



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE_2018

Impacto do Projeto «Jardim do Sentir» na Identificação, Compreensão e Regulação de Sentimentos e Emoções por Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Vanessa Alexandra Costa Medeiros

(vanessa-medeiros93@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia (área de especialização de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) sob a orientação da Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida.

Impacto do Projeto «Jardim do Sentir» na Identificação, Compreensão e Regulação de Sentimentos e Emoções por Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O estudo que se apresenta resulta da intenção de analisar o impacto do Projeto designado por «Jardim do Sentir» por nós concebido e implementado, para a promoção da literacia emocional de crianças a frequentar o 1º. Ciclo do Ensino Básico. O projeto decorreu no âmbito de Atividades de Tempos Livres de um Centro Comunitário que apoia a população local, genericamente em situação desfavorecida, económica, social e culturalmente. O programa oferecido em horário extraescolar a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos visou a promoção das suas competências socioemocionais, no sentido da capacitação para a autonomia e autorregulação e, conseqüentemente para a formação integral e resiliência das crianças. O programa desenrolou-se ao longo de 16 sessões e a recolha de dados para a avaliação psicológica da perceção, identificação e compreensão de sentimentos e emoções pelas crianças, concretamente em contexto de escola, de aprendizagem e convívio, e em contexto de família, foi realizada através de entrevistas individuais guiadas pela prova semi-projetiva Bar-Ilan (Itskowitz & Strauss, 1977). As entrevistas foram conduzidas antes e depois da implementação do programa, tendo sido cotadas as respostas em termos do vocabulário de teor afetivo ou emocional utilizado, e comparado o número e termos usados nos dois momentos de avaliação. Foram ainda observadas as perceções do comportamento social e afetivo associadas às situações, e analisadas em termos de eixos dimensionais relativos à tonalidade do afeto (de satisfação / desconforto que codificámos como positivas e negativas), perceção das atitudes passivas / ativas em resposta ao grau de controlo (pouco controlo ou imprevisibilidade / alto controlo, de repreensão, advertência, indicação de ordens ou instruções e elogios). Recorreu-se ainda ao Manual do PANAS, para comparar a frequência de vocábulos de valência positiva e negativa no protocolo da entrevista, nos dois momentos da avaliação. As situações que despoletam emoções e sentimentos na base de ações antecipadas permitem

avaliar a experiência emocional em termos de prazer (afetos positivos), de controle de intensidade (muito / pouco), e de ativação de potenciais respostas de regulação. Na comparação do léxico usado antes e depois do programa constatou-se um aumento em número e diversificação de vocábulos no campo semântico de caráter afetivo e social, o que indicia um crescimento na literacia emocional. Já a comparação entre as “histórias” antes e depois, não evidencia mudanças significativas, antes registrando-se uma tendência para perceber mais situações de insatisfação e de maior controle (pelos professores e pelos familiares). Os resultados são discutidos em termos de explicações alternativas. São ainda discutidas limitações do estudo, ao nível da dimensão da amostra, mortalidade experimental, características do programa de literacia emocional, como seja a sua duração.

Palavras-chave: Programa “Jardim do Sentir”; Literacia Emocional, competências socioemocionais; compreensão das emoções, regulação

Title of dissertation

The impact of the project “Jardim do Sentir” on the identification, understanding and regulation of feelings and emotions of Elementary School children

Abstract

The present study aimed at discussing indicators for analyzing the impact of the project entitled “Jardim do Sentir”, which was designed and elaborated by us, to promote the emotional literacy of elementary school children. This project was created as a after school ludic activity at one of the local Community Centers, that helps and supports the local population, especially the economically, socially and culturally disadvantaged ones. This program is implemented as an extra curricular activity for children within the ages of six to ten years old, in accordance with their level of social and emotional competence, and their ability of self-care and self-regulation, with the ultimate aim of improving integration and resilience in children.

This program had 16 sessions. As an indicators of efficacy, we gathered data on children’s perception, identification and understanding of emotions and feelings, specially on the context of school, learning as an individual and

as a group and also in the family context, by way of the Bar-Ilan semi-projective interview protocol (Itskowitz & Strauss, 1977). The interviews were conducted before and after the program implementation. The answers were coded in terms of affective and emotional vocabulary, and on the number of terms used on both evaluation moments. Observations regarding the social and affective behaviors associated to certain situations/vignettes, were analyzed in terms of dimensional poles of affect appraisal (such as satisfaction / discomfort that we coded as positive or negative), perception of passive attitudes / active answers in degree of control appraisal (less control or unpredictability / high control, of adult figures reprehensions, warnings, orders or instructions and compliments). The PANAS coding guide was employed as a tool to code and compare the frequency of words of positive and of negative valence, in the two assessment moments. The situations/vignettes that evoke emotions and feelings as a basis of anticipated actions, afford coding the emotional meaning in terms of pleasure (positive affects), self-control of intensity (more / less), and the potential activation of regulatory behavior. As results, the comparison of the speech used before and after the program delivery showed an increase in the number and diversity of the children's vocabulary related to affective and social meaning. This is compatible with an increase in emotional literacy. Regarding the comparison of the "stories" before and after the program delivery, there are no substantial changes: rather, we did register a tendency to perceive dissatisfaction and attempt at higher external control (by teachers and by family members). These results are discussed regarding alternative explanations. Limitations of the study are addressed, namely the small number of participants, variations of the participants across assessment moments, and the sufficiency of emotion literacy program duration.

KeyWords: Program "Jardim do Sentir"; Emotional Literacy, Social-Emotional Competence; Understanding of Emotions, Regulation.

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida,
por todo o apoio, pelo trabalho de equipa e por atingir os seus limites para
que este estudo fosse realizado.

Às crianças do CATL do Centro Comunitário S. José,
por todas as aprendizagens e ensinamentos, por permitirem que este trabalho
fosse possível.

À minha mãe,
sem ela eu não estaria aqui. Sem ela este percurso não se teria realizado.
Obrigado por todos os sacrifícios, por me apoiares e acreditares no meu
futuro e em mim. Mesmo, quando eu própria duvidei.

Ao André,
por tudo! Obrigada por fazeres parte da minha vida, por me acompanhares,
por me levantares, por me abraçares, por me fazeres rir todos os dias.
Por me amares!

Aos meus amigos,
aqueles que estão comigo desde o início desta jornada. Aqueles que viram as
minhas fraquezas e as minhas virtudes. Aqueles que pautaram este caminho
de memórias, sorrisos, choros, amizade e companheirismo. Levo-vos
gravados, serão eternos no meu coração.

A Coimbra,
por me acolher, por me fazer sentir em casa quando estou tão longe da
minha. Por me mostrar que sou mais capaz do que julgava. Realmente o Sol
de Coimbra é diferente do resto do Mundo.

Índice

Introdução1

I - Enquadramento Conceptual2

II – Estudo empírico13

2.1 Objetivos**Erro! Indicador não definido.**

2.2 Metodologia**Erro! Indicador não definido.**

3. Resultados16

III - Discussão31

Conclusão34

Bibliografia35

Anexos38

Projeto de Investigação “Jardim do Sentir”Erro! Indicador não definido.****

Objetivos**Erro! Indicador não definido.**

Descrição das Sessões**Erro! Indicador não definido.**

Entrevista_ Prova semi-projetiva Bar-Ilan / adaptadaErro! Indicador não definido.****

Introdução

Este estudo surgiu de necessidades percebidas em contexto de intervenção comunitária, numa área residencial de famílias socialmente carenciadas. Sendo visado o apoio psicopedagógico a crianças em idade escolar, considerou-se necessário promover a sua literacia, em particular no domínio emocional, no que se refere à identificação, compreensão e reconhecimento de sentimentos e emoções, como processos facilitadores da autorregulação pessoal e melhor adaptação a contextos de interação na escola, na família e na comunidade mais ampla.

Os temas de inteligências múltiplas, competências para o século XXI, respeito pela diversidade, interculturalidade, inclusão e flexibilidade curricular (cf. recentes decretos-lei e orientações para a educação em Portugal), etc. estão na ordem do dia.

A investigação em torno da inteligência emocional reúne cada vez mais simpatizantes, vindo a surgir como inovações, investigações que comprovam que a compreensão das emoções é uma parte fundamental do desenvolvimento infantil. Crianças com oportunidade de imergir em ambientes de aprendizagem de conteúdos e esclarecimentos emocionais são crianças mais estáveis, calmas e socialmente inseridas. As emoções determinam a nossa qualidade de vida.

“The understanding of another person’s emotion may sometimes result in the empathic arousal of a similar emotion or in the offer of sympathy or comfort, but it also lead to nicely calculated strategies for teasing, hurting and upsetting another person” (Dunn, 1988).

Este trabalho procurou sintetizar contributos relevantes da literatura para a compreensão de conceitos do domínio afetivo-emocional, como sejam as definições de emoções, afetividade e questões do desenvolvimento deste domínio em termos de inteligência emocional, para o que a educação emocional é uma oportunidade, tal como o programa implementado, com vista à promoção da literacia emocional de crianças que frequentam um Centro de Atividades de Tempos Livros, numa zona residencial carenciada de recursos educativos e tutorais para a formação global.

I - Enquadramento Conceptual

Apesar do recente interesse crescente pelas Emoções, o assunto tem merecido a atenção para o seu estudo desde a Grécia Antiga; filósofos acreditavam que se tratavam de instintos básicos que deviam ser controlados pois “interferiam no pensamento do Homem” (Cavaco, Henriques, Casanova, Sequeira, & Matos e Silva, 2009), ideia corroborada por (Bar-On & Parker, 2002). É já no século XX que cientistas se apercebem que o indivíduo ao emocionar-se, tomar consciência desse facto e compreender as alterações que ocorrem no seu corpo quando se emociona, mobiliza recursos que lhe facilitam adaptar-se e relacionar-se melhor com o seu meio envolvente. Os estudos demonstram que a compreensão emocional é um dos fatores fundamentais para o ajustamento social e para a saúde mental (Denham et al., 2003, Franco, 2018). Tem-se verificado que as emoções interferem diretamente com o sistema imunológico, enquanto a visão cognitivista refere que as emoções dependem da perceção de cada indivíduo, do meio e da situação em si. Wallon (2017), psicólogo e médico francês, refere que “a emoção tem dupla origem – tanto biológica quanto social – e que esta garante a sobrevivência humana”. Paul Ekman (2003) defende esta ideia, dizendo que “as emoções determinam a nossa qualidade de vida. Elas acontecem em todos os relacionamentos do nosso interesse: no trabalho, nas amizades, nas interações familiares e nos relacionamentos íntimos.” Refere ainda que o medo nos protege; a nossa vida é salva porque conseguimos reagir às ameaças de modo protetor e instantâneo, sem ter de recorrer ao pensamento. As reações de nojo ou aversão deixam-nos cautelosos a respeito de atividades que, literal ou figurativamente, podem ser tóxicas. A tristeza vinda da perda pode trazer a ajuda dos outros. Mesmo a raiva é-nos útil. Previne os outros e a nós mesmos quando as coisas nos estão a frustrar. Essa advertência pode conduzir a mudanças, embora também possa originar confrontos. A raiva motiva-nos a tentar mudar o mundo, a promover a justiça social e a lutar pelos direitos humanos.

Desta noção e sabendo que as expressões faciais de cada emoção são parte integrante de uma relação social, surgiu a dúvida se estas seriam universais, isto é, se todas as culturas utilizariam a mesma expressão facial para cada emoção. É então que Ekman parte para uma investigação em

Papua-Nova Guiné onde passaria alguns meses com uma tribo indígena isolada. Na mesma altura, Silvan Tomkins e Carrol Izard fizeram uma investigação semelhante e, os três, chegaram à conclusão que as expressões faciais são inatas e universais à nossa espécie (Ekman, 2003).

Não podemos falar de emoções sem falar em afetividade, que é “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (Codo & Gazzotti, 1999, pp. 48-59).

Em 1988, Watson e Tellegen criaram uma escala de Afetividade Negativa, Positiva e Outras Afetividades incluindo em cada fator sentimentos e emoções. A escala foi validada (Watson & Clark, 1994) e tem sido usada em diversas investigações. As descobertas proporcionadas evidenciaram a necessidade de novos conceitos, tais como Inteligência Emocional, Compreensão Emocional e Literacia Emocional.

Em 1997, Mayer e Salovey definem Inteligência Emocional como “a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e de expressar emoções; a capacidade de compreender as emoções e a informação emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual”.

De Rosnay e Hughes (2006) referem que Compreensão Emocional “pode ser considerada parte de uma compreensão geral sociocognitiva, que se refere à visão que as pessoas têm da perspectiva dos outros, compreendendo os seus desejos, crenças, intenções e emoções” (cf. Franco, 2018, p. 23), já para Denham et al. (2003, p. 238-256) a compreensão emocional é um dos pontos-chave da competência emocional e estudos referem como sendo indicadora de ajustamento social e saúde mental. “Further, emotional competence also supports cognitive development, preacademic achievement, school readiness, and school adjustment, both directly, and indirectly, through its contributions to social competence and self regulation” (Blair, 2002; Carlton & Winsler, 1999; Greenberg & Snell, 1997 referido por Denham, 2007, pág 3).

O conceito de literacia emocional, para Benavente (1997, cit. In Branco, 2004) é a capacidade de identificar e pôr em prática o que se aprende, então, “recuperando para o contexto das emoções, (...) há também

um conjunto de capacidades para ler, escrever e calcular o referencial das expressões comportamentais e atitudinais do universo psicoafetivo humano” (Branco, 2004). Subentende-se, assim, que literacia emocional abrange o conceito de compreensão emocional e inteligência emocional.

Tal será a aceção de Bar-On e Parker (2002) que distinguem este tipo de inteligência tradicionalmente medida por quocientes de resolução de tarefas lógicas ou Q.I. No entanto, para Lamb (2009), a existência de tantas definições de um conceito que partilha o nome de “inteligência” é um fator que dificulta as próprias pesquisas.

Apesar dessa polémica terminológica, o conceito e Literacia Emocional parece harmonizar a ideia de que a capacitação das pessoas deve ser investida em múltiplas competências, incluindo as competências de carácter socioemocional.

É neste contexto que surge o Programa intitulado “Jardim do Sentir” com o objetivo de promover, em crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, a par de outras capacidades de compreensão, a de reconhecer/identificar, expressar e regular emoções, numa abordagem que apelando a fatores de análise e raciocínios se liga mais diretamente à literacia emocional e, por isso, foco do nosso estudo.

A propósito do público-alvo da nossa intervenção, refira-se com Ekman (2003), “o que aprendemos cedo na vida pode ter mais poder e resistência à desaprendizagem que aquilo que aprendemos posteriormente”, daí acreditarmos ser fundamental introduzir a consciencialização para o emocional desde cedo. À nascença somos seres inacabados e mantemo-nos assim até ao final das nossas vidas; o indivíduo está em constante aprendizagem mas é na infância que a plasticidade cerebral é maior, pelo que é na infância que se fazem as grandes aprendizagens que nos preparam para a vida adulta. Ao apoiar as crianças no treino para identificar, compreender e regular os processos emocionais apoiamos adultos que no futuro serão mais conscientes, mais sensíveis e atentos a si mesmos e a tudo e todos que os rodeiam. No entanto, isso não invalida que essas aprendizagens não possam ser feitas na idade adulta, é possível reverter ou suavizar um gatilho que tenha sido aprendido erradamente. De referir que Halberstadt, Denham, e Dunsmore (2001) apontaram que as crianças que têm maiores habilidades para perceber indicadores emocionais nas suas relações sociais, geralmente,

superam-se nos seus desempenhos sociais e fundam relações interpessoais favoráveis. “Através desta habilidade a criança pode ter uma interação mais adequada e ajustada nos contextos sociais” (Franco, 2018).

Em 1970, Jerry Boucher, psicólogo, verificou que existiam os chamados “gatilhos universais” para todas as culturas. “Gatilhos universais” ou “Temas universais” como lhe chama Ekman, são “aprendizagens constantes da espécie e evolução”, por outras palavras, são situações ou acontecimentos que, por herança genética dos nossos antepassados, desencadeiam respostas comuns em todas as culturas. Por exemplo, Jerry Boucher constatou que “em todas as culturas, a perda de algo importante foi um gatilho para a tristeza”, mas foi possível verificar, também, que apesar dos temas gerais que despoletam a emoção serem universais, há diferenças de indivíduo para indivíduo, ao que Ekman chamou de “variações”. Por exemplo, apesar da perda de algo importante ser um gatilho comum a todas as culturas, aquilo que era considerado uma perda importante (objeto, pessoa...) era diferente entre cada relato. Corroborando assim a declaração supramencionada de Henry Wallon de que a emoção tem dupla origem, biológica e social. Para Ekman essas “variações” têm a ver com o próprio indivíduo e aquilo que este experienciou ao longo da sua vida e que o tornaram um exemplar único. Ekman (2003) refere que está convencido que “uma das características distintivas das emoções é que os eventos que as ativam são influenciados não só pela nossa experiência individual como também pelo nosso passado ancestral”. Pelas palavras de Richard Lazarus, “as emoções espelham a sabedoria das gerações”. Também Mayer e Salovey (1997) referem esse facto, que os indivíduos funcionam através de estímulos emocionais diferentes e essas diferenças podem ser a sua base de compreensão emocional. Pons e Harris (2005) têm conduzido diversos estudos acerca das diferenças da compreensão emocional nas crianças e garantem que estas são o espelho de características psicológicas e sociais dos próprios indivíduos. Para estes, as evidências refletem o facto de as diferenças se deverem a que cada criança estabelece um tipo próprio de relação social com pares e adultos (Moreira, 2009).

Em crianças, a Compreensão Emocional processa-se em nove níveis (cf. Franco, 2008), sendo estes: “(1) o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções;

(3) compreensão do desejo despertado; (4) compreensão das emoções baseadas em crenças; (5) compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; (6) compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; (7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; (8) compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais; e (9) compreensão de expressões morais” (Pons, Harris & Rosnays, 2004, citados por Franco, 2018).

Esses 9 níveis estão agrupados em três fases, sendo a primeira a Fase Externa (3 aos 6 anos) que engloba o reconhecimento das emoções, a compreensão das causas externas e a influência das lembranças das emoções; a segunda, Fase Mental (5 aos 9 anos) comporta a compreensão da influência do desejo, das crenças e da possibilidade de esconder emoções; e por último, a terceira que consiste na Fase Reflexiva (8 e 12 anos) contempla a compreensão da regulação da emoção, das emoções misturadas e das expressões morais (Franco, 2018). Acredita-se que é necessário um nível estar concluído para que a criança alcance o seguinte, e é nessa base que o *Jardim do Sentir* foi pensado e criado, utilizando a visão cognitivista e os 5 pilares identificados por Paulo Moreira (cf. Sentidos, Emoções, Sentimentos, Pensamento e Comportamento).

Seguindo a proposta de intervenção de autores promotores das capacidades socioemocionais, cada sessão era iniciada por uma emoção base, a qual identificávamos e percebíamos qual/quais as expressões faciais associadas, que alterações físicas e psicológicas provocam no corpo, como percebemos e identificamos essas alterações, identificar gatilhos para cada emoção, perceber o estímulo desencadeador e conhecer formas de readaptar comportamentos mal adaptativos. No entanto, é importante referir que existem fatores que influenciam as diferenças na Compreensão Emocional sendo os mais importantes as características individuais das crianças e das suas famílias (Franco, 2018). Outros fatores serão a idade, “ao crescer as crianças tornam-se mais conscientes dos diferentes aspetos das suas experiências emocionais” (Franco, 2018) ou o desenvolvimento da linguagem. Harris, de Rosnay e Pons (2005) referem que as capacidades linguísticas estão diretamente relacionadas com a compreensão da emoção, “os desenvolvimentos da Compreensão Emocional dependem das

competências linguísticas necessárias para simbolizar e relatar experiências emocionais internas” (Izar et al., 2011 referidos por Franco, 2018). Outros fatores reportam a diferenças de temperamento e personalidade, principalmente de origem genética, que são em grande medida responsáveis por variações no comportamento emocional. Outro fator será reportada a défices de atenção. Izar et al. (2011) referem que o facto de uma criança não prestar atenção pode impedir que se aperceba de indicadores emocionais nas relações sociais e ser assim incapaz de utilizar as respostas emocionais adaptativamente. Southam-Gerow e Kendall (2002) referem a relação de vinculação e os comportamentos parentais como influência na Compreensão Emocional.

Um dos grandes motivos pelo qual as emoções são úteis e funcionais, é que mesmo quando a nossa atenção consciente está focada num evento, ao ocorrer algo repentino elas permitem-nos responder de forma adequada. Contudo, nem todos respondem de forma correta aos eventos que nos circundam, o que pode colocar-nos em perigo (Ekman, 2003). De acordo com este autor, “existem evidências que referem que os sinais universais emocionais e fisiológicos desenvolvem-se de forma semelhante em todas as pessoas, a menos que haja experiências incomuns” (Ekman, 2003). Podemos assim referir-nos a traumas de infância ou na vida adulta.

Esse argumento subjaz à escolha do público-alvo para este estudo, tratando-se de crianças de famílias multidesafiadas (minorias étnicas, ciganos e imigrantes, e famílias destruturadas com casos de institucionalizações) com percursos de vida não tão comuns e grande parte com experiências impactantes que podem em algum momento ter alterado o normal desenvolvimento, designadamente, na sua aprendizagem emocional. Tem sido associado ao bem-estar e Literacia Emocional práticas de apoio parental em caso de eventos negativos (Páez, Campos, & Bilbao, 2007), no entanto, e em oposição, práticas parentais onde esse apoio não é encontrado (casos de maltrato), as crianças são postas em risco de serem incapazes de criar mecanismos de autocontrolo emocional (Schaffer, 2004). “Crianças social e economicamente desfavorecidas parecem adquirir mais tardiamente o conhecimento das situações emocionais e apresentam mais frequentemente défices no conhecimento emocional associados ao desajustamento social (Fine et al., 2003 referido por Santos & Franco, 2018).

Em um outro estudo, Ricarté, Minervino, Viana, Dias e Roazzi (2009) “encontraram que as crianças em contexto de rua apresentavam dificuldades em reconhecer componentes relacionadas com as crenças e com a recordação de emoções, além de demonstrarem não compreender emoções mistas, emoções morais e a capacidade de regulação emocional” (cf. Santos & Franco, 2018). Apesar destas questões, é difícil fundamentar estes factos visto que a maior parte dos estudos têm sido feitos junto de populações de classe média, e os estudos em classes minoritárias ainda são poucos.

Estudos revelam que estilos parentais baseados no negativismo, em conflitos ou falta de segurança aos filhos se relacionam diretamente com fraca regulação emocional na interpretação das expressões dos outros (Delgado e Contreras 2008). O tipo de discurso familiar e a forma como abordam as emoções também são influenciadores da Compreensão Emocional. “As investigações sobre os fatores associados com o bom desenvolvimento de Inteligência Emocional sugerem que as crianças requerem vinculação segura com os seus cuidadores, contextos familiares estáveis e proteção contra a violência e o maltrato para maximizar as suas habilidades emocionais” (Santos & Franco, 2018).

Para Ekman, todos os gatilhos que nos despertam algum tipo de reação emocional inadequada são chamados de “roteiros” e são reincorporados quando as pessoas têm sentimentos não resolvidos, isto é, que não foram, completa ou satisfatoriamente expressos ou, se expressos, não levaram ao resultado pretendido. Os roteiros distorcem o presente, provocando reações emocionais inadequadas” (Ekman, 2003). Para este autor, se essas respostas inadequadas envolverem algum tipo de movimento corporal, por exemplo, impulso para agredir algo ou alguém, então “são mais facilmente desaprendidas do que as que envolvem voz e movimentos faciais”.

Tivemos em consideração este conselho na elaboração do Programa “Jardim do Sentir”. Incluindo dezasseis sessões, sendo que a primeira e a última a introdução e conclusão do programa, todas as restantes 14 sessões começavam por introduzir os 5 sentidos como recetores dos estímulos do meio envolvente e iniciadores das emoções, passando para as 5 emoções base referidas por Ekman (2003): tristeza, alegria, raiva, medo e nojo. Cada emoção era então descrita, que alterações fisiológicas advinham e que

formas se podiam utilizar para as controlar. “Ajudar as nossas crianças a terem comportamentos mais ajustados passa por ajudá-las a compreenderem as razões que as levam a [certos] comportamentos, de forma a serem autónomas na autorregulação dos seus procedimentos” (Moreira, 2009).

As emoções são processos automáticos; “preparam-nos para lidar com eventos importantes sem precisarmos pensar no que fazer” (Ekman, 2003), “são a resposta que o nosso organismo dá àquilo que acontece à nossa volta” (Moreira, 2009) e “ocorrem, normalmente, quando sentimos, justificadamente ou por engano, que algo que afeta seriamente o nosso bem-estar, para melhor ou pior, está a acontecer ou prestes a acontecer” (Ekman, 2003). É possível sentir que uma emoção toma conta de nós através das “mudanças nas partes do cérebro que nos mobilizam para lidar com o que despoletou a emoção, assim como mudanças no sistema nervoso autónomo, que regula o batimento cardíaco, a respiração, a transpiração (...), preparando-nos para diversas ações. [Estas] também enviam sinais, [tais como] mudanças nas expressões faciais, na voz e na postura corporal” (Ekman, 2003).

Ekman denominou de “autoavaliadores” a capacidade que possuímos de avaliar e reagir inconscientemente a todos os estímulos de que somos alvo no nosso meio ambiente, normalmente falamos em milésimos de segundo. “No primeiro instante, a decisão ou avaliação que produz a emoção é extraordinariamente rápida e ocorre inconscientemente. (...) As emoções frequentemente acontecem tão rápido que não temos consciência dos processos mentais que são iniciados” (Ekman, 2003). Para Ekman, os nossos autoavaliadores são tão poderosos e têm capacidades tão extraordinárias que analisam constantemente, e fora da nossa capacidade consciente, todos os “temas” e “variações” das situações ao nosso redor que possam ser determinantes à nossa sobrevivência. No entanto, nem sempre e não só de avaliadores automáticos se ativam as emoções. Com aquele autor, outra forma de ativar as emoções é o próprio tempo. Por diversas vezes acontecem-nos situações às quais não sabemos como reagir nem que emoção ativar, é, portanto, após alguns segundos e após tomar consciência do ocorrido que se ativam as emoções. Este tempo, ou “ação reflexiva”, segundo Ekman, “dá mais uma função ao consciente. Permite que

aprendamos como nos prevenir contra a possibilidade de se interpretar incorrectamente o que está acontecer”.

Outra forma de ativar as emoções é a própria imaginação. Para o autor, a imaginação permite reviver emoções e sentimentos que tomaram conta do nosso corpo em determinada situação. Uma terceira forma de ativarmos as emoções, para Ekman, é através da própria empatia. Segundo o autor, “todos podemos compartilhar emoções”, presenciar o momento em que uma pessoa se emociona pode despertar no espectador emoção semelhante ou, até mesmo, emoção oposta, caso o espectador ache que aquela não é a forma correta de reagir a determinado acontecimento. Ekman descobriu, também, em conjunto com Bob Levenson, durante quatro experiências em dez anos, que ao imitar expressões, as pessoas eram dominadas por sensações relativas à expressão que estariam a representar, provocando reações efetivas no Sistema Nervoso Autônomo. Mas apercebeu-se que isso não acontecia independentemente da expressão, mas unicamente com as intituladas universais (alegria, raiva, medo, tristeza, nojo), aquelas que são de herança ancestral.

Falar de um evento emocional que tenha acontecido pode ativar emoções, semelhantes ou não às vivenciadas no momento. Quando relatamos a alguém o acontecimento que nos emocionou, isso poderá fazer com que as emoções do momento voltem a tomar conta de nós. Por exemplo, podemos voltar a incorporar a raiva e exaltarmo-nos enquanto recontamos um episódio. No entanto, também é possível experienciarmos uma emoção diferente da vivida no momento. Se depois do acontecimento tivermos tido oportunidade de refletir e perceber que não foi a forma mais correta de reagir, isso poderá fazer com que ao relatarmos sintamos uma emoção diferente. Exemplificando, num acontecimento que despoletou a emoção de raiva podemos ser levados a dizer coisas que mais tarde nos arrependemos, se esse for o caso, ao relatarmos o acontecido podemos adotar uma emoção de tristeza por não termos reagido da forma correta e termos dito coisas que não queríamos. Este autor também fala que ao seguirmos instruções de terceiros sobre como nos devemos sentir, as emoções relacionadas a esses estados são ativadas. Estes mecanismos podem ser utilizados para reeducar o ser humano a reagir perante gatilhos emocionais.

É importante também referir que “as emoções podem impedir-nos de ter acesso a tudo que conhecemos, a informações que teríamos na ponta da língua se não estivéssemos dominados por uma emoção, mas que durante esse domínio são inacessíveis” (Ekman, 2003). Por diversas vezes já aconteceu ensaiarmos uma conversa, mas quando a emoção toma conta do nosso corpo tudo é esquecido e funcionamos em “piloto automático” e conduzidos pela própria emoção, ou até mesmo o oposto, relembrarmos uma conversa em que estávamos dominados por alguma emoção e vir-nos à cabeça diversas frases que teriam sido pertinentes naquele contexto. Ao tomarmos consciência do momento e de que emoção toma conta do nosso corpo, tornamo-nos mais capazes de controlar os nossos impulsos e o modo de ação, tornando-nos mais capazes de lidar conosco próprios e/ou o outro.

Ao tornarmo-nos conscientes das mudanças que ocorrem no corpo ao entrarmos num estado emocional somos capazes de identificar não apenas os traços visíveis nos outros, mas todos os traços que cada emoção provoca em nós mesmos. Ekman e Robert Levenson estudaram e identificaram mudanças que ocorrem no Sistema Nervoso Autônomo aquando de uma emoção. São essas “a transpiração, que às vezes é possível ver ou sentir o cheiro; a respiração, que pode ser ouvida; e a atividade cardíaca e temperatura da pele que são invisíveis nos outros”. Estes autores identificaram também que “na raiva e no medo, por exemplo, o batimento cardíaco aumenta, preparando a pessoa para o movimento. Na raiva, o fluxo sanguíneo corre para as mãos, aquecendo-as e preparando-as para algum golpe ou para lutar contra o objeto que provoca a raiva. No medo, o fluxo sanguíneo corre para as pernas, deixando as mãos frias mas preparando as pernas para uma possível fuga. A transpiração aumenta com a raiva e o medo consoante a intensidade. A respiração, por sua vez, torna-se mais intensa no medo e na raiva, ao contrário do suspiro de satisfação. A ruborização também é outro sinal visível”.

Anteriormente foram referidas formas de ativar as emoções (imaginação, relato, seguir ordens de terceiros, imitação de expressões), e segundo Ekman é também através dessas formas de as ativar que podemos reaprender as formas corretas de agir ou suavizar o gatilho que ativa cada roteiro. “Se usarmos a imaginação para criar cenas que sabemos que nos emocionam, podemos ser capazes de suavizar esse gatilho” (Ekman, 2003),

por exemplo. Através da imitação das expressões e ao seguir ordens de terceiros para interpretar uma emoção, aprendemos e tomamos consciência de como cada emoção nos faz sentir. Dessa forma sabemos quando e por qual emoção estamos a ser tomados, e por estarmos preparados e conscientes de como nos sentimos ao ser tomados por elas, e como tendencialmente nos fazem comportar, é-nos possível controlar se é ou não a emoção adequada em cada situação. Ao imaginar-nos e imitarmos expressões, criamos/treinamos/idealizamos acontecimentos e formas de reagir que melhor se adequem, criando consciência e apercebendo-nos daquilo que nos perturba e ativa gatilhos, preparando-nos para situações futuras semelhantes.

Para Paul Ekman, não somos capazes de ter uma metacsciência, pois se isso acontecesse conseguiríamos estar totalmente focados em várias situações ao mesmo tempo. Mas podemos treinar para sermos atentos. Este termo significa que “somos capazes de nos observar durante um episódio emocional, antes de passados [apenas] alguns segundos. Reconhecemos que estamos a emocionarmo-nos e podemos considerar se a resposta é justificada ou não. Podemos reconsiderar, reavaliar, e senão funcionar, orientar o que dizemos ou fazemos. Isso acontece enquanto vivenciamos a emoção, assim que ganhamos consciência das nossas sensações e ações emocionais” (Ekman, 2003). É fundamental para criarmos esta “atenciosidade” que conheçamos que sensações corporais diferem em cada emoção, os nossos gatilhos emocionais e trabalhem formas de os enfraquecer, para que, assim, possamos enfrentar as situações sem roteiros e sem impulsos. É possível moderar o comportamento para alcançar esse estado de atenção máxima através de reavaliações do meio envolvente, ou seja, considerar sempre que outras hipóteses podem estar a despoletar determinadas emoções; conter a fala e não ceder aos impulsos emocionais e, também, controlar e reduzir as expressões faciais (Ekman, 2003). Contudo, mesmo depois de se dominar essa mesma atenção consciente, nem sempre funciona. Ekman refere que se a emoção for muito intensa, se estivermos num estado de ânimo propício a determinada emoção, se tivermos dormido mal ou passado por uma dor física contínua, esse estado pode falhar.

Pensando nesta ressalva, pensamos que seria adequado que cada sessão do programa finalizasse com uma meditação de aproximadamente 5 minutos, como modo de transição, com o intuito das crianças presentes

assimilarem o aprendido na sessão e criarem uma ponte transitória para o recreio que se seguiria. A prática da meditação é referida por Ekman como importante neste processo de consciencialização. “Quando tentamos prestar atenção em cada respiração, as pessoas consideram difícil fazê-lo por mais de um minuto sem se distraírem pelos pensamentos. Aprender a concentrar a nossa atenção na respiração implica prática diária. (...) A própria prática de concentrar a atenção num processo automático que não requer controlo consciente conduz a atenção a outros processos automáticos.”

É importante não esquecer que “cada um de nós difere na intensidade de cada emoção. (...) [As pessoas diferem em] velocidade do início da emoção, força da resposta emocional, duração da resposta e tempo para voltar a um estado básico” (Ekman, 2003).

II – Estudo empírico

II – Estudo empírico

2.1 Objetivos

Subjacentes à criação do Programa “Jardim do Sentir” estão intenções que se constituíram os motores para a investigação que aqui se apresenta. Trata-se de observar o impacto do programa no aumento da Literacia Emocional, nos conceitos emocionais e terminologia para identificar e reconhecer sentimentos, bem como na regulação das emoções em situações prováveis de gerar experiências emocionais.

Tratando-se de um estudo exploratório, ainda assim, supusemos que o programa contribuisse para a literacia emocional dos participantes. Quer dizer, o nosso estudo foi guiado por um conjunto de perguntas que era necessário responder, no sentido do teste de eficácia do próprio programa.

- O Programa facilita o aumento de vocabulário emocional?
- À medida que o Programa é desenvolvido observam-se respostas mais frequentes de expressão de sentimentos e emoções?
- A assiduidade no Programa reflete-se na compreensão emocional?

2.2 Metodologia

2.2.1. Participantes

Participaram no estudo 20 crianças, 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, com uma média de idades de 8.5 (DP=1.19), sendo a idade mais frequente os 9 anos (35% da amostra total). As crianças frequentam 5 escolas básicas diferentes (maioritariamente em duas escolas, com uma frequência de 55% e de 25%, e os outros 20% dividem-se por quatro outras escolas), sendo que todas as crianças são residentes na mesma zona periurbana de Coimbra.

2.2.2 Instrumentos

* Programa “Jardim do Sentir” (descrito no anexo 1)

* Teste projetivo Bar-Ilan (Itskowitz & Strauss, 1977) na versão portuguesa editado por CEGOG/TEA, em 1998.

Trata-se de uma prova semi-projetiva com o propósito de confrontar as crianças com situações retratadas do tipo daquelas com que confronta diariamente no seu no contexto de vida, entre a família e a escola, e nestes contextos, na relação com os educadores e com os pares, seja em situação formal de aprendizagem, educação seja em ambiente de lazer.

A prova consiste em 9 pranchas que ilustram tais situações, ainda que apresentadas entre um total de 15, já que sempre que retrata a situação de uma criança, apresenta a mesma situação respetivamente para o caso de se tratar de um menino ou de uma meninas, a personagem principal sobre a qual são formuladas as questões que devem permitir que a criança mais diretamente projete os seus pensamentos e sentimentos.

Permite uma grande amplitude de respostas num tempo não limitado. Na aplicação a que procedemos orientámos a nossa atenção para critérios de identificação, reconhecimento e compreensão de emoções ou estados emocionais, bem como para as soluções sugeridas, entendidas como possíveis recursos de regulação emocional.

2.2.3 Procedimentos

Tendo sido o estudo motivado pelo interesse em avaliar o impacto do programa de literacia emocional “Jardim do Sentir”, a investigação foi desenhada com pré e pós-teste, com a finalidade de comparação da capacidade lexical, compreensão e identificação de emoções e sentimentos após a aplicação do Programa. Este Programa consistiu no desenvolvimento de 16 sessões em torno da abordagem das emoções base. Cada sessão era realizada numa sequência de momentos: uma introdução à emoção, identificação das expressões faciais correspondentes, identificação e compreensão das alterações físicas e psicológicas que cada emoção ou sentimento provocam, nomeação e identificação de sentimentos associados às emoções, exploração acerca de como os podemos controlar, perceber quando estamos a ficar emocionados através de *role-play* de personificação das emoções e sentimentos, de jogos consoante o tema da sessão. Por fim, a sessão terminou com um momento de relaxamento de aproximadamente 5 minutos com o intuito de permitir à criança um espaço organizador e de transição entre ambientes (de aprendizagem e recreio), preconizando condições facilitadoras para as crianças pudessem assimilar o aprendido. Após este período de relaxamento e interioridade era pedida a reflexão acerca da sessão complementada pela avaliação da sessão, para o que era distribuída uma folha com uma grelha para que assinalassem a sua presença e uma apreciação global e, dessa forma, foi possível manter o controlo sobre a assiduidade e o interesse proporcionado pelas sessões ao grupo.

3. Resultados

A análise a que procedemos reflete o discurso das crianças relativamente a situações sociais do tipo de encontros do seu dia a dia. É uma análise de conteúdo das respostas à entrevista com as figuras da prova semi-projetiva Bar-Ilan, que resultou, por um lado do registo e sistematização dos termos usados para caracterizar estados emocionais. Por outro lado, resultou da codificação das respostas de interpretação de cada figura ou prancha relativamente a variáveis concernentes à experiência emocional.

Contudo, dadas as circunstâncias da aplicação do programa partimos do pressuposto de se tratar, antes, de um estudo de caracterização do vocabulário e da perceção de comportamentos, atitudes e sentimentos, já que a participação das crianças foi bastante irregular e nem sempre assídua. Por tal facto entendemos que o programa perdeu o seu carácter de sistematização de conhecimento e compreensão e regulação das emoções,

Efetivamente, das 16 sessões do programa, as crianças aproveitaram, em média, 7 sessões, tendo a maioria participado (5 crianças) em 12 sessões. A criança que mais sessões frequentou esteve presente em 13 sessões, pelo que nenhuma das crianças participou integralmente no programa. Uma das crianças apenas respondeu ao pré-teste. Esta inconsistência de participações reflete-se na apreciação das sessões e, cremos, nos resultados.

Efetivamente, correlacionados o número de sessões participadas com a apreciação positiva, obtém-se um coeficiente rho de Spearman de 0,966 ($p \leq 0.01$) sendo que a satisfação aumenta à medida que o número de sessões frequentadas aumenta.

Relativamente ao léxico mobilizado para descrever estados emocionais, apresenta-se na tabela 1 os termos usados e respetiva taxa de utilização. Na tabela 2 este levantamento é apresentado para cada criança do grupo.

É curioso notar a tendência das crianças de manterem, na produção do seu discurso, um estilo de maior produtividade ou mais sintético.

Salienta-se a referência a termos de valência afetiva (positiva / negativa), como “felizes” ou “tristes”, ou a categorias genéricas para conotar as experiências de uma determinada tonalidade afetiva, mas em termos vagos (por exemplo, “sente-se bem”) revelando haver potencial para aprendizagens mais expressivas e ampliação do espaço semântico das emoções.

Tabela 1- Vocábulos usados pelas crianças na generalidade, para descrever estados emocionais ou sentimentos relativamente ao conjunto de todas as pranchas da prova Bar-Ilan, respetivamente na avaliação inicial e final.

Vocábulos usados no conjunto da amostra e para o total de pranchas Pré-Teste (nº de vezes mencionado)	Vocábulos usados no conjunto da amostra e para o total de pranchas Pós-Teste (nº de vezes mencionado)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Feliz (mencionado 53 vezes) 2. Triste (36) 3. Pensativo (3) 4. Aflita (1) 5. Alegre (8) 6. Chateado(a) (5) 7. Animados (1) 8. Bem (113) 9. Vergonha (1) 10. Bem-Dispostos (as) (3) 11. Interessado (1) 12. Mal (22) 13. Cansados (2) 14. Medo (3) 15. Contente (6) 16. Curioso (1) 17. Desapontado (2) 18. Divertidos (2) 19. Empolgados (1) 20. Entusiasmados (1) 21. Amuados (2) 22. Zangado (4) 23. Fixe (2) 24. Infeliz (1) 25. Informado (1) 26. Inveja (1) 27. Lamentável (1) 28. Mal-Disposta (1) 29. Mau (1) 30. Nervosa (2) 31. Normal (8) 32. Elogiado (1) 33. Sozinhos (1) 34. Desiludido (1) 35. Sonolenta (1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feliz (48) 2. Contente (12) 3. Pensativo (1) 4. Alegre (7) 5. Arrependido (3) 6. Atenta (1) 7. Bem (65) 8. Chateado (2) 9. Medo (2) 10. Concentrados (1) 11. Confiante (1) 12. Desanimado (1) 13. Desconfiado (1) 14. Desiludido (2) 15. Divertidos (1) 16. Elogiado (1) 17. Emocionado (2) 18. Entusiasmados (1) 19. Envergonhada (2) 20. Aborrecido (1) 21. Infeliz (1) 22. Mal (13) 23. Maravilhosos (1) 24. Triste (52) 25. Motivado (1) 26. Nervoso (2) 27. Normal (9) 28. Orgulhosa (1) 29. Serio (1) 30. Sozinho (1) 31. Zangado (7) 32. Vingador (1) 33. Preso (1) 34. Sente-se mais ou menos (1)

Tabela 2- Vocábulos usados por cada uma das crianças, para descrever estados emocionais ou sentimentos relativamente ao conjunto de todas as pranchas da prova Bar-Ilan, respetivamente na avaliação inicial e final (pré e pós-teste).

Vocábulos usados por cada criança para o total de pranchas	
Pré-Teste	Pós-Teste
Identificação da criança: Designação (Sexo: M / F) Idade (_A) Nº de sessões em que participou	
A (M) 8A Nº de sessões : 8	
Bem Normal Fixe Triste Pensativo Zangados Interessados	Normal Entusiasmados Motivado Bem Orgulhosa Mal Divertidos Aborrecido
Am (F) 7A Nº de sessões: 0	
Bem Empolgados Chateada Medo Felizes	
A.M. (F) 8A Nº de sessões: 1	
	Felizes Alegres Emocionada Triste Infeliz Zangada Serio
D. (M) 10A Nº de sessões: 6	
Alegres Contentes Bem Chateado Triste Feliz Animados	Alegres Contentes Chateado Confiante Vingador Normal Feliz Desconfiado Preso Triste
D. (F) 9A Nº de sessões: 7	

Bem Nervosa Triste Feliz Mal	
E. (F) 10A Nº de sessões: 12	
Bem Feliz Triste Alegre Pensativo Bem-disposto Desiludida	Felizes Bem Alegre Contente Triste Zangada Desiludido Atenta
F. (M) 9A Nº de sessões: 12	
Bem Mal disposta Feliz Triste	Maravilhosos Bem Feliz Sente-se mais ou menos
H. (F) 7A Nº de sessões: 8	
Sonolenta Bem Envergonhada Divertidos Mal Contente	Bem Envergonhada Felizes Mal
I. (M) 10A Nº de sessões: 12	
Bem Pensativo Zangado Tristes Amuados Curioso Medo Chateado Sozinhos Feliz	Felizes Pensativo Triste Medo Nervoso
Joa. (M) 9A Nº de sessões: 1	
Felizes Bem Triste Alegre	

<p>Joe. (M) 9A Nº de sessões: 1</p>	
<p>Bem-dispostos Nervosos Lamentavel Bem Feliz Zangado Desapontado Triste Normal Elogiado</p>	<p>Bons Felizes Arrependido Desanimado Triste Contentes Sozinho Elogiado</p>
<p>J. (F) 10A Nº de sessões: 2</p>	
<p>Felizes Bem Divertida Triste</p>	<p>Nervosos Bem Normal Medo Triste Felizes Alegres</p>
<p>L. (F) 6A Nº de sessões: 10</p>	
<p>Bem Feliz Mau</p>	<p>Bem Triste Feliz Mal</p>
<p>L. (M) 9A Nº de sessões: 2</p>	
<p>Bem Chatear Mau</p>	<p>Bem Triste Mal</p>
<p>Lu. (F) 9A Nº de sessões: 13</p>	
<p>Bem Aflita Infeliz Feliz Contente Mal</p>	<p>Bem Concentrados Envergonhada Triste Alegre Contente</p>
<p>M. (F) 7A Nº de sessões: 12</p>	
<p>Bem Bem-Disposta Mal Feliz Triste Cansada</p>	<p>Bem Felizes Alegres Zangados Triste Mal</p>

M. (M) 8A Nº de sessões: 12	
Bem Mal Normal	Felizes Bem Mal Triste
N. (M) 7A Nº de sessões: 2	
Felizes Bem Mal Triste	Felizes Bem Triste Normal Zangado
T. (M) 9A Nº de sessões: 7	
Bem Entusiasmado Triste Mal Informado Zangado Feliz Inveja	Feliz Triste Bem Desiludidos Mal
To. (M) 8A Nº de sessões: 9	
Bem Mal	Contentes Tristes Bem Mal Feliz

No que se refere à análise das respostas despoletadas em função da interpretação das pranchas da prova Bar-Ilan, estas foram contabilizadas nas categorias consideradas operacionalizarem o conteúdo dos respetivos itens. Assim, para cada prancha foram codificadas as respostas para cada questão (cf. Tabela 3) e registadas as respostas, consoante o conteúdo verbalizado por cada criança.

A tabela seguinte apresenta os resultados apurados para cada categoria de resposta considerada.

Tabela 3 - Quadro-síntese da distribuição de frequência das respostas codificadas à entrevista Bar.Ilan, nos dois momentos de avaliação.

Prancha	Descrição	Questões	Codificação	Resposta Pré	Resposta Pós
I	Expectativas da criança em relação à escola	Q2- afeto em relação à escola	negativo		
			neutro	10	4
			positivo	9	13
		Q4-Recetividade da 2ª criança (-/neutro/+)	Negativo	2	1
			Neutro	7	3
			Positivo	10	13
		Q5 : Sentimento no momento	Negativo		1
			Neutro	1	2
			Positivo	18	14
II	Atitudes perante os professores, os colegas e as situações de aula.	Q1 (identifica ativ de express pláticas?)	Sim	5	4
			Não	14	13
		Q2: atividade:	passiva	2	3
			ativa	17	14
		Q3 (Q7): sentimento da criança	Negativo	1	3
			Neutro	2	2
			Positivo	15	11
		Q4 (Q4 e Q5): Percepção do Comportamento da Professora	Negativo	1	1
			Neutro	18	16
			Positivo		
		Q5 (Q3): Sentimento da Turma	Negativo	2	2
			Neutro	16	15
			Positivo	1	
		Q6: Percepção do Comportamento da Criança	Negativo	8	6
			Neutro	3	2
			Positivo	5	9
		Q7: Sentimento da criança chamada ao quadro	Negativo	4	4
			Neutro		1
			Positivo	5	11
		Q8: Percepção do colegas em relação à crianças	Rejeição	6	2
			Neutro	6	8
			Aceitação	7	4
		Q9: Acontecimento Posterior	Resposta Emocional	3	
			Antecipação / Regulação	16	17
		Q10: Comportamento da Criança face ao insucesso	Desiste	3	3

			Resiliência	1	1
			Funcional / Autonomia	2	1
			Funcional / Procura Ajuda Social	13	12
		Q11: Comportamento da Professora face ao insucesso da Criança	Negativo	4	2
			Neutro / Funcional (Cooperação)	15	15
			Positivo		
		Q12: Atitude Perante a Escola	Passiva	7	7
			Ativa	12	10
III		Q1: Identifica o brincar	Não		3
			Sim	19	14
		Q2: Conteúdo da Conversa no Recreio	Escola	7	4
			Outro	12	13
		Q3 (Q2): Tempo da Ação da Conversa	Passado	3	2
			Presente	12	15
			Futuro	4	
		Q4 (Q2): Sentimento / Estado Emocional da Conversa no Recreio	Negativo		3
			Neutro	13	14
			Positivo	6	
		Q5 (Q3): Sentimento no Recreio	Negativo	2	3
			Neutro	1	
			Positivo	15	10
		Q6 (Q4): Estatuto no Grupo de Crianças	Indiferente		1
			Igual	8	16
			Líder	9	
		Q7 (Q4): Conteúdo da Conversa	Situada no Recreio	10	10
			Outros Assuntos	8	7
		Q8 (Q5): Perceção da Criança Isolada / Grau de Participação	Não Participa nem está Envolvida	2	6
			Não Participa Ativamente	7	7
			Perceção do Recreio e atitudes entre pares	9	3
			Participa / Líder	1	1
		Q9 (Q6): Perceção do Grupo Relativamente à Criança	Rejeição	6	7
			Indiferença	1	2
			Aceitação / Cooperação	11	8
		Q10 (Q8): Quando Rejeitada, Atitude de Confronto pela Criança Isolada	Não	14	12
			Sim	2	3
		Q11 (Q9): Tipo de Confronto da Criança ao Grupo	Passiva / Retira-se / Ignora	2	7
			Defensiva / Procura Ajuda	4	

			Ativa / Confronta	11	9
		Q12 (Q10): Sentimento da Criança Isolada	Negativo	7	9
			Neutro		
			Positivo	11	8
IV	Relação da Mãe com a Criança e a Escola	Q1: Refere a Escola	Não	3	5
			Sim	16	12
		Q2 (Q2 e Q3) : Percepção da Relação da Mãe com a Criança	Rejeição / Indiferença	1	6
			Neutro	1	
			Aceitação / Envolvimento	16	11
		Q3 (Q6): Se a Criança não fala da Escola mas de Outros Temas	Negativo	6	11
			Neutro		
			Positivo	11	6
		Q4 (Q7): Percepção da Resposta da Mãe	Descrédito	1	1
			Reprimenda	1	4
			Indiferença	1	
			Faz Perguntas / Dá Instruções	11	12
			Elogia	4	
		Q5 (Q4): Sentimento da Criança	Negativo	5	2
			Neutro		
			Positivo	5	
		Q6 (Q5): Sentimento da Mãe	Negativo	8	6
			Neutro	1	1
			Positivo	9	8
		Q7 (Q8) : Acontecimento Posterior	Resposta Emocional	4	
Antecipação / Regulação	15		17		
Q8 (Q9): Comportamento da Mãe Face ao Insucesso da Criança	Castigo / Reprimenda	13	16		
	Neutro / Indiferença	2	1		
	Encorajamento / Ajuda	4			
V	Relação do Pai com a Criança e a Escola	Q1: Refere a Escola	Não	5	5
			Sim	14	12
		Q2 (Q2 e Q3) : Percepção da Relação do Pai com a Criança	Rejeição / Indiferença	1	5
			Neutro	2	
			Aceitação / Envolvimento	15	12
		Q3 (Q6): Se a Criança não fala da Escola mas de Outros Temas	Negativo	4	8
			Neutro	2	

			Positivo	12	9
		Q4 (Q7): Percepção da Resposta do Pai	Descrédito		
			Reprimenda	1	4
			Indiferença	1	1
			Faz Perguntas / Dá Instruções	12	11
			Elogia	4	1
		Q5 (Q4): Sentimento da Criança	Negativo	4	1
			Neutro	1	
			Positivo	7	1
		Q6 (Q5): Sentimento do Pai	Negativo	5	8
			Neutro	2	2
			Positivo	11	7
		Q7 (Q8) : Acontecimento Posterior	Resposta Emocional	3	
			Antecipação / Regulação	14	17
		Q8 (Q9): Comportamento do Pai Face ao Insucesso da Criança	Castigo / Reprimenda	15	13
			Neutro / Indiferença	1	
			Encorajamento / Ajuda	3	4
VI	Percepção da Atividade Preferida da Criança e Capacidade de Autoregulação	Q1: Atividade Preferida	Nenhuma		1
			Brincar	6	1
			Estudar	12	15
			As duas	1	
		Q2 (Q3): Prefere a Atividade Preferida Sempre?	Não	9	8
			Sim	9	8
		Q3 (Q5): Sentimento da Criança que Brinca	Negativo	1	1
			Neutro		
			Positivo	17	16
		Q4 (Q5): Sentimento da Criança que Estuda	Negativo	5	4
			Neutro	3	1
			Positivo	10	12
VII	Percepção da Relação de Pares e Personagem de Vinculação	Q1: Refere Crianças a Brincar	Não		1
			Sim	19	16
		Q2: Conversação	Não Existe	5	4
			Monólogo	3	1
			Diálogo	11	12
		Q3: Quem Está à Porta?	Mãe	7	7
			Pai	12	10
		Q4: Atitude da Pessoa que está à Porta	Perturba/ Interrompe / Controla	6	11

			Neutra / Observa	5	3
			Participa / Incentiva / Amigável	8	3
		Q5 (Q4): Comportamento de Resposta à Presença Pelas Crianças	Resiste / Rejeita	3	1
			Ignora	2	1
			Aceita	14	15
		Q6 (Q5): Sentimento das Crianças	Negativo	5	6
Neutro	1				
Positivo	13		11		
VIII	Percepção da Relação entre os Pais e Opinião Destes em Relação à Escola	Q1 (Q1 e Q2): Relação entre os Pais	Má / Conflituosa	3	3
			Neutra / Indiferente	1	
			Positiva	14	14
		Q2: Percepção da Criança do Modo como os Pais veem a Escola	Negativo	7	6
			Neutro	3	2
			Positivo	9	9
		Q3: A História é Concordante com a Conversa Relativa a Cada um dos Pais	Não	8	10
			Sim	11	7
		IX	Percepção da Criança Relativamente à Diferença	Q1: Conteúdo da Conversa	Escola / Aprendizagem
Escola / Recreio	7				10
Outros Assuntos	10				5
Q2 (Q1): Tempo da Ação da Conversa	Passado				
	Presente			18	17
	Futuro			1	
Q3 (Q2): Podem Todos Jogar ao Mesmo Jogo?	Não			12	14
	Sim			7	3
Q4 (Q2): Podem todos jogar ao mesmo jogo, depois de perceber a diferença?	Não			10	4
	Sim			9	13
Q5 (Q3): Atitude da Criança Diferente: Participa?	Não			5	2
	Sim			14	15
Q6 (Q5): Atitude dos Outros Perante a Criança Diferente	Aversão / Rejeição				1
	Indiferença			2	
	Ansiedade / Preocupação			3	

			Compaixão / Simpatia	14	16
		Q7 (Q6): Resposta da Criança Diferente	Rejeição		2
			Indiferença / Hesitação	1	
			Aceitação	16	15
		Q8 (Q7 e Q8): Atitude da Criança Diferente Perante o Confronto dos Outros	Não / Passiva	12	12
			Sim / Ativa	6	8
		Q9 : Sentimento da Criança Diferente	Negativo	5	5
			Neutro	1	1
			Positivo	13	11
		Q10: Acontecimento Posterior	Resposta Emocional	3	17
			Antecipação / Regulação	16	3

Observando as respostas registadas, por exemplo, relativamente à prancha I, verifica-se um aumento generalizado dos afetos positivos no momento do pós-teste comparativamente às respostas nos pré-teste (e.g., questão dois: 9 respostas no pré-teste e 13 no pós-teste; questão quatro: 10 resposta no pré-teste e 13 respostas no pós-teste). Na prancha II, a questão seis, “Perceção do Comportamento da Criança”, tem uma alteração significativa nas respostas no âmbito dos afetos positivos, passando de 5 respostas positivas no pré-teste a 9 respostas positivas no pós-teste. Também a questão sete da mesma prancha contém o mesmo tipo de alteração comparativamente ao pré e pós-teste, passando de 5 respostas positivas a 11. Passando para a prancha III verifica-se um aumento da rejeição e indiferença e uma diminuição na aceitação/cooperação na questão 9. A questão dez também sofre uma diminuição na opção de evitar o confronto quando a criança é rejeitada, enquanto que na questão onze, quando a criança é rejeitada há uma diminuição da resposta de confronto direto (11 no pré-teste e 9 no pós-teste) mas há um aumento bastante significativo da opção de confronto passiva/retirar-se/ignorar, tendo uma alteração de 2 no pré-teste e 7 no pós-teste. A prancha IV aborda o tema “Relação da Mãe com a Criança e a Escola” e é possível perceber uma diminuição de respostas de aceitação/envolvimento (16 no pré-teste e 11 no pós-teste) da questão dois “Perceção da Relação da Mãe com a Criança”, havendo, então, um aumento da rejeição/indiferença (1 resposta no pré-teste e 6 respostas no pós-teste). Na questão três aumenta o número de crianças a referir temas onde prima a afetividade negativa (6 no pré-teste e 11 no pós-teste) e, conseqüentemente, uma diminuição nos temas de afetividade positiva (11 no pré-teste e 6 no pós-teste). Na questão quatro há um aumento de crianças que referem que a mãe dá uma reprimenda, aumenta o número de mães a fazer perguntas/dar instruções e deixa de existir respostas relativamente a elogios. Na questão oito surgem respostas congruentes com as anteriormente referidas, aumenta o número de respostas relativamente a castigo/reprimenda (13 no pré-teste e 16 no pós-teste) face ao insucesso da criança e desaparecem as respostas relativamente ao encorajamento/ajuda. Na prancha V repete-se o sucedido com a prancha IV, diminui a número de respostas relativamente à aceitação/envolvimento no que diz respeito à perceção da relação da criança

com o pai e um aumento de respostas de rejeição/indiferença (1 no pré-teste e 5 no pós-teste). A questão três da prancha V repete os mesmos resultados encontrados na questão três da prancha IV, diminuição dos temas com afetividade positiva (12 no pré-teste e 9 no pós-teste) e aumento das respostas para temas de afetividade negativa (4 no pré-teste e 8 no pós-teste). Mantendo a semelhança, na questão quatro há um aumento de respostas em faz perguntas/dá instruções (12 no pré-teste e 13 no pós-teste) e há, também, um aumento das respostas que referem encorajamento/ajuda (3 no pré-teste e 4 no pós-teste). Na prancha VI referente à “Perceção da Atividade Preferida da Criança e Capacidade de Autorregulação”, há uma diminuição do número de respostas positivas relativamente ao sentimento da criança que brinca (17 no pré-teste e 16 no pós-teste) e um aumento do número de respostas positivas relativamente ao sentimento da criança que estuda (10 no pré-teste e 12 no pós-teste). Na prancha VII, a questão dois é também importante referir que houve um aumento de respostas relativamente ao diálogo entre pares (11 no pré-teste e 12 no pós-teste), na questão três tanto no pré como no pós-teste a figura paterna é a mais referida, na questão quatro verifica-se um aumento de respostas referentes a perturba/interrompe/controla (6 no pré-teste e 11 no pós-teste) e um decréscimo no número de respostas relativas a participa/incentiva/amigável (8 no pré-teste e 3 no pós-teste). No que diz respeito ao comportamento de resposta à presença pelas crianças, verifica-se uma diminuição de respostas referentes a resiste/rejeita (3 no pré-teste e 1 resposta no pós-teste) e um aumento relativamente a aceita (14 no pré-teste e 15 no pós-teste).

Na prancha VIII a relação entre os pais (questão um) não sofreu alterações do pré para o pós-teste (má/conflituosa obteve 3 respostas no pré e pós-teste e positiva obteve 14 respostas no pré e pós-teste). Quanto à questão dois, “Perceção da Criança do Modo como os Pais veem a Escola”, diminuiu o fator negativo (7 respostas no pré-teste e 6 respostas no pós-teste) e manteve-se o fator positivo com 9 respostas tanto no pré como no pós-teste. Na última prancha é importante referir que na questão seis aumento as respostas relativamente a compaixão/simpatia, com 14 respostas no pré-teste e 16 respostas no pós-teste.

No que diz respeito aos números lexicais, no grupo geral houve uma diminuição do número de vocábulos, de 35 no pré-teste para 33 no pós-teste.

No campo individual 7 crianças aumentaram o léxico relativamente ao pré e pós-teste e 4 crianças apresentaram resultados inferiores no pós-teste comparativamente ao pré-teste.

III - Discussão

Concluída a análise dos dados e seguindo para a sua discussão é importante referir o aumento da afetividade positiva relativamente à escola. É passível de se deduzir que houve um aumento da consciencialização do meio envolvente e da importância que este representa, “the particular emotion experience depends on a person’s initial goal with respect to a situation and also on the aspects of the unfolding situation focused on” (Stein & Jewett, 1986; Stein & Levine, 1987 referido em Saarni & Harris, 1989, p. 30). Na prancha II referente à perceção do comportamento da criança, o número de respostas positivas também aumenta sugerindo uma maior confiança em si quando posta à prova. Para Harris e Lipian (1989) é importante que as crianças tenham noção que é possível terem sentimentos divergentes sobre a mesma situação e Denham (2007, p. 1) complementa que “children’s need to master emotion and social development tasks in order to succeed school”, podendo, então, o aumento de respostas positivas ser analisado por um aumento de consciência e autorregulação relativamente a si e às suas capacidades. Indivíduos emocionalmente estáveis são mais bem-sucedidos e ao ter noção que é possível sentir emoções antagónicas na mesma situação, crê-se que isso abre a hipótese à escolha de como reagir. Na questão sete também existe um aumento do número de respostas positivas e também se pode atribuir esse facto ao ganho de consciência das suas capacidades.

Passando à prancha III, na questão nove, “Perceção do Grupo Relativamente à Criança”, há um aumento da rejeição e da indiferença, e uma diminuição da aceitação/ cooperação. Estes resultados podem dever-se a um maior entendimento do meio envolvente, das atitudes do outro e suas intenções, sendo que a maior parte da amostra referiu, tanto no pré como no pós-teste, que a criança estava a “ouvir a conversa” e isso pode justificar o aumento da rejeição e da indiferença como um ganho de perceção do outro e

uma antecipação ao mal que pode ser infligido. Na questão dez há uma diminuição do número de respostas que sugere um evitamento do confronto. Esses dados podem revelar uma maior compreensão do sentimento de injustiça. Segundo Ekman (2003) a “raiva motiva-nos a tentar mudar o mundo, a promover a justiça social e a lutar pelos direitos humanos”. No entanto, na questão onze, confrontando os dados verifica-se uma diminuição da confrontação ativa e um aumento de respostas de passiva/retira-se/ignora. Estes dados podem sugerir uma maior resistência ao impulso e um aumento do controlo e autorregulação do comportamento e sentimento que a situação no pré-teste despoletava.

Na prancha IV discutimos a “Relação da Mãe com a Criança e a Escola”, onde é verificável uma diminuição da aceitação/envolvimento e um aumento da rejeição/indiferença (questão dois) e um aumento da afetividade negativa faz a uma diminuição da afetividade positiva na questão 3. Estes resultados podem dever-se ao facto de estarmos a lidar com famílias multidesafiadas, onde algumas vezes as discussões e os problemas financeiros foram mencionados. Esta quebra na relação com a criança e o aumento de respostas de reprimenda e faz perguntas/dá instruções sugerem que há uma menor pré-disposição e problemas adjacentes. Na questão oito há um aumento do castigo/reprimenda o que sugere uma noção lógica e capacidade de antecipação de acontecimento/causa por parte da criança entrevistada, “tenho maus resultados, sofro castigo ou reprimenda” (controlo externo).

Na prancha V atravessamos as mesmas questões da prancha IV, encontramos a mesma diminuição da aceitação/cooperação e aumento da rejeição/indiferença no que diz respeito à questão dois. Diminuição da afetividade positiva e aumento da afetividade negativa relativamente à questão três. Em conformidade com a análise das respostas à prancha IV, os resultados podem dever-se ao fator de serem famílias multidesafiadas, de culturas e etnias diferentes e as crianças assimilarem outros problemas do meio. Segundo esta lógica, a questão quatro sofre um aumento da reprimenda, uma diminuição de faz perguntas/dá instruções e uma diminuição do fator elogio. No entanto, contrariamente ao sucedido na prancha IV, a diminuição do castigo/reprimenda e o aumento do encorajamento/ajuda sugere que o pai é mais benevolente, o pai é visto como

a figura de vinculação (prancha VII, questão três) e por isso pode ser referido como tendo um comportamento diferente. Na prancha VI a diminuição da afetividade positiva para com a criança que brinca e o aumento da afetividade positiva pela criança que estuda sugerem uma maior autoconsciência do que lhes é exigido e visto como importante e uma percepção daquilo que gostariam de ser. Na prancha VII há uma maior percepção e consciência da presença do outro, percebida através do aumento da resposta de diálogo na questão dois. Quando confrontados com a presença de um adulto (maior parte das vezes identificado como o pai) há uma maior percepção de que perturba/interrompe/controla e uma diminuição nas respostas em participa/incentiva/amigável. Estes resultados sugerem que apesar de ser um comportamento potencialmente negativo à atividade que está a decorrer, isto demonstra que há uma maior percepção de que podem existir sentimentos antagónicos e o comportamento potencialmente negativo pode ser para seu bem.

Na prancha VIII quando questionadas relativamente à relação entre os pais as respostas no pré e pós-teste mantêm-se semelhantes, mantendo-se a afetividade positiva com o maior número de respostas, demonstrando que, apesar do meio e o facto de virem de famílias multidesafiadas, têm um bom suporte familiar. Também a percepção da relação dos pais com a escola é positiva, o que se traduz num bom apoio e incentivo. Por último, na prancha IX a compaixão/simpatia perante a criança diferente aumenta, sugerindo que o Programa pode ter contribuído para o aumento da consciência e atenção focada e no que diz respeito ao outro e pode, também, ter contribuído para o aumento da empatia. Analisando os dados da composição lexical verificamos um resultado pior no pós-teste com um decréscimo de emoções e sentimentos mencionados.

No entanto, consultando o PANAS-X – *Manual for the Positive and Negative Affect Schedule – Expanded Form* (Watson, 1994) é possível verificar que houve um aumento significativo no que diz respeito à utilização de vocábulos que se inserem neste manual. No pré-teste verificámos 19 vocábulos (10 inseridos no campo “Negative Affect”; 8 em “Positive Affect” e 1 inserido em “Other Affect”) e no pós-teste registam-se 25 vocábulos (12 inseridos no “Positive Affect”; 11 inseridos em “Negative Affect” e 2 inseridos em “Other Affect”).

Ao analisar as respostas individuais, seguindo o Manual do PANAS-X verificamos haver 8 crianças cujo léxico da afetividade aumentou. Quanto à diminuição do léxico, tanto na análise de número de palavras como dos próprios termos usados, através do PANAS-X, foram encontradas 4 crianças nessa situação de discurso menos habilitado no segundo momento da avaliação. É fundamental não deixar de referir que a forma como a criança lê e compreende o mundo à sua volta depende das suas capacidades cognitivas. Além do mais outros fatores de ordem motivacional, estado geral de saúde e bem-estar podem interferir nas suas prestações.

Conclusão

Perante estes dados é possível dizer que a presença de um Programa de Intervenção Emocional é importante. Apesar das circunstâncias de instabilidade verificou-se tendência para ganhos na maior parte das variáveis estudadas. Não é possível afirmar que os ganhos foram, única e exclusivamente, devidos ao Programa “Jardim do Sentir”, mas crê-se que tenha contribuído. Não existe relação direta entre a escola e o número de vocábulos referidos, mas foi possível entender que o número de vocábulos não significa maior Literacia Emocional. Antes o tipo de vocábulos e em que medida se adequam (cf. escala do PANAS-X) se torna mais importante. O teste Bar-Ilan pode não ter sido o teste mais adequado para analisar o impacto do programa, mas através dele foi possível verificar que apesar de não se ter conseguido aumentar o léxico emocional do pré para o pós-teste, foi possível aumentar os conceitos emocionais e sentimentais. O Programa não está relacionado com o aumento de vocábulos, no entanto, pode ter contribuído para a qualidade do vocabulário. Ao longo dos três meses de aplicação do programa o grupo nunca foi o mesmo e a assiduidade não era constante, o que dificultou o acompanhamento das sessões e criou uma possível barreira ao ganho de novas capacidades, mas de um modo geral foi benéfico. Numa nova edição seria plausível alterar o tempo de aplicação do programa, possivelmente de 3 para 6/9 meses, para que os temas fossem abordados mais calmamente e pudessem promover uma absorção e aprendizagem mais eficazes. Possivelmente, assim, além da qualidade do

léxico também se aumentaria o número de expressões de teor afetivo-emocional.

Seria também benéfico focar outros fatores (cf. Paulo Moreira), tais como o pensamento e o comportamento, que neste trabalho não tiveram lugar de destaque, mas que não são alheios à abordagem das emoções e dos sentimentos.

Face ao estudo acabado de apresentar somos de aconselhar a educação emocional em contextos de apresentação formal, designadamente na escola, em articulação com a promoção da literacia e numeracia reportada a conteúdos académicos.

Bibliografia

- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2002). *Manual da Inteligência Emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bezerra, R. J. (Julho a Dezembro de 2006). Afetividade como Condição para a Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivoda Criança a Partir da Emoção. *Revista Didática Sistemica*, 4, pp. 20-26.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional: Um estudo com professores*. Inforsete - A. G., Lda.
- Cavaco, D. N., Henriques, D. B., Casanova, N., Sequeira, S., & Matos e Silva, V. (28 de Março de 2009). *O Portal do Psicólogos*. Obtido de www.psicologia.com.pt.
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). *Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understandig?* London: The British Psychological Society .
- Delgado, B., & Contreras, A. (2008). *Desarrollo social y emocional*. Madrid: Mcgraw Hill.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions ans social relationchips. *Cognition, Brain, Behaviour*. 11, pp. 1-48.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?* Society for Research in Child Development, Inc.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Understanding thoughts and feelings*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Franco, G., & Jardim, S. (2017). A Escolha dos Líderes e a Compreensão Emocional na Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Franco, G., & Nóbrega, M. (2017). Inteligência Emocional, Resolução de Problemas Sociais e Rendimento Acadêmico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Franco, G., & Rodrigues, E. (2015). Resolução de conflitos e a compreensão emocional em crianças do Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Franco, M. D., & Santos, N. N. (2015). *Desenvolvimento da Compreensão Emocional*. Psicologia: Teoria e Pesquisa.
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni, & P. L. Harris, *Children's Understanding of Emotion* (pp. 151-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). *Social Development: Affective Social Competence*. Wiley Online Library.
- Harris, P. L., & Lipian, M. S. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni, & P. L. Harris, *Children's Understanding of Emotion* (pp. 241-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). *Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk*. Psychological Science.
- Leahy, R. L. (2015). *Emotional Schema Therapy*. The Guilford Press, a Division of Guilford Publications, Inc.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional*

- intelligence. Educational Implicacions* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Moreira, P. (2009). *Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos: Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto Editora.
- Páez, D., Campos, M., & Bilbao, M. Á. (2007). *Del Trauma a la Felicidad: Pautas para La Intervención*.
- Ricarté, M., Minervino, C., Viana, D., Dias, M., & Roazzi, A. (2009). *Crianças e suas emoções: análise da compreensão das emoções em diversos contextos*.
- Saarni, C., & Harris, P. L. (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press.
- Santos, M. A., Franco, M. d., Santos, N., & Silva, E. (2013). *O Programa de Outdoor Training Kidstalentum no Desenvolvimento das Competências Sociais e Emocionais nas Crianças do 1º Ciclo*. Portugal: Universidade da Madeira.
- Santos, N. N., & Franco, G. (2018). Fatores que Influenciam o Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Revista AMAzônica*, pp. 25-55.
- Schaffer, H. (2004). *Introducing Child Psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). *Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy*. Elsevier.
- Wallon, H. (1972). *Internacional Journal of Mental Health* (Vol. I). Paris: International Arts & Sciences Press.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule - Expanded Form*. The University of Iowa.

Anexos

Caro/a Senhor/a Encarregado/a de Educação

Como é do seu conhecimento, o Centro de Atividades / Sala de Estudo do Centro Comunitário de S. José da Cáritas Diocesana de Coimbra oferece aos seus utentes um conjunto de serviços, entre os quais, o apoio no estudo e a possibilidade de desenvolver atividades que se pretende contribuam para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, jovens, famílias e comunidade em geral.

Anualmente o plano de atividades é ajustado aos interesses e necessidades, e para a sua concretização são envolvidos os recursos disponíveis, incluindo especialistas. Tal é o caso de Vanessa Medeiros, Psicóloga Estagiária em Psicologia da Educação.

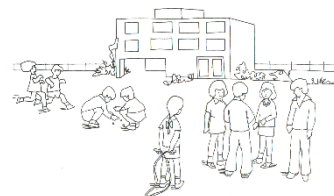
Uma parte fundamental do seu trabalho resulta do desenvolvimento de um projeto intitulado:

Jardim do Sentir, dedicado à descoberta e exploração de emoções e sentimentos.

Porque sabemos da importância de desenvolver a inteligência emocional e acreditamos que a participação no projeto beneficia a aprendizagem no que respeita à capacidade das crianças compreenderem, expressarem e regularem as suas emoções, assim podendo lidar melhor com as situações com que se confrontam no dia-a-dia, gostaríamos de recolher elementos que nos permitam avaliar o impacto do programa de atividades.

Essa avaliação faz-se pedindo às crianças que contem uma história, a partir da observação de imagens que apresentam figuras simples, como esta:

É apreciado o vocabulário que cada criança usa quando conta a história, no sentido de observar os sentimentos que reconhece nas personagens das imagens e que estratégias encontra para resolver alguma dificuldade de que se possa aperceber.



Vimos, por este meio, pedir a sua autorização para recolher o conto das histórias, em gravação de som para mais facilmente podermos analisar as respostas. Asseguramos que as respostas são anónimas e confidenciais. As respostas individuais não são analisadas; apenas importa estudar se, entre todos os participantes, as atividades favorecem o reconhecimento e gestão das emoções.

O estudo é supervisionado pela orientadora científica Doutora Ana Cristina Almeida, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A participação é voluntária.

Concluído o estudo, os resultados serão partilhados com os participantes e encarregados de educação. Desde já, agradecemos a colaboração!

Vanessa Medeiros
Ana Cristina Almeida (calmeida@fpce.uc.pt)

✂

Consentimento Informado

Declaro que li e compreendi a informação, bem como as informações que me foram transmitidas oralmente. Foi-me garantida a confidencialidade e anonimato das respostas e possibilidade de conhecer os resultados do estudo e de esclarecer alguma dúvida, em qualquer altura. Assim, aceito que o meu /a minha educando/a (nome) _____ participe neste programa e permito a recolha das histórias que, de forma voluntária são contadas, confiando que apenas são utilizadas para esta investigação.

Nome: _____

Encarregado/a de Educação: _____

Assinatura _____