



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Gabriela Pires Pinheiro



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Gabriela Pires Pinheiro

O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Maria Manuela Ribeiro Carrito

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Coorientadora: Mestre e Especialista Catarina Isabel Rodrigues Morgado

novembro de 2022

Agradecimentos

Gostava de agradecer, primeiramente, à minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, e à coorientadora, Professora Doutora Catarina Morgado, por toda a ajuda, disponibilidade e sugestões que enriqueceram este trabalho. Gostava, também, de agradecer a todos os professores com que tive oportunidade de trabalhar ao longo do meu percurso académico que tanto me fez crescer enquanto educadora de infância.

Quero, ainda, agradecer à instituição onde realizei o estágio, que me abriu as portas, possibilitando a realização deste trabalho, e à educadora cooperante que permitiu a minha intervenção, auxiliando quando era necessário.

À minha mãe e à minha família, por celebrarem as minhas conquistas como se fossem as próprias e por todo o amor que fez com que eu concretizasse este sonho.

Às minhas amigas, que me acompanharam, não só neste mestrado, mas também na licenciatura, pela amizade incondicional e por toda a ajuda dada ao longo desta etapa.

À minha colega de estágio e também amiga de uma vida, que me ajudou sempre que precisava e tornou este estágio mais especial. Obrigada pela disponibilidade e amizade.

À minha amiga de infância que, apesar de ter sido um percurso longo, nunca me deixou desistir e esteve presente em todos os momentos.

Por último, obrigada a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, que transformaram o estágio numa fase tão bonita e repleta de sorrisos.

O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar

Resumo: O desenvolvimento socioemocional tem vindo a ser mais valorizado na Educação Pré-Escolar, no entanto, é desconsiderado relativamente a outras competências que se visam adquirir ao longo deste período. O desenvolvimento socioemocional deve ser compreendido como um fator determinante no desenvolvimento integral da criança, para que esta consiga enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Quando utilizamos uma aproximação direta, com as crianças, com a intenção de colocar em prática o treino social e emocional, estamos a possibilitar a modelação da empatia e da compreensão. Este tipo de treino permite desenvolver as capacidades sociais da criança bem como o seu vocabulário emocional. Assim, ao construir a nossa relação emocional com a criança, definimos as suas interações com os outros. Desta forma, apoiamos o seu desenvolvimento social e emocional, sendo este o primeiro passo para a autorregulação e desenvolvimento da empatia.

Neste sentido, o estudo aqui apresentado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o título “O Desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar”, tem como objetivo desenvolver estratégias de autorregulação emocional com crianças em idade pré-escolar. Para o efeito, foi utilizada a metodologia de investigação-ação, com uma amostra de nove crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No final do estudo, concluiu-se que as crianças começaram a utilizar autonomamente as estratégias de autorregulação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Crianças; Desenvolvimento Socioemocional; Autorregulação Emocional.

The Socio-emotional Development in Pre-School Education

Abstract: The socio-emotional development has come to be more valued in Pre-School Education, however, it is disregarded in relation to other skills that are intended to be acquired during this period. Socio-emotional development must be understood as a determining factor in the integral development of children, so that they can face the challenges of contemporary society.

When we use a direct approach, with children, with the intention of putting into practice social and emotional training, we are enabling the modeling of empathy and understanding. This type of training helps to develop the child's social skills as well as their emotional vocabulary. Thus, in building our emotional relationship with the child, we define their interactions with others. In this way, we support their social and emotional development, which is the first step towards self-regulation and the development of empathy.

In this sense, the study presented here, within the scope of the Masters in Pre-School Education, entitled "Socio-emotional Development in Pre-School Education", aims to develop emotional self-regulation strategies with preschool-age children. For this purpose, the research-action methodology was used, with a sample of nine children aged between 3 and 5 years old. At the end of the study, it was concluded that children started to use self-regulation strategies autonomously.

Keywords: Pre-School Education; Children; Social and Emotional Development; Educação Pré-Escolar; Emotional Self-Regulation.

Sumário

INTRODUÇÃO	VII
ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA.....	3
1. A aprendizagem socioemocional	2
2. O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar	4
2.1. A expressividade emocional.....	7
2.3. A classificação das emoções	9
3. A Regulação Emocional	13
3.1. A regulação das emoções.....	13
3.2 Estratégias e processos da regulação emocional.....	14
4. Desenvolvimento Emocional	20
4.1. Competência e desenvolvimento social	20
4.2. Resolução de conflitos	25
PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO.....	32
1. Apresentação da problemática	33
1.1. Objetivos	33
1.1. Abordagem metodológica	34
1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	34
1.3. Participantes	36
1.4. Procedimentos e considerações éticas.....	37
2. Intervenção e Materiais	38
2.1. Descrição da Intervenção.....	38
3. Apresentação e Discussão dos Resultados	47
3.1. Análise da 1.ª Recolha de Dados.....	47
3.2. Análise das Entrevistas.....	48
3.3. Análise das construções tridimensionais	51
3.4. Análise da 3.ª Fase de Intervenção	52
3.5. Conclusões	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
APÊNDICES	66

Lista de abreviaturas

1. CASEL- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
2. SEL- Social and Emocional Learning
3. UNICEF- United Nations International Children's Emergency Fund

Lista de figuras

FIGURA 1- ÁREAS DE COMPETÊNCIA DEFINIDAS POR CASEL 3

FIGURA 2- MODELO DESENVOLVIMENTAL DA SOCIALIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL 25

FIGURA 3- O QUE SENTEM NO CORPO NA PRESENÇA DE CADA EMOÇÃO 40

FIGURA 4- CONSTRUÇÃO DA ÁREA DA CALMA..... 41

FIGURA 5- DISPOSIÇÃO DE ELEMENTOS PARA A ÁREA DA CALMA..... 41

FIGURA 6- ILUSTRAÇÃO DAS REGRAS DEFINIDAS 42

FIGURA 7- REGRAS DEFINIDAS E ILUSTRADAS PELAS CRIANÇAS PARA A ÁREA DA CALMA 43

FIGURA 8- CRIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE RESPIRAÇÃO 44

FIGURA 9- PINTURA DOS PAUS DE CHUVA 44

FIGURA 10- CONSTRUÇÃO DOS PAUS DE CHUVA 44

FIGURA 11- DESENHOS DAS ESTRATÉGIAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS..... 53

Lista de Quadros

QUADRO 1- RESPOSTAS DAS CRIANÇAS SOBRE MECANISMOS DE AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL JÁ UTILIZADOS/CONHECIDOS POR ELAS 48

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1- GRÁFICO REPRESENTATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS NA FASE FINAL DA INTERVENÇÃO 54

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar com a finalidade de obtenção do grau de mestre.

A temática deste trabalho incide o seu foco no “Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar”, existindo a necessidade de dar resposta à seguinte questão-problema “Que conhecimento têm as crianças acerca das suas emoções e que estratégias utilizam para se autorregularem?”. Esta questão surgiu perante a minha vontade de aprofundar o meu conhecimento sobre a temática e a partir do contexto de estágio que estava a realizar, visto que as emoções começaram por ser abordadas através da literatura infantil. Neste contexto pude observar algum desconhecimento das crianças na gestão emocional e na autorregulação, acabando por se envolver em conflitos entre pares. Assim, considerei este tema fundamental a ser abordado neste relatório final, uma vez que “as emoções são impulsos que nos movem a uma determinada ação e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos” (Vale, 2012, p.14). Neste sentido, é essencial conhecermos as nossas emoções para aprender a autorregularmo-nos.

Relativamente à organização do presente relatório, este é composto por duas partes, sendo a primeira correspondente ao enquadramento teórico da problemática em estudo e a segunda à apresentação do estudo efetuado.

Na primeira parte, é apresentada a temática em estudo, tendo por base conceitos e teorias de vários autores, que sustentam todo o trabalho. São abordados aspetos como a aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, a regulação emocional e estratégias passíveis de serem utilizadas para a mesma, o papel do educador e, ainda, a competência e desenvolvimento social.

No que diz respeito à intervenção, esta apresenta os procedimentos e metodologia utilizados, bem como os participantes no estudo. Nesta parte ainda é descrita a intervenção, os seus objetivos, resultados e a respetiva análise.

Por fim, serão abordadas as considerações finais, que culminam com a reflexão relativa ao estudo.

Em suma, os resultados obtidos demonstram que o desenvolvimento socioemocional em Educação Pré-Escolar é essencial de ser abordado com vista ao bem-estar das crianças, influenciando as suas interações sociais entre pares e com adultos.

ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA

1. A aprendizagem socioemocional

A aprendizagem socioemocional tem um papel fulcral na educação e no desenvolvimento humano. Esta aprendizagem consiste no processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções, atingir objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, s.d.).

Assim, existe cada vez mais uma maior preocupação na educação relativamente ao desenvolvimento de competências sociais e de conhecimento emocional (Darling et. al., 2019).

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) define a Aprendizagem socio-emocional (*Social and Emotional Learning* - SEL) como “o processo através do qual crianças e adultos entendem e gerem emoções, definem e alcançam objetivos positivos, sentem e mostram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relações positivas e tomam decisões responsáveis.” (CASEL, Darling et. al., 2019).

Para uma aprendizagem socioemocional eficaz, é necessário que exista uma articulação entre a educação, as famílias e a comunidade envolvente, promovendo ambientes de aprendizagem e experiências, que transmitam confiança às crianças (CASEL, s.d.). Assim, tendo em vista a melhoria do sucesso escolar e pessoal das crianças, podem ser ensinadas e desenvolvidas as competências socio-emocionais. Neste sentido, a CASEL, refere os seguintes benefícios da aprendizagem socioemocional:

- Melhorias nas competências socio emocionais, atitudes, relações, sucesso escolar das crianças;
- Redução da ansiedade e de problemas comportamentais;

A CASEL, apresenta ainda as áreas de competência que podem ser promovidas (Figura 1):



Figura 1- áreas de competência definidas por CASEL

Fonte: CASEL (2020)

Como se pode verificar são definidas 5 áreas:

Autorregulação, com vista a regular emoções e comportamentos, definindo objetivos;

Autoconsciência, auxiliando no reconhecimento das próprias emoções, forças e limitações;

Consciência social, que visa a empatia pelos outros;

Capacidades de relacionamento, para estabelecer e manter relações positivas;

Tomada de decisões responsáveis, para tomar escolhas éticas e construtivas sobre o comportamento. É ainda representado no esquema todas as entidades que têm responsabilidade no seu desenvolvimento: família, escola e comunidade.

2. O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar

Durante a infância já ocorre o processo de desenvolvimento emocional, seja com as emoções básicas ou complexas. Para Izard e Ackerman (2000), o desenvolvimento emocional dá-se através da ativação das emoções básicas, tais como a alegria, tristeza, raiva, medo, o interesse e o nojo. Também há quem defenda que é na infância que ocorre o desenvolvimento das emoções complexas, tais como a vergonha, culpa ou embaraço. Estas resultam dos processos sociais e da maturação biológica de cada criança (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2011).

A compreensão das emoções na Educação Pré-Escolar facilita as relações entre pares, criando empatia pelo outro. Desta forma, se as crianças forem capazes de reconhecer as suas emoções e as dos outros, terão mais facilidade em adaptar os seus comportamentos às situações, sendo menos rejeitadas pelo grupo (Denham, 1998).

A compreensão emocional permite, ainda, que as crianças desenvolvam capacidades de regulação emocional, de tomadas de decisão, e de desenvolvimento moral (Denham, 1998).

As crianças em idade pré-escolar começam a desenvolver a compreensão das suas emoções, bem como o contexto em que ocorrem, o vocabulário associado a cada emoção e formas de regulação emocional (Denham, 2007).

A compreensão/interpretação das emoções é, então, integrante para o desenvolvimento da competência emocional. Denham (1998) realça que nas crianças que possuem limitações verbais, as emoções como sinais sociais assumem uma grande relevância nas suas interações sociais.

Neste sentido, e segundo os estudos de vários autores (Denham, 1986; Faber, Eisenberg, MacCormick & Wilson, 1988; Strayer, 1986, referidos por Vale, 2012), ocorrem diversas alterações relativamente às emoções das crianças em idade pré-escolar. Estas mudanças estão definidas em nove áreas: a rotulação emocional; identificação das situações que provocam emoções; compreensão das causas e consequências das emoções; descrição da experiência emocional e da dos outros, através da linguagem emocional; compreensão das diferenças entre experiências emocionais, a própria e a dos

outros; desenvolvimento de estratégias de regulação emocional; aquisição da noção de regras para a expressividade de emoções; conhecimento de que pode ser sentida mais que uma emoção, de forma simultânea; reconhecimento da complexidade emocional (Vale, 2012).

Para que as crianças possam compreender as emoções, é necessário que comecem por distinguir e nomear expressões relacionadas com as experiências emocionais. É em idade pré-escolar que as crianças já conhecem os rótulos das emoções e, assim, também é neste período que aprofundam o seu conhecimento relativamente às mesmas.

Assim, a linguagem emocional é um recurso essencial para a compreensão das emoções por parte das crianças. A construção linguística está intimamente ligada ao contexto social em que as crianças estão inseridas. Assim, quando as crianças conversam com os pais sobre as suas emoções estão a criar oportunidades de aprendizagem.

É durante a idade pré-escolar que as crianças melhoram e aprofundam a compreensão da linguagem emocional pois esta capacidade de expressão verbal auxilia na compreensão das situações, causas e consequências das experiências emocionais e, também, porque as crianças vão tendo um conhecimento mais abrangente sobre a regulação emocional.

A partir de uma investigação realizada por Ridgeway e Kuczaj (1985, referidos por Vale, 2012), podemos verificar que o vocabulário emocional das crianças aumenta consoante a sua idade, visto que

“75% das crianças de três anos usam termos por sentirem-se bem, alegres, tristes, com medo, zangados e surpreendidas; 75% das crianças com seis anos usam termos por se sentirem confortáveis, excitadas, aborrecidas, alegres, infelizes, relaxadas, preocupadas, sozinhas, desapontadas, tímidas, embaraçadas, nervosas, irritadas, com ódio” (Vale, 2012, p.55).

É, ainda, neste período que as crianças compreendem que as experiências emocionais produzem estados de humor duradouros, que influenciam, de forma indireta, o seu comportamento. Neste sentido, é através da comunicação verbal emocional que as

crianças refletem sobre situações emocionais mais complexas e reconhecem o impacto do humor no comportamento.

Para Selman (1981) a comunicação verbal das emoções tem como função refletir sobre o controlo e a exibição dos estados emocionais da própria pessoa, bem como dos outros. Selman (1981) defende que o controlo da exibição das emoções e a experiência destas se desenvolvem em estádios. No estádio 0, as crianças não distinguem entre um estado emocional interior e um comportamento exterior. O estádio 1 consiste na distinção entre a expressão emocional e a experiência emocional, por parte da criança. No estádio 2, a diferença entre estado interior e a realidade exterior está bem explícita. Neste estádio as crianças já são capazes de explicar que podem existir falsas exteriorizações emocionais. No terceiro estádio existe um conflito com o Eu como motor ativo. No estádio 4, os adolescentes já se discutem motivações inconscientes.

Quanto às emoções e às expressões faciais associadas a estas, podem ser aprendidas de forma simultânea. Segundo Bullock e Russell (1986, referidos por Vale, 2012), a criança aprende primeiro a distinguir entre estar alegre e não alegre, ou sentir-se bem e mal. Neste sentido, as crianças associam a raiva ou o medo ao não estar feliz, confundindo, assim, as emoções negativas.

Através de um estudo realizado por Cunningham e Odom (1986, referidos por Vale, 2012), passou a compreender-se que as crianças identificam emoções a partir das expressões faciais, principalmente pela boca. Na investigação as crianças identificavam emoções através das expressões faciais representadas em fotografias, nas quais a variação se encontrava na boca, nos olhos e no nariz. No estudo, as crianças associavam as emoções, primeiramente, pelo relevo da boca, de seguida, pelos olhos e, por último, pela posição do nariz.

Deste modo, podemos compreender que à medida que as crianças vão aprendendo a distinguir as expressões da cada emoção, começam a conhecer todas as suas emoções (Vale, 2012).

2.1. A expressividade emocional

Visto que as emoções se desenvolvem antes da criança completar os dois anos de idade e os seus estilos emocionais são definidos em idade pré-escolar, para o desenvolvimento da competência emocional é de extrema relevância a expressão emocional. A expressão emocional não diz apenas respeito à expressão da emoção, mas sim à consciência de que algo deve ser expresso consoante o contexto em que ocorre (Vale, 2012).

Neste sentido, para Denham (1998), quando a criança adquire a capacidade de autoconsciência emocional e a competência social, é quando se dá um maior desenvolvimento ao nível da expressividade emocional.

Também faz parte da expressão emocional, considerar as interações sociais entre pares, visto que a expressão emocional deve adequar-se ao contexto e à pessoa com quem se interage. Para expressar a sua mensagem emocional, a criança deve fazê-lo de forma clara, para que os outros consigam compreender o que ela sente. No entanto, torna-se necessário fazer uma gestão de mensagens afetivas, para determinar a sua relevância. Esta gestão é feita durante a idade pré-escolar (Kopp, 1989).

É também durante este período que as crianças começam a perceber que as mensagens emocionais não são apropriadas a certos contextos e, nesse sentido, alteram a sua expressão emocional, gerando sinais afetivos falsos. Assim, as crianças aprendem, que a expressão de sentimentos socialmente reprovados ou indesejados, pode ser controlada.

A expressividade emocional de cada criança está, então, relacionada com a frequência, a intensidade e a duração das emoções. Os padrões de expressividade mais constantes são formados devido ao sucesso das relações entre pares que as crianças estabelecem e, também, à aprovação do educador perante a expressividade da criança.

Deste modo, “as crianças que demonstram mais emoções de alegria do que de raiva são consideradas mais populares e mais assertivas pelos educadores” (Vale, 2012,

p.39). A expressão destas emoções vai ter implicações nas suas interações sociais, pois se as crianças responderem de forma pró-social às emoções dos outros, serão vistas pelos pares como amáveis.

Para que a criança expresse as suas emoções, é importante que tenha noção que estas devem seguir algumas regras, sejam elas culturais, pessoais ou familiares. Deste modo, Denham (1998) menciona três razões que dificultam a utilização de regras na expressão das emoções, para crianças em idade pré-escolar. Apesar de, nesta idade, as crianças serem capazes de utilizar estratégias verbais para regular as emoções, elas não sabem como alterar a sua expressão facial ou vocal em função disso, pois esta ideia não é reforçada pelos adultos. Assim, acabam por reconhecer com mais facilidade as regras da manifestação emocional através das expressões dos outros.

Inicialmente, as crianças aprendem a maximizar ou minimizar a sua expressividade emocional com o intuito de chamar a atenção do adulto ou de satisfazer os seus desejos. Posteriormente, já em idade pré-escolar, as crianças utilizam essas estratégias para melhorar as interações entre pares e adultos (Vale, 2012).

Quando a criança desenvolve a sua expressividade emocional, toma consciência de que as emoções podem ter mais do que uma valência e que podem ser sentidas em simultâneo. Contudo, torna-se bastante complicado para a criança compreender situações nas quais surgem emoções de valências opostas. As razões que podem justificar estas dificuldades são relativamente à expressão facial, pois o rosto não expressa duas emoções ao mesmo tempo, e o facto de alguns autores referirem que não se consegue pensar de duas formas diferentes (Harris, 1983, referido por Vale, 2012).

No entanto, a valência da emoção não é determinante, isto é, o que importa são os processos de ajustamento da emoção ao comportamento e à cognição (Cole, et al., 2004). Por esta razão, todas as emoções são essenciais para as crianças e, nesse sentido, elas devem experienciar cada uma e saber como as podem regular. Esta regulação é essencial para a sua adaptação social.

2.3. A classificação das emoções

Lazarus (1991) sugere a seguinte classificação das emoções: 1. Emoções negativas, que consistem numa forma de ameaça ou frustração relativa à realização de um objetivo; 2. Emoções positivas, originadas pelo alcance de um objetivo ou se está perto disso; 3. Emoções *borderline*, que podem provocar equívocos; 4. Não-emoções, consistem em estados indefinidos.

Foram, ainda, vários os autores que classificaram as emoções quanto à sua relevância, realçando, assim, uma distinção entre emoções básicas, ou primárias, que são caracterizadas pela expressão facial; e emoções secundárias, que surgem das básicas e de combinações entre elas.

Contudo, não existe um consenso relativamente às emoções básicas. Enquanto que, para alguns autores existem, apenas, três emoções básicas (ira, ansiedade e depressão), para outros estas são seis (felicidade, tristeza, ira, surpresa, medo e desgosto) (Goleman, 1995). Ainda existe uma outra teoria diferencial das emoções (Izard, 1997, referido por Rocha, 2016) que propõe onze emoções primárias (interesse, alegria, satisfação, surpresa, tristeza, raiva, aversão, contentamento, medo, vergonha e timidez). As emoções básicas mais frequentes e defendidas são as seis, defendidas por Goleman (1995).

Relativamente à identificação de situações que provocam emoções, para que a criança compreenda as suas emoções e as dos outros, segundo Vale (2012), é fundamental que reconheça as situações que suscitam as emoções básicas. Esta compreensão das emoções vai-se desenvolvendo progressivamente pois, como já foi referido, inicialmente as crianças não distinguem as emoções negativas e classificam-nas como tristeza. Assim, é apenas mais tarde, que as crianças começam a distinguir estas emoções, fazendo uma discriminação entre triste e zangado. Neste contexto, já são também capazes de diferenciar as situações que causam a tristeza, das situações que provocam raiva.

De seguida, as crianças começam a distinguir as situações de medo, visto que, estas são mais complexas para identificar pois as suas causas são muito diversificadas. Por

norma, as crianças não referem situações reais quando abordam os seus medos, mas sim, situações mais fantásticas ou mitológicas, tais como, o medo dos monstros ou das bruxas. Isto deve-se ao facto de não associarem as situações reais ao medo, mas sim à tristeza, como por exemplo, o medo de andar de bicicleta. Apesar disto, as crianças vão progressivamente distinguindo estas situações e começam a compreender a emoção do medo (Vale, 2012).

No que diz respeito às emoções básicas, sabemos, então, que as crianças começam por discriminar as situações comuns que suscitam alegria, seguidamente, as situações de tristeza e, mais tarde, as situações de raiva e medo (Vale, 2012).

Na Educação Pré-Escolar, as crianças utilizam as suas experiências para reconhecer as situações em que as emoções básicas ocorrem. Posteriormente, as crianças começam a perceber que as causas que suscitam emoções, variam dependendo de quem as experienciam, já que estas são únicas e individuais.

Partindo da investigação de Denham & Zoller (1991), sabe-se que as crianças identificam eventos não sociais como causas da alegria, situações sociais para a tristeza ou raiva e causas relacionadas com o fantástico para explicar o medo.

As crianças em idade pré-escolar também já são capazes de explicar causas das emoções dos seus pares e pais. As interações sociais são apontadas pelas crianças como causas para raiva ou o medo, sendo que as que assumem um maior realce são as físicas ou materiais, devido aos conflitos entre pares que surgem através destas.

No que diz respeito à alegria, as crianças referem, habitualmente, causas sociais físicas e causas verbais e não verbais. No entanto, por vezes, também são referidas causas interpessoais que satisfaçam a própria criança.

Segundo alguns autores (Dunn & Hughes, 1998; Fabes, et al., 1988, referidos por Vale, 2012), as crianças conseguem distinguir com mais facilidade as causas das emoções negativas dos seus pares. Para elas, torna-se mais complicado distinguir as causas da alegria, apesar de conseguirem detetar mais facilmente através das expressões faciais. Uma das razões que contribuem para esta complexidade de detetar as causas de alegria e tristeza nos outros, comparativamente com a raiva e o medo, assenta no facto de estas

últimas apresentarem uma maior necessidade de resposta. Outra explicação que pode justificar esta complexidade é o facto das emoções da alegria e da tristeza estarem relacionadas com causas mais internas, que se tornam abstratas para as crianças (Fabes, et al., 1988, referido por Vale, 2012).

Em idade pré-escolar as crianças também são capazes de distinguir a causa das emoções, das suas consequências. Deste modo, acabam por utilizar isso para a tomada de decisões, principalmente sociais.

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências emocionais nas crianças em idade pré-escolar, o papel do educador é fulcral, visto que estas necessitam desse apoio por parte do mesmo.

Cardoso (2013, p.16) afirma que cabe ao educador “respeitar as emoções de uma criança e autorizá-la a sentir-se quem ela é, permitindo que ela tome consciência de si mesma”. Assim, é papel do educador criar as condições necessárias para que a criança exprima de uma forma espontânea as suas emoções.

Neste sentido, a Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, bem como o seu desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo. Este desenvolvimento da criança apenas é possível com uma interação recíproca entre esta e o educador, visto que a criança desempenha um papel de sujeito ativo na prática educativa.

Desta forma, Rodrigues (2012, p.20) afirma que “o Educador constrói um ambiente educativo positivo e, conseqüentemente, de qualidade, no qual a criança se sente estável e encorajada a explorar o mundo e a realizar descobertas sobre este, adquirindo novos conhecimentos”.

Por vezes, através do *coping*, que consiste num conjunto de estratégias que visam restabelecer o controlo de uma situação externa ou interna considerada constrangedora (Duron & Parot, 2001, referidos por Vale, 2012), os pais também tentam auxiliar as crianças para que estas consigam compreender e analisar os seus sentimentos (Vale, 2012).

Como já foi referido, a primeira experiência emocional da criança consiste no ativar da emoção, isto é, o despertar da emoção no seguimento de uma ação que pode ser interna ou externa. Contudo, com a ativação da emoção, por vezes, limitada nas zonas mais primitivas do cérebro, esta ocorre de forma automática em conjunto com o comportamento.

Assim, a criança vai-se desenvolvendo, bem como as funções mais complexas do seu cérebro que, mais tarde, são envolvidas na experiência emocional. Desta forma, a motivação e a cognição colaboram entre si e influenciam a experiência emocional, já que “a ativação transmite à criança informações chave acerca das metas a atingir, mas a informação precisa de ser entendida e não apenas reagir em sua função” (Denham, 2007, referida por Vale, 2012, p.37).

Para além de todas as investigações, ainda não existe consenso sobre os conhecimentos das múltiplas emoções, valências e intensidades nas crianças em idade pré-escolar. Porém, está comprovado que as crianças nestas faixas etárias são capazes de explicar os conflitos emocionais (Denham, 1998).

Também é habitual que as crianças desta idade sintam dificuldades em compreender as emoções mais complexas, tais como, a culpa, a vergonha, o orgulho, o embaraço e a empatia (Vale, 2012).

Assim, pode concluir-se que durante a idade pré-escolar o desenvolvimento emocional das crianças está incompleto, no entanto, é durante este período que as crianças aumentam as suas competências de linguagem emocional (Vale, 2012).

3. A Regulação Emocional

3.1. A regulação das emoções

O termo de regulação emocional começou a ser utilizado por volta dos anos 80, por Gross (1999) ao definir que a regulação emocional influencia a ativação das emoções, no entanto esta definição foi sofrendo alterações, devido à necessidade de clarificação do conceito. Considerando esta necessidade, os investigadores foram propondo outras definições.

Para Kopp (1989) existem três níveis básicos de regulação emocional que envolvem estratégias biológicas, estratégias cognitivas básicas e estratégias de planeamento, que visam o alcance dos objetivos e são dependentes das capacidades linguísticas, estas últimas estratégias compõem um nível mais complexo.

Segundo Bridges, Denham e Ganiban (2004) a regulação emocional tem por base a modelação das emoções, adaptando-as ao contexto, tentando manter estados emocionais positivos e diminuir os negativos.

Cole, Martin e Dennis (2004) referem alterações em termos da natureza, intensidade e duração da emoção, indicando dois tipos de regulação. Num dos tipos de regulação, a emoção é o alvo de mudança, no outro, a emoção regula os processos cognitivos, comportamentais e relacionais.

Campos, Frankel e Camras (2004), afirmam que regulação e a ativação podem ocorrer em simultâneo ou a regulação pode anteceder a ativação, quando se evitam situações que vão originar emoções.

Para Alvarenga (2007), a autorregulação emocional é, um “conjunto de processos heterogéneos através dos quais as pessoas influenciam, consciente e voluntariamente, as emoções que elas vão ter, quando elas as terão e como elas vão experimentar e expressar essas emoções diante de alguém” (p.295). Esta teoria assenta no princípio de que as emoções são a primeira forma de contacto de um bebé com o mundo que o rodeia, sendo consideradas como uma primeira linguagem do ser humano. Tendo por base esta perspectiva podemos compreender que, como este contacto se desenvolve ao longo da

vida, a regulação emocional é uma capacidade que permite diferenciar umas pessoas das outras.

Assim, através das definições referidas anteriormente, podemos perceber que a regulação emocional consiste na capacidade de regular a experiência, mas também a expressão emocional. No que diz respeito à regulação da experiência emocional, é necessária a atribuição de significado às emoções, reconhecendo que elas são naturais e fazem parte de nós. Quanto à regulação da expressão emocional, devemos conhecer como e quando expressamos as nossas emoções. Desta forma, a regulação emocional permite a modelação das emoções, de modo a conservar estados emocionais positivos e diminuir negativos (Mendonça, 2017).

3.2 Estratégias e processos da regulação emocional

Para além da definição de regulação emocional, é necessário compreender o que ela implica, tanto a nível de competências como de processos.

Segundo Garber, Braafladt e Zeman (1991) a regulação implica: a identificação da ativação da emoção, bem como, da necessidade de a regular; a interpretação da causa da emoção; respostas possíveis de regulação; avaliação das respostas; implementação de uma das respostas.

Thompson (1994) defende que a regulação emocional consiste na gestão das respostas e comportamentos, nas mudanças neurofisiológicas, na alteração e controlo dos processos de atenção e nas diversas estratégias de *coping*.

Segundo Bronson (2000), o desenvolvimento da autorregulação é definido por quatro dimensões: o controlo emocional e comportamental, o controlo cognitivo, as atitudes pró-sociais e a motivação para a autorregulação.

Numa outra perspetiva, mais funcional, Denham (1998), propõe a existência de padrões específicos de expressão para cada emoção, apresentando, assim, um modelo de regulação emocional que inclui três dimensões: emocional, que consiste na capacidade de uma pessoa se acalmar a si própria; cognitiva, que prevê o restabelecimento do foco

da atenção e do raciocínio; e comportamental, que implica a modelação da expressão, do comportamento e dos pensamentos relativos à experiência emocional.

Para Denham (1998) a experiência emocional e a regulação emocional incluem os seguintes passos: o despertar da emoção; a interpretação da emoção; a escolha de uma resposta específica que consiga modelar a experiência emocional.

O estudo do tema da regulação emocional só teve início nos anos 90 e surgiu no âmbito do desenvolvimento social, emocional e da personalidade. As primeiras publicações sobre o tema em si, apenas começaram a surgir no início dos anos 2000. Estes primeiros estudos evidenciavam o desenvolvimento da autorregulação nos primeiros anos de vida.

As perspetivas funcionalistas da emoção (Campos, Campos & Barrett, 1989), tiveram um grande impacto no estudo da regulação emocional que, por sua vez, teve um novo impulso no início dos anos 90. A tentativa de encontrar ligações entre a regulação emocional e a competência social foram a consequência que originou este novo impulso.

O processo de regulação emocional consiste, como já foi referido anteriormente, nas mudanças do indivíduo que estão associadas à ativação de uma emoção, ou seja, a regulação emocional consiste na modelação das emoções por parte do indivíduo, sendo que estas mudanças contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo e social (Cole, et al., 2004).

Neste sentido, é importante distinguir dois tipos de processos regulatórios, as emoções reguladoras e as emoções reguladas. A regulação emocional, isto é, as *“emoções como reguladoras”*, consiste no impacto que os processos emocionais têm nos outros sistemas, como o cognitivo, social e comportamental. Por sua vez as *“emoções reguladas”*, ou a regulação das emoções, dizem respeito às mudanças que o indivíduo opera sobre a sua resposta emocional (Cole et al., 2004).

Nestes dois processos regulatórios, baseados na teoria de Cole et al. (2004), podemos encontrar a perspetiva intrapessoal e interpessoal. No entanto, estes processos não são reconhecidos de forma unânime para todos os autores.

Denham (2007) refere, então, que as crianças são capazes de modelar a experiência emocional, através de estratégias de auto acalmar. Segundo Bowlby e Winnicott (2005, referidos por Vale, 2012) as crianças capazes de se acalmar a si próprias são crianças emocionalmente saudáveis.

Sendo assim, sabemos que as crianças em idade pré-escolar são capazes de se regular emocionalmente de forma autónoma. Crianças com dois e três anos já conseguem utilizar algumas estratégias de regulação emocional, tais como: o afastamento da atenção face a um estímulo; o desvio físico da situação; a confrontação; a aproximação ou o afastamento de uma situação (Grolnick, Bridges & Connell, 1996, referidos por Vale, 2012). A regulação começa a ser mais autónoma, isto é, sem o auxílio direto do adulto, entre os três e os seis anos de idade. As crianças com quatro anos de idade já são capazes de realizar uma introspeção, tornando-se responsáveis e conscientes dos seus pensamentos e ações (Bronson, 2000).

Nesta perspetiva de autorregulação consciente, tendo por base a perspetiva sociocognitiva, Zimmerman (2013) refere que os processos da aprendizagem autorregulada requerem que a criança esteja consciente da sua utilização, isto é, que seja a própria a mobilizar aspetos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos e metas de aprendizagem.

Sendo assim, o contexto onde as crianças estão inseridas vai influenciar as suas competências de autorregulação, pois estas são simultaneamente desenvolvidas e aprendidas (Skibbe et. al., 2011, referido por Moreira e Simão, 2019). A autorregulação emocional é, então, uma competência de desenvolvimento que influencia a adaptação e a aprendizagem da criança nos diversos contextos da sua vida.

Com vista à promoção da autorregulação emocional, devemos auxiliar as crianças a entender e a descrever as emoções que sentem, a nomear todas as emoções e devemos, ainda, elogiar quando a criança consegue autorregular as suas emoções, bem como, fornecer estratégias para esta autorregulação (Webster-Stratton, 2011). Vale (2012) ainda defende que a criança deve compreender quais as sensações que está a sentir, o seu significado e como deve agir perante a experiência emocional.

Desta forma, torna-se necessário distinguir a regulação externa da autorregulação, visto que, por norma, os cuidadores das crianças sentem a necessidade de as regular para assegurar o bem-estar das mesmas. Deste modo, as crianças não conseguem praticar a autorregulação pois não lhes é dada essa autonomia.

À medida que as crianças se vão desenvolvendo e crescendo, a regulação interpessoal para a ser intrapessoal (Holodynski & Friedlmeier, 2010; Holodynski, 2004, 2009; Von Salisch, 2008, referidos em Rocha, 2016). A criança começa a ser capaz de, como já foi referido, regular de forma autónoma as suas emoções e para tal, utiliza estratégias extrínsecas, quando procura um apoio externo, que vai ao encontro das suas normas culturais (Thompson, 1994). Estas estratégias cognitivas são fruto da maturação neurológica da criança.

Para Thompson (1994), existem quatro situações que fazem com que as crianças interiorizem estratégias de regulação emocional, são elas: a instrução direta, isto é, situações em que se pede verbalmente à criança para regular as suas emoções; as propostas para a reinterpretação da causa, que ocorrem quando os pais reinterpretem a causa emocional para que a criança faça o mesmo; a aprendizagem por modelagem, ou seja, quando existe um modelo que as crianças seguem como, por exemplo, os pais; e, por último, o discurso sobre as emoções, fazendo com que as crianças se expressem e reflitam sobre as mesma, de forma a regulá-las.

Noutro modelo de regulação emocional (Shipman, Schneider & Brown, 2004; Zeidner, Matthews & Roberts, 2006; referidos por Rocha, 2016), estão presentes as seguintes competências: a interpretação das expressões faciais e corporais da emoção; a clareza na expressão dessas emoções; o reconhecimento e a compreensão das próprias emoções; a compreensão das causas e consequências da expressão de uma determinada emoção no seu contexto cultural; e, ainda, a capacidade de gerir/regular a intensidade com que sente e expressa essa emoção.

Relativamente às estratégias cognitivas, temos de nos referir, em primeiro lugar, às estratégias de modificação das emoções negativas. Segundo três áreas de investigação, as emoções discretas, como a raiva e a tristeza, desempenham um papel fundamental para uma regulação emocional eficaz. Na investigação realizada por Barrett et al., (2001,

referidos por Vale, 2012), verificou-se que quem fazia a distinção dos estados emocionais discretos, mais facilmente regulava emoções negativas.

Uma das estratégias que se pode aplicar para conhecer as conceções das crianças relativamente à mudança das emoções é através da citação de uma emoção, questionando sobre o que se pode fazer para a alterar. É habitual que as crianças reconheçam com mais facilidade alterações para a raiva e a tristeza.

Também é importante para as crianças a manutenção das emoções positivas e, para tal, torna-se necessário saber o que se deve evitar para as manter. As crianças são capazes de reconhecer ações que transformam a alegria em emoções negativas, como por exemplo a agressão (MacCoy & Masters, 1985, referidos por Denham, 1998).

No que diz respeito às estratégias cognitivas, embora as crianças reconheçam as mudanças dos estados emocionais negativos delas próprias e dos outros, é difícil para elas saberem as mudanças dos estados emocionais positivos. No entanto, como já percebemos, à medida que se vão desenvolvendo, começam a criar estratégias mentais para controlar as emoções. Apesar disto, as crianças não utilizam com tanta frequência estas estratégias cognitivas, mas sim as comportamentais (Brown, Covell & Abramovitch, 1991, citados por Denham, 1998) pois, apesar de as crianças em idade pré-escolar reconhecerem estratégias cognitivas de controlo, não as conseguem desenvolver por si próprias. Neste sentido, a incapacidade de gerar estas estratégias por si, parece resultar do facto do desenvolvimento cognitivo ainda não ser muito sofisticado.

Podemos afirmar que é na idade pré-escolar que as crianças começam a compreender noções mais complexas relativamente à regulação emocional, visto que percebem que podem fazer alguma coisa para regular e modificar as emoções, reconhecem estratégias externas, e as estratégias mentais são as mais utilizadas pelos mais velhos. Neste período as crianças sentem dificuldades em lidar com a duração das emoções, sendo que estas diminuem com o tempo, pois esta noção de tempo ainda não está bem definida para elas (Vale, 2012).

Deste modo, a importância da regulação emocional nas crianças tem sido cada vez mais reconhecida na área da Educação, já que é essencial para o desenvolvimento social no jardim de infância e, mais tarde, na escola (Cole, Martin, & Dennis, 2004;

Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Olson & Lunkenheimer, 2009, referidos por Cadima et. al, 2016). O desenvolvimento de competências de regulação emocional é fundamental nas crianças em idade pré-escolar, visto que estas estão a construir a sua personalidade e a aprender a lidar com as suas emoções.

Assim, na Educação Pré-Escolar, as crianças devem estar envolvidas na organização do espaço e dos materiais. Desta forma, as crianças vão reconhecendo normas comportamentais e de expressão das emoções, tornando-se mais capazes de exercer um controlo emocional e comportamental sobre si mesmas (Moreira e Simão, 2019).

É papel do educador dar às crianças a liberdade para tomar decisões e fazer as próprias escolhas, indo sempre ao encontro dos seus interesses e curiosidades, promovendo uma maior autonomia. Cabe, ainda, ao educador fornecer *feedback* sobre o desempenho das crianças, dando um reforço positivo e motivacional, de forma a estabelecer uma relação empática com as mesmas. Esta validação de experiências tem um forte impacto no clima emocional da sala e auxilia as crianças na adoção de comportamentos de autorregulação.

Através da regulação emocional como um processo de gestão e controlo das emoções, adaptando-as aos contextos experienciados, as crianças podem compreender as suas emoções, ultrapassando obstáculos e resolvendo problemas/conflitos, mantendo, ainda, o seu bem-estar (Cole et al., 2004).

4. Desenvolvimento Emocional

4.1. Competência e desenvolvimento social

A partir de todas as definições existentes sobre o termo “emoções”, podemos concluir que estas são uma reação rápida a um estímulo, seja ele interno ou externo. “As emoções contribuem diretamente para o funcionamento dos sistemas preceptivo, cognitivo e de personalidade, assim como para o desenvolvimento de competência socioemocional” (Izard, 2001; 2002, citado por Rocha, 2016, p.4). Desta forma, e no sentido de desenvolvimento social, as emoções implicam um processo relacional e pessoal, visto que cada pessoa as adapta ao contexto em que estão inseridas. Na perspetiva funcionalista, como já foi referido, o desenvolvimento emocional foca-se na importância da expressividade emocional, que auxilia na criação e manutenção das relações sociais das crianças com os pares (Rocha, 2016).

Assim, podemos compreender que as competências emocionais são um dos principais fatores para a adaptação social das crianças. Estas competências emocionais também são conhecidas como inteligência emocional, cujo termo surgiu, com as primeiras publicações de Goleman (1995), no entanto, foi introduzido anteriormente por Salovey e Mayer (1990).

Salovey e Mayer (1990) consideram que existem cinco capacidades que se distribuem por cinco domínios, que consistem no conhecimento das nossas emoções; na gestão destas; na motivação própria; na identificação das emoções dos outros e na gestão das relações. Segundo os autores, a inteligência emocional é definida como “um sub-tipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e ações” (Salovey & Mayer, 1990, citados por Vale, 2012, p.8).

Para Goleman (2001) a inteligência emocional consiste na capacidade de motivação própria, persistindo às frustrações, controlando impulsos, regulando o seu estado de espírito, sentindo empatia e ter esperança.

O termo inteligência emocional é definido por Gardner (1993) como um conceito de inteligência inter e intrapessoal, isto é, a inteligência interpessoal é tida como a capacidade de ter empatia pelos outros, estabelecendo relações sociais. Quanto ao termo inteligência intrapessoal este consiste na capacidade direcionada aos aspetos internos do próprio indivíduo, reconhecendo as suas emoções e sentimentos, nomeá-las e regulá-las, adaptando-as às situações (Vale, 2012).

A inteligência emocional é cada vez mais abordada no contexto da Educação Pré-Escolar, visto que possibilita que as crianças tomem decisões, estabeleçam relações sociais e resolvam conflitos. Estas capacidades são fundamentais para a vida futura, pois traduzem-se no bem-estar e sucesso.

Segundo Denham (1998), as emoções são essenciais para o estabelecimento de relações sociais entre crianças, visto que estas por vezes não se conseguem expressar bem oralmente. Desta forma, destaca-se a criança que transmite certos padrões de expressividade, sendo mais pró-social do que outra que esteja consecutivamente zangada ou triste, visto que estará mais isolada e sozinha.

A compreensão das emoções, por parte das crianças, vai contribuir para relações e interações positivas com os pares, pois ao estabelecerem uma empatia pelo outro irão construir interações com maior sucesso. Assim, a autorregulação emocional ajuda a criança obter este sucesso nas suas relações com os pares.

Katz e McClellan (1991), designam de competência social a capacidade de estabelecer e manter relações sociais durante a infância. Esta é uma competência que se vai desenvolvendo de forma progressiva. Assim, o desenvolvimento das competências sociais ocorre nos primeiros anos de vida, no entanto, estas competências são reforçadas através dos processos de interação com os outros.

Uma parte da aprendizagem das crianças desenvolve-se a partir da observação. Neste caso, os adultos e os cuidadores das crianças servem de modelo para elas. Desta forma, é essencial que os adultos alarguem socialmente os seus estilos de interação (Katz & McClellan, 1991).

Para que o desenvolvimento de competências sociais seja eficaz deve ser promovido num contexto natural integrado no currículo da Educação Pré-Escolar. O educador deve proporcionar experiências que desenvolvam as competências sociais nas crianças (Katz & McClellan, 1991).

Segundo Ladd (1990), as relações interpessoais desempenham um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano. Deste modo, é natural que a incapacidade para iniciar e manter relações seja angustiante mesmo para crianças em idade pré-escolar.

Tendo em conta esta perspetiva, para Roggof (1990), baseado no trabalho realizado por Vygotsky, as reações sociais são o principal foco que contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim sendo, e segundo alguns estudos, as crianças que demonstram dificuldades nas relações sociais desenvolvem desadaptações sociais no futuro, evidenciando o abandono e insucesso escolar, bem como, problemas de saúde mental.

A competência social consiste na capacidade de criar e manter relações sociais de reciprocidade com os outros. Neste sentido, esta é uma capacidade que “depende de muitas competências de compreensão social e de *skills* (capacidades) de interação” (Formosinho et. al, 2006, p.13). A capacidade de ter empatia pelo outro é essencial para o desenvolvimento das interações sociais.

As crianças com *skills* sociais são mais facilmente capazes de estabelecer relações sociais com os colegas, identificado, assim, pontos em comum com os mesmos, que posteriormente auxiliam na resolução de conflitos (Gottman, 1983). Já as crianças que apresentam comportamentos agressivos não estabelecem relações sociais consistentes, determinando, desta forma, o seu estatuto entre os colegas (Dodge, 1983, referido por Formosinho et. al, 2006).

Segundo um estudo realizado por Corsaro (1985), as interações sociais na Educação Pré-Escolar, são tentativas de integração num grupo de jogos, que acabam por criar conflitos devido à resistência das crianças já inseridas nesse mesmo grupo.

Neste contexto, as crianças em idade pré-escolar debatem-se com diversas dificuldades sociais, pois ainda não conhecem estratégias para resolver conflitos entre

pares. Os comportamentos das crianças perante as dificuldades sociais variam consoante a personalidade de cada uma. Contudo, estas reações têm bastante impacto nas suas relações sociais com os pares.

A maioria das vezes que as crianças não cumprem as regras da sala têm origens exteriores à mesma e acabam por ter comportamentos desajustados que expressam uma perturbação emocional. Outras causas para este tipo de comportamentos podem ser o ambiente demasiado permissivo ou autoritário na sala, bem como, a resolução de tarefas complexas ou sem relevância para a criança. Para combater estas dificuldades sociais, os educadores devem minimizar o stress das crianças quando se encontram com um grupo de pares durante muito tempo. Assim, podemos perceber que qualidade das relações sociais nos primeiros anos de vida sobrepõe-se à quantidade, isto é, as crianças devem estabelecer e manter relações saudáveis e afetivas entre pares, no entanto, isto não significa que elas tenham de as estabelecer com todas as crianças do seu grupo do jardim de infância (Formosinho et. al, 2006).

Com base nos estudos mais atuais sobre o desenvolvimento social das crianças, podemos compreender que não é preocupante quando a criança se isola de uma forma moderada, o que importa realmente é que esta seja capaz de interagir de forma “eficaz e satisfatória com outras crianças, quando essa interação é desejada, apropriada ou necessária” (Formosinho et. al., 2006, p.16).

Para o desenvolvimento da competência social na criança, têm papéis fundamentais as interações com os colegas, bem como, o apoio dos pais, educadores/professores e cuidadores.

O papel dos colegas é fulcral no desenvolvimento da competência social nos primeiros anos de vida, pois é com eles que as crianças passam grande parte do seu tempo no jardim de infância. Neste sentido, os educadores conseguem moldar as experiências das crianças com os colegas.

Segundo Ladd (1983), a competência social das crianças em idade pré-escolar vai-se mantendo ao longo do tempo e torna-se difícil de alterar os seus comportamentos, mesmo após a aquisição de novas *skills* sociais (Bierman & Furman, 1984, referidos por Formosinho et. al, 2006).

Desta forma, é estabelecido um ciclo recorrente, que consiste na repetição de um comportamento sempre que existe o mesmo estímulo que o provoca. Algo que pode demonstrar este ciclo recorrente é o ciclo positivo, isto é, quando as crianças são mais simpáticas, as respostas tendem a o ser também. Assim, as oportunidades de adquirirem novas *skills* sociais, aumentam e estabelece-se um ciclo positivo.

Pelo contrário, as crianças que não são tão atrativas, acabam por ser mais facilmente rejeitadas, criando um padrão social para o seu comportamento que, dificilmente, consegue ser alterado (Cairns, 1986, referido por Formosinho et. al, 2006). Esta resistência do ciclo negativo deve-se ao facto das respostas das crianças serem automáticas e ocorrem de uma forma não consciente. Quando uma criança entra num ciclo negativo, é papel do educador tentar reverter a situação e estabelecer um ciclo de respostas positivas, pois é mais fácil alterar este ciclo durante os primeiros anos de vida.

É através das interações sociais que as crianças desenvolvem competências e *skills* sociais. Para tal, é necessário que estas interações devam ocorrer com base nos interesses das crianças, normalmente, surgem em contextos de atividades com objetos de que gostam.

Desta forma, com vista ao aumento da competência social é essencial compreender a competência emocional como uma possibilidade de mobilizar recursos pessoais e ambientais, ajudando as crianças nas relações com os seus pares. Denham (1998) apresenta um modelo de desenvolvimento da socialização da competência emocional, que associa as dimensões intra e interpessoal às competências emocional e social (Figura 2).

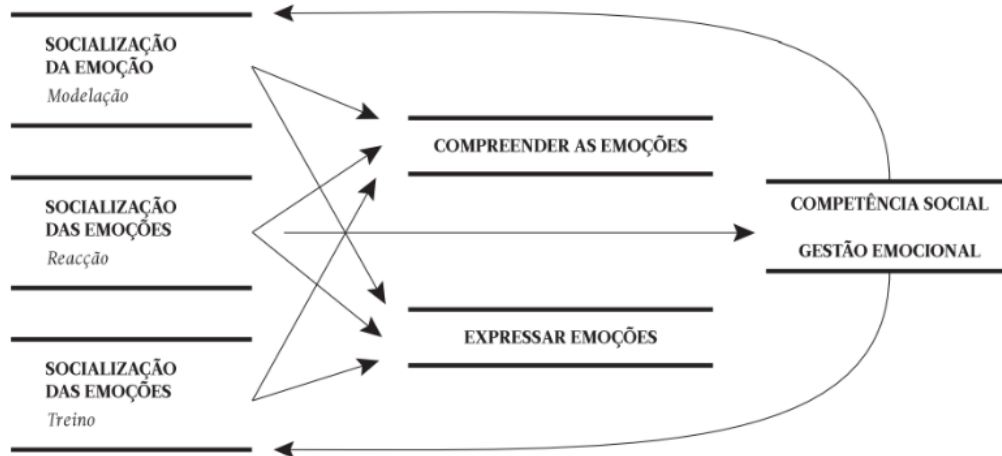


Figura 2- Modelo desenvolvimental da socialização da competência emocional

Fonte: Vale (2012)

Como podemos constatar, na figura 2, as crianças em idade pré-escolar aprendem por observação e imitação e, por essa razão, os colegas e o educador servem, por vezes, de modelo positivo ou negativo. Os comportamentos sociais do educador devem, então, ser consistentes, para que não transmita mensagens contraditórias às crianças.

Neste sentido, a competência social deve desenvolver-se de forma espontânea e informal, contudo, o educador pode e deve ajudar na resolução de conflitos entre pares e, também, a quebrar o ciclo negativo quando as crianças entram nele.

4.2. Resolução de conflitos

No processo de resolução de conflitos existem estratégias de intervenção e diversas abordagens, presentes na literatura, desenvolvidas por psicólogos e educadores. Estas abordagens têm como objetivo o fornecimento de estratégias que auxiliem no desenvolvimento das competências sociais, que visam a melhoria do comportamento das crianças. As diferentes abordagens envolvem técnicas “de modificação de comportamento (Masden & Masden, 1974), técnicas de modelação oriundas da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1979), abordagens psicodinâmicas (Dreikurs, 1968), redireccionamento das atividades das crianças (Spodeck & Saracho, 1998), abordagens ecológicas (Swap, 1974; Lilly, 1970; Kounin, 1970)” (Vale, 2012, p. 83).

Das abordagens referidas anteriormente considero que, para o presente estudo, o foco se encontra no redirecionamento das atividades (Spodeck & Saracho, 1998, referidos por Vale, 2012) e nas abordagens ecológicas, visto que a implementação consistiu numa mudança de ambiente físico.

Para Spodeck e Saracho (1998, referidos por Vale, 2012), a técnica do redirecionamento resulta da prática dos educadores. O objetivo é o de desviar a atenção das crianças, quando estas estão em situações difíceis e desconfortáveis, utilizando estratégias que as façam concentrar em situações que as satisfaçam de forma imediata. Quando é utilizado o redirecionamento, devemos ter em conta que também devem ser ensinadas às crianças outras estratégias para a resolução de conflitos, atribuindo-lhes uma maior autonomia.

Relativamente à abordagem ecológica, Susan Swap (1974, referida por Vale, 2012) refere que o conflito está presente nas interações da criança com o meio ambiente em que está inserida. A autora defende que ao entender o nível de conflito da criança e através da modificação do ambiente, o educador pode ser capaz de minimizar as perturbações e os conflitos na sala.

Ao mencionar o ambiente, Susan Swap (1974), “refere-se ao ambiente físico, às exigências pedagógicas e à natureza das interações educador-criança” (Vale, 2012, p.87). Desta forma, a autora evidencia a importância do papel dos educadores que devem respeitar as diferenças individuais de cada criança, para que seja possível compreender o seu nível de desenvolvimento, proporcionando atividades que gerem comportamentos específicos.

Para a resolução de conflitos é essencial que o educador incentive a criança a refletir sobre o seu comportamento. Neste sentido, Zahavi e Asher (1978, referidos por Formosinho et. al, 2006) defendem que quando as crianças refletem sobre o seu comportamento social, positivo ou negativo, reduzem os comportamentos agressivos. Segundo Piaget (1983, referido por Formosinho et. al, 2006), as instruções sobre as normas a seguir na sala, devem ser dadas à criança de forma individual, para que esta esteja mais envolvida nesse processo e consiga ouvir o educador com atenção.

O processo de resolução de conflitos pode ser benéfico para o desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar. Para que o educador consiga atuar perante a resolução de conflitos, é necessário que conheça cada criança do grupo e que acompanhe o progresso de cada uma. Esta intervenção por parte do educador só deve ser feita quando verifica que uma criança está a entrar num ciclo recorrente negativo, de outra forma, o educador deve permitir que as crianças encontrem soluções para resolverem os conflitos entre si.

Para que este processo se torne mais fácil e desenvolva as competências sociais de cada criança, o ambiente da sala deve reger-se pelo respeito pelos sentimentos das crianças. Quando a criança se mostra relutante na realização de alguma atividade, o educador deve respeitar essa decisão e reforçar que a criança se pode juntar a qualquer altura, se assim o desejar. O educador também deve sugerir à criança o que pode realizar enquanto o restante grupo desenvolve a atividade. Estes comportamentos de resistência são, por vezes, formas de afirmação de autonomia e individualidade. Desta forma, o educador deve permitir que as crianças tomem as suas próprias decisões, demonstrando que as crianças “são compreendidas e respeitadas e que terão auxílio quando precisarem ou o desejarem” (Formosinho et. al, 2006, p.24).

Como as crianças veem o adulto como alguém credível e, por norma, acreditam no que ele diz. Desta forma, é essencial que o educador forneça instruções claras e diretas. Por vezes, o educador tenta resolver conflitos entre as crianças através de questões que acabam por ser indiretas, pois já condiciona a resposta das crianças. Assim, o papel do educador deve ser o de dar instruções claras e fazer com que a criança perceba e reflita sobre o seu comportamento (Formosinho et. al, 2006).

A autoridade e credibilidade do educador também é posta em causa quando ameaça privar a criança de algo que gosta quando ela não tem os comportamentos desejados. Nas situações de conflitos, as crianças também não devem ser obrigadas a pedir desculpa aos colegas, mas sim incentivadas a fazê-lo quando quiserem. Neste sentido, é fundamental que o educador não condicione as crianças (Formosinho et. al, 2006).

Para Maccoby (1980, referido por Formosinho et. al, 2006), a educação não deve ser punitiva, pois o confronto dos comportamentos menos desejáveis das crianças deve ser feito através do diálogo, escutando e atendendo às suas necessidades e pedidos.

Para além disto, também é muito utilizada a estratégia de comparação, ou seja, comparar os comportamentos entre crianças, dizendo qual deles é aceitável e desejável. Esta é uma estratégia que se torna humilhante para a criança que está a ser comparada, no ponto de vista negativo. Muitos educadores veem este método de comparação como um reforço positivo, na medida em que utilizam o elogio para aprovar um comportamento desejado. O facto de fornecer demasiados elogios torna-se contraproducente, visto que estes acabam por perder o significado quando são ouvidos tantas vezes. Assim sendo, o papel do adulto deve ser firme, já que as crianças o veem como modelo e têm uma relação positiva e de respeito com o mesmo. Esta relação positiva faz com que as crianças não fiquem magoadas sempre que o adulto é firme (Formosinho et. al, 2006).

Desta forma, podemos compreender que o ambiente da sala do jardim de infância deve ser, pró-social, isto é, de cooperação e de benefício para todos. Neste sentido, é essencial que esteja presente o sentido de justiça, no qual as regras sejam aplicadas a cada criança, atendendo às suas necessidades individuais, visto que um “ambiente social saudável é aquele em que as diferenças e necessidades individuais das crianças recebem uma resposta que denota uma igual preocupação e respeito” (Formosinho et. al, 2006, p.32).

Neste sentido é necessário entender que as adversidades são recorrentes nas salas dos jardins de infância e, por essa razão, o educador deve ajudar as crianças a gerir os seus sentimentos e emoções, à medida que os vão demonstrando. É, também, papel do educador fazer com que a criança desvalorize certos acontecimentos e conflitos, de modo que o clima na sala não seja caracterizado por demasiadas explosões emocionais. Desta forma, é fulcral que a criança entenda que nem todas as adversidades são pessoais e incontornáveis. Assim, o educador deve reforçar que as emoções e os sentimentos são algo normal e que, mesmo quando são mais desconfortáveis de se sentir, acabam por desaparecer. Deste modo, o educador está a validar o que a criança sente, sem a submeter a julgamentos (Formosinho et. al, 2006).

Tal como foi referido, o educador desempenha um papel bastante relevante no desenvolvimento das crianças pois é visto como um modelo a seguir. Neste sentido, deve estar consciente das suas interações com o grupo (O'Connor, 1969, 1972, referido por Formosinho et. al, 2006).

No que concerne à resolução de conflitos, o educador deve envolver-se de modo a compreender o que aconteceu e quais os objetivos da criança aquando do conflito. Para a sua resolução, também poderá ser benéfico se o educador sugerir à criança uma reação, mostrando-se recetivo ao seu comportamento, pois estará a contribuir para a modelação de “um estilo interativo de relacionamento com os outros e de procura de soluções para os problemas” (Formosinho et. al, 2006, p.36).

Uma das estratégias de ensino específicas acerca da resolução de conflitos, consiste em encorajar a compreensão social. Gottman (1983) afirma que o conhecimento social dá origem à criação e manutenção de relações saudáveis com os colegas. As crianças necessitam de saber que os colegas são diferentes de si e que os devem compreender apesar dessas diferenças. Para tal, o educador deve utilizar estratégias que fomentem esta compreensão.

Outra estratégia que pode ser utilizada é a estimulação da empatia e do altruísmo das crianças. Com vista a estimular a empatia e o altruísmo, o educador deve realçar o efeito das ações da criança sobre os colegas e dos sentimentos destes em situações mais complicadas (Formosinho et. al, 2006).

Mesmo quando a criança já reconhece causas e consequências das emoções, bem como situações que as suscitam, já é capaz de expressar as suas emoções e utiliza vocabulário sobre as mesmas, por vezes, ainda não consegue interpretar as emoções dos outros. Para tal, a criança tem de conhecer bem a pessoa e a situação que provocou a emoção. Gnepp e Chilamkurti (1988) referem três elementos com vista ao processamento da informação sobre a experiência emocional dos outros. Em primeiro lugar, é necessário saber se é uma situação em que pode ocorrer mais do que uma emoção em simultâneo; o segundo elemento consiste na verificação da discordância entre a expressão emocional e a situação; em terceiro lugar, a criança deve reconhecer se é necessário ter mais informação personalizada.

Neste sentido, Gnepp e Chilamkurti (1988) mencionam quatro fontes de informação. A primeira consiste nas categorias culturais normativas, tais como a idade ou o género, e a criança deve ter consciência de que estas influenciam as experiências emocionais. A segunda informação diz respeito às características de personalidade. Outra informação caracteriza-se pelas informações específicas da pessoa. A quarta fonte de informação tem a ver com uma história individual que ocorreu no passado. Através destas estratégias é esperado que a criança compreenda a experiência emocional dos outros, criando relações de empatia e altruísmo.

Uma outra estratégia que ajuda a consciencializar as crianças para os sentimentos dos colegas é estimular as predisposições de cada criança para antever os sentimentos dos colegas e reconhecer os seus interesses. Assim, o educador alerta para a importância dos sentimentos e interesses dos outros (Formosinho et. al, 2006).

Encorajar interpretações alternativas do comportamento, é mais uma estratégia de ensino específica. Muitas vezes, assistimos a crianças que não se identificam com os colegas e, por isso, recorrem a insultos. Nestes casos, o educador deve encorajar a criança que insulta o colega, a interpretar de outra forma o comportamento do mesmo. Ainda é papel do educador reforçar que as diferenças existem, mas devem ser respeitadas. Também neste sentido, o educador pode identificar os pontos em comum entre as crianças pois, desta forma, elas irão criar mais facilmente uma relação de amizade, partilhando ideias e sentimentos umas com as outras (Formosinho et. al, 2006).

No seguimento do relacionamento interpessoal, surgiu a teoria de Robert Selman (1981) acerca da Tomada de perspetiva social, bem como, estratégias de negociação interpessoal.

Com o desenvolvimento cognitivo também se dá o desenvolvimento social, interpessoal e moral. Este desenvolvimento afeta as interações sociais das crianças. Neste sentido, Selman (1981) focou o seu estudo sobre o desenvolvimento interpessoal nas estruturas cognitivas que influenciam o comportamento com os outros que lhe são próximos. Os comportamentos da criança nas relações com os outros estão relacionados com “os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar pontos de vista sociais” (Formosinho et. al, 2006, p.82). Para tal, Selman ordenou estes padrões numa

“sequência de desenvolvimento hierárquico e invariante” (Formosinho et. al, 2006, p.82), designada de Tomada de Perspetiva Social, ou, TPS (Coimbra, 1990, referido por Formosinho et. al, 2006). Selman afirma, então, que a TPS “é a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspetiva e a do outro com quem interagimos” (Selman, 1981, citado por Formosinho et. al, 2006, p.82).

São considerados cinco níveis da TPS, contudo apenas os primeiros dois níveis se adequam a crianças em idade pré-escolar, sendo que as idades apenas representam marcos de referência que não são estanques. Esses níveis são:

Nível 0- Indiferenciada e egocêntrica (3-6 anos)

Neste nível a criança não distingue as características físicas e psicológicas dos outros, que a faz confundir ações e sentimentos.

Nível 1- Diferenciada e Subjetiva (6-9 anos)

A criança já é capaz de diferenciar as características físicas e psicológicas dos outros, já distingue o comportamento intencional e não intencional e reconhece que a sua perspetiva é diferente da do outro

Para a resolução de conflitos Selman (1981) considera cinco etapas, porém, apenas as primeiras três são utilizadas na Educação Pré-Escolar, são elas:

1.ª Etapa- Consiste na identificação do conflito.

2.ª Etapa- Dialogar com a criança, de forma a rever o conflito.

3.ª Etapa- Reconhecer alternativas para a resolução do conflito.

PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

1. Apresentação da problemática

A problemática sobre a qual decidi investigar, no âmbito do presente Relatório Final, incidiu na gestão socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, parti da questão “Que conhecimento têm as crianças acerca das suas emoções e que estratégias utilizam para se autorregular?”.

Esta problemática tornou-se pertinente de abordar uma vez que, em contexto de estágio, a educadora cooperante abordou as emoções, a partir da história “O monstro das cores”, de Anna Llenas e refletiu sobre elas com o grupo de crianças. Assim, pude compreender que o grupo apresentava algum desconhecimento sobre as emoções e não sabia como as gerir e, conseqüentemente, autorregular os comportamentos delas derivados.

1.1. Objetivos

Partindo desta constatação prévia, e tendo como guia a questão definida anteriormente, defini os seguintes objetivos:

- Observar como é que as crianças interpretam as suas emoções;
- Perceber como reagem perante os conflitos;
- Observar que estratégias de autorregulação as crianças usam;
- Criar um guião com estratégias para auxiliar as crianças na sua gestão emocional.

Para além destes objetivos gerais, foram definidos objetivos específicos consoante cada fase da intervenção, sendo que a análise de cada fase levantou novas questões que determinaram as ações das fases seguintes.

1.1. Abordagem metodológica

Definidos os objetivos importa apresentar a metodologia utilizada para os atingir. Neste caso, a abordagem metodológica utilizada foi uma investigação-ação, sendo que esta tem por base uma recolha e análise de dados, sobre um determinado acontecimento, fomentando uma mudança na realidade estudada (Pardal & Lopes, 2011).

Uma investigação-ação, direcionada para a área da educação é vista como uma melhoria da realidade profissional (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, é permitido ao/à investigador/a que vá refletindo, ao longo do processo, sobre a sua prática, com vista ao estabelecimento de melhorias. Esta estratégia possibilitou-me ir formulando novas questões e objetivos a cada fase, à medida que observava a evolução das crianças relativamente à problemática.

A observação e a escuta atenta das crianças também tiveram um papel determinante na intervenção, uma vez que, indo ao encontro dos seus interesses e conhecimentos, o processo tornava-se mais apelativo, promovendo experiências de aprendizagem significativas. Desta forma, a abordagem metodológica assentou, ainda, numa Pedagogia Participativa, na qual as crianças participaram ativamente no seu processo de aprendizagem. Visto que o objetivo final tinha por base o desenvolvimento da capacidade de autorregulação das emoções, foi crucial envolver as crianças no processo, permitindo-lhes serem ativas e adquirirem estratégias de autorregulação de forma a usarem-nas autonomamente.

1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

1.2.1. Observação

A observação é considerada, por Máximo-Esteves (2008), uma técnica de recolha de dados que possibilita conhecer e compreender os contextos e as pessoas que nele se inserem e interagem.

O/A observador/a pode assumir um papel participante, quando está integrado/a na mesma, ou não participante, quando se mantém distanciado da situação a observar (Pardal & Lopes, 2011). Nesta investigação, a observação teve um carácter participante, permitindo-me conhecer e compreender a realidade que estava a ser estudada, segundo a perspetiva dos participantes no estudo. Sendo que o comportamento das crianças pode ser influenciado perante a presença do adulto, procurei que as minhas observações fossem discretas, promovendo as atitudes espontâneas das crianças.

1.2.2. Produções das crianças

Outra forma de recolher dados foi analisar as produções realizadas pelas crianças (desenhos, construções...). Através destas as crianças têm oportunidade de se exprimirem utilizando outro código de comunicação que não só a linguagem falada, o que torna mais fácil compreender o que cada uma sente e interpretar o que nos quer transmitir, respeitando a sua perspetiva.

O desenho foi visto como um meio privilegiado de comunicação, ao longo de toda a intervenção, já que possibilitava a expressão individual das crianças, representando as suas perspetivas.

As propostas que envolveram a participação do grupo em produções plásticas, foram apresentadas sem instruções direcionadas, para que as crianças se pudessem expressar livremente, sem condicionar a sua criatividade.

1.2.3. Fotografias e vídeo

A utilização da fotografia e vídeo facilitou o processo de documentação das experiências de aprendizagem e possibilitou, à posteriori, uma melhor reflexão, da minha parte, sobre a intervenção.

As imagens foram colocadas num mural final, que foi partilhado com as famílias, para que estas pudessem tomar conhecimento da proposta desenvolvida com as crianças.

1.2.4. Entrevista

A entrevista foi outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado, que visava conhecer o que as crianças sabiam sobre as emoções e as suas experiências com as mesmas. Este instrumento é reconhecido por Vasconcelos (2016) como “um dos meios mais poderosos para compreender outros seres humanos” (p.80).

Pardal e Lopes (2011) consideram três tipos de entrevistas, entre os quais a semiestruturada, que foi o tipo de entrevista utilizada. Este tipo de entrevista segue um guião de perguntas abertas, que vão sendo feitas ao longo do decorrer do diálogo, mas não necessariamente pela ordem estabelecida previamente. Uma vez que os entrevistados foram crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos, este tipo de entrevista, não tão rigoroso, foi o mais adequado e promoveu uma maior predisposição para darem as suas respostas.

Neste caso, a entrevista foi realizada apenas uma vez, na primeira fase da intervenção, a uma amostra de nove crianças, de modo a compreender as conceções já existentes sobre as emoções e a sua autorregulação.

1.3. Participantes

A investigação do presente relatório foi realizada em contexto de Jardim de Infância, inserido num centro educativo que integra dois níveis de ensino (Pré-Escolar e 1.º Ciclo). A sala onde foi desenvolvida a investigação era constituída por um grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Na primeira fase da investigação, foi selecionada uma amostra de nove crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (três crianças de cada faixa etária do

grupo). Esta amostra foi escolhida para facilitar a recolha e análise de dados, visto ser um tema muito pessoal que deve ser percebido de forma particular e aprofundada. É, ainda, de salientar, que nenhuma criança foi excluída do processo, sendo que foi dada a oportunidade de participação a todas, contudo os resultados refletem apenas o que foi alcançado com as crianças da amostra, fomentando uma análise mais pormenorizada.

1.4. Procedimentos e considerações éticas

Com vista a dar conhecimento do projeto de intervenção às famílias das crianças envolvidas, foi apresentado um consentimento informado que possibilitasse a recolha de registos fotográficos e audiovisuais, referindo a finalidade e objetivos da investigação (consultar apêndice 1).

Para além disto, foi garantida a confidencialidade dos dados e a privacidade, mantendo o anonimato dos participantes. Todos os direitos e interesses dos intervenientes foram salvaguardados, uma vez que todas as crianças se demonstraram entusiasmadas com a participação no projeto. Assim, as recomendações da UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*) em *Ethical Research Involving Children* (Graham et al., 2013), foram respeitadas e tomadas em consideração.

2. Intervenção e Materiais

2.1. Descrição da Intervenção

A intervenção possuiu três fases, de modo que a que fosse dado tempo e oportunidade para as crianças aprenderem de uma forma progressiva e significativa. Assim, a primeira fase debruçou-se sobre as conceções prévias das crianças sobre as suas emoções. Nesta fase inicial foram realizadas construções tridimensionais, que representassem as suas ideias sobre o tópico, e foram feitas as entrevistas às nove crianças da amostra.

A segunda fase desenvolveu-se tendo em conta as respostas encontradas anteriormente, procurando esclarecer o que ainda não estava compreendido. Ainda nesta fase, começou a desenvolver-se a criação de uma área específica para ajuda na autorregulação.

A terceira e última fase, teve como objetivo perceber qual a estratégia de autorregulação preferida por cada criança e culminou com a realização de um mural que fez lembrar todo o processo e o caminho na compreensão das emoções.

Primeira Fase

A primeira fase de intervenção, incidiu o seu foco na recolha de dados dos conhecimentos prévios das crianças, relativamente a algumas emoções básicas (Medo, Raiva, Tristeza e Alegria).

De seguida, tendo como ponto de partida um “Emocionómetro” já existente na sala e conhecido pelo grupo, foi abordada, com cada criança da amostra, a emoção que sentiam naquele dia. Para tal, foi dada a oportunidade às crianças de exprimirem a emoção que sentiam através da realização de uma construção em três dimensões (consultar apêndice 2), com materiais não estruturados (tampas de plástico, tecidos, caixas de cereais, caixas de ovos, embalagens e rolos de papel). Como nem sempre era

colocada no “Emocionómetro” uma emoção diferente do dia anterior, as crianças podiam escolher outra para realizar a construção.

Posteriormente foi realizada uma entrevista (consultar apêndice 3), acerca da emoção representada na construção de cada criança. Esta entrevista continha algumas questões para compreender o que a criança pensava sobre a emoção, o que lhe provocava essa emoção, o que sentia no corpo quando a experienciava, o que fazia e o que achava que poderia fazer para ficar mais calma.

Esta atividade apenas terminou quando todas as crianças da amostra abordaram as quatro emoções básicas já referidas.

Com a construção da emoção e a entrevista vi cumpridos os seguintes **objetivos**:

- Compreender as conceções das crianças sobre cada emoção mencionada;
- Perceber o que as crianças já sabem sobre as emoções e sentimentos;
- Entender como é que as crianças interpretam as suas emoções;
- Verificar se as crianças possuem alguns mecanismos de autorregulação e, se sim, quais.

Para terminar esta primeira fase, foi elaborada, em grande grupo, uma teia que sintetizou o que foi mencionado nas entrevistas e foram acrescentados outros aspetos que as crianças acharam relevantes. Nela, ainda foi adicionada a questão “O que podemos fazer e/ou ter para acalmar?”, de modo a compreender o que as crianças gostariam de fazer e ter na área que seria construída para acalmar. Quando foi feita esta questão, algumas crianças recordaram-se que tinham produzido paus de chuva e uma garrafa com *glitter*, durante uma semana dedicada a atividades sensoriais, e a educadora cooperante tinha referido que esses elementos poderiam ter um efeito tranquilizante.

Ainda em resposta à questão, as crianças referiram que para acalmar poderiam respirar fundo. Neste sentido, sugeri que pintassem as suas mãos com tinta e realizassem a sua impressão em papel. De seguida, a contornar a mão, desenhei duas setas de cores diferentes que representavam os movimentos respiratórios de inspiração e expiração, de modo a auxiliar no processo de respiração.

Segunda Fase

Nesta segunda fase, após compreender os conhecimentos prévios das crianças sobre as suas emoções, percebi que um dos aspetos que suscitava mais dúvidas era a perceção do que sentem no corpo, na presença de cada emoção.

Assim, para facilitar esta compreensão, desenhei quatro bonecos, que representavam as emoções abordadas, e fui dialogando com as crianças, em pequenos grupos, sobre o que sentiam em cada parte do corpo na presença daquelas emoções. Ao questionar sobre cada parte do corpo, em específico, e ao ouvir as contribuições das restantes crianças, as respostas já foram diferentes das iniciais e o grupo conseguiu perceber que é realmente importante saber o que sentem, pois essas reações transmitem a emoção que se está a sentir ou que ainda se vai sentir. Neste sentido, as reações podem ser vistas como sintomas que temos na presença de cada emoção.

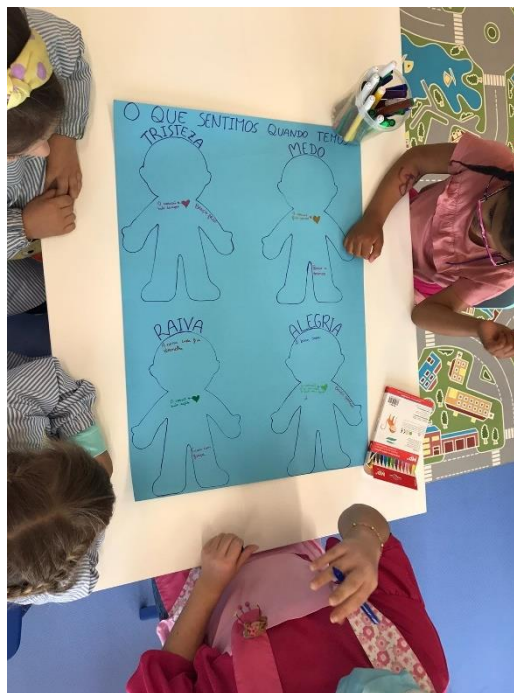


Figura 3- O que sentem no corpo na presença de cada emoção

Posteriormente, com as emoções compreendidas, era necessário construir a área onde as crianças poderiam acalmar.

Assim, para a segunda fase foram definidos como objetivos:

- Dar uma perceção às crianças relativamente ao que sentem no corpo na presença de cada emoção;
- Criar um espaço destinado a acalmar as crianças, envolvendo-as na sua construção;
- Definir as regras de utilização da “área da calma”, solicitando a participação do grupo;
- Introduzir gradualmente as estratégias para acalmar;
- Explorar livremente, com todas as crianças do grupo, cada estratégia de autorregulação emocional;
- Auxiliar as crianças, numa fase inicial e apenas se necessário, na utilização correta de cada estratégia;
- Observar a utilização das estratégias na “área da calma”;
- Fomentar a autonomia das crianças na autorregulação das emoções e de comportamentos que resultam das mesmas.

Partindo das contribuições do grupo, relativas à questão feita na teia inicial, focando agora no que gostavam de ter para acalmar, iniciou-se a construção da área. Nesta, foi colocado um tapete para delimitar o espaço, almofadas, um pufe e um mosquitoireiro para dar alguma privacidade a quem estivesse naquela zona.



Figura 5- Construção da área da calma



Figura 4- Disposição de elementos para a área da calma

Com a área delimitada, o grupo foi questionado acerca das regras que achava que fariam sentido para aquele espaço. As crianças formularam regras que achavam

adequadas e ilustraram-nas para que estas se tornassem mais visíveis, facilitando o seu cumprimento.



Figura 6- Ilustração das regras definidas

Visto que o tapete era branco e as crianças se sentem mais confortáveis descalças, sugeriram que essa poderia ser uma regra. O grupo ainda referiu o número de crianças que achava que poderia estar na área, em simultâneo. Após estas regras, decididas pelas crianças, questionei-as quanto ao que deveriam fazer se o espaço já estivesse com duas crianças, que ficou concordado ser o limite. A esta pergunta, foi respondido que deviam esperar pela sua vez. No seguimento desta regra, surgiram mais duas, que apontavam para o respeito pelo outro e para dar o espaço necessário a quem necessitava. Uma outra regra combinada com todo o grupo remetia para falarem baixinho, sem perturbar o restante grupo, quando estivessem naquela área com outro colega.

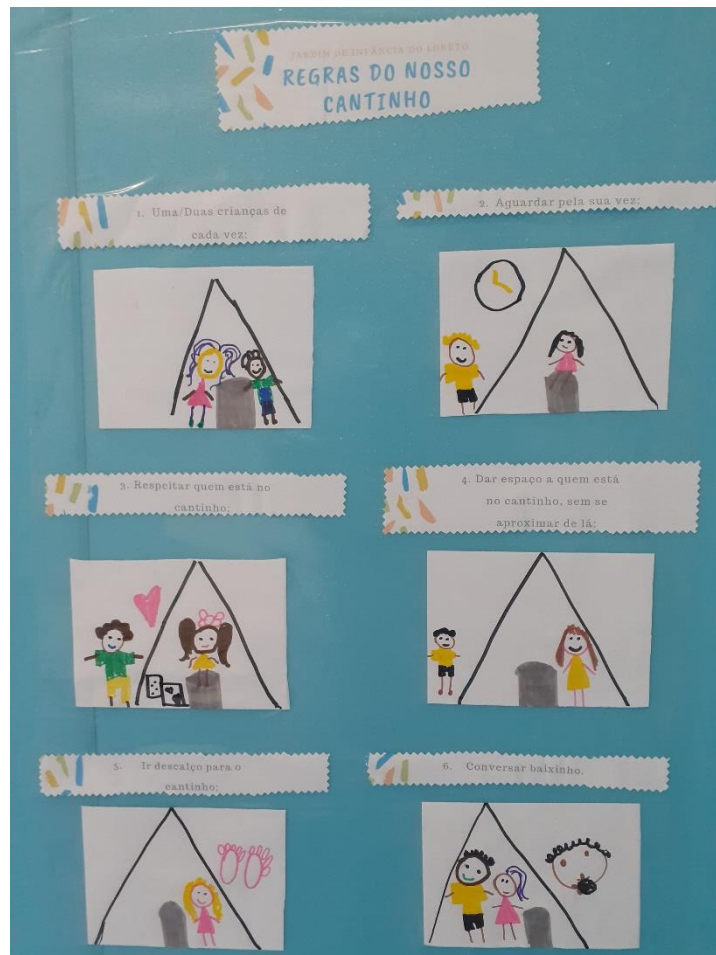


Figura 7- Regras definidas e ilustradas pelas crianças para a área da calma

Neste momento comecei a introduzir uma estratégia de cada vez, para que as crianças pudessem compreendê-la bem, antes de quererem utilizar outra, e fossem moldando o seu comportamento. Para esta introdução gradual fui demonstrando cada estratégia e deixando cada criança experimentar, na sua vez. À medida que as estratégias eram introduzidas, as crianças poderiam frequentar a “área da calma”, sempre que necessitassem, no entanto, apenas tinham neste espaço as estratégias introduzidas até ao momento. Todas as estratégias utilizadas foram referidas pelas crianças como algo que

as acalmava e, ao longo do processo, o grupo também foi participando e envolvendo-se na criação de algumas estratégias.



Figura 8- Criação dos exercícios de respiração



Figura 9- Pintura dos paus de chuva



Figura 10- Construção dos paus de chuva

A primeira estratégia apresentada ao grupo, foram os paus de chuva, que já eram conhecidos pelas crianças e foram produzidos com elas, conseguindo utilizá-la corretamente. No dia seguinte, foram introduzidos os exercícios de respiração, através do contorno da impressão da mão da criança. Este exercício revelou-se mais complicado para as crianças de três anos e, por essa razão, o grupo experimentou-o durante uma semana, antes de ser introduzida uma nova estratégia.

Após esta estratégia estar assimilada pelas crianças, foi colocado um papel de cenário, junto à “área da calma”, para que as crianças pudessem desenhar como estratégia para acalmar, tal como tinham referido. Como esta estratégia era a mais natural para as crianças e não exigia esforço para a sua compreensão e apreensão, pôde ser implementada uma nova no dia seguinte, a garrafa sensorial. Esta garrafa já tinha sido construída com as crianças e, por essa razão, também foi facilmente compreendido o objetivo da sua utilização, no contexto da área da calma.

O último elemento adicionado à área foi um peluche, que não era considerado uma estratégia, porém, como era reversível e possuía duas expressões faciais (indicando

a alegria e a tristeza), as crianças sempre que entravam na área da calma, colocavam o peluche no lado com a expressão associada à tristeza, e quando estavam calmas e prontas para sair, colocam na expressão associada à alegria. Este elemento também foi, primeiramente, antes de ser colocado na área, explorado por todo o grupo, para este o poder manipular, observando as duas expressões.

Após todas as estratégias serem introduzidas, foi realizada uma pequena dramatização, por mim e pelo meu par pedagógico de estágio, de forma a explicar algumas das razões e emoções (tristeza, medo ou raiva) que poderiam levar as crianças a ir para aquela área, experimentar todas as estratégias e lembrar as regras definidas previamente com o grupo. Seguidamente, as crianças ainda tiveram oportunidade de explorar, novamente, as estratégias que quisessem.

Observação da utilização das estratégias na Área da Calma

Posteriormente ao grupo estar familiarizado com todas as estratégias presentes na Área da Calma, as crianças foram, progressivamente, percebendo o propósito daquele espaço e utilizaram-no para o efeito pretendido.

Assim, a área foi utilizada sempre que as crianças necessitavam de se acalmar devido à presença de uma das emoções trabalhadas anteriormente (tristeza, medo ou raiva). Neste espaço, cada criança escolhia as estratégias que preferia utilizar e poderia realizá-las a quantidades de vezes necessária até conseguir acalmar. Estas escolhas eram feitas livremente e a criança ia trocando de estratégia à medida que percebia se estava a resultar ou não.

Neste sentido, consegui fomentar a autonomia das crianças, que conseguiram autorregular as suas emoções e comportamentos, de uma maneira mais autónoma, numa zona construída para esse objetivo.

Terceira Fase

Nesta última Fase, foi solicitada, às crianças, a elaboração de um desenho das estratégias, presentes na área da calma, que mais as acalmavam e/ou mais gostavam. Desta forma, consegui avaliar as estratégias que tiveram mais impacto nas crianças, percebendo quais foram as estratégias preferidas e as que melhor resultavam (consultar figura 7).

Por último, foi construído um mural, representativo do processo e do percurso feito pelas emoções, com o objetivo de o documentar (consultar apêndice 7). Neste mural, foram registadas todas as experiências de aprendizagem, bem como as produções elaboradas pelas crianças sendo, então, constituído pela Teia de ideias iniciais, apresentando o que as crianças já sabiam sobre o tema; fotografias das construções realizadas, que representavam como eram as emoções para as crianças; o cartaz que resultou da exploração do que se sente no corpo, na presença de cada emoção; fotografias que ilustravam a construção da área da calma e as estratégias lá presentes, de modo a dar resposta às questões “Onde podemos acalmar?” e “Como podemos acalmar?”; por fim, o mural terminou com os desenhos das crianças, expondo o que mais gostaram de fazer para acalmar.

Este mural também foi complementado com alguma fundamentação teórica, com vista a elucidar a importância de cada fase do processo para quem o observasse e, ainda, breves descrições que apoiavam e retratavam os elementos utilizados.

Com esta fase pretendiam alcançar-se os seguintes **objetivos**:

- Compreender quais as estratégias que as crianças mais gostaram de utilizar e porquê;
- Documentar, de forma a tornar visível, todo o processo da compreensão das emoções e da sua autorregulação.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise da 1.ª Recolha de Dados

Inicialmente as crianças foram questionadas, em entrevista, quanto aos mecanismos de autorregulação emocional que já conheciam e utilizavam. As respostas foram as seguintes, apresentadas no Quadro 1.

Mecanismos de Autorregulação emocional já utilizados/conhecidos pelas crianças		
Medo	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Abraçar um peluche
	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pintar <input type="radio"/> Brincar <input type="radio"/> Acender uma luz de presença <input type="radio"/> Ficar mais isoladas
	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sentar numa cadeira <input type="radio"/> Respirar <input type="radio"/> Brincar
Raiva	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Falar com os pais
	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pintar <input type="radio"/> Brincar com os amigos <input type="radio"/> Brincar com legos <input type="radio"/> Ficar no exterior <input type="radio"/> Ficar mais isoladas
	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Dar beijinhos <input type="radio"/> Brincar com os amigos <input type="radio"/> Andar de bicicleta
Tristeza	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Brincar com os amigos

	4 anos	<input type="radio"/> Brincar <input type="radio"/> Dormir com os pais <input type="radio"/> Pedir mimos <input type="radio"/> Sentar num canto <input type="radio"/> Ficar no exterior
	5 anos	<input type="radio"/> Andar de triciclo <input type="radio"/> Falar com os pais

Quadro 1- Respostas das crianças sobre mecanismos de autorregulação emocional já utilizados/conhecidos por elas

3.2. Análise das Entrevistas

Após a realização das entrevistas às crianças sobre as quatro emoções básicas, pude compreender quais as suas conceções sobre elas, bem como, os mecanismos de autorregulação emocional que já utilizam e os que conhecem.

Relativamente ao medo, as crianças de três anos demonstram medos de situações reais, como por exemplo a ida ao médico, e de situações mitológicas, tais como os monstros e as bruxas. Uma criança de três anos referiu que se sente nervosa quando tem medo e abraça um peluche para se sentir acompanhada. Outra criança disse que sentia as pernas a tremer e ficava muito assustada quando tinha medo.

As crianças de quatro anos já apresentam mais medos reais do que fantásticos, como por exemplo, quando ralham com elas, medo de cobras, de aranhas, do escuro, contudo, também referem alguns medos mitológicos, como o medo de monstros. Todas as crianças de quatro anos reconheceram que têm medo do escuro e de quando ralham com elas. As crianças desta faixa etária referiram que para se acalmar, quando têm medo, podem pintar e esconder-se ou isolar-se num local. As crianças de quatro anos não conseguiram referir o que sentem no seu corpo quando têm medo.

As crianças de cinco anos referiram mais medos reais, sendo que apenas uma criança desta idade, referiu ter medo de monstros. Quanto ao que sentem no corpo, as crianças referiram que sentem a barriga a mexer, ficam nervosas, sentem o coração a bater mais rápido e sentem que ele se vai “partir”. Apenas uma criança, desta faixa etária,

não conseguiu identificar o que sente no seu corpo perante esta emoção. Relativamente ao que poderiam fazer para se acalmar, nesta situação, as crianças referiram que podem esconder-se, respirar calmamente, sentar-se e falar com os pais ou com a educadora.

Nas entrevistas sobre a emoção raiva, as crianças de três anos não conseguiram identificar o que sentem no corpo e referiram que as situações que as deixam com raiva são quando ralham com elas. Quanto à questão sobre o que podem fazer para ficar mais calmas, responderam que podem falar com os pais.

Com quatro anos, as crianças referem que ficam tristes e chateadas quando se fala em raiva. Nenhuma criança desta faixa etária conseguiu descrever o que sente no seu corpo, quando permanece com esta emoção. As situações enumeradas que as deixam com raiva são o facto de brincarem sozinhas, sem os amigos e quando estes não querem brincar com elas. Para se acalmarem, mencionaram que poderiam pintar, brincar, respirar calmamente e ficar isoladas num canto ou no exterior.

As crianças com cinco anos revelam ter raiva quando são contrariadas. As reações que têm relativas a essa emoção são gritar, chorar, isolar-se e, ainda, reações agressivas. Uma criança com cinco anos não consegue identificar o que sente no corpo, as restantes crianças, desta faixa etária, sentem o corpo a abanar, o “coração zangado” e ficam com a cara vermelha. Quanto ao que podem fazer para acalmar, referiram dar beijinhos, andar de bicicleta e brincar com amigos. Uma das crianças disse que pode não ser “má” e emprestar os brinquedos aos amigos, ao fazer esta afirmação, a criança está a referir comportamento para prevenir conflitos e não mecanismos de autorregulação emocional.

No que diz respeito à tristeza, as crianças de três anos mencionam que ficam tristes ao estar sozinhas e quando ralham com elas. Quanto às reações, as crianças referem que choram quando estão tristes. Nenhuma criança, desta idade, conseguiu identificar o que sente no corpo quando está triste. À questão sobre o que as pode acalmar, afirmaram que podem brincar com os amigos.

Com quatro anos, as crianças identificam as situações de solidão como causas para a emoção e ainda referem que ficam tristes quando não podem brincar. Uma das crianças referiu que pensa em cobras quando lhe falam da tristeza. Nesta resposta, podemos verificar que a criança não distingue as situações de medo, das situações de

tristeza. Quanto ao que sentem no corpo, as crianças dizem sentir-se mal, sentir que o coração está mal e vontade de chorar. A reação mais frequente é o choro. Para se acalmarem, as crianças responderam que podem brincar, dormir com os pais, receber carinhos e isolar-se num canto ou no exterior.

Aos cinco anos, as crianças referem ficar tristes quando não podem fazer algo que querem e quando ralham com elas. Em todas as crianças desta idade, a reação à emoção é o choro e o isolamento. Uma das crianças refere que costuma tapar-se com uma manta, quando está triste. Relativamente ao que sentem no corpo, as crianças dizem sentir o coração a bater mais rápido e vontade de chorar. Para conseguirem acalmar, quando estão tristes, disseram que podem brincar, andar de triciclo e conversar com os pais.

Em relação à alegria, as crianças de três anos conseguem identificar situações que as deixam alegres, no entanto, não descrevem o que sentem no corpo. Quando estão alegres, as crianças gostam de brincar com os amigos e correr no exterior.

Aos quatro anos pensam nas pessoas e nas situações que as deixam alegres. Nesta idade, todas as crianças conseguem identificar o que sentem no corpo, referem que sentem alegria no coração, que este fica diferente porque bate mais rápido e uma das crianças diz que se sente bem e que o coração bate mais devagar. Quando sentem alegria, as crianças gostam de brincar, correr, rir, dar abraços e beijinhos.

Com cinco anos, as crianças identificam as situações que as deixam alegres, como o brincar, estar com a família e andar de bicicleta. Todas as crianças, desta idade, referiram que o coração fica aos “saltos” e bate mais rápido. As crianças ficam alegres quando podem brincar, dar abraços e correr no exterior.

Através das entrevistas, compreendi que as crianças conseguem identificar melhor as situações que provocam a emoção da alegria, bem como referir o que sentem no corpo. Este aspeto está relacionado com o facto de as crianças começarem por discriminar as situações que suscitam alegria, seguidamente, as situações de tristeza e, apenas, mais tarde, as situações de raiva e medo (Vale, 2012).

Nas entrevistas, também verifiquei que as crianças de três anos, têm mais dificuldade em descrever o que sentem no corpo. Nas emoções de medo e da raiva,

também surgiram muitas dificuldades na questão do que sentem no corpo, nas crianças de quatro anos. A identificação de situações reais dos medos, é mais fácil para as crianças de quatro e cinco anos, pois as de três, ainda referem medos relativos a situações fantásticas.

Quanto aos mecanismos de autorregulação emocional, a maioria das crianças não faz distinções para cada emoção, por essa razão, surgem mecanismos semelhantes para o medo, a tristeza e a raiva.

3.3. Análise das construções tridimensionais

As construções das emoções (consultar apêndice 2) realizadas pelas crianças demonstram representações muito distintas.

Relativamente às construções da emoção alegria todas as crianças de três anos representaram a expressão facial que lhe corresponde, no entanto, numa destas construções, para além da expressão facial, a criança colocou elementos que a deixavam alegre, como por exemplo corações com o retrato do pai, da mãe e a irmã. Ainda nesta emoção apenas uma criança de quatro anos e uma criança de cinco representaram a expressão facial, as restantes crianças destas faixas etárias realizaram construções que os remetessem para situações que lhes transmitissem alegria. Uma das crianças de quatro anos realizou uma construção mais abstrata com cores que lhe transmitem a emoção, mas ainda desenhou duas caras com a expressão facial correspondente à alegria. Em todas as construções, as crianças utilizaram as cores que mais gostavam.

Quanto à tristeza, todas as crianças de três e quatro anos, e uma criança de cinco anos retrataram a expressão facial relativa à emoção. Uma criança de cinco anos representou uma situação que a deixa triste e a outra criança de cinco anos, da amostra selecionada, realizou uma construção mais abstrata, contudo desenhou ainda a expressão facial da emoção. As cores utilizadas nestas construções foram muito distintas.

No que diz respeito às construções que representavam a raiva, as crianças de três anos continuaram a representar a expressão facial, no entanto, como não têm essa

expressão tão presente, uma das crianças desenhou uma boca mais associada à tristeza e as outras duas representaram-na através de uma linha reta. As crianças de quatro anos representaram também expressões faciais, mas todas elas diferentes, uma das crianças desenhou uma boca associada à tristeza, outra criança desenhou uma boca que mostrava os dentes e a outra desenhou uma boca em linha reta. Uma criança de cinco anos também decidiu representar uma expressão facial, a partir de uma boca com um sorriso, associado à alegria. Das outras crianças de cinco anos, uma realizou uma construção abstrata e a outra representou uma situação real que a deixa com raiva. A cor mais utilizada para a realização destas construções foi o vermelho, apenas uma criança não pintou com essa cor.

Nas construções do medo, apenas uma criança de três anos representou a expressão facial, através de uma boca em linha reta. Duas crianças de quatro anos e uma criança de cinco também desenharam a expressão facial, representada através de um formato de boca associado à tristeza. Nestas construções, duas crianças de três anos, uma criança de quatro e duas crianças de cinco, representaram situações que lhes transmitem medo. Destas situações as crianças referiram algumas reais, como o medo do escuro, de cobras, de aranhas e de palhaços, e outras situações mais fantásticas e mitológicas, como os monstros e as bruxas. Estes medos mais fantásticos e mitológicos surgem nas crianças mais novas, de três anos. As cores utilizadas para as construções do medo foram muito diferentes, no entanto, existiu uma predominância da cor azul e do castanho.

Quanto às construções realizadas por cada criança pude verificar que as crianças de três anos representam as emoções através das expressões faciais, principalmente da boca. Duas crianças de três anos representaram o medo através de situações. As crianças de três anos também fizeram, na maioria, construções relacionadas com as expressões faciais. As crianças de cinco anos, apesar da faixa etária ser a mesma, possuem concepções muito distintas sobre as emoções. Uma criança de cinco anos, representou apenas expressões faciais, enquanto outra apenas representou situações que lhe transmitissem a emoção. A outra criança de cinco anos representou duas situações, uma expressão facial, da tristeza, e realizou uma construção abstrata, relacionada com a raiva.

3.4. Análise da 3.ª Fase de Intervenção



Figura 11- Desenhos das estratégias preferidas das crianças

Através dos desenhos realizados pelas crianças, sobre as estratégias preferidas para acalmar, a mais referida foi a garrafa sensorial. Esta escolha deve-se, em parte, ao facto deste elemento ter sido construído com as crianças, fazendo-as sentir que estavam envolvidas no processo. Os instrumentos musicais paus-de-chuva, também foram construídos com o grupo e foram mencionados como uma das estratégias favoritas para acalmar. Neste sentido, o facto de serem estratégias mais sensoriais também possuiu alguma influência na escolha das crianças, visto que o grupo aprecia este tipo de atividades.

Outra estratégia mais apontada pelas crianças foi o peluche, que surgiu como um confidente. Algumas das crianças do grupo mencionavam as razões pelas quais necessitavam de acalmar ao peluche. Este também assumiu um papel relevante, na

medida em que as crianças lhe puderam atribuir um nome, de modo a criar uma relação mais pessoal.

Por último, as estratégias menos apontadas nos desenhos como preferidas, foram os exercícios de respiração, utilizando as mãos das crianças como referência, e o desenho livre, que apesar de ser algo que o grupo gosta de fazer, acabou por não ser tão marcante para as crianças, uma vez que era uma estratégia já conhecida. Apesar destas duas estratégias terem sido mencionadas por, apenas, uma criança, estas foram utilizadas com alguma regularidade, porém, todas as outras eram realizadas com mais frequência.

Desta forma, foi possível obter a seguinte representação gráfica das estratégias preferidas pelas crianças.

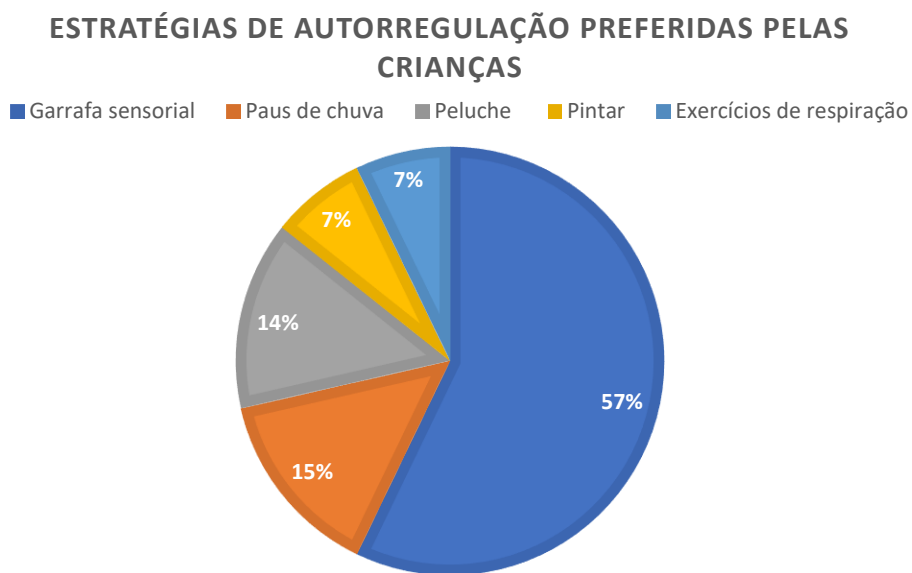


Gráfico 1- Gráfico representativo das estratégias de autorregulação preferidas pelas crianças na fase final da Intervenção

Ao analisar os desenhos, percebi, também, que algumas crianças tentaram retratar a área da calma, desenhando elementos que se encontram na mesma e destacando o espaço com um triângulo, tentando reproduzir o mosquiteiro com tule que delimita o espaço da área.

Uma das crianças ainda representou no seu desenho duas das regras da área, que foram definidas com o grupo, desenhando um coração, que ilustra o respeito pelo colega

que está a acalmar naquele espaço, e um relógio que indica a necessidade de aguardar pela sua vez.

3.5. Conclusões

Quanto aos resultados obtidos, para além do que já foi referido quanto à autonomia, as crianças conseguiram perceber a importância de exteriorizar os seus sentimentos e emoções, ainda que, algumas vezes, não o quisessem confessar a um adulto. Para tal, utilizavam o peluche, presente na área, como um amigo confidente a quem contavam as razões pelas quais precisavam de acalmar.

Relativamente à presença das crianças no espaço, este foi muito requisitado, porém, entre as crianças da faixa etária dos três anos não teve um grande impacto. Esta falta de adesão por parte das crianças mais novas do grupo, pode dever-se ao facto de estas não apresentarem tantos conflitos quanto as de quatro e cinco anos e por não conseguirem ainda compreender tão bem as suas emoções. Neste sentido, Saarni (1999) sugere que para uma vida equilibrada, é necessária uma competência emocional madura que se vai adquirindo à medida que amadurecemos, sendo que *“preschool children demonstrate sympathy, some degree of self-control, and occasionally a sense of equity in their sharing. Duty, obligation, or conscience require more maturity, and this moral sense becomes evident in school age children”* (Saarni, 1999, p.73). Podemos, então, concluir que a competência emocional das crianças com três anos não é tão madura como as crianças de quatro e cinco.

A utilização daquela zona serviu o seu propósito, visto que as crianças a conseguiram frequentar, apenas, quando necessitavam de se acalmar. As emoções trabalhadas, já referidas, foram a raiva, a tristeza e o medo. Neste sentido, com as crianças já conscientes destas emoções, o espaço conseguiu dar resposta à autorregulação das mesmas, apresentando bons resultados para cada uma delas.

Assim, também me é possível afirmar que as crianças foram capazes de reconhecer as suas emoções e sentimentos, bem como, realizar a sua autorregulação através de estratégias significativas para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Concluído o presente relatório final é importante refletir sobre o estudo desenvolvido. Assim, nesta fase final, é possível concluir que este estudo é muito benéfico para crianças em idade pré-escolar, uma vez que a maioria das vezes desconhecem as suas emoções e, por essa razão, não sabem como as regular, gerando conflitos e problemas de comportamento.

Em resposta à questão de partida deste trabalho, “Que conhecimento têm as crianças acerca das suas emoções e que estratégias utilizam para se autorregular?”, pude perceber que as crianças mais pequenas, de três anos de idade, necessitam de entender melhor o que sentem e de terem oportunidade para se expressarem, dialogando sobre os seus sentimentos e emoções, pois a falta de conhecimento sobre o tema e as estratégias de autorregulação era notória. No entanto, no final da intervenção, todas as crianças compreenderam melhor o que sentiam e conseguiram, de forma autónoma, utilizar as estratégias de autorregulação. Apesar de considerar que os objetivos foram cumpridos, a meu ver, necessitava de mais tempo para a intervenção pois podia ter explorado mais cada emoção, incluindo através do recurso à literatura infantil, que seria uma mais-valia para a compreensão do tema.

Quanto à limitação deste estudo, considero que as estratégias deveriam ser trabalhadas com mais tempo, modelando o comportamento de autorregulação durante um período mais longo.

Apesar da limitação mencionada, e analisando os resultados obtidos, penso que os objetivos foram cumpridos, tendo as crianças conseguido realizar pelo menos uma estratégia de autorregulação emocional.

Neste sentido, este trabalho de investigação-ação foi desafiante, mas muito gratificante. Ter a oportunidade de aprender mais sobre um tema tão importante para o desenvolvimento das crianças foi essencial para o meu futuro enquanto educadora de infância, uma vez que me permitiu compreender que o bem-estar emocional é a característica principal para um desenvolvimento e aprendizagem saudáveis.

No que diz respeito a investigações futuras, considero que é essencial a continuação da realização de estudos que reflitam sobre a aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, bem como das estratégias de autorregulação, uma vez que é um aspeto fundamental que influencia a socialização das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, G. (2007). *O poder das Emoções*. Editora Compos.
- Bridges, L., Denham, S. & Ganiban, J. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75 (2), 340-345.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248. <https://doi.org/10.14417/ap.1079>
- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394-402.
- Campos, J., Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 2, 377-394.
- Cardoso, C. I. (2013). *As vivências das emoções em contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (s.d.). *About CASEL*. <https://casel.org/about-us/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (s.d.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (s.d.). *What is the CASEL framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.

- Damásio, A. (2011). O erro de descartes: Emoção, razão e cérebro humano. Temas e Debates.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.
- Denham, S. A. (1998). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.1-18). The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1), 1-48.
- Deham, S. A. & Zoller, D. (1991). "When my hamster died, I cried": Preschooler's understanding of emotion. *Development Psychology*, 30, 928-936.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 208-240). Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in practice*. Basic Books
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2011). Cognição social e emoção. In H. Gleitman, A. Fridlund, & D. Reisberg (Eds.), *Psicologia* (9a ed., pp. 601-669). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gnepp, J., Chilamkurti, C. (1988). Children' use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. *Child Development*, 59, 743-754. <https://www.jstor.org/stable/1130573>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2001). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Objetiva.

- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3)[No 201], 86. <https://doi.org/10.2307/1165860>.
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253-264). The Guilford Press.
- Katz, L. G., & McClellan, D. (1991). The Teacher's Role in the Social Development of Young Children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1991. ED 331 642.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A Developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283–307.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081–1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>.
- Lillard, A. (2011). *Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach*. *Mindfulness*. 2. 78-85. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0045-6>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendonça, A. (2017). *O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/18900>.
- Moreira, J. & Simão, A. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa* [online]., v. 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189254>
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

- Powell, Mary Ann., Taylor, Nicola., Fitzgerald, Robyn., Graham, Ann., Anderson, Donnah (2013). *Ethical Research Involving Children*, Innocenti Publications.
- Rodrigues, S. (2012). Creche: um contexto para interagir e crescer emocionalmente. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. Basic Books.
http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guildford Press.
- Selman, R. (1981). What children understanding of the intrapsychic processes. In Shapiro K. & E. Weber (Eds.). *Cognitive and Affective Growth* (pp. 187-215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1995). Conceptual issues underlying the study of emotion. In L. A. Sroufe (Ed.), *Emotional development –The organization of emotional life in early years* (pp. 11-37). Cambridge University Press.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? - Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. Especialização em Psicologia da Educação.
<http://hdl.handle.net/10316/18273>.

- Webster- Stratton, C. (2011). *Incredible Toddlers. A Guide and Journal of Your Toddler's Discoveries. Promoting Toddler's Safety and Their Social, Emotional and Language Development.*
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*. 48. 10.1080/00461520.2013.794676.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a) Senhor (a) Encarregado (a) da Educação

Assunto: Pedido de consentimento informado em participação no processo de realização do Relatório Final de Gabriela Pinheiro no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra

O meu Relatório Final tem como temática o “Desenvolvimento e gestão socioemocional na Educação Pré-Escolar”. O desenvolvimento de competências de regulação emocional é fundamental nas crianças em idade pré-escolar, visto que estão a construir a sua personalidade e a aprender a lidar com as suas emoções. A regulação emocional também desempenha um papel fulcral no desenvolvimento social das crianças.

1. Descrição:

A intervenção a ser feita com as crianças realizar-se-á através de um conjunto de sessões que irão abordar as emoções e irá fornecer ferramentas que auxiliem no processo de regulação emocional. A intervenção também irá consistir na criação de um espaço, realizado com as crianças, que facilite na gestão socioemocional. Os instrumentos de recolha de dados serão entrevistas e elementos desenvolvidos pelas crianças ao longo do processo.

2. Riscos:

Este projeto não acarreta riscos, já que a confidencialidade e anonimato serão assegurados e os processos de recolha de dados não são intrusivos.

3. Confidencialidade:

A informação obtida será estritamente confidencial.

Os resultados dos estudos serão objeto de análise, por mim e pelas minhas orientadoras, passando a constar do meu Relatório Final, podendo ser apresentados em eventos científicos, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes e do local onde decorreu.

A participação das famílias e educandos é totalmente voluntária, sendo que podem desistir da mesma a qualquer momento do processo mesmo tendo assinado concordar em participar.

.....destacar e entregar à Educadora.....

CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento.

Concordo e aceito a minha participação e a do meu educando no processo.

Nome da criança

Nome do Encarregado de Educação

Assinatura do Encarregado de Educação

Data _____

Apêndice 2 – Construções tridimensionais das emoções

Criança A (3 anos)



Criança B (3 anos)



Criança C (3 anos)



Criança D (4 anos)



Criança E (4 anos)



Criança F (4 anos)



Criança G (5 anos)



Criança H (5 anos)



Criança I (5 anos)



Apêndice 3 – Guião da entrevista da 1.ª Fase

1. Quais são as situações que te deixam triste?
2. O que fazes quando estás triste?
3. Como é que sabes que estás triste?
4. Em que situações ficas chateado/a?
5. O que fazes quando estás chateado/a?
6. Porque é que fazes isso quando estás chateado/a?
7. Em que situações ficas com medo?
8. O que fazes quando tens medo?
9. Porque é que fazes isso quando tens medo?
10. O que te deixa muito calmo/a?
11. O que te deixa muito feliz?

Apêndice 4 – Respostas das crianças à entrevista

Criança A (3 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Penso em preto do escuro.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo de ir ao doutor.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Sinto-me nervoso.

4. O que fazes quando tens medo?

Abraço o meu peluche.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Abraçar um peluche.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso quando estou chateado.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Quando o pai me ralha e se zanga comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Não sinto nada.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Choro muito.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Ir ter com a mãe.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Estar sozinho.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando a mãe rouba os meus chinelos ou quando ela ralha.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Não sei.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Choro.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Brincar com os amigos.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

No meu cão, no pai e na mãe.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar com os amigos aos carros.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Não sei.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Brinco e corro com os amigos.

Criança B (3 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Penso em monstros e bruxas.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Quando está escuro.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Fico muito assustada com as pernas a tremer.

4. O que fazes quando tens medo?

Abraço a mãe.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Posso falar com a mana e com a mãe.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso que estou muito zangada.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Quando ralham e gritam comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Não sei.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Fico zangada e choro.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Posso falar com a Mena (educadora) e com a mãe.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso em chorar.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando fico sozinha no quarto sem a mana para brincar.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Não sei.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Eu começo a chorar muito.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Posso ir brincar com a mana.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Penso na mana, na mãe e no pai.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar com a mana.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Não sinto nada no corpo.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Brinco com as bonecas.

Criança C (3 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Penso numa aranha muito grande.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Eu tenho medo dos monstros.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Acho que não sinto nada.

4. O que fazes quando tens medo?

Eu escondo-me com a manta da cama.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Posso chamar a mãe.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso que vou ficar chateada.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Quando a mãe ralha comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Não sei.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Fico chateada.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Posso falar com a mãe.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso que estou triste.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando tenho de brincar sozinha.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Nada.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Choro.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Posso brincar com os amigos na escola.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Penso na mãe.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Sinto-me feliz.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Brinco com os amigos.

Criança D (4 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Ficar feliz para não ter medo.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo do escuro e quando a mamã ralha comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Nada.

4. O que fazes quando tens medo?

Pintar.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Pintar e brincar.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Fico triste.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Brincar sozinha.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Nada.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Brinco.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Pintar e brincar com os amigos.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Ficar triste.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Brincar sozinha sem os amigos e estar sozinha.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Sinto-me mal.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Choro.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Brincar.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Ficar feliz.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Quando me dizem que eu sou linda, brincar com a mana e com os amigos.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Sinto-me bem e o meu coração bate devagarinho.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Brinco, corro e rio-me muito quando estou feliz.

Criança E (4 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Penso nos monstros.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo dos monstros, do escuro e quando a mãe ralha.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Eu não sei.

4. O que fazes quando tens medo?

Eu escondi-me de baixo do cobertor.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Ligar uma luz pequenina.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso sobre quando os meus amigos não querem brincar comigo.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Fico com raiva quando a mana está a estudar e não brinca comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Não sei, não sinto nada.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Brinco com os legos.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Brincar e respirar devagarinho.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Quando não posso brincar fico triste.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Fico triste quando penso na minha tia que morreu. Também fico triste quando a mãe ralha comigo e quando quer brincar e não posso.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Sinto que o meu coração está mal.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Eu vou ajudar a minha mãe a fazer o jantar.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Brincar, ir dormir para a cama da mãe e pedir maminhos.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Penso na minha mana.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar com a mana, com a Titita que é a minha cadela e ir para a quinta do meu avô.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

O bater do meu coração fica diferente porque bate mais rápido.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Rir e abraçar a mana.

Criança F (4 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Que aparecem monstros.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo de cobras gigantes e quando ralham comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Não sei.

4. O que fazes quando tens medo?

Escondo-me por baixo da manta.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Posso-me esconder num sítio e ficar a olhar para um lado e para o outro.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Fico muito chateada.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Quando não são meus amigos.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Eu não sei.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Fico num canto sozinha.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Procurar um canto para me esconder ou ficar sentada lá fora.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso numa cobra gigante.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando não posso andar de escorrega e triciclo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Sinto vontade de chorar.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Choro e fico num canto sozinha.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Ir para um canto ou lá para fora.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Penso na mãe.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar com os amigos.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Sinto alegria no meu coração.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Dou abraços e beijinhos.

Criança G (5 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Penso no escuro.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo de motas e do barulho dos tratores a trabalhar. Também tenho medo quando ralham comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Sinto a barriga a mexer e fico nervoso.

4. O que fazes quando tens medo?

Vou para ao pé dos meus pais.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Posso sentar-me na minha cadeira porque isso é o que me deixa mais calmo.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso que estou chateado.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Ter de ir embora do parque das manobras e quando ralham comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Sinto o corpo a abanar e a minha cara fica vermelha.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Eu grito, choro e dou chutos nas cadeiras.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Gostava de ir à piscina e dar beijinhos.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso que não posso ir ao parque das manobras.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Não ir ao parque das manobras e deixa-me triste quando a bicicleta se estraga e não posso andar nela.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

O coração a bater muito.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Vou-me embrulhar na minha cama e no cobertor.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Andar no triciclo vermelho.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Poder brincar na casinha, no escorrega, nos triciclos e com os tratores.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Ir à quinta do avô e subir para a quinta com o trator.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

O meu coração fica aos saltos.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Gosto de ir correr na quinta.

Criança H (5 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

Eu penso numa coisa que aconteceu comigo.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Quando vejo aranhas. Também tenho medo dos tubarões.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Não sei.

4. O que fazes quando tens medo?

Chamo a mãe, o pai e a professora Mena.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Brincar.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Penso em quando me magoo.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Quando a mãe ralha eu fico muito zangado.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Não sinto nada.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Peço à mãe para não ralhar.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Andar de bicicleta e brincar com os amigos.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso em chorar.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando o avô, a mãe e o pai ralham comigo.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Sinto vontade de chorar.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Choro.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Posso falar com os meus pais.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Penso no pai a andar de bicicleta comigo e penso na mãe.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Andar de bicicleta e ver bonecos na televisão. Também gosto quando a mãe me traz à escola e faz surpresas ao pai.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Sinto que o coração bate muito e está feliz.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Bebo água, como e brinco.

Criança I (5 anos)

Medo

1. O que pensas quando falamos em medo?

No escuro e nos monstros.

2. Quais são as situações que te deixam com medo?

Tenho medo dos monstros e do escuro quando durmo.

3. O que sentes no teu corpo quando tens medo?

Sinto que o meu coração está a bater e a partir-se.

4. O que fazes quando tens medo?

Eu escondo-me debaixo do cobertor quando estou a dormir.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens medo?

Posso respirar.

Raiva

1. O que pensas quando falamos em raiva?

Quando ralham comigo.

2. Quais são as situações que te deixam com raiva?

Fico zangada quando o papá me bate.

3. O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?

Sinto que o coração está zangado.

4. O que fazes quando sentes raiva?

Ficar no quarto sem ninguém.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando tens raiva?

Não ser má e emprestar os brinquedos aos meninos.

Tristeza

1. O que pensas quando falamos em tristeza?

Penso que fico triste e com vontade de chorar.

2. Quais são as situações que te deixam triste?

Quando não posso brincar com os meus amigos na rua.

3. O que sentes no teu corpo quando estás triste?

Sinto-me triste e tenho vontade de chorar.

4. O que fazes quando te sentes triste?

Quando fico muito triste eu choro no meu quarto.

5. O que achas que podes fazer para ficares mais calmo quando estás triste?

Posso ir brincar.

Alegria

1. O que pensas quando falamos em alegria?

Brincar.

2. Quais são as situações que te deixam alegre?

Brincar com a mana e com os amigos à apanhada.

3. O que sentes no teu corpo quando estás alegre?

Sinto o meu coração a bater muito.

4. O que fazes quando te sentes alegre?

Dou abraços e faço ginástica.

Apêndice 5 – Notas de campo da observação das estratégias

Nota de campo n. º1

Data: 11.06.2021

Hora: 14h22

Local: Sala de atividades

Quem estava presente: Grupo de crianças, educadora cooperante, uma auxiliar e duas estagiárias.

Descrição: Enquanto estava a ser desenvolvida uma atividade em grande grupo, uma colega contrariou outra criança, retirando-lhe a tesoura e insultando-a. Esta criança quis agredir fisicamente a colega, devido ao conflito existente, no entanto, pediu-me autorização para ir para a área da calma, antes de o fazer. Quando estava na área, decidiu respirar fundo e conseguiu acalmar.

Comentário do Observador: A meu ver, esta situação foi uma conquista, pois a criança que pediu para acalmar, apresenta alguns problemas de comportamento. Na situação descrita a criança conseguiu regular o seu comportamento e a emoção da raiva.

Nota de campo n. º2

Data: 16.06.2021

Hora: 10h36

Local: Sala de atividades

Quem estava presente: Grupo de crianças, educadora cooperante, uma auxiliar e duas estagiárias.

Descrição: Estavam a ser desenvolvidas atividades rotativas, estando o grupo dividido em três mesas, dispersas pela sala. Uma das crianças do grupo retirou a cadeira a um dos colegas. Este menino ficou muito irritado e dirigiu-se imediatamente para a área da calma. Ao conversar com a criança já na área, depois de ter utilizado a garrafa sensorial e os exercícios de respiração, esta mencionou que ficou muita chateada e, por isso, quis ir acalmar-se, para não responder de forma agressiva ao colega que retirou a cadeira.

Comentário do observador: Ao retirar a cadeira de um colega, foi desencadeada numa criança a emoção da raiva. Contudo, esta conseguiu regular o comportamento com o qual queria responder e acalmou através das estratégias presentes na área da calma.

Esta situação apresentou um grande potencial, visto que a criança que conseguiu regular o seu comportamento e a emoção, tinha mencionado previamente, nas entrevistas, que algo que a deixava com raiva era, precisamente, quando lhe retiravam objetos pessoais e, principalmente, a sua cadeira.

Nota de campo n. 93

Data: 17.06.2021

Hora: 11h18

Local: Sala de atividades

Quem estava presente: Grupo de crianças, educadora cooperante, uma auxiliar e duas estagiárias.

Descrição: Após regressarem do exterior para a sala de atividades, uma das crianças do grupo começou a chorar. Quando eu questionei a criança sobre a razão pela qual ela estava a chorar, esta pediu para ir à área da calma e referiu que não queria dizer o motivo por que estava triste.

Quando a criança estava na área da calma, confessou ao peluche que estava muito triste porque tinha saudades da mãe. Posteriormente, e com a estratégia dos paus de chuva utilizada, a criança dirigiu-se a mim e disse que já estava calma, mencionando a razão pela qual estava triste e a chorar.

Comentário do observador: A situação descrita foi importante para mim, na medida em que a criança não se sentia preparada para dizer o motivo que a deixou triste, no entanto, teve a necessidade de o transmitir ao peluche.

Penso que o facto de dar liberdade à criança para confessar a razão da sua tristeza, apenas se e quando ela quisesse, fez com que ela ganhasse confiança para o dizer quando estava preparada. Neste sentido, a criança também compreendeu a importância de exteriorizar o que sentia, visto que, primeiramente, conversou com o peluche sobre o assunto que a deixou triste.

Nota de campo n. 94

Data: 18.06.2021

Hora: 14h08

Local: Casinha de brincar no exterior

Quem estava presente: Grupo de crianças, educadora cooperante, uma auxiliar e duas estagiárias.

Descrição: Durante uma brincadeira no exterior, algumas crianças vestiram roupas que estavam na casinha de brincar. Uma das crianças vestiu uma capa vermelha e assustou uma colega. Essa menina veio para a sala de atividades a chorar, referindo que estava com medo porque uma colega a tinha assustado e pediu se podia ir acalmar-se. Já na área da calma a criança agarrou no peluche a chorar e colocou-o no lado que tem a expressão

facial triste. Depois de utilizar a garrafa sensorial e os paus de chuva, parou de chorar e virou, novamente o peluche, desta vez, para o lado da expressão facial que representa a felicidade.

Após sair da área da calma, a criança confessou-me que teve muito medo da colega pois para além do susto pregado, a capa vermelha que ela tinha vestida fazia lembrar um mágico de quem ela tem medo.

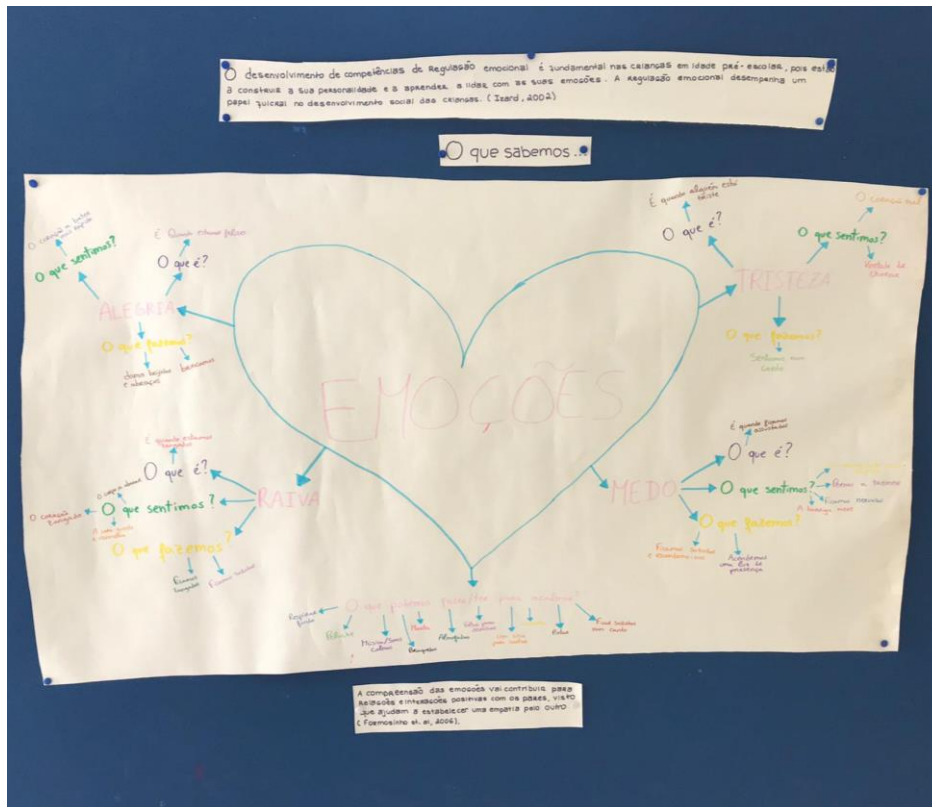
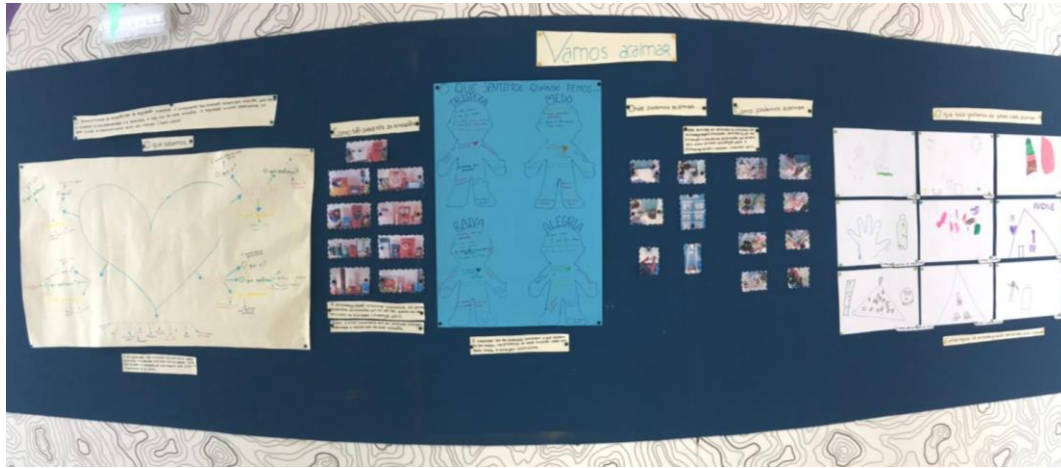
Comentário do observador: A criança que sentiu medo conseguiu acalmar com as estratégias presentes na área da calma e após isto, foi brincar novamente com a colega e já não sentiu medo dela.

A situação que descrevi fez-me compreender melhor a importância da área da calma para as crianças em situações de medo. Ao estarem isoladas, as crianças abstraem-se da situação que lhes causou medo e ficam mais calmas, conseguindo regular essa emoção e os seus comportamentos perante a mesma.

Apêndice 6 – Imagens referentes à intervenção



Apêndice 7 – Mural representativo de toda a intervenção



Como são para nós as emoções



A autorregulação emocional influencia, de forma consciente, as emoções que se vão ter, quando se vão ter e como as expressar (Alvarenga, 2007).

Assim, é muito importante que as crianças consigam expressar e verbalizar as suas emoções.

O QUE SENTIMOS QUANDO TEMOS...

TRISTEZA

Os olhos choram
A cara fica quente
Os olhos ficam grandes
A cara fica vermelha
A cara fica grande

O coração bate devagar

Os braços ficam cansados

Os braços ficam

A barriga fica pequena

As pernas ficam cansadas

Os pés ficam cansados

MEDO

A cara fica muito branca
A nossa cara fica assustada
Eu fecho os olhos quando tenho medo

O coração fica pequeno

Os braços ficam a tremer

As pernas tremem

A nossa barriga mexe e trema

Os pés ficam a tremer

Os pés ficam gelados

RAIVA

A nossa cara fica vermelha
A nossa cara fica muito quente
As sobrancelhas ficam tacho (pantufas)
A cabeça fica tonta

O coração bate rápido

Os braços ficam cansados

As pernas ficam vermelhas

Ficam com força

Os pés ficam a doer

ALEGRIA

A boca sorri
A cara fica alegre
A cara fica franzinha
Os olhos ficam grandes

O coração fica pequeno

Os braços ficam a tremer

As pernas mexem

Ficam com energia para saltar

Os pés mexem muito

É essencial que as crianças percebam o que sentem no seu corpo, na presença de cada emoção, para que, deste modo, a consigam identificar.

Onde podemos acalmar ...

Como podemos acalmar ...

PARA AUXILIAR AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE AUTOREGULAÇÃO EMOCIONAL, DEVEMOS AJUDÁ-LAS A ENTENDER E DESCRVER AS EMOCÕES QUE SENTEM, BEM COMO FORNECER ESTRATÉGIAS PARA A AUTOREGULAÇÃO (WEBSTER-STRAITON, 2011).

que mais gostamos de fazer para acalmar ...

que mais gostamos de fazer para acalmar ...

Estratégias de autorregulação preferidas pelas crianças

O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar

