que a criança encare a situação como algo perfeitamente normal, pois ao exercermos pressões excessivas nestas situações só estamos a piorar a situação.</p> <p>Na maioria das vezes, após adotarmos uma atitude de compreensão as crianças acabam sempre por se acalmar e conseguem voltar á brincadeira ou á atividade que se encontravam a realizar. Ao mesmo tempo, notamos que através desta atitude conseguimos aumentar ainda mais a sua relação de confiança para connosco o que acaba por ser bastante positivo no sentido de conseguir ultrapassar esta fase com</p>

		<p>sucesso, uma vez que ao saberem que podem confiar em nós, aumentam a sua própria autoconfiança. Futuramente, consideramos introduzir uma estratégia que consiga ajudar as crianças a encararem esta situação de forma mais positiva, promovendo o humor como ferramenta a utilizar.</p>
--	--	--

Apêndice IX- Respostas das crianças à questão: “Fico feliz quando...”

- (...) a minha mãe dá-me mimosinhos. «Criança ‘K’»
- (...) como cereais e jogo no meu Tablet. «Criança ‘J’»
- (...) estou com minha mãe. «Criança ‘X’»
- (...) trago os meus brinquedos e os meus amigos não os partem. «Criança ‘H’»
- (...) estou com a mãe. «Criança ‘A’»
- (...) fico em casa com a mãe. «Criança ‘S’»
- (...) estou com a mãe e o pai. «Criança ‘Y’»
- (...) a mãe dá-me mimosinhos. «Criança ‘L’»
- (...) vejo o Poly no tablet do meu pai. «Criança ‘N’»
- (...) estou a brincar com o mano. «Criança ‘U’».
- (...) quando brinco com os meus brinquedos. «Criança ‘V’»
- (...) faço caretas. «Criança ‘Q’»
- (...) brinco com o meu tapete, comboio e carros todos. «Criança ‘Z’»
- (...) quando estou a brincar. «Criança ‘C’»
- (...) brinco com os meus brinquedos no sofá. «Criança ‘P’»
- (...) quando brinco com o meu cão. «Criança ‘G’»
- (...) quando estou a brincar. «Criança ‘E’»

*os restantes não responderam.

Apêndice X- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração do medo

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
10 de março de 2015	Avental de histórias: “O medo que mora no fundo do mar”.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento do medo; • Promover a partilha de estratégias na gestão do medo; • Promover a diferenciação das emoções básicas; • Promover um meio novo de contar histórias; • Explorar um novo país, pertencente ao continente da Oceânia: Austrália; • Promover a reflexão crítica e a autorreflexão.

Apêndice XI – Guião da história: “O medo que mora no fundo do mar”

Era uma vez nas profundezas do mar da Austrália, um pequeno peixinho que vivia sempre muito, muito assustado e por isso, todos os animais do mar lhe chamavam de peixinho amedrontado!

- Aiiiiii! Não gosto nada do fundo do mar! Aqui é escuro como a noite! Sempre que há um ruído qualquer o meu coração bate acelerado!

Tum, tum, tum, tum, tum, tum!

No outro dia, quando se encontrava dentro de uma ostra, deixara-se adormecer, quando, por entre as valvas da ostra, heis que uma luz luminescente preencheu todo o seu espaço!

-Ahhhh, mas o que é isto?

Muito devagar e com muito cuidado espreitou cá para fora para ver de onde vinha aquela luz que nunca antes tinha visto, quando de repente...

-Uauuuuu!!!!

Nunca antes o peixinho tinha visto tamanha beleza! Era a dona serafina, uma medusa gigante e quatro peixinhos fluorescentes que andavam por lá a brincar! A medusa serafina era grande como um guarda-sol e os peixinhos eram tão pequeninos e leves e nadavam tão depressa, tão depressa que ninguém os conseguia apanhar, nem mesmo os tubarões mais velozes, vejam só!

-Adoro estar aqui nas profundezas do mar com vocês amiguinhos! (Exclamou a dona medusa)

-Pois é medusa serafina! Que boa ideia termos vindo cá a baixo! Estou tão contente! Finalmente já conseguimos ver a nossa fluorescência, sim, que lá na superfície do mar, passamos completamente despercebidos!

Nisto, o peixinho amedrontado, muito sorrateiramente, resolve sair cá para fora.

Além disso, a medusa e os peixinhos pareciam muito alegres, pois só brincavam e riam!

-Olá! Eu sou o peixinho amedrontado! E vocês, o que fazem por aqui?

-Ahahahahah! Peixinho amedrontado?

Nós viemos dar um passeio aqui no fundo do mar! Nunca antes tínhamos cá vindo e resolvemos vir conhecer melhor este lugar! Sabes, é que a superfície do mar é tão clara que nós não conseguimos ver a nossa fluorescência!

-Oh, desculpem estar a perguntar, mas para mim no fundo do mar é tudo tão escuro e triste... Mas, quando vos vi o meu medo desapareceu! Vocês brilham tanto que deixou de haver escuridão!

-Ahhhhh! Então tens medo do escuro!

-Hummm, pois, talvez, não sei...

- Hummm, eu acho que devias vir connosco conhecer a superfície do mar! É lá que vivemos e lá não existe qualquer escuridão! Assim descobrias qual é realmente o teu medo!

- Está bem! Vou só avisar a minha mãe e podemos ir!

Já preparado o peixinho seguiu o cardume e fez uma viagem até á superfície do mar.

-Hey, andem mais devagar! Eu não estou habituado a fazer viagens tão longas!

À medida que ia nadando, a claridade ia-se tornando cada vez maior e maior, até o pequeno peixinho ficar completamente ofuscado com a grande claridade que se tinha instalado!

Olhou à sua volta e começou a ver um mundo completamente diferente do que existia nas profundezas do mar, e à medida que ia nadando o escuro ia desaparecendo e o medo também. Agora, o peixinho amedrontado de amedrontado só tinha mesmo o seu nome!

-Uauuuuu! Mas que sítio é este?! O escuro desapareceu e a água até ficou mais quentinha e brilhante!

-Ahahahaah (Riu-se um dos peixinhos fluorescentes) Estamos na superfície do mar! Mais exatamente na maior barreira de coral do mundo! Aqui a água é bem mais clara e quente pois o sol consegue iluminar e aquecer a água mais facilmente.

Nós vivemos aqui por entre estes recifes de coral, estás a ver? Aqui temos muito alimento! Então como é que te sentes?

- Sinto-me ótimo! Bem mais feliz! Finalmente descobri que o motivo do meu medo é a escuridão! Não me importava mesmo nada de viver aqui com vocês se não tivesse a minha família lá nas profundezas do mar.

-Mas agora podemos sempre te ir lá visitar, assim como nos podes vir visitar aqui à superfície!

-Pois é! Muito obrigado pela vossa ajuda! Foi tão bom poder ter falado convosco sobre o meu medo e a minha tristeza! Sinto-me muito melhor!

-Pois, a melhor coisa que podemos fazer quando nos sentimos mal é falar com alguém!

-Ohhh, olhem aquele polvo ali! Parece que também precisa de ajuda! (Imagem do polvo enleado em fitas de três cores)

-Olá! Está tudo bem contigo? (questionou o peixinho amedrontado)

-Olá! Oh, nem por isso... sabem, ultimamente não sei o que sinto... Às vezes sinto tristeza e medo, outras vezes sinto calma e alegria e às vezes tudo ao mesmo tempo! E não consigo encontrar um motivo para me sentir assim!

-Hummm... eu acho que podemos ajudar-te!

- Primeiro tens que saber separar as emoções!

Vamos começar com o medo. O medo é preto como o escuro! Quando sentes medo, sentes-te tão pequenino que não consegues fazer aquilo que te pedem para fazer! (Tira-se a fita preta do polvo e coloca-se na garrafa)

Já a tristeza é azul como a água do mar! Quando estás triste não te apetece fazer nada e só te apetece estar sozinho! (Tira-se a fita azul da anémone e coloca-se na garrafa)

E a alegria, é amarela e brilha como o sol! Quando estás alegre, ris, saltas, danças e queres partilhar a tua alegria com todos os outros amigos! (Tira-se a fita amarela da anémone e coloca-se na garrafa)

Vês? Estas são as tuas emoções, e quando as ordenas começas-te a sentir logo muito melhor!

- Pois é! Já me sinto muito melhor! Obrigado amigos!

E, desde então o peixinho amedrontado e o polvo sempre que se sentiam confusos, tristes ou com medo e o seu coração começava a fazer tum-tum mais rápido que o normal, iam falar com os seus amigos e ficavam bem melhor! Agora, conheciam o segredo para não ficarem tristes nem assustados e só queriam partilhá-lo com todos os outros animais!

Vitória, vitória acabou-se a história!

Apêndice XII- Nota de campo: Dia 10 de março de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
<p>10 de março de 2015/10h50</p>	<p>Assim que acabamos de dramatizar a história no avental, várias crianças questionaram de forma imediata se poderiam manusear as garrafas. Neste momento a criança ‘A’ que se encontrava a manusear as garrafas, agarrou em dois fios, colocando-os na mesma garrafa. Logo a seguir a criança ‘K’ que se encontrava ao seu lado dirige-se a esta e diz-lhe que era melhor guardar cada fio na garrafa de cor igual, assim elas não funcionavam como deve ser. Após este episódio, refletimos com a criança ‘A’ e restantes crianças o sucedido. Neste momento, a maioria das restantes crianças acabaram por ir ao encontro do pensamento da criança ‘K’). Porém, consideramos conveniente explicitar ao mesmo tempo que se tratava apenas de uma garrafa e que tínhamos liberdade de pôr mais que um fio em cada garrafa, pois esta apenas tinha servido para explicar a situação. Posteriormente fomos</p>	<p>Uma vez que pretendíamos relacionar o facto do polvo se encontrar enleado ao facto de não conseguir separar convenientemente as várias emoções, decidimos utilizar as garrafas de forma a “arrumar” as várias emoções. Assim, esta estratégia acabou por facilitar a diferenciação das várias emoções por parte das crianças.</p> <p>O facto das crianças pedirem para manusear as garrafas, demonstra simultaneamente a grande importância da utilização deste recurso.»</p>

	passando as garrafas pelas restantes crianças do grupo, até todas terem a oportunidade de manuseá-las.»	
--	---	--

Apêndice XIII- Nota de campo: dia 10 de março de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
10 de março de 2015	No presente dia, a criança ‘K’ interveio na atividade, questionando: “Podíamos fazer uma garrafa também para a raiva? Às vezes a minha mãe fica muito zangada!” Sendo que prontamente lhe respondi: “Claro que podemos! Qual é a cor de lã que tu achas que poderíamos escolher para a garrafa da raiva?”, sendo que me respondeu: ”Eu acho que podíamos usar o vermelho, porque quando ficamos zangados a nossa cara fica muito vermelha!” (A rir). Heis que pergunto ao grupo em geral: “Todos concordam em usarmos a lã vermelha para a	Consideramos muito importante atendermos as necessidades das crianças. Neste momento em concreto, o pedido para acrescentar uma garrafa para a raiva revelou o seu interesse e importância dada ao tema das emoções.

	raiva?” Sendo que na globalidade todos se apresentaram bastante interessados e receptivos à ideia.	
--	--	--

Apêndice XIV- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração da tristeza

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
17 de março de 2015	Dramatização: “A rosa e a margarida” (Minha autoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento da tristeza; • Envolver as crianças no processo de aprendizagem; • Promover a partilha de estratégias na gestão do medo; • Promover um novo meio de contar histórias; • Promover a reflexão crítica e a autorreflexão.

Apêndice XV– Guião da Dramatização: “A rosa e a margarida”

(A Cena passa-se no quintal da princesa Pozinhos Mágicos, num lindo dia de primavera.)

Rosa- Ai, que vida tão infeliz! Vejam lá que há dias que não caí nenhuma pinguinta de água para alimentar a minha raiz!

Ainda por cima, nem um abraço me pode confortar, pois com os meus espinhos acabam-se todos por magoar.

Desde que os meus espinhos cresceram mais ninguém me quis abraçar! Só de vez em quando é que vêm as abelhas aqui para o pólen tirar!

Além do mais todas as plantas aqui no castelo me chamam mentirosa, porque sou vermelha e chamo-me rosa! (A chorar)

(Neste momento, a flor Margarida que tinha nascido mesmo ao lado da rosa começa a acordar e a desabrochar)

Girassol- Ahhhh! Que sol tão lindo! Hummm, vou já começar a esticar as minhas folhas! (Muito lentamente estica a da direita, depois a esquerda e depois as suas pétalas!) Agora sim já estou bem acordadinha!

- Bom dia Rosa! Outra vez triste?

Rosa: - Pois é amiga... já reparas-te que há dias que a dona Alzira não vem cá regar o quintal? E a princesa como está a viajar pelo mundo também não pode vir aqui regar... E agora, como é Primavera já há mais dias de sol e chuva nem vê-la amiga!

Girassol: Pois é rosinha a princesa agora não pode vir aqui nos regar... mas disse que a dona Alzira ficava entretanto com essa missão! Mas de certeza que deve ter acontecido alguma coisa à dona Alzira! Secalhar está doente, ou teve outro contratempo!

Rosa: Pois é amiga, foi o que eu pensei... mas tu ainda podes ter alguém para te abraçar, já eu tenho que ficar aqui a lamentar... ☹

Girassol: Oh rosinha, não fiques triste que não tarda a água vai chegar e com a terra e o sol vais ver que vais logo animar!

Rosa: E os abraços? Quem mos vai dar? Com estes espinhos tão grandes toda a gente se vai esquivar!

E vocês amigos, o que acham que eu posso fazer para um grande abracinho poder receber?

(Propostas das crianças)

Margarida: Já sei!!!! Antes de alguém te abraçar tens de pedir a um adulto para os teus espinhos aparar pois assim já ninguém se vai magoar!

Girassol: Que boa ideia! Mas será que há aqui um adulto que me possa ajudar?

(Neste momento caso as crianças refiram o nome da educadora ou das auxiliares, a mesma irá buscar uma tesoura para cortar os espinhos da rosa)

Rosa: Finalmente, já estou pronta para abraços e beijinhos me poderem dar!

Olha, o céu mudou! Estão nuvens cinzentas a chegar!!!!

Hummm! Que aguinha tão deliciosa! Já estava a ver nunca mais ia chegar! Agora é que já podemos crescer até os ramos da árvore alcançar!

Neste momento o girassol aproxima-se, dá um grande abraço à sua amiga e esta diz:

Agora sim estou feliz! Já tenho a luz do sol, terra bem fofinha e água na minha raiz! E agora até os espinhos voltarem a crescer, mil abracinhos posso receber!

(Neste momento dá um grande abraço à sua amiga e convida as crianças uma a uma para lhe darem também o abracinho).

Apêndice XVI- Nota de campo: 17 de março de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
17 de março de 2015/11h	No presente dia, ao ver a rosa a chorar compulsivamente uma das crianças questionou se lhe podia ir dar um abraço ou beijinho, sendo que após esta seguiram-se muitas mais a crer fazer o mesmo gesto.	Consideramos que esta atitude da parte das crianças face à expressão da tristeza por parte da personagem demonstrou a capacidade de empatia e sentido e ajuda ao outro por parte das crianças. Comprovamos que o tema das emoções é transversal a todas as áreas de conteúdo.

Apêndice XVII - Nota de campo: dia 10 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/ hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
10 de abril de 2015/ 15h00	<p>Após o almoço, no momento de dormir, uma das crianças começou a chorar compulsivamente. Assim que me apercebi da situação abracei-a e questionei-lhe sobre o motivo porque estava a chorar. Heis que me disse que tinha saudades dos pais. Após me dizer o motivo, disse-lhe que era normal ela sentir saudades dos pais e perguntei-lhe o que podíamos fazer para nos sentirmos melhores?</p> <p>Disse-lhe que uma das coisas que podíamos fazer para diminuir a tristeza era respirar fundo, e neste momento começamos os dois a respirar fundo em sintonia.</p>	<p>Consideramos que ao verificarmos que uma criança do grupo se está a sentir triste, com medo de alguma coisa ou com raiva, não podemos ficar sem fazer nada. Devemos sempre procurar ir ao encontro da criança e ver o que se está a passar, pois consideramos que uma boa conversa é fundamental neste tipo de momentos, pois só assim conseguimos perceber o porquê da criança se estar a sentir dessa forma.</p> <p>Ao mesmo tempo, consideramos que ao promovermos a respiração consciente com as crianças, estamos ao mesmo tempo a fortalecer a nossa afetividade para com estas.</p>

Apêndice XVIII- Tabela relativa aos objetivos das atividades relacionadas com a exploração da raiva

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
23 de março de 2015	Leitura e exploração da história: “ <i>Quando a mãe grita</i> ” de Jutta Bauer (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento da raiva; • Promover a partilha de estratégias na gestão da raiva; • Desenvolver a oralidade; • Promover a reflexão crítica e autorreflexão.

Apêndice XIX- Nota de campo: dia 22 de março de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/ hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
22 de março de 2015/10 h	<p>No presente dia, uma das crianças que se encontrava a brincar na casinha tirou a boneca a outra sem lhe perguntar se o podia fazer.</p> <p>Após o sucedido a atitude da criança a quem tinha tirado a boneca foi de chamar o adulto que se encontrava mais próximo, que por acaso era eu e de forma calma relatou o acontecimento.</p>	<p>O facto da criança nos ter pedido ajuda, demonstra assim que sabe utilizar uma das ferramentas da resiliência.</p> <p>Ao mesmo tempo, achamos importante elogiar a criança por ter conseguido lidar com a raiva de forma positiva.</p> <p>Ao mesmo tempo, foi importante termos chamado</p>

	Após isto elogiei a sua atitude de vir ter comigo e questioneei à criança que tinha retirado a boneca sobre o porquê de ter feito isso, sendo que me respondeu que a colega não lhe queria emprestar. Em seguida disse-lhe que o bater não resolve nada e que ela era uma criança simpática e inteligente e que havia outras formas de resolver a situação.	a outra criança no sentido de refletir sobre a situação de forma construtiva e de pedir desculpa á criança a quem tinha tirado a boneca.
--	---	--

Apêndice XX- Tabela relativa aos objetivos das atividades promotoras da diferenciação entre as emoções básicas

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
24 de março de 2015	Leitura e exploração da história: “Pássaro da alma” de Michael Snunit (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a diferenciação das várias emoções básicas; • Promover o diálogo interior; • Desenvolver a oralidade; • Promover a reflexão crítica e autorreflexão.
26 de março de 2015	Construção do móbil: “Pássaro da alma”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a diferenciação das várias emoções básicas; • Desenvolver a motricidade fina; • Promover o domínio da expressão plástica.

30 de março de 2015	Jogo: “O dado das emoções”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a diferenciação das várias emoções básicas; • Promover a exploração da expressão facial/corporal de cada emoção básica; • Promover a entreatajuda entre as crianças; • Promover a comunicação verbal e não verbal.
6 de abril de 2015	Jogo: “As gavetas das nossas emoções”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento das várias emoções básicas; • Promover a exploração da expressão facial/corporal de cada emoção básica; • Promover a comunicação verbal e não verbal; • Promover a reflexão crítica e autorreflexão.

Apêndice XXI- Entrevista relativa à história: “O pássaro da alma” de Michal Snunit

<p>9. De que fala a história?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) das emoções” (crianças ‘Y’; ‘D’; ‘C’; ‘Q’; ‘S’; ‘K’; ‘M’) • “(...) do pássaro que guardava as emoções” (crianças ‘E’; ‘Z’;) • “(...) gavetas do pássaro da alma” (crianças ‘G’; ‘B’; ‘I’; ‘N’)
<p>10. Onde é que mora o pássaro da alma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) mora no livro” (crianças ‘A’) • “(...) mora dentro da nossa alma” (crianças ‘K’; ‘Y’; ‘F’; ‘Z’) • “(...) mora dentro de nós” (crianças ‘D’; ‘M’)
<p>11. Onde é que o pássaro da alma guardava as emoções?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Dentro da alma” (crianças ‘Y’; ‘M’; ‘W’; ‘D’; ‘S’) • “Dentro da alma que fica no coração” (crianças ‘E’; ‘X’; ‘Q’) • “Dentro das gavetas da alma” (‘V’; ‘F’)
<p>12. Porque é que o pássaro da alma guarda as emoções dentro de gavetas?</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Ele guarda nas gavetas porque assim funcionavam melhor” (crianças ‘E’; ‘Q’; ‘R’; ‘L’; ‘K’) • “Ele guarda lá porque assim não faziam asneiras” (crianças ‘M’; ‘E’) • “Ele guarda nas gavetas porque só ele tem a chave para abri-las!” (‘Y’)
<p>13. Que emoções é que ele guarda nas gavetas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) muitas emoções” (‘F’; ‘C’) • “(...) a alegria, a tristeza e a raiva” (‘J’; ‘K’; ‘Y’; ‘S’) • “(...) o triste, o feliz e o zangado” (‘I’; ‘Q’; ‘N’)
<p>14. Dentro de ti também há gavetas? Quais são algumas das tuas gavetas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu tenho a gaveta da alegria que é muito grande e depois tenho a da tristeza e do medo” (criança ‘K’) • “Eu tenho a gaveta da alegria e a do medo” (crianças ‘X’ e ‘R’) • “Eu tenho a gaveta do feliz e do triste” (‘Q’; ‘N’) • “Eu tenho a gaveta da alegria, a gaveta da tristeza, a do medo e a da raiva” (crianças ‘C’; ‘L’; ‘W’; ‘Q’)
<p>15. Qual é a tua gaveta preferida?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto mais de abrir a gaveta da alegria” (crianças ‘X’; ‘M’; ‘L’; ‘Q’; ‘R’; ‘O’) • “Quando estou triste prefiro abrir a gaveta da tristeza” (crianças ‘K’ e ‘Y’)

Apêndice XXII- Intervenções das crianças após a realização do móbil: “O pássaro da alma”

- “O pássaro está muito bonito e as gavetas também!” (criança ‘Y’).
- “Eu gostei muito de pintar a gaveta da alegria! É a minha preferida!” (criança ‘K’).
- “Quando estou triste falo com o meu pássaro da alma!” (criança ‘D’);
- “O meu pássaro da alma está sempre no meu coração!” (criança ‘F’);
- “O pássaro da alma às vezes, quando nos sentimos tristes, abre a gaveta da tristeza e começamos a chorar. Mas depois, quando temos alguém para abraçar ele fecha a gaveta da tristeza e abre a gaveta da alegria e o nosso coração fica muito mais calminho”.
- “Eu acho que a minha mãe tem um pássaro da alma porque quando está chateada fala sozinha sobre os problemas!”
- “O pássaro da alma pode ficar para sempre na nossa sala?” (criança ‘Y’).

Apêndice XXIII- Nota de campo: 25 de março de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
25 de março de 2015/16h	No momento em que uma das crianças estava a colar o algodão no pássaro da alma, a sua avó chega e pergunta-lhe quem é aquele pássaro, heis que ela diz à avó que é o pássaro que guarda a alegria, a tristeza o medo e a raiva.	Consideramos bastante positivo a atitude do familiar ao questionar a criança sobre o que se encontrava a fazer. Ao mesmo tempo, a atitude da criança de responder de imediato que se tratava do pássaro da alma, revela mais uma vez o seu interesse por esta personagem e trabalho em si.

Apêndice XXIV- Nota de campo: 16 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
16 de abril de 2015/15h	“Muitas crianças utilizavam o pássaro da alma para falar quando não tinham nenhum adulto por perto. Hoje, no momento de dormir, uma das crianças chamou-me e disse que não gostava nada do escuro e que	Consideramos que o facto das crianças utilizarem o seu diálogo interior para gerirem as suas emoções, algo bastante positivo. Ao mesmo tempo verificamos que a personagem do pássaro da

	o pássaro da alma tinha aberto a gaveta preta e agora não conseguia fechá-la.”	alma era utilizada no sentido de facilitar a expressão das suas emoções no seu dia a dia, algo que demonstra assim a sua importância na gestão emocional das crianças.
--	--	--

Apêndice XXV- Nota de campo: 19 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
19 de abril de 2015/16h	«No presente dia, consideramos relutante o facto de uma das crianças ter elaborado um desenho alusivo ao móbil do pássaro da alma presente na sala de atividades. Este momento acabou assim por demonstrar mais uma vez a relevância que o móbil teve para as crianças.»	É sempre positivo quando uma criança resolve por iniciativa própria elaborar um desenho sobre momentos ou assuntos abordados na sala de atividades. Este é mais um exemplo que demonstra de facto a importância deste elemento para as crianças.

Apêndice XXVI- Intervenções das crianças durante o jogo: “O dado das emoções”

Na expressão da alegria:

- “Sinto-me mais leve”;
- “Estou a rir”;

Na expressão da tristeza:

- “Estou a chorar”;
- “Estou a olhar para o chão”;

Na expressão do medo:

- “O meu coração está a bater mais depressa!”; “Estou a tremer”; “Tenho calor nos pés!”; “Os meus olhos estão maiores”; “Estou a roer as unhas”; (Apêndice XXX)

Na expressão da raiva:

- “Estou vermelho!”; “Pareço um tomate! (risos); “Os olhos ficaram mais pequenos!”; “Fico com os dentes colados!”;

Apêndice XXVII- Registos da observação direta: “O dado das emoções”

Crianças que conseguiram representar a emoção a nível corporal: (total de 18 ocorrências)

Consegue representar a emoção a nível facial: (total de 24 ocorrências)

Crianças que conseguiram identificar e nomear a emoção corretamente: (17 ocorrências)

Apêndice XXVIII- Nota de campo: 30 de março de 2015**Faixa etária do grupo:** 3 e 4 anos**Espaço:** Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
30 de março de 2015/11h	Duas das crianças que se destacam por ter dificuldades em expressar as suas emoções, conseguiram-no fazer durante o jogo. Outro aspecto a evidenciar foi a empatia que acabaram por gerar da parte das outras crianças e a alegria estampada nos seus rostos neste momento.	O facto da presente atividade promover a expressão das emoções de forma dinâmica permitiu fazer com que todas as crianças se desinibissem. No entanto neste momento, o facto de observarmos as crianças mais tímidas a rirem e a relacionarem-se de forma interativa com as outras crianças deixou-nos especialmente satisfeitas.

Apêndice XXIX: Nota de campo: dia 30 de março de 2015**Faixa etária do grupo:** 3 e 4 anos**Espaço:** Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
30 de março de 2015/15h	“Quando nos encontrávamos no espaço exterior, uma das crianças lançou o dado, identificou a emoção correspondente e foi a correr esconder-se na casinha. Nisto as crianças que se encontravam ao	O facto de termos desenvolvido a presente atividade no espaço exterior acabou por fazer toda a diferença. As crianças acabaram por se encontrar ainda mais desinibidas, bem

	seu lado fizeram o mesmo e começaram a brincar que estavam com medo por causa de um lobo que estava perto.”	como alargar a sua criatividade, acabando por representar situações relacionadas com as várias emoções.
--	---	---

Apêndice XXX: Nota de campo: 6 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
6 de abril de 2015/15h	Logo me apercebi do enorme interesse das crianças por esta ferramenta. Desde o momento em que a apresentei às crianças e ficou a fazer parte da sala de atividades, foram várias as vezes em que as crianças espontaneamente quiseram abrir a gaveta que correspondia à sua forma de estar no momento.	Sem dúvida que este foi mais um elemento que conquistou as crianças. Ao mesmo tempo, posto que utilizava o desenho como forma de expressar as várias emoções, foi sem dúvida uma mais valia para ajudar as crianças a partilharem as suas emoções.

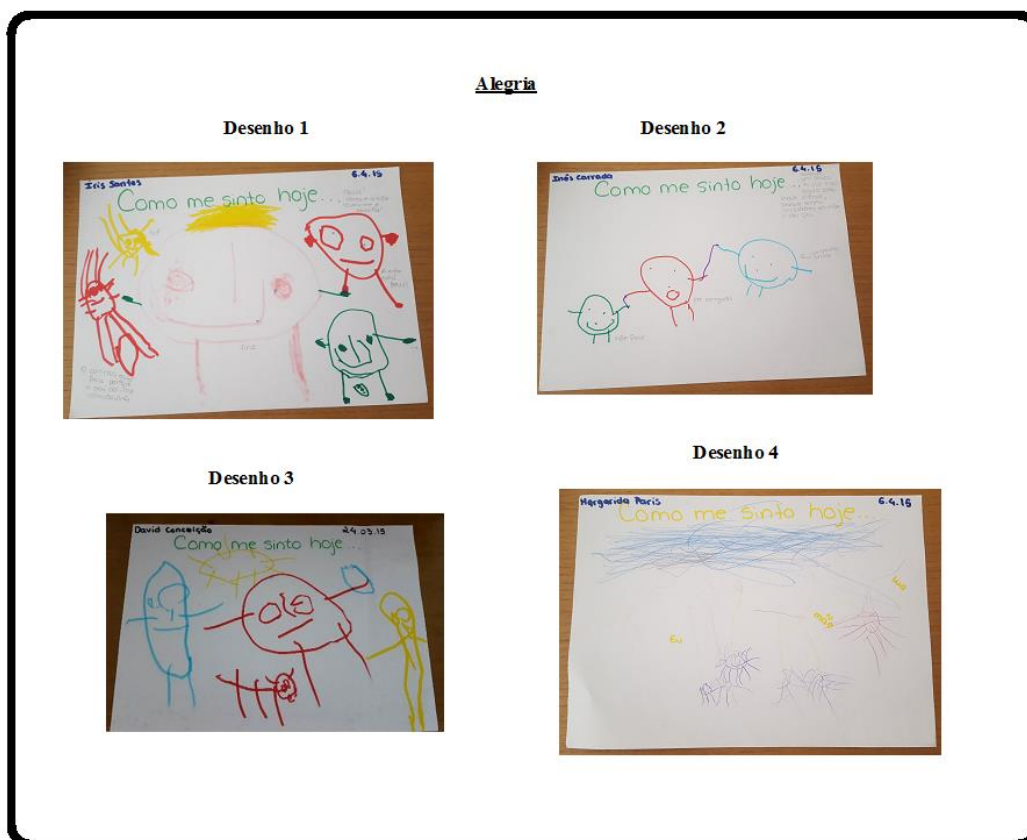
Apêndice XXXI: Nota de campo: dia 6 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Data/hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
6 de abril de 2015/15h	“Podemos também observar o facto de muitas das crianças tomarem a iniciativa de apresentar este novo elemento da sala aos seus pais e avós, no sentido de lhes mostrar o que era e como funcionava, nomeadamente no que concerne às suas emoções.”	Este facto revela a abertura que existe com os pais, no sentido em que estes estão inteiramente à vontade para visitar a sala. Ao mesmo tempo, uma vez a atitude das crianças de mostrar este instrumento aos pais é revelador da importância que dão a este.

Apêndice XXXII- Desenhos realizados pelas crianças no jogo: “As Gaveta das nossas emoções”



Elementos referidos pelas crianças:

Desenho 1- “Hoje estou feliz porque vim á escola!” (Criança ‘L’)

Desenho 2- “Hoje estava um bocadinho triste porque tinha saudades da mãe e do pai, mas agora já estou feliz!” (criança ‘K’)

Desenho 3- “Hoje sinto-me feliz porque brinquei de manhã com o rochê (cão). Ele também está feliz porque está a brincar com a bolinha.” (Criança ‘G’)

Desenho 4- “Hoje estou feliz porque ontem tive a ver a lua com a mãe” (Criança ‘R’)

Tristeza

Desenho 1



Desenho 2



Desenho 3



Elementos referidos pelas crianças:

Desenho 1- “Hoje sinto-me triste porque a mãe zangou-se comigo” (criança ‘Z’)

Desenho 2- “Hoje sinto-me triste porque o pai não me deixou ir á casa da avó” (criança ‘S’)

Desenho 3- “Hoje estou triste porque tenho dor de garganta” (criança ‘J’)

Medo

Desenho 1



Desenho 2



Desenho 3



Elementos referidos pelas crianças:

Desenho 1- “Hoje senti medo quando estava a dormir e a porta abriu-se” (criança ‘M’)

Desenho 2- “Hoje senti medo quando a mãe gritou comigo” (criança ‘H’)

Desenho 3- “Eu hoje tive medo porque quando ia no carro da mãe vi um fantasma pela janela”.
(criança ‘D’)

Raiva

Desenho 1



Desenho 2



Desenho 3



Elementos referidos pelas crianças:

Desenho 1- “Hoje estava com muita raiva porque não paravam de fazer barulho nas almofadas e já me doíam os ouvidos”. (criança ‘P’)

Desenho 2- “Hoje fiquei com raiva porque a mãe obrigou-me a vestir o casaco que eu não queria.” (criança ‘Y’)

Desenho 3- “Eu senti muita raiva quando os outros meninos não me estavam a deixar dormir” (criança ‘N’)

Apêndice XXXIII- Tabela relativa aos objetivos das atividades de avaliação final

Data	Estratégias de intervenção educativas	Objetivos
22 de abril de 2015	2ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o conhecimento das crianças relativamente ao reconhecimento das emoções básicas; • Avaliar a capacidade de expressar e partilhar as emoções básicas; • Avaliar a capacidade de reconhecerem os efeitos que as várias emoções têm em nós; • Promover a reflexão crítica e a autorreflexão.
27 de maio de 2015	Jogo: “A caixinha das nossas emoções”	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o reconhecimento das várias emoções básicas; • Avaliar a capacidade de relacionar a expressão corporal à emoção correspondente; • Promover a empatia entre as crianças; • Promover a reflexão crítica e autorreflexão.

Apêndice XXXIV- Grelha de observação direta da exploração da história: “No meu coração pequenino”

Grelha de observação Direta – 1ª e 2ª Leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino” de Jo Witek (2014)

Momentos da exploração da história	Objetivos	Reação/Respostas das crianças nos vários momentos da leitura e exploração da história	
<p><u>1º momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e análise da capa e contracapa do livro. • Questionamos as crianças sobre o significado que retiravam das ilustrações presentes na capa e contracapa do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender qual o significado que as crianças atribuíam à ilustração presente na capa e contracapa do livro. • Promover o sentido crítico das crianças. 	<p><u>1ª leitura e exploração da história</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • «Está uma menina a saltar em cima dos corações!» (criança ‘L’) 	<p><u>2ª leitura e exploração da história</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança ‘F’ refere: «Parece o arco-íris». (Relativamente à presença dos corações de várias cores) • «A menina está a espalhar corações!» (criança ‘H’) • «A menina tem a capa do super-homem!» (criança ‘K’)

<p><u>2º momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Neste momento faz-se uma pequena referência às várias emoções que irão ser abordadas ao longo da história. 	<ul style="list-style-type: none"> Provocar a curiosidade e sentido crítico das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> «A casinha tem uma porta de todas as cores!» (criança ‘K’) «O que é que está dentro da porta?» (criança ‘C’) 	<ul style="list-style-type: none"> «São as emoções que moram dentro da casinha!» (criança ‘K’) «É uma porta mágica!» (criança ‘R’)
<p><u>3º momento (Alegria)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A história começa por abordar alguns momentos de alegria vivenciados pela personagem principal, e assim continua até ao final, intercalando com as restantes emoções. Face à alegria vivenciada pela personagem, questionámos as crianças sobre possíveis causas desta emoção. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se as crianças são capazes de identificar a emoção vivenciada pela personagem neste momento e o motivo inerente. Perceber se as crianças são capazes de partilhar os seus momentos de alegria com as restantes crianças 	<ul style="list-style-type: none"> «A menina está contente porque o coração está amarelo» (criança ‘K’) «É o balão verde! A menina está feliz!» (criança ‘Y’) «O coração da menina ficou feliz porque ganhou um chapéu mágico!» (criança ‘N’) «Fico feliz quando brinco com os meus brinquedos!» (criança ‘C’ e ‘G’) «Fico feliz quando os meus pais dão-me presentes» (criança ‘G’) 	<ul style="list-style-type: none"> «O que a menina está a sentir é a alegria!»; (criança ‘B’; ‘D’; ‘J’; ‘O’) «A menina está feliz porque está a rir!» (crianças ‘F’; ‘L’) «A menina está feliz porque está a dar a volta ao mundo!» (criança ‘M’) «A menina está feliz porque o coração está leve como um balão» (criança ‘A’; ‘K’, ‘Y’) «A menina está feliz porque está leve como os balões» (criança ‘R’ e ‘T’) «A menina recebeu um chapéu do pai e da mãe, por isso é que está feliz.» (criança ‘H’ e ‘E’) «A menina está feliz porque está num jardim!» (crianças ‘G’ e ‘S’) «Quando estou no jardim também fico feliz!» (crianças ‘B’; ‘T’)

<ul style="list-style-type: none"> • Questionámos as crianças sobre o que os deixava felizes. 	<p>e adultos presentes na sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o sentido • crítico das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • «Eu fico feliz quando estou a ver os desenhos animados!» (‘A’ e ‘U’). • «Eu fico feliz quando estou a jogar à bola!» (criança ‘R’ e ‘X’) • Eu fico feliz quando me visto como uma princesa!» (criança ‘P’) • «Eu fico feliz quando estou com o meu avô». (criança ‘Z’) • «Eu fico feliz quando recebo presentes e quando brinco com o meu cão!» (criança ‘G’) • «Eu fico feliz quando brinco com os meus brinquedos e quando vou à Gelvi!» (criança ‘C’) • «Eu fico feliz quando o meu pai dá-me beijinhos» (crianças ‘H’; ‘L’ e ‘D’;)
<p><u>4º momento (raiva)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Em segundo lugar a história começa por abordar a raiva. • Face à raiva vivenciada pela personagem, questionamos as 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se as crianças são capazes de identificar a emoção vivenciada pela personagem neste momento e o seu motivo inerente. 	<ul style="list-style-type: none"> • «O coração da menina deita fogo porque está com raiva!» (criança ‘T’). • «Eu fico com raiva quando os meus pais ficam zangados comigo!» (criança ‘Y’). • «Fico com raiva quando me tiram os brinquedos sem pedirem autorização!» (criança ‘J’) 	<ul style="list-style-type: none"> • «O coração estava prestes a explodir! A menina estava com muita raiva!» (criança ‘K’, ‘M’ e ‘T’) • «A menina estava com raiva porque estava muito vermelha na cara!» (criança ‘C’ e ‘J’) • «Talvez a menina estivesse com raiva por causa que estava a chover!» (criança ‘R’) • «Ela podia respirar fundo para a raiva poder passar!» (criança ‘C’)

<p>crianças sobre possíveis causas desta emoção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente questionamos as crianças sobre o que as deixava com raiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se as crianças são capazes de encontrar soluções para o surgimento da raiva nos diferentes momentos. • Perceber se as crianças eram capazes de partilhar os seus momentos de raiva com as restantes crianças e adultos presentes na sala. • Promover o sentido crítico das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • «Ela podia falar com alguém e ficava com menos raiva» (criança ‘J’) • «A menina podia pedir à mãe para ir ao shopping porque os escorregas lá não apanham chuva» (criança ‘D’) • «Fico com raiva quando gozam comigo.» (criança ‘E’ e ‘G’) «Da próxima vez posso chamar alguém para pararem.» (criança ‘E’) • «Fico com raiva quando não posso ver o panda.» (Criança ‘I’) «Na próxima vez peço à minha mãe se faz favor e ela já me deixa ver o panda» (criança ‘I’) • «Fico com raiva quando tenho que ir tomar banho!» (Criança ‘T’ e ‘M’) «Quando a minha mãe me voltar a chamar para o banho eu pergunto se pode demorar menos tempo porque acho muito aborrecido.» (criança ‘T’) «Quando a minha mãe me chamar para o banho eu pergunto se posso levar os brinquedos e assim não fico tão chateado» (criança ‘M’)
--	---	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> • «Fico com raiva quando o ‘Y’ não me deixa dar beijinhos» (criança ‘K’). «Da próxima vez talvez tenho que perguntar se posso» (Criança ‘K’).
<p><u>5º momento (tristeza)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A tristeza surge como a emoção vivenciada em terceiro lugar pela personagem. • Face à tristeza vivenciada pela personagem, questionamos as crianças sobre as possíveis causas desta emoção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se as crianças são capazes de identificar a emoção vivenciada pela personagem neste momento e o seu motivo inerente. • Perceber se as crianças são capazes de partilhar os seus momentos de tristeza com as restantes crianças e adultos presentes na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • «A menina está triste porque o coração dela tem uma ferida» (criança ‘N’). • «O coração está triste porque está partido» (criança ‘K’ e criança ‘Y’). • «A menina está a sentir-se triste porque o coração está cinzento, pesado e grande» (criança ‘K’) • «Ela pode curar o coração com um penso, como fazemos com as feridas!» (criança ‘N’). • «Eu fico triste quando as moscas andam à minha volta quando eu estou a dormir» (criança ‘Y’) 	<ul style="list-style-type: none"> • «O coração da menina estava triste como um elefante muito pesado» (criança ‘K’). • «A menina está triste como o tamanho do elefante» (criança ‘V’). • «A menina ficou triste porque se zangou com a aninhas. Acho que deviam voltar a ser amigas» (criança ‘C’, ‘E’, ‘L’, ‘R’). • «A menina está a chorar porque está triste» (criança ‘O’). • «A menina podia voltar a falar com a aninhas para serem amigas». (criança ‘K’) • «Eu às vezes também fico triste» (criança H). • «Eu fico triste quando não posso ir brincar para a casinha» (criança ‘Q’). • «Eu fico triste quando a minha mãe zangasse comigo» (criança ‘F’, ‘M’ e ‘Y’)

	<ul style="list-style-type: none"> Promover o sentido crítico das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> «Eu fico triste quando encontro um passarinho morto no chão» (Criança ‘H’) 	<ul style="list-style-type: none"> «Eu fico triste quando vocês (estagiárias) não vêm à escola» (criança ‘D’) «Eu fico triste quando a mãe não me deixa dormir com ela» (criança ‘L’) «Eu fico triste quando a mãe me põe de castigo» (criança ‘G’, ‘B’, ‘P’) «Eu gosto de falar sobre a tristeza porque depois fico muito mais aliviada!» (criança ‘K’)
<p><u>6º momento (medo)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O medo surge como a última emoção apresentada pela personagem. Face ao medo vivenciado pela personagem, questionamos as crianças sobre possíveis causas desta emoção. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se as crianças são capazes de identificar a emoção vivenciada pela personagem neste momento. Compreender o motivo que as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> «A menina estava com muito medo por causa do lobo» (criança ‘H’) «Tenho medo do lobo mau!» (criança ‘H’) «Tenho medo das bruxas.» (criança ‘L’) «Não sei do que tenho medo» (criança ‘G’) 	<ul style="list-style-type: none"> «A menina estava com muito medo!» (Criança ‘D’ e ‘Z’). «A menina estava com medo porque era de noite e fazia escuro!» (criança ‘F’, ‘I’, ‘P’) «A menina estava com medo porque pensava que era a bruxa que estava no escuro» (criança ‘J’ e ‘R’) «A menina estava com medo do lobo, mas era só o gatinho.» (criança ‘R’)

<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente questionamos as crianças sobre o que as deixava com medo. 	<p>atribuíam à respetiva emoção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se as crianças eram capazes de partilhar os seus medos com o restante grupo. • Promover o sentido crítico das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • «A menina podia chamar alguém para ajudar» (crianças K; Y; M; Z) • «Eu tenho medo do escuro!» (criança ‘B’, ‘E’, ‘I’, ‘L’, ‘O’, ‘S’, ‘U’, ‘V’). • «Tenho medo quando vejo fantasmas e cobras venenosas no computador!» (criança ‘K’) • «Tenho medo da bruxa má» (criança ‘R’)
<p><u>7º momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da leitura e exploração da história, consideramos pertinente registar as várias observações espontâneas realizadas pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a capacidade crítica espontânea das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • «A menina ou estava zangada, ou estava feliz!» (Criança ‘O’) • «Primeiro a menina estava feliz, e depois estava zangada» (criança ‘K’) • “É um chapéu de mágico!” (criança ‘O’) • «O coração está feliz!» (criança ‘Q’) • «A menina recebeu um chapéu do pai e da mãe». (criança ‘R’) • «O coração vai mudando de cores e formas» (criança ‘N’) • «O que é ser gentil?» (criança ‘Y’)

			<ul style="list-style-type: none">• «Olha, é o nosso planeta!» (criança 'L')• «É o planeta terra!» (criança 'K')• «Ela é corajosa porque está feliz» (criança 'K')• «O que é confiante?» (criança 'R')• «A menina está irritada!» (criança 'D')• «O “x” vermelho é do tesouro dos piratas! Do mapa dos piratas!» (criança 'I')• «O coração ficou vermelho! (criança 'M')• «O que é afetuoso?» (criança 'K')• «O que é gentil?» (criança 'K')• «A história fala sobre os corações!» (criança 'Y')• «A menina está feliz! O coração está amarelo!» (criança 'R')
--	--	--	--

Apêndice XXXV- Nota de campo: dia 22 de abril de 2015

Faixa etária do grupo: 3 e 4 anos

Espaço: Sala de atividades

Momento: 2ª leitura e exploração da história: “No meu coração pequenino”

Data/ hora	Observação/situação	Interpretação pessoal
22 de abril de 2015/12h	Após a exploração e debate sobre a história, fiquei bastante satisfeita com as respostas obtidas, pois equiparadamente à 1ª exploração leitura e exploração, agora as crianças demonstram uma maior capacidade de reconhecer as várias emoções básicas. Através da sua exploração, consegui que desenvolvessem a sua capacidade de se descentrarem de si e conseguirem ver os sentimentos do outro, neste caso da menina, personagem principal da história, e dos seus colegas no momento da partilha em grande grupo.”	O reconto da presente história constituiu-se essencial no sentido de podermos avaliar nesta fase final o conhecimento das crianças, no sentido de equipararmos com a fase inicial.

Apêndice XXXVI- Alguns exemplos de cartões utilizados no jogo: “A caixinha das nossas emoções”

Alegria



Tristeza



Medo



Raiva



Apêndice XXXVII- Registos da observação direta: “A caixinha das nossas emoções”

- Quantas crianças conseguiram representar a emoção a nível corporal? (15 ocorrências)
- Quantas crianças conseguiram representar a emoção a nível facial? (24 ocorrências)
- Quantas crianças conseguiram identificar e nomear a emoção corretamente? (17 ocorrências)
- Quantas crianças conseguiram identificar a criança apresentada no cartão? (10 ocorrências)

Apêndice XXXVIII – Documento informativo aos encarregados de educação



Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática de Ensino Supervisionada
2014/2015

Assunto: Pedido de autorização

Enquanto estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve vimos, por este meio, solicitar a vossa autorização para que possamos proceder ao registo fotográfico/vídeo e áudio dos vossos educandos.

Os mesmos registos serão utilizados única e exclusivamente para fins académicos, salvaguardando a identidade de todas as crianças.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e disponibilidade.

Faro, 18 de dezembro de 2014

As Estagiárias,

Elsa Martins

Eunice Santos

Elsa Martins

Eunice Santos

A Educadora,

Paula Pinto

Paula Pinto