



Dissertação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor

***Na Hora do conto: Entre o Sentir, o Imaginar e o  
Pensar – Contributos para o desenvolvimento de  
competências socioemocionais***

**Maria Leonor Ruivo da Silva Crespo**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Doutora Maria João de Sousa Santos Professora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Leiria, 25 de setembro de 2015.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Dedicatória

---

Dedico esta dissertação a todas as crianças com quem me cruzei ao longo da minha vida profissional, em especial à minha sobrinha Carolina, que foram uma fonte de inspiração e alento para levar a termo mais esta etapa da minha vida académica.

*Pensar nas crianças e nos problemas com elas relacionados implica a necessidade de ter em primeira linha Valores do futuro... Do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento atuante, tanto pela presença como pela ausência*

Rocha, 2001:12

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

# Agradecimentos

---

Em primeiro, lugar agradeço a Deus pela saúde e capacidade necessárias à concretização de um estudo desta natureza.

À minha família, sempre presente, pela compreensão e incentivo demonstrados, sobretudo nas situações em que coloquei este trabalho em primeiro lugar.

Ao meu filho, pela sabedoria e ajuda que dedicou a este trabalho.

Ao meu marido, companheiro em todos os momentos.

Ao agrupamento de Escolas Henrique Sommer da Maceira, na pessoa do senhor diretor Jorge Bajouco pela permissão de recolha de dados fundamentais para este estudo junto de educadores de infância e professores do primeiro ciclo.

Ao professor Luís que possibilitou a chegada dos inquiridos aos inquiridos deste estudo.

Aos professores e educadores de infância que amavelmente se dignaram responder aos questionários.

Às crianças que na sua essência doce e colorida contribuíram para a ornamentação deste estudo.

À minha professora e orientadora Maria João Santos pelo seu saber e ajuda, essenciais para a concretização deste projeto.

À memória dos meus pais que, eternamente ausentes, estiveram sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis, em particular a minha mãe que foi um exemplo de perseverança e fé, lembrando que tudo na vida é possível.

E a todas as pessoas que direta ou indiretamente interferiram na concretização deste trabalho.

A todos, um muito obrigado!

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Resumo

---

Este trabalho retrata um estudo caso desenvolvido com um grupo de oito professores e 13 educadores de infância do agrupamento de escolas Henrique Sommer de Maceira.

Neste pressuposto, o estudo caso que se apresenta visa compreender qual a perceção dos professores e educadores de infância sobre a importância da literatura para a infância (os contos) como prática educativa com vista ao desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas das crianças que frequentam o jardim-de-infância e primeiro ciclo (3 aos 10 anos).

Pretende-se, igualmente, conhecer como os educadores percecionam o papel da literatura para a infância no desenvolvimento de sentimentos, emoções, e problematizam o seu papel para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que permitem potenciar a educação emocional ao mesmo tempo que facilitam o desempenho académico.

O acompanhamento da criança, por um adulto na primeira década de vida, assente numa relação afetiva de amor e confiança, é fundamental para que esta adquira conhecimentos e se desenvolva emocionalmente. Neste processo de promoção do desenvolvimento emocional, o educador marca um ponto de equilíbrio entre meio interno e os desafios externos.

Os dados recolhidos, através de inquérito, por questionário, confirmam a importância de educadores e professores em explorarem as potencialidades da literatura para a infância, em contexto de sala de aula, assumindo-se como participantes da construção da aprendizagem das emoções e do desenvolvimento emocional das crianças. Especificamente, os professores reconhecem que o uso desta estratégia pedagógica tem como objetivo dar cumprimento ao plano curricular, responder de forma eficaz à heterogeneidade dos alunos, desenvolver e despertar para os valores e emoções, no respeito pela diferença e para o desenvolvimento de competências cognitivas.

Palavras-chave: *desenvolvimento infantil; relação; literacia emocional; literatura para a infância (contos).*

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Abstract

---

This work depicts a case study developed with a group of eight teachers and thirteen kindergarten teachers from the Agrupamento de Escolas Henrique Sommer of Maceira.

Thus, this study is intended to understand how teachers and early childhood educators perceive the importance of the literature for children (stories) as an educational practice for the development of socio-emotional and cognitive skills in a context of kindergarten and primary school (from 3 to 10 years).

This investigation aims to demonstrate how the educators perceive the role of the literature for children in the development of feelings and emotions. It also provides a set of capabilities that help to foster the emotional education as well as the academic performance.

During the first decade of life, children monitoring by an adult based on an affective relationship of love and trust, is essential to acquire knowledge and develop emotional competencies. On this process of emotional development, the educator sets a balance between internal environment and the external challenges.

The data collected through questionnaire survey confirm the importance given by educators and teachers by exploring the literature for children potential in a classroom context, being part of their emotional learning and emotional development. In particular, teachers recognize that the use of this educational strategy has the objective to comply with their curriculum, responds effectively to the students' heterogeneity, develops and awakens to the values and emotions, fosters the respect for the difference and to develop cognitive capabilities.

Keywords: childhood development; emotional literacy; relationship; literature for children (stories).

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Lista de Gráficos

---

Gráfico 1 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (educadores).....	84
Gráfico 2 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio -emocional. Como responde a estes desafios? (professores).....	84
Gráfico 3 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (educadores).....	85
Gráfico 4 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (professores) .....	86
Gráfico 5 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (educadores).....	87
Gráfico 6 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (professores).....	87
Gráfico 7- Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (educadores).....	89
Gráfico 8 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (professores).....	89
Gráfico 9 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (educadores).....	90
Gráfico 10 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (professores).....	91
Gráfico 11 - “Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?”..	91
Gráfico 12 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (educadores) .....	93
Gráfico 13 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (professores) .....	93
Gráfico 14- Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (educadores).....	94
Gráfico 15 -Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (professores).....	94
Gráfico 16 - Costuma falar aos seus alunos sobre todas as emoções? .....	95
Gráfico 17 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (educadores).....	97
Gráfico 18 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (professores) .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 19 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (educadores) .....	136
Gráfico 20 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (professores).....	136
Gráfico 21 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (educadores).....	136
Gráfico 22 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (professores) .....	137
Gráfico 23 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (educadores).....	137
Gráfico 24 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (professores).....	137
Gráfico 25 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (educadores) .....	138
Gráfico 26 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (professores).....	138
Gráfico 27 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (educadores) .....	138
Gráfico 28 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (professores) .....	139
Gráfico 29 - “Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?”	139
Gráfico 30 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (educadores).....	140
Gráfico 31 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (professores) .....	140
Gráfico 32 - Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (educadores).....	140
Gráfico 33 - Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (professores).....	140
Gráfico 35 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (educadores).....	141
Gráfico 36 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (professores).....	141

## Índice de Ilustrações

---

Figura 1 – Ilustração da história “O pássaro da alma” criança de jardim-de-infância – emoção básica (alegria) e o sentimento (amor). .....	3
Figura 2 - Ilustração da história “O pássaro da alma” criança 1º ciclo ensino básico – a emoção básica (alegria e a tristeza) e o sentimento a (felicidade).....	6
Figura 3 – Ilustração da história “O pássaro da alma” por criança do 1ºciclo do ensino básico: emoções básicas – gaveta vermelha: a alegria; gaveta azul: a tristeza e medo do escuro; gaveta preta: a raiva; gaveta azul claro: o amor; gaveta amarela: o ódio. ....	50
Figura 4- Ilustração da história “O pássaro da alma” por uma criança de jardim-de-infância – as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva,) .....	68
Figura 5- Ilustração da história “O pássaro da alma” por criança de 1ºciclo do ensino básico – gaveta preta: a raiva; gaveta laranja: a alegria; gaveta azul: tristeza; gaveta roxa: a surpresa. Das emoções referidas emergem o amor, o carinho e a paciência. ....	114

## Lista de tabelas

---

Tabela 1 – Sexo.....	79
Tabela 2 - Idade.....	80
Tabela 3 - Graduação académica .....	80
Tabela 4 - Situação Profissional: a lecionar turma.....	80
Tabela 5 - Profissão.....	81
Tabela 6 – Número de anos de serviço na profissão atual .....	81
Tabela 7 - Possui alguma formação na área da literatura para a infância?.....	81
Tabela 8 – Outras práticas pedagógicas levadas a cabo por professores e educadores.....	95
Tabela 9 – Outras práticas pedagógicas levadas a cabo por professores e educadores.....	141

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Lista de siglas e acrónimos

---

AACAP- Academia Americana de Psiquiatria da Infância e Adolescência

AEHS - Agrupamento de Escolas Henrique Sommer

GCPAS & CID – Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social e CID - Crianças, Idosos e Deficientes - Cidadania, Instituições e Direitos

OMS – Organização Mundial de Saúde

M.E. – Ministério da Educação

M.S – Ministério da Saúde

QE – Quociente emocional

QI – Quociente de inteligência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

# Índice

---

<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VII</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO.1 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Introdução</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Processo relacional</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Literacia emergente</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Literacia emocional</b>	<b>19</b>
<b>1.5 Inteligência emocional</b>	<b>22</b>
1.5.1 Educar as emoções	27
1.5.2 Os sentimentos e as emoções	33
1.5.3 A história da emoção	35
1.5.4 As emoções e as dimensões da personalidade	43
<b>1.6 A sociedade e a vida emocional</b>	<b>45</b>

<b>1.7</b>	<b>Desenvolvimento emocional, arte e criatividade</b>	<b>46</b>
	<b>CAPÍTULO.2 A LITERATURA PARA A INFÂNCIA</b>	<b>50</b>
<b>2.1</b>	<b>Introdução</b>	<b>52</b>
<b>2.2</b>	<b>Os contos e o desenvolvimento infantil</b>	<b>53</b>
<b>2.3</b>	<b>A hora do conto – confronto entre o real e a fantasia</b>	<b>60</b>
	<b>CAPÍTULO.3 INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	<b>68</b>
<b>3.1</b>	<b>Introdução</b>	<b>70</b>
<b>3.2</b>	<b>Metodologia</b>	<b>70</b>
3.2.1	Identificação da problemática	71
3.2.2	Questão de partida	72
3.2.3	Objetivos	72
3.2.4	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	73
3.2.5	Procedimentos	75
<b>3.3</b>	<b>Caracterização do Meio e da Instituição</b>	<b>77</b>
3.3.1	Enquadramento Geográfico	77
3.3.2	Características da População	77
<b>3.4</b>	<b>Caracterização da amostra</b>	<b>79</b>
3.4.1	Apresentação de resultados	82
<b>3.5</b>	<b>Discussão de resultados</b>	<b>97</b>
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>120</b>
	<b>WEBGRAFIA</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO 1</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO 2</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO 3</b>	<b>144</b>

# Introdução

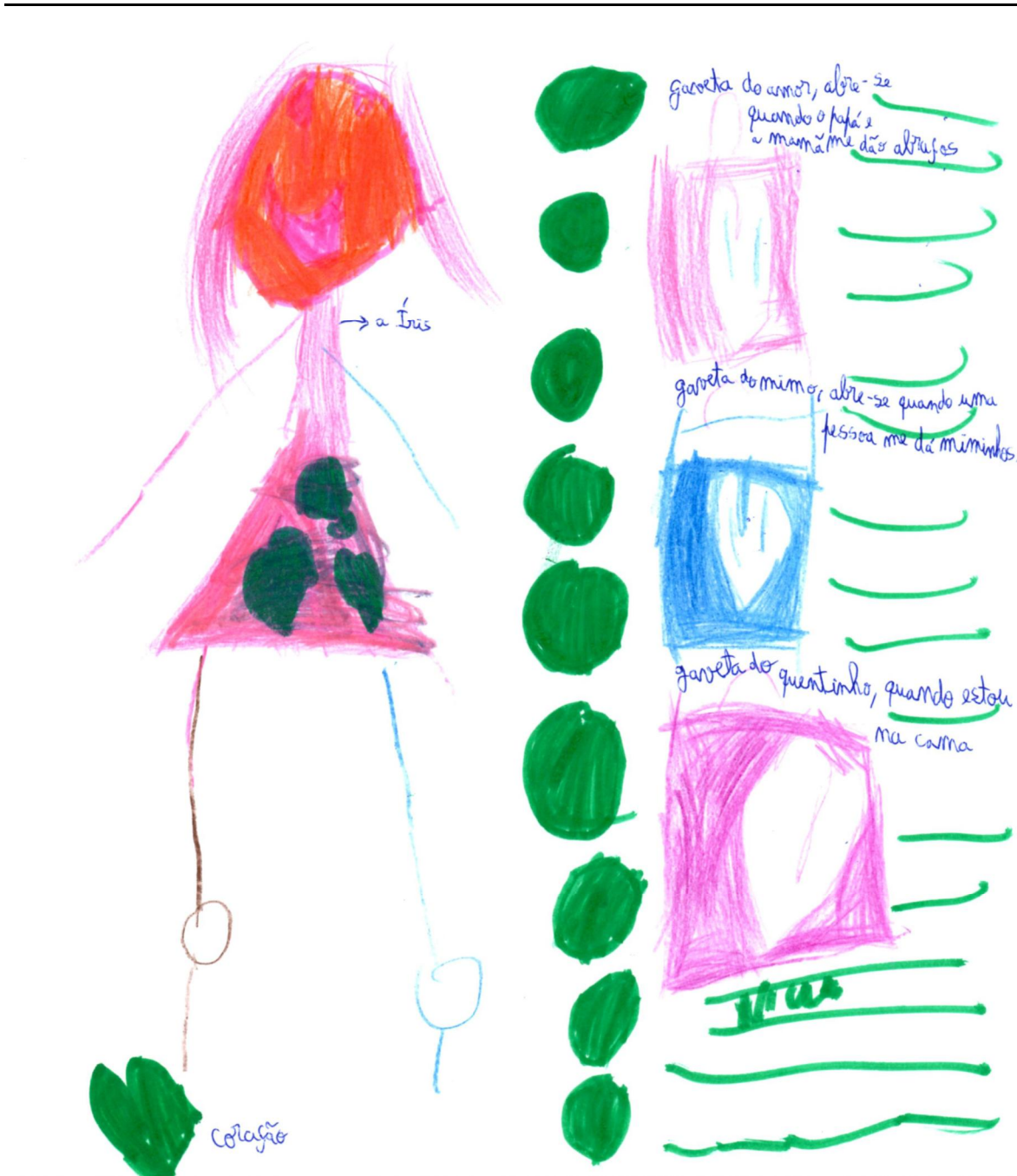


Figura 1 – Ilustração da história “O pássaro da alma” criança de jardim-de-infância – emoção básica (alegria) e o sentimento (amor).



Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Introdução

A infância representa na vida do sujeito um período privilegiado de aprendizagem. Representa um tempo para brincar, um tempo de procura de prazer, um tempo para significar as primeiras emoções, um tempo para se deixar deslumbrar pelas novas aprendizagens, ao mesmo tempo que adquire regras de comportamento e elabora o seu processo de socialização.

A família é o primeiro elemento a intervir no processo de ensino, pois estabelece as primeiras formas de relação da criança com o mundo e com as aprendizagens, ensina a criança a relacionar-se consigo e com os outros, com base numa relação afetiva, “(...) *essencial para a saúde mental é que o bebé ou a criança pequena deve experimentar um relacionamento caloroso, íntimo e contínuo com a mãe, no qual ambos encontrem satisfação e prazer*” (Bowlby, 1951, in Oatley & Jenkins, 2002:111).

A sociedade atual é norteadada pelo sucesso. Assim, desde o princípio é exigido à criança um esforço para se adaptar ao ritmo acelerado da realidade e das aprendizagens nela contidas, cabendo à escola e à família a tarefa de trabalhar em conjunto para delinear estratégias que respondam aos desafios colocados pela sociedade. Responder de forma eficiente a esta realidade é um desafio permanente que se coloca a estes educadores, muito em particular, pela heterogeneidade das crianças e dos seus ritmos, obrigando à criação de espaços tranquilos preenchidos por atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança respeitando esses ritmos (Sapinho, et al 2008).

Neste processo formativo, os professores e educadores de infância têm de adotar estratégias que, respeitando a liberdade da criança, a coloquem no caminho do conhecimento adquirido a partir do saber fazer e do aprender a conhecer, e na procura do conhecimento baseado no aprender a ser e no aprender a viver com os outros. As primeiras apresentam-se como capacidades académicas (cognitivas) e as últimas como capacidades pessoais agregadas à literacia emocional (o conhecimento das suas emoções e das emoções dos outros). Ambos os conhecimentos são essenciais para a realização do sujeito como pessoa, como ser autónomo, livre e tolerante, capaz produzir mudanças na procura do bem-estar e da felicidade (Sapinho et al, 2008).

Os professores e educadores de infância, no exercício da sua atividade, deparam-se com um grupo de alunos que trazem consigo uma história de vida e um conjunto de características próprias, como interesses, necessidades e potencialidades que os tornam únicas no universo escolar. Os profissionais de educação perante esta realidade têm que orientar as suas práticas no sentido de promover na criança o desenvolvimento equilibrado, a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (M. E., 1997).

## INTRODUÇÃO

Assim a hora do conto surge em contexto escolar como prática pedagógica, na qual o contador de histórias tem a possibilidade de escolher a narração que melhor se adequa às características do grupo, à variante de interesse da criança, ao estágio de desenvolvimento, às condições específicas e ao resultado que se pretende. Os contos apresentam a particularidade de deixar ao critério do contador o modo de explorar a história como: a leitura, o diálogo, a dramatização ou outras estratégias (Bastos, 1999).

Os contos apresentam uma estrutura, uma grande diversidade de conteúdos, uma linguagem simples, cenários naturais, elementos mágicos. Os contos, deste modo, vão ao encontro das necessidades da maioria das crianças, pois incitam à construção de mecanismos conscientes no confronto com o desconhecido e com a insegurança do mundo exterior (Carracedo, 1996; Albuquerque, 2000).

A hora do conto, pelo facto de envolver um tempo mais acolhedor para educadores e educandos, potencia um espaço de afetividade e promove a vivência de factos da vida da criança. Os contos desencadeiam sentimentos e emoções com impacto no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e no fortalecimento da identidade (Carracedo, 1996; Mata, 1999b in Mata, 2006).

A leitura dos contos nas escolas é uma atividade considerada importante, pois reúne áreas fundamentais para o desenvolvimento global da criança como a recreativa e a educativa. Estas características remetem para a capacidade de resolução de conflitos emocionais, para o sentido estético, para o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e de conceitos, para a criatividade e para a transmissão de saberes ricos em emoção. A leitura dos contos desperta na criança o gosto e o hábito de ler e escrever, a aquisição do sentido da autoaceitação, da autoestima e ajuda ainda a criança a superar os problemas de crescimento (Rodrigues, 2008; Santos, 2002; Carvalho, 1984; Bettelheim, 1987; in Albuquerque, 2000).

A realidade a enfrentar pelas escolas prende-se com as diferentes características dos seus alunos. Deve-se destacar o facto de “(...) *cada pessoa é uma realidade e é preciso lidar com essa realidade: dentro ou fora da aula, no recreio, em conversas privadas, na brincadeira, (...); e se estas duas vertentes não funcionarem, os afetos desaparecem*”. A resposta passa pela organização de projetos educativos cujo plano de atividades beneficie o desenvolvimento intelectual das crianças agregado a competências do mundo afetivo responsáveis pelo relacionamento social (Sapinho et al, 2008:21).

Neste estudo, apresentar-se-á a revisão bibliográfica efetuada, procurando-se através dela clarificar e sustentar teoricamente a parte empírica realizada.

O estudo apresenta como intencionalidade compreender a que instrumentos recorrem os professores e educadores de infância no exercício da sua prática educativa, para trabalhar de forma

## INTRODUÇÃO

coerente a gestão emocional e a capacidade mental das suas crianças. O estudo pretende, ainda, perceber, se o recurso à literatura para a infância é uma estratégia utilizada por estes profissionais na abordagem de conteúdos programáticos e na abordagem emocional.

Assim foi delineada a seguinte pergunta de partida: *“De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos?”*, e o como objetivo principal pretende-se compreender qual a perceção dos professores e educadores de infância sobre a importância da literatura para a infância (os contos) como prática educativa com vista ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças que frequentam o 1º ciclo e o jardim-de-infância.

Como objetivos específicos foram delineados os seguintes: conhecer as estratégias adotadas pelos professores e educadores de infância para responder à questão da heterogeneidade socioemocional<sup>1</sup> das crianças; perceber de que modo os contos ajudam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia; compreender de que modo os contos e os seus temas como prática pedagógica são percebidos pelos professores e educadores de infância como potenciadores do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo das crianças da segunda e terceira infâncias; perceber se os professores e educadores consideram os contos como um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.

A definição destes objetivos está relacionada com a necessidade de refletir acerca das exigências solicitadas pela atual sociedade, à escola e aos seus profissionais, que não estão circunscritas às questões da aprendizagem puramente cognitivas mas também afetiva-emocional. Deste modo, a hora do conto, em contexto educativo, surge neste estudo como instrumento imprescindível no trabalho a desenvolver em torno das emoções que inevitavelmente facilitam o processo de ensino-aprendizagem com crianças da segunda e terceira infância.

No que respeita aos conteúdos científicos e práticos explorados neste trabalho, estes foram organizados em três partes distintas: a sustentação teórica do desenvolvimento emocional no primeiro capítulo, a literatura para a infância no segundo capítulo e a investigação empírica no terceiro capítulo. O estudo termina com a conclusão retirada da relação estabelecida entre as diversas partes da investigação empírica e a revisão da literatura.

O primeiro capítulo está direcionado para o processo relacional e para o mundo das emoções, como suporte da realização pessoal do sujeito, fundamental para a organização mental e comportamental. O segundo capítulo centra-se nos contos e no seu contributo para o desenvolvimento global, muito em particular de habilidades ao nível cognitivo, social e afetivo na

<sup>1</sup> Socioemocional de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico da Porto Editora.

## INTRODUÇÃO

2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> infância. O terceiro capítulo apresenta o estudo empírico realizado. Os métodos e as técnicas que lhe serviram de base, a apresentação de resultados e a discussão dos resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário aos educadores de infância e professores do 1.<sup>o</sup> ciclo do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, da Maceira.

## Capítulo.1 Desenvolvimento Emocional

---



*Figura 2 - Ilustração da história “O pássaro da alma” criança 1º ciclo ensino básico – a emoção básica (alegria e a tristeza) e o sentimento a (felicidade).*

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## 1.1 Introdução

“(…) *As emoções são produtos culturais como as linguagens ou as obras de arte*” (Oatley & Jenkins, 2002:423).

A sociedade valoriza demasiado a parte intelectual do homem, deixando para trás a parte sentimental também necessária à sua realização como pessoa. O homem, dotado do conhecimento adquirido a partir do saber fazer e do aprender a conhecer, desvaloriza os sentimentos e as emoções, relegando os outros pilares da educação como o aprender a ser e o aprender a viver com os outros, sugeridos pela UNESCO. Ambos são essenciais para a promoção de inteligência emocional (Sapinho et al, 2008).

O Homem é um ser complexo, biopsicossocial, o que obriga à presença e à correlação de diversos fatores intervenientes no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. O desenvolvimento do ser humano começa no ventre materno e esta díade educador/educando é um longo percurso. A condição original da prematuridade do filho do Homem impõe a satisfação das necessidades de apoio e aconchego, (reduzindo a níveis mínimos os sentimento de desamparo e solidão).

A aprendizagem das emoções (Literacia Emocional) emerge nas escolas como complemento do ensino direcionado para o desenvolvimento cognitivo, respondendo às necessidades pessoais dos seus alunos e constituísse uma preocupação por parte dos educadores. Neste âmbito serão abordados dentro deste conceito as várias perspetivas relacionadas com a emoção, a inteligência emocional e as suas qualidades promotoras do desenvolvimento de competências emocionais.

As emoções são contributos naturais que o homem pode colocar ao serviço da sua criatividade, ao mesmo tempo que as expressões artísticas resultantes atuam como excelentes meios terapêuticos nas perturbações emocionais e no equilíbrio entre o meio interno e externo.

Deste modo, neste capítulo relativo ao desenvolvimento emocional, desenvolver-se-ão os seguintes temas: o processo relacional, como suporte de todos os temas a desenvolver, considerado como impulsionador de todo o desenvolvimento humano, físico, cognitivo, emocional e social; as temáticas relacionadas com todo o processo emocional como a literacia emergente; a literacia emocional; a sociedade e a vida emocional; a história da emoção; a inteligência emocional, educar as emoções, os sentimentos e as emoções; as emoções e as dimensões da personalidade; e o desenvolvimento emocional arte e criatividade que abrange as emoções e a criatividade. Os conceitos desenvolvidos neste capítulo estão de acordo com os objetivos definidos pelas orientações curriculares do Ministério da Educação de 1997, desenvolvimento equilibrado, a inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, sem esquecer a componente emocional e intelectual.

## 1.2 Processo relacional

A criança é um ser frágil, programada para a felicidade. O acompanhamento do adulto nos primeiros anos de vida é fundamental, como entidade protetora, objeto de vinculação, promovendo o equilíbrio entre o meio interno e os desafios externos que a esperam ao longo do seu desenvolvimento. Após o nascimento, a criança procura amparo e conforto na pessoa próxima, que normalmente é a mãe. A constante presença da mãe desencadeia o processo de ligação afetiva entre o bebé e a progenitora, que assume o papel central no desenvolvimento emocional do humano. Bowlby (1951) refere que a ligação afetiva *“é essencial para a saúde mental é que o bebé ou a criança pequena deve experimentar um relacionamento caloroso, íntimo e contínuo com a mãe, no qual ambos encontrem satisfação e prazer”* (in Oatley & Jenkins, 2002:111). A ligação afetiva, caracterizada pela proximidade do progenitor à criança opera em torno do amor, e é ativada por uma situação estranha como a separação. O amor e o afeto nos primeiros anos de vida, partilhados com a mãe ou mãe substituta, são o alimento necessário ao desenvolvimento humano e em particular o emocional. Para sustentar a sua teoria evolucionária, o autor recorre às experiências de Harlow (s.d.) com macacos que mostra que a privação da relação afetiva com a mãe é responsável por lesões irreversíveis ao nível emocional (emoções negativas), social e intelectual, prejudicando fundamentalmente a sua capacidade de confiança no mundo externo que aparece como ameaçador, dificultando a criança na exploração do mundo que a rodeia.

O amor no início de vida significa apenas investimento da mãe na sua criança que, deste modo, funciona como um recetor: primeiro ao sentir-se amada, depois ao amar-se a si própria, para mais tarde partilhar esse amor com os que lhe são próximos (traduzido na evolução: ser amada amar-se - amar o outro). As relações que os homens estabelecem entre si categorizam o amor numa dupla função: de afastamento e de aproximação. Neste âmbito, e referindo o designado programa semiótico apresentado por Coimbra de Matos (2011), o dualismo amor/ódio coloca o homem em situação de escolha e de distinção entre o humano protetor (objeto de vinculação - amor) e o humano explorador (objeto a evitar ou a afastar - ódio).

O processo relacional conduz o sujeito ao conhecimento do mundo e do outro, ao sentimento de plenitude e de felicidade, ao desejo de viver e produzir, onde o amor, o sonho, a partilha, a esperança rumo ao crescimento técnico e científico servem de veículos. A mente desenvolve-se na relação, e *“é afinal, essa tecedura interna do que sentimos, sonhamos e percebemos”* (Coimbra de Matos, 2011:18).

O relacionamento da criança com a mãe tece as suas primeiras memórias na ordem sensório-afetiva e sensório-emocional, em torno das quais se estrutura a relação do bebé com o mundo, delineando estilos relacionais. Estes assentam na presença materna como fonte de confiança adequada e oportunamente responsiva, que é capaz de *“(...) conduzir, em serena alegria e com a*

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

*graça do sublime, a eventual desgraçada dor à aventureosa festa do amor”* e ampara a criança na exploração do mundo que a rodeia (Coimbra de Matos, 2011: 7).

A confiança transmitida pela mãe nos primeiros anos de vida, como refere Erikson (s.d.), é essencial para o processo de vinculação que se pretende seguro, influenciando a competência emocional, social e cognitiva das crianças durante o seu desenvolvimento (van Ijzendoorn & Sagi, 1997). A segurança na relação afetiva gera na criança mecanismos de defesa que facilitam no futuro a sua independência do adulto, permitem desenvolver boas relações com os outros, ajudam na sociabilidade com os seus pares e com os adultos desconhecidos (Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Main, 1983 in Papalia, 2006).

Neste âmbito, Mary Ainsworth (1967) discípula de Bowlby desenvolveu experiências na área da relação precoce que designou de “situação estranha”, a partir das quais definiu padrões de vinculação da criança com a mãe. Assim, esta investigadora e a sua equipa identificaram a existência de 3 tipos de vinculação: segura, insegura (evitante ou ambivalente/resistente) e desorganizada/desorientada.

Dos 18 aos 24 meses, a vinculação segura é fundamental na proliferação e confiança das interações positivas com os pares, no aumento de iniciativas e na aceitação pelos pares. Nesta fase, perante a separação da figura materna, as crianças tendem a reagir com tristeza, raiva e a subsequente angústia, e desinteressam-se em explorar o seu redor (Fagot, 1997). Na fase dos 3 aos 5 anos, as crianças mostram a segurança no apego, demonstram curiosidade, empatia, resiliência, autoconfiança, capacidade de se relacionarem facilmente e de fazerem amizades íntimas com as outras crianças (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Elicker et al., 1992; Jacobson & Wille, 1986; Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Youngblade & Belsky, 1992 in Papalia, 2006). Deste modo, a primeira infância (dos 0 aos 3 anos) é marcada por mudanças significativas na criança ao nível da organização de vinculação aos pais ou a outras figuras que ama, da autoconsciência, da autonomia e do interesse por outras crianças.

Estudos realizados por Scarr & Salapatek (1970) mostram que as crianças com idades entre os sete e os doze meses manifestam sinais de medo perante ruídos e objetos não familiarizados e “*conseguem ligar as expressões faciais às vocais*” cit in Oatley & Jenkins( 2002: p.208). Aos dois anos, o mesmo estudo revela que o medo estava agora centrado na presença de pessoas estranhas e máscaras, a angústia provocada pela separação das figuras com quem estabelece laços afetivos contínuos visíveis nesta faixa etária, desaparecendo por volta dos três.

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O cumprimento de regras laborais obriga que a mãe, como figura de vinculação ou figura materna<sup>2</sup> (pessoa que a criança ama), permaneça separada da criança durante longas horas do dia, após alguns meses de constante interação. Esta separação obriga a criança, desde cedo, a ampliar o seu leque de cuidadores muito em particular quando começam a frequentar creches, amas e mais tarde o jardim-de-infância, com os quais necessariamente criam laços afetivos alargando o seu leque de relações funcionando a separação<sup>3</sup> um organizador mental. Esta separação pode quando, agregada a ambientes e a pessoas estranhas, que não facilitam o processo de relação, representar para um bebé ou uma criança momentos de sofrimento, angústia, tristeza e raiva, que expressa por comportamentos de protesto, desespero e até do estabelecimento de uma vinculação insegura. O momento de sofrimento da criança incapacita a sua capacidade de explorar o mundo que a rodeia, perturbando as suas aprendizagens. A intensidade das reações pode ser atenuada pela presença de uma figura conhecida ou por um objeto familiar (boneco) ou por uma mãe substituta<sup>4</sup>, uma figura capaz de conter estas angústias do bebé (Bowlby, 1984:430).

A ansiedade da separação ficou aliviada pela “(...) *proximidade con outro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse el mundo*” (p: 40). A pessoa assustada, fatigada ou doente neste contexto “*se siente aliviada com el consuelo y los cuidados*” (Bowlby, 1989:40).

É frequente nas creches e jardins-de-infância onde a criança entra pela primeira vez ou após um período de férias que o momento de separação da figura que ama e confia se revele conturbado. Isto é, a criança manifesta momentos de aflição quando deixada pela figura que ama, agravados pela presença de pessoas desconhecidas e de ambientes estranhos. Perante a nova realidade, a criança adota um comportamento de defesa dentro de uma sequência típica: protesta com choro e com birras como forma de recuperar a presença da mãe, desespera e mantém-se atenta ao retorno, perde o interesse pela mãe, desapegada emocionalmente.

Com o regresso à atividade laboral, a separação da figura materna ou de ligação é inevitável. A criança frequenta novos ambientes, começa a sua vida social, contacta com outras pessoas, cria laços de amizade e novas relações, uma vez que “*nós, seres humanos, nascemos não apenas para o mundo mas também para a sociedade* (Bowlby, 1984:430).

Assim, os comportamentos observados resultantes da reação da criança à separação foram classificados por Bowlby (1960a) em três fases: a primeira, de protesto que coloca o problema da

<sup>2</sup> Figura materna: aquela pessoa para a qual a criança orienta, de acordo com a preferência, o seu comportamento de apego (Bowlby, 1984: 23).

<sup>3</sup> Separação: a figura materna do individuo está inacessível temporariamente (Bowlby, 1984: 23).

<sup>4</sup> Mãe substituta: outra pessoa para a qual a criança está disposta, provisoriamente, a dirigir o seu comportamento de apego.

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

angústia de separação; a segunda, o desespero coloca a questão do desgosto e do luto; e a terceira, o desapego correlacionado à defesa (Bowlby, 1989).

A fase denominada por segunda infância (dos 3 aos 6 anos) é marcada por um crescimento rápido, pelo desenvolvimento do autoconceito e da compreensão das emoções que também se tornam mais complexas, da autoestima global, da independência, da iniciativa, do autocontrolo e da identidade de género. Nesta faixa etária predominam os jogos e brincadeiras fruto da imitação e imaginação, com base em figuras com as quais se identifica (a educadora ou os pais). A criança além da família inclui com destaque na sua vida social outras crianças por quem manifesta interesse. A criança, nesta fase, realiza novas amizades, cria relações afetivas com os colegas ou adultos que gosta muito, o que lhe facilita a separação da figura materna (Papalia, 2006).

Estudos experimentais, nomeadamente de Burlingham & Freud (1942, in Bowlby 1984), são dados de referência para justificar estados de angústia, depressão e condições psicopáticas manifestadas por adultos, resultantes de estados de angústia, desespero e desapego, vivenciados enquanto criança e causados pela separação da figura materna (longos períodos) ou pela sua perda (morte ou separação definitiva). Bowlby (1984) acrescenta que “(...) *é nesses estados de perturbação da primeira infância que se tornam discerníveis os protótipos de inúmeras condições patológicas dos anos posteriores*” (p:5).

Os acontecimentos traumáticos vividos na infância, manifestam-se como perturbações emocionais em idade adulta, de que são exemplos “(...) *los trastornos depresivos*” (Bowlby, 1989: 45).

A violência doméstica (a violência na família) é também tema debatido pelo autor como causador de “(...) *síndromes psiquiátricas angustiosos e desconcertantes*” (p:95). Importante referir que “(...) *violencia engendra violencia, la violencia en las familias tiende a perpetuarse de una generación a otra*” (Bowlby, 1989: 95).

A institucionalização e a entrega de crianças para adoção foi uma prática transversal a todas as sociedades, marcada pela crescente incapacidade de intervenção dos progenitores no desenvolvimento físico, social e emocional dos seus descendentes. Problemas de delinquência, problemas familiares e de saúde, consumo de drogas, desemprego, pobreza, perda de um progenitor e a violência doméstica contra as crianças, são alguns dos fatores implicados no processo de separação e afastamento da figura da afetividade. As instituições e/ou famílias de acolhimento que lhes “*prestam cuidados físicos, estimulação cognitiva e linguística, (...)*” (p. 284), nesta perspetiva, têm em comum a obrigação de construir e preservar ambientes emocionalmente seguros que transmitam à criança a sensação de proteção, estimulando a criatividade, a descoberta e promovem comportamentos estáveis e o equilíbrio emocional (Oatley & Jenkins, 2002).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A escola, a família e a sociedade são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da criança, pois potenciam espaços onde possa sentir prazer, ter a sua vida, o seu querer. A criação de espaços deve oferecer à criança momentos felizes que passam por “*brincar, conversar, fazer contos, ler e cantar*” ao mesmo tempo que realiza as suas aprendizagens (Sapinho et al, 2008:21).

Importa acentuar que os pais ou os seus substitutos constituem-se como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança, muito em particular nos primeiros anos de vida, ao nível físico, psíquico, emocional e social inculcando as primeiras regras. É nos pais e nos seus estilos educativos que se coloca a ênfase da mudança que fomenta o crescimento da criança. A educação baseada em atitudes positivas dos adultos contribui para o desenvolvimento emocional, fortalecem a autoestima, o otimismo e reforçam os talentos da criança. Disciplinar uma criança de forma positiva exige do adulto disponibilidade para elogiar, valorizar os aspetos positivos, demonstrar afetos, ensinar a aceitar fracassos, acreditar nas capacidades, reconhecer as virtudes e defeitos, colocar a criança na posição de enfrentar “ *(...) os fracassos e as dificuldades como oportunidades para aprender mais, para desenvolver capacidades, para melhorar a sua qualidade de vida*” (Marques, 2011: 40)

Assim, a qualidade do contexto onde a criança se relaciona influencia significativamente o seu desenvolvimento moral, social, emocional e comportamental. Para tal, é necessário proporcionar ambientes adequados “*ao percurso de crescimento, desenvolvendo capacidades que, começando por intervir beneficentemente na evolução dos processos de ensino e aprendizagem, o façam igualmente no domínio de todas as outras aprendizagens que vierem a realizar ao longo da vida*” (Sapinho et al; 2005: 49).

A criança aprende por imitação, a agressividade muitas vezes surge como herança, desencadeada devido a castigos severos de que foi vítima, originando comportamentos agressivos, fácil irritabilidade, indisciplina no Jardim de Infância e no primeiro ano de escola. Os adultos no papel de agentes educativos são os responsáveis pelo bem estar das crianças, “*estamos a privar milhões de crianças das suas competências e do seu carácter moral*” devido “*à agitação, instabilidade e inconsistência da vida familiar quotidiana (...)*” (Bonfrenbrenner , 1987: 256).

Como afirma Coimbra de Matos (2011), tudo é relacional. Todo o desenvolvimento resulta do processo relacional estabelecido entre o sujeito e o objeto, entre eu e o outro, entre o eu e o ambiente, promovendo o conhecimento e o desenvolvimento individual e social.

O desenvolvimento infantil é abordado também por Vygotsky (2000, in Lima, Jimenez, & Carmo, 2008) como resultante de um processo relacional, isto é, resulta da relação que a criança estabelece com o meio, com o adulto e com a cultura. Assim, para este autor o desenvolvimento é de natureza social e envolve um conjunto de situações facultadas pelo adulto que possibilitam o contacto da criança com a sua cultura. Estas permitem a aprendizagem da língua como meio de

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

comunicação, de conceitos e de ideias, servem também de ponto de partida para outras aprendizagens. Assim, o social funde-se no individual, desencadeando as funções psicológicas superiores, desenvolve novos comportamentos, originando um novo ser. Deste modo a função psicológica superior desenvolve-se na correlação entre o mundo interior e mundo exterior do indivíduo, o que “(...) *significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade*”. É importante salientar que o processo de desenvolvimento envolve a conjugação de fatores de ordem biológica, ambiental e sociocultural (Vigotski, 2000 in Lima et al, 2008:10).

As teorias de desenvolvimento afetivo defendidas por Piaget (1975), Wallon (1989) e Vygotsky (1998 e 2003) são consensuais ao afirmarem que à medida que a criança evolui no seu desenvolvimento psíquico os estados emocionais acompanham esse desenvolvimento e a afetividade torna-se independente dos fatores corporais. Vygotsky (1998), com base na sua perspetiva sociocultural, defende que a afetividade faz parte da cultura com presença necessária em todas as fases do desenvolvimento humano e ainda no processo de ensino-aprendizagem como forma de motivação e de avaliação da relação professor/aluno, melhorando as aprendizagens. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social aparecem indissociáveis, influenciam-se reciprocamente do mesmo modo que influenciam o desenvolvimento humano e o processo de socialização (in Silva & Schneider, 2007). A afetividade interfere com a saúde, com o bem-estar, com a adaptação social e com a adaptação escolar influenciando ao mesmo tempo o (in) sucesso académico (Rego, 1997 in Silva & Schneider, 2007).

O processo relacional é a base de todo o crescimento físico, técnico, cultural, social, científico, ou outro. Citando Coimbra de Matos, “*um sistema isolado, aquele que não se relaciona com nenhum outro, entra em declínio*” (2011:5).

A comunicação afetiva estabelecida entre a criança e o seu progenitor mesmo antes do nascimentos, influência, sem dúvida, os padrões da emotividade que a acompanham ao longo da vida. A confiança gerada entre ambos permite serenar o medo, transmitir segurança, proteção, abrir o caminho para explorar o mundo e desenvolver novas habilidades, na procura da felicidade (Bowlby, 1971).

Neste âmbito, é importante referir que o ambiente familiar e educativo são essenciais no processo de educação para as emoções. Do ponto de vista de Kreppener (1992), a família é a primeira instituição frequentada pela criança, que em conjunto com outras instituições como a escola ou jardim-de-infância, asseguraram o bem-estar, a proteção, o afeto, a satisfação das necessidades básicas, a transmissão de valores, de crenças e o desenvolvimento de capacidades como autonomia, a autoconfiança, a empatia, o otimismo, entre outros, responsáveis pelo

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

desenvolvimento psicossocial da criança. É também no ambiente familiar que a criança desenvolve capacidades cognitivas e emocionais que lhe permitem gerir e resolver os conflitos, controlar as emoções, expressar os diferentes sentimentos, fortalecer as primeiras relações interpessoais e as aprendizagens para lidar com as diversidades (Wagner; Ribeiro; Arteché & Bornholdt, 1999).

Porém o ambiente familiar nem sempre oferece à criança estabilidade. A frustração e a raiva (emoções básicas negativas) causadas pelas mudanças sociais provocam nos adultos o desejo de vingança e ódio (sentimentos negativos) o que torna a família insegura e vulnerável. Estas situações de fragilidade colocam a balança emocional da criança no polo negativo (do rancor, da inveja, do receio e do ressentimento) conduzindo-a para comportamentos agressivos de vingança, podendo até interferir com a saúde mental e física. Uma criança que viva rodeada de compreensão, afeto e respeito, tem tendência a deslocar a sua balança emocional para o polo positivo das emoções, mostrando-se alegre, psicologicamente saudável, em harmonia na relação com os outros e com atitudes de otimismo, de generosidade, de empatia, flexível e sempre pronta a perdoar (Céspedes, 2008).

A relação criança/adulto/progenitor baseada em partilha, amor e afeto, em experiências, na disponibilidade para conversar, ouvir e orientar ajuda os filhos a lidar com os problemas e não a evitar, a tristeza, a raiva, a angústia, e outras emoções que causam sofrimento. A disponibilidade para ouvir desenvolve na criança a capacidade para lidar com os impulsos e com as frustrações tornando-se mais sociáveis, equilibradas emocionalmente. As práticas e as vivências promovem o desenvolvimento integral da criança, quando as emoções são orientadas pela capacidade de pensar, conjugando a lógica emocional (sentir) com a lógica da razão (pensar), (Sapinho et al, 2008; Santos, 2002). Em suma e de acordo com Marques (2011), *“Para se tornarem adultos saudáveis as crianças precisam de aprender a lidar com momentos de frustração, de contrariedades e a conhecer os seus limites”* (p:19).

É um direito da sociedade e da família em particular, partilhar com a criança valores, afetos, cultura, sentimentos, bens e serviços, respeitando a individualidade, os interesses, as necessidades e as características, através das quais é possível avaliar os seus níveis pessoais, académicos e sociais (socioemocionais, comportamentais e físicos) (Correia, 2003).

As crianças expostas a ambientes agressivos, isto é, que não respondem de forma ativa às suas necessidades podem desencadear diversas perturbações principalmente do foro emocional. As perturbações emocionais podem ser de carácter significativo como as psicoses e a esquizofrenia, ou de carácter ligeiro, como as perturbações motoras perceptivas, socioemocionais ou linguísticas. Deste modo, as perturbações emocionais ou do comportamento ocorrem na presença de um ou mais dos seguintes pontos: *“incapacidade inexplicável de aprendizagem (...); incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais (...); comportamentos ou emoções inapropriadas em*

*circunstâncias normais; estado geral de infelicidade ou depressão; tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola” (Correia, 2013: 50).*

### 1.3 Literacia emergente

*“A literacia é um processo, não só de construção de uma perícia, mas também de desenvolvimento de competências sociais através da interação com o texto, em contexto com outros” (Delgado-Gaitan, 1990 cit in Mata, 2006:21).*

A curiosidade é uma capacidade que a criança, desde cedo, manifesta relativamente ao mundo que a rodeia. Esta encaminha a criança para a realização de experiências mentais assentes em imagens do próprio corpo e em articulação com a atenção focal partilhada. Nesta lógica, a criança organiza o seu conhecimento na relação emoção-razão. A mãe, nesta perspetiva, representa para a criança o objeto afetivo, que ensina, que dá significado às experiências vividas, que encoraja e responde aos anseios e necessidades. O significado e a descodificação dos símbolos, relativamente ao que envolve a criança, é da responsabilidade dos que lhe são próximos como referência social, que a integram na cultura, na linguagem e na comunicação (Coimbra de Matos & Coelho, 2006).

Tudo é relacional, como afirma Coimbra de Matos (2011), o desenvolvimento resulta da multiplicidade de relações que conduzem a “propriedades emergentes”, reiterando que “a mente desenvolve-se na relação com o outro, no estar com”, e a relação “*constrói-se na constância do sujeito no interior do objeto*” (Coimbra de Matos & Coelho, 2006:6).

Goodman (1984 in Mata, 2006), neste âmbito, reforça a importância dos contactos e interações precoces das crianças na família, como fator gerador de múltiplas aprendizagens. A família, assim, oferece à criança a oportunidade de contactar e aprender coisas relativas aos diversos domínios, relacionar acontecimentos presentes e passados, de contextualizar os conceitos adquiridos e atribuir-lhes significado, de desenvolver a oralidade, apresentando-se como instrumento facilitador na aquisição de competências necessárias ao processo de apreensão da linguagem escrita (Tizard & Hughes, 1984 in Mata, 2006).

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita ou oral emerge na criança de forma natural e em contexto social, alimentada pela diversidade de material impresso, pela linguagem oral que expressa, pela componente cultural, pela envolvimento em atividades de literacia, pelos valores associados a esta prática, entre outras. Os contextos influenciam o desenvolvimento da linguagem escrita da criança, “*(...) tal como a árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo - o ambiente de linguagem escrita*” (Mata, 2006:25).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

As crianças começam, cada vez mais cedo, e guiadas pela sua curiosidade, a realizar aprendizagens como resultado do exercício precoce das suas competências, ativado nas suas interações em contexto de vida e em contextos educativos organizados (creches e jardins de infância) (Mata, 2006).

Neste contexto, surge o conceito de literacia familiar associado ao processo de literacia emergente, que estuda o conhecimento infantil, acerca da linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem. A criança, desde muito cedo, desenvolve comportamentos relativos à leitura e à escrita em contextos informais, individualmente ou na interação com os outros. Deste modo, o processo de apreensão da linguagem escrita é também um processo social, o seu conhecimento enquadra-se no domínio sociocultural, cujas trocas sociais positivas com os pares e adultos estimulam a criança para novas aquisições, exploração e procura de outras situações da literacia. “*A aprendizagem da literacia é socialmente motivada pela partilha e pelo apoio que se sente e se dá nas novas aquisições e explorações*” (Rowe, 1994: 57 e Ferreiro, 1992 in Mata, 2006).

Goodman (1984) considera que aquisição da literacia emergente, pela criança, emane da correlação de um conjunto de fatores, tais como: a participação ativa da criança na sociedade onde a literacia está presente, das necessidades, do meio envolvente, das atitudes, do conhecimento e dos outros a quem atribui significado. A literacia familiar faculta à criança, de forma contextualizada e significativa, a oportunidade de contactar com características, convenções e funcionalidades do código escrito, através de uma participação ativa e dinâmica, que despertam a curiosidade e o interesse para futuras aprendizagens da linguagem escrita (in, Mata, 2006).

Mata (2006) restringe o seu estudo, acerca da literacia familiar, em oito vetores: 1- o cultural (presente no dia a dia e difere de cultura para cultura); 2- o social (a literacia resulta da envolvimento dos outros nas atividades); 3- conceptual (a literacia emerge de concepções precoces que evolui em resultado de experiências e reflexões); 4- precoce e contínuo (este processo da literacia emergente inicia-se com os pais e no jardim de infância); 5- ativo e participativo (a criança desde cedo explora e apropria-se de forma lúdica da linguagem escrita); 6- contextualizado e significativo (o contacto com a linguagem escrita realiza-se nas atividades funcionais da criança); 7- funcional (a linguagem escrita em contexto do dia a dia facilita a compreensão das diferentes funções da linguagem) e 8- afetivo (interação em ambiente afetivo interfere com a vontade de explorar o escrito).

O conceito de literacia, de acordo com os autores abordados, é recente na língua portuguesa, e “ (...) *designa um conhecimento processual, em aberto*” (Martins, Costa & Ramalho, 2000; in Mata, 2006). Benavente et al (1996) in Mata (2006) refere literacia como uma capacidade de processar a informação e como “*a capacidade para utilização das competências de leitura, de escrita e de cálculo. (...) com base em diversos materiais escritos de uso corrente na vida quotidiana, (social, profissional, e pessoal*” (p.16).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A capacidade de utilizar a informação escrita, emerge da dicotomia conhecer as letras do alfabeto e saber utilizá-las para ler e escrever de modo corrente, de acordo com as exigências da vida social, pessoal e profissional. A literacia tem como principais intervenientes a atividade intelectual individual, o contexto cultural e social da criança. As características referidas influenciam a facilidade, a fluência e o objetivo da criança na aquisição desta competência. O uso da leitura e da escrita, conduz à definição de fenómeno complexo e multifacetado (McLane & McNamee, 1990; in Mata, 2006). Barton (1994), Goodman (1989) e Nutbrown (1997), acrescentam que literacia não se limita ao ato de ler e escrever, mas é também “*a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever*” (p:17). Acrescentam ainda, que o ato de literacia não surge isolado, mas depende da pessoa, do contexto, das características e necessidades, das interpretações, dos valores e dos afetos (in Mata, 2006).

Nesta linha de pensamento Teale & Yokota (2000), referidos por Mata (2006), sugerem que os currículos do jardim-de-infância contemplem a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo integrado nas atividades e brincadeiras da sala, abandonando o “*desenvolvimento de perícias académicas*” (p:47). Referem ainda, que as atividades curriculares deverão ser orientadas no sentido de realizar as aprendizagens da linguagem com fins reais, apoiar as crianças a desenvolverem o seu potencial comunicativo, considerar a cultura e os pais como participantes e parceiros na aprendizagem da criança.

A literatura coloca a literacia familiar em lugar de destaque, tal como os autores do estudo do desenvolvimento humano colocam a família, relativamente às aprendizagens, com impacto no desenvolvimento de competências como a literacia emergente, a linguagem e a leitura, relação fonema/grafema, socorrendo-se de atividades baseadas na leitura de histórias e em contar histórias. A “leitura de colo”, como lhe chamam Klesius & Griffith (1996) in Mata, (2006), enquanto atividade lúdica, fomenta na criança desde cedo, o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, do vocabulário, do prazer de ler, do conhecimento do mundo; permite ainda o alargamento das experiências e estabelece ligações entre o conteúdo da história e a sua realidade; intervém na formação da personalidade; e fortalece laços familiares, a que Cullinan (1986) acrescenta “*aquelas a quem leem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que leem para aos seus filhos*” (citado por Mata, 2006:84).

A leitura de histórias em família enquadra-se numa atividade partilhada, mãe/filho, envolve uma diversidade de interações, de diálogo, promove um ambiente afetivo positivo facilitador de novas aquisições, com impacto ao nível social, emocional e cognitivo da criança (Mata, 1999b in Mata, 2006).

A posterior reflexão e discussão da narrativa, com ênfase na forma e conteúdos, favorecem a criança ao nível: da aprendizagem da nomeação; do ensino de regras acerca da leitura (como

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

identificação e descodificação de palavras); da identificação de sentimentos, intenções, necessidades e obrigações inerentes às personagens; da partilha interativa que desenvolve o pensamento, do desenvolvimento e o apoio à curiosidade, da performance posterior em literacia emergente para a compreensão e significado do escrito (Snow & Ninio, 1989; Welles, 1988; Adams, 1998; McGee 1998 in Mata, 2006).

A prática da literacia familiar, de acordo com McLane (1992), revela-se como pilar fundamental em todo o processo de aprendizagem das crianças, pelo que o jardim-de-infância e a escola têm a obrigação de envolver as famílias no seu projeto educativo. Os ambientes informais rodeados de afetos positivos desencadeiam na criança a curiosidade e o interesse que facilita a conquista da linguagem escrita, ativando o “*sentimento de direito ou de pertença*”. Deste modo, “*a criança poderá de um modo ativo e participado continuar a tornar-se literate*” (Mata, 2006:223).

### 1.4 Literacia emocional

“*A mente é, afinal aquela tecedura interna do que sentimos, sonhamos e percebemos*” (Coimbra de Matos & Coelho, 2006:18).

O desenvolvimento intelectual associado à prática da leitura, da escrita e do cálculo, não ocorre de um modo isolado, mas resulta da correlação entre o processo cognitivo e afetivo. Deste modo, o pensamento lógico-matemático, o pensamento espacial e o fonético, linguístico, musical e corporal, referidos nas múltiplas inteligências de Gardner (1984), necessitam de agregar outras competências do mundo afetivo, a inteligência intrapessoal (interior do sujeito que acede à própria vida afetiva) e a inteligência interpessoal (responsável pelo que acontece entre as pessoas e sentimentos dos outros). Estas últimas inteligências são responsáveis pela realização e pela felicidade do indivíduo (in Muller-Lissner, 2001).

Os autores imputam o nascimento psicológico do bebé ao “útero mental” da mãe, como um acontecimento que resulta da relação orientada e suportada pelo *bonding* ou ligação entre mãe e filho. A comunicação binária criança/progenitor fortalecida na relação afetiva aparece como elemento facilitador do tratamento da informação, do registo mnémico e das sequências interativas, ativando a memória emocional dos acontecimentos. Esta memória emocional guarda os acontecimentos como experiência emocional e estrutura a relação da criança com o mundo (Coimbra de Matos, 2011).

O meio físico e cultural, que envolve a criança, influencia diretamente o seu desenvolvimento psíquico e emocional. Assim, a qualidade do meio familiar exerce uma influência notável no desenvolvimento intelectual e emocional dos seus membros. A qualidade do meio familiar resulta da mistura homogénea entre os diversos intervenientes, o bem-estar físico, os estímulos psíquicos, o olhar dos outros, o trocar palavras e gestos, o desejo de partilhar, entre outros. Educar emocionalmente os filhos, deste modo, é tarefa dos pais, que mediante um ninho

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

sólido repleto de exemplos e de convivência, desenvolve na criança a aptidão da empatia, aprende a lidar com as suas emoções e com as dos outros (Muller-Lissner, 2001). O desenvolvimento da criança realiza-se em contexto social, na interação com a família, com a escola e na correlação de fatores internos e externos, como poderemos observar mais à frente neste trabalho.

A prática da literacia emocional surge nas escolas para responder às necessidades das crianças na fase da latência, e emerge como complemento do ensino direcionado para o desenvolvimento cognitivo. Neste âmbito, desloca-se ao encontro das necessidades pessoais sentidas pelos seus alunos, o equilíbrio psicossocial e as mudanças positivas da vida do homem dependem da permanência e da relação simultânea do QI (quociente de inteligência) e do QE (quociente emocional) elevados. Deste modo, Goleman (2001) confirma esta realidade ao referir que “ (...) *possuímos dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Como nos portamos na vida é determinado por ambas (...). O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional* (p: 50). A capacidade de utilizar a linguagem escrita foi uma conquista da humanidade como trajeto de crescimento e de apreensão de conhecimento. A faculdade relativa à leitura e à escrita é especial e distinta da mente humana, pois permite tomar consciência das emoções e refletir acerca delas (Goleman, 2001).

A plenitude do homem está condicionada à relação entre o desenvolvimento físico e mental, cognitivo e afetivo, influenciado por mudanças qualitativas internas e externas. “*São os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspeto afetivo volitivo*” (Rego, 1997 cit in Silva & Schneider, 2007:84), que justificam a complementaridade do pensar e do sentir.

Como afirma Goleman (1997), o modo como os pais educam os seus filhos, marca definitivamente o processo de desenvolvimento físico, psicológico e emocional. Pais emocionalmente inteligentes conseguem uma boa relação com os filhos e respondem de forma eficiente aos desequilíbrios emocionais que estes desenvolvam, tal como já anteriormente tínhamos referido. A capacidade de lidar com as próprias emoções, conduz à educação de filhos emocionalmente inteligentes com impacto decisivo “*na felicidade e no sucesso de vida, as crianças com estes pais têm, pura e simplesmente maiores oportunidades na vida*” (Muller-Lissner, 2001:50).

Céspedes (2008) refere que é um direito das famílias, desde cedo, ensinar os filhos a lidar de forma criativa com as emoções, especialmente as negativas. Para falar de emoções é importante que os pais o façam sem esquecer a idade, a estrutura, as características e a capacidade da criança. O modelo de educação a seguir necessita de obedecer a alguns parâmetros como: considerar as características psicológicas da criança e adolescente; o conhecimento da necessidade de ambientes emocionalmente seguros, promotores de desenvolvimento da afetividade; o equilíbrio psicológico

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

dos membros da família e a coesão social; a capacidade de enfrentar os conflitos de forma adequada; a capacidade de exercer a autoridade sem autoritarismo; a necessidade de valorizar a comunicação afetiva e efetiva. A prática do modelo de educação emocional sugerido pela autora pretende alcançar o êxito traduzido em equilíbrio emocional, no bem-estar físico, psicológico e social.

Brazelton (2007) partilha da mesma opinião, no que diz respeito a lidar com as emoções negativas. Abordar o tema da perda e do desgosto é uma aprendizagem importante e que o adulto deve realizar com a criança desde cedo. O adulto deve partilhar com a criança, verbalmente e através de exemplos, as emoções que resultam de um desgosto e da tristeza, causados pela morte ou separação de uma pessoa querida. Este assunto deve ser adaptado à idade da criança e àquilo que achamos que ela compreende.

A capacidade de abordar sentimentos negativos de forma criativa ajuda a criança a libertar tensões, medos e angústias, contribuindo para a alienação de perturbações emocionais como a ansiedade, a irritabilidade ou a depressão. As perturbações emocionais interferem com a capacidade de aprender, a informação não é recebida de forma eficaz e a pessoa sente dificuldade em descodificar e responder de forma eficiente. O sentimento negativo como tristeza e medo, torna-se o foco de atenção e preocupação obsessiva. Os recursos mentais que em situações normais intervêm na procura de soluções para a preocupação, no caso de ansiedade excessiva ou depressão, são consumidos para apaziguar as perturbações. Perante um estado de espírito alegre, a capacidade de pensar do indivíduo está ativa e facilita a procura de soluções criativas para o problema, bem como o desenvolvimento intelectual e interpessoal (Correia, 2003).

Na verdade, os estudos realizados por investigadores e estudiosos na área da compreensão das emoções e outras relacionadas apontam para resultados preocupantes; mostram também que as crianças surgem emocionalmente mais perturbadas, mais solitárias, mais deprimidas, mais violentas, mais indisciplinadas, nervosas, impulsivas, agressivas e com dificuldades de aprendizagem. Goleman (2014) acrescenta, como fruto das suas investigações, a existência de um paradoxo que considera perigoso: as crianças atualmente apresentam um QI mais elevado, mas a inteligência emocional está em declínio, podendo estar nesta afirmação a razão de tais incidências.

As escolas deparam-se diariamente com alunos que não aprendem devido às características e necessidades que apresentam, encaminhados para o mundo das designadas necessidades educativas especiais, que a literatura descreve de diversas formas: crianças e adolescentes com problemas ao nível sensorial, físico e de saúde, intelectuais e emocionais, derivados de fatores orgânicos ou ambientais, funcionais, dificuldades socioculturais e económicas, necessitando de apoio especializado. A intervenção especial é realizada por técnicos especiais, fundamentada por um

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

apoio especializado que permite “*o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional*” (Correia, 2003: p.49).

A inteligência emocional, como refere Gardner (1994), é uma capacidade que implica a tomada de decisões de forma inteligente, mapeando a vida pessoal e profissional do indivíduo em termos de sofrimento, felicidade e realização (in Muller-Lissner, 2001).

A preocupação da sociedade está direcionada para o desenvolvimento de competências ao nível da literacia como - capacidade de saber ler e escrever, ignorando a literacia emocional, e o desenvolvimento de competências emocionais, como – capacidade de controlar os impulsos, explicar e lidar com os sentimentos, e resolver conflitos. Na verdade, estas duas capacidades cognitivas e emocionais fundem-se, sendo que esta última integra as qualidades que nos tornam humanos. A ausência ou deficit da capacidade emocional, desencadeia nas crianças o aparecimento de distúrbios emocionais, como a ansiedade, a depressão, problemas de atenção, agressividade. Esta realidade é universal e transversal a todos os estratos da sociedade, “*parece ser o preço universal que a vida moderna exige às crianças*” (Goleman, 1997: 254).

### 1.5 Inteligência emocional

Distinguir os conceitos de inteligência emocional e inteligência medida pelo Q.I. (quociente de inteligência) é de fácil confusão, apesar de não serem competências opostas. No entanto, são competências separadas que se complementam e que exprimem a atividade de diferentes regiões do cérebro. A primeira situa-se na base da formação da pessoa, define as suas qualidades humanas, numa conjugação dos centros emocionais (interior do cérebro, subcórtex mais antigo) com os centros intelectuais (Goleman, 2014). A inteligência não emocional é caracterizada como uma capacidade cognitiva associada ao desenvolvimento do intelecto e do conhecimento; quando ligada aos talentos da criança (sentir e imaginar) contribui para a formação de uma mente emocionalmente saudável (Céspedes, 2008).

Gardner (1994), teórico influente, com base no seu modelo de inteligências múltiplas – inteligência linguística, musical, lógica ou matemática, espacial, corporal-cinestésica e as inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) – revelou a diferenciação entre que as capacidades intelectuais e emocionais. Para o provar, defendeu a existência das capacidades cognitivas verbais e as matemáticas de um lado, e as inteligências pessoais que traduzem o conhecimento do próprio mundo interior e a aptidão social, do outro (in Goleman, 2014 e Muller-Lissner, 2001).

Céspedes (2008) também recorre a Gardner (1994) para orientar o seu estudo acerca da inteligência emocional. Deste modo, a existência de diversos talentos na criança codificados nas múltiplas inteligências divididas entre o perfil cognitivo e os talentos interpessoais e os

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

intrapessoais que ligados à afetividade, colocam as emoções no caminho da adaptação social e do autoconhecimento.

Salovey & Mayer (1990) reiteram os dois talentos (interpessoais e os intrapessoais) de Gardner, sobre os quais constroem o seu próprio modelo de inteligência emocional, como capacidade de monitorizar e de regular os seus próprios sentimentos e dos outros no sentido de orientar o próprio pensamento e a ação.

Goleman (1997) adota o modelo anterior para sustentar a sua própria teoria da inteligência emocional, cujas capacidades se centram em cinco domínios: a) a autoconsciência, como capacidade de controlar as sensações para a introspeção psicológica e para o autoconhecimento; b) o autoconhecimento, que transmite ao sujeito sensação de segurança acerca dos sentimentos e das tomadas de decisões; c) gerir as emoções, a capacidade de lidar com as emoções que também surge do autoconhecimento, e permite afastar a ansiedade, a tristeza e a irritabilidade, tranquilizando-nos; d) motivar-nos a nós mesmos, capacidade de mobilizar as nossas emoções para automotivação, competência e criatividade, reconhecer as emoções dos outros - esta capacidade é fulcral nas aptidões pessoais e aparece ligada à empatia e nasce da autoconsciência; e e) gerir os relacionamentos - esta capacidade é definida como a arte dos relacionamentos e é a aptidão que gere as emoções dos outros, própria das estrelas sociais.

Goleman (2014) continua os seus estudos mantendo o mesmo modelo, mas com a finalidade de compreender a importância dos talentos na vida laboral, acrescentando competências emocionais e sociais que lhe parecem fundamentais: a autoconsciência, a autorregulação, a motivação e a empatia. Inclui ainda as aptidões sociais *“como forma de gerir bem as emoções nas relações; ler com precisão as situações sociais e as redes; interagir com harmonia; usar essas competências para persuadir; (...)”* (p: 324).

O equilíbrio emocional, a harmonia interna e ainda um conjunto de competências que desencadeiam o autoconhecimento, a autorregulação e a capacidade interpessoal, são fenómenos importantes na construção da inteligência emocional. A participação do adulto nas duas primeiras décadas de vida é significativa para o desenvolvimento dessa inteligência, contribuindo para o crescimento emocional e relacional, para a construção da consciência de si e do autoconhecimento, gerando um homem responsável pelo seu bem-estar pessoal e social, preocupado com os outros, culminando numa personalidade saudável. A harmonia emocional da criança é um nobre objetivo que se constrói nas experiências sociais traduzidas por comportamentos observáveis e *“constitui uma poderosa força geradora que aumenta as cognições, que permite integrar as aprendizagens e que fornece todos os recursos indispensáveis para que se cresça enquanto pessoa”* (Céspedes, 2008: p. 156).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A inteligência emocional surge, assim, da mão de Goleman (1997) “*como a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.*” (p. 54). Mais tarde, reformula e considera a inteligência emocional como “*a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações*” (Goleman, 2014:323). Sustenta também que esta capacidade é assimilada de forma contínua, evoluindo ao longo da vida como consequência de aprendizagens retiradas da experiência. Esta capacidade interfere na gestão adequada dos sentimentos, na coordenação do trabalho de grupo em prol do mesmo objetivo.

Goleman, (2014) refere estudos realizados no âmbito da inteligência emocional que revelam que esta aptidão se desenvolve e valoriza (maturação) à medida que o sujeito domina as suas emoções, controla os impulsos, se auto-motiva, aperfeiçoa a sua empatia e destreza social - instrumentos apontados como necessários para enfrentar os desafios da globalização. Deste modo, o sucesso pessoal pode ser considerado como o resultado da correlação dos sentimentos e do pensamento, ou entre a capacidade cognitiva e a capacidade emocional. A inteligência emocional avalia também a nossa capacidade de desenvolver aptidões práticas baseadas na autoconsciência<sup>5</sup>, motivação, autodomínio<sup>6</sup>, empatia<sup>7</sup> e talento nas relações.

A inteligência emocional é responsável pelo desenvolvimento de competências emocionais que, na opinião do autor, inclui as competências sociais<sup>8</sup> e emocionais. Caracteriza-se por duas capacidades: a empatia que “*implica a leitura dos sentimentos dos outros*” e as aptidões sociais que “*permitem lidar com esses sentimentos com mestria*” (p.33). Para trabalhar com uma criança, um adulto necessita de possuir algumas competências pessoais como a empatia, a autoconsciência e o autodomínio. “*A empatia é o nosso radar social*” (p. 143) que nos permite aproximar dos outros tal como eles são e compreender as suas emoções e preocupações ocultadas por detrás dos seus sentimentos. A empatia é a aptidão fundamental das competências sociais, o que significa compreender os outros (sentimentos, preocupações e ser bom ouvinte), desenvolver os outros (a partir das necessidades, promover aptidões), potenciar a diversidade, a consciência política. As competências referidas anteriormente são pilares para a resolução de conflitos de forma criativa, onde o empenho, o otimismo, a motivação, a flexibilidade, entre outros, são essenciais para a tomada de decisões firmes, reconhecendo a necessidade de mudança e de transpor barreiras. O

<sup>5</sup> Conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições

<sup>6</sup> Gerir emoções e impulsos negativos

<sup>7</sup> Consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros

<sup>8</sup> Capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

comportamento exibido é o resultado de impulsos que por sua vez emergem de um sentimento, exprimindo a emoção, que na presença dos valores morais levam à construção da paz (Goleman, 2014).

As competências sociais e emocionais, pela visão de Céspedes (2008), encontram-se ao nível da autoconsciência capacitadas para auxiliar o sujeito a expressar e gerir sentimentos, controlar os impulsos, adiar a recompensa e lidar com o stress e ansiedades. As competências referidas interferem com a harmonia emocional, desenvolvimento intelectual e criatividade, promovendo relações pessoais estáveis.

A inteligência emocional é caracterizada por uma capacidade individual, como meio de sobrevivência, que engloba o autocontrolo, o zelo e a persistência. Outras características são ainda referidas como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos pela parte intelectual que conduz ao sucesso pessoal e ao prazer; a forma como nos gerimos a nós mesmos; as competências pessoais (intrapessoais) como a autoconsciência, a gestão de emoções e a auto-motivação; as competências sociais na gestão de relacionamentos (interpessoais) e a empatia; e os elementos avaliadores, do modo como nos relacionamos com os outros, do estado emocionalmente forte perante situações difíceis (Goleman, 2014).

A amígdala é referida como a sentinela emocional, pois recebe os sinais captados pelos sentidos, analisa-os e avança para a resposta. O tálamo por sua vez encaminha essa resposta para o córtex pré-frontal ou cérebro pensante. Deste modo, a amígdala pode desencadear uma reação ansiosa ou impulsiva, o córtex pré-frontal (gestor de emoções) manifesta-se com uma reação inversa controla os sentimentos responde de forma apropriada aos impulsos emocionais (Goleman, 1997).

Céspedes (2008) acrescenta que os desafios intelectuais e sociais que o homem tem de enfrentar no dia-a-dia exigem o desenvolvimento da capacidade designada por autocontrolo. Esta habilidade gere e controla as emoções negativas, impedindo o domínio da ansiedade, medo ou raiva, enfrentando as frustrações e conflitos, evitando comportamentos reativos. O autocontrolo, como gestor de emoções, pode ser avaliado em duas vertentes: a primeira, baseada em estratégias de análise verbal das situações, é levada a cabo pelos circuitos pré-frontais do hemisfério esquerdo que ativam a vontade de forma reflexiva e em articulação com a inteligência emocional; a segunda é a vertente do autocontrolo enquanto inibição ou retardamento de comportamento, que é da responsabilidade dos circuitos pré-frontais do hemisfério direito, de origem inata, com atuação rápida, resulta da experiência e da garantia de sobrevivência. Skinner (2000) acrescenta que autocontrolo é uma forma do homem manipular o ambiente, adaptando o seu comportamento a uma determinada consequência.

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A autorregulação emocional é uma capacidade que permite gerir os impulsos e os recursos (estados internos) e os sentimentos deprimentes em conjunto com os centros emocionais e com os centros executivos do cérebro. A capacidade de dominar os impulsos e lidar com as preocupações tem a sua base em cinco competências emocionais como o autodomínio, a adaptabilidade, a inovação, ser consciencioso e inspirar confiança. O autodomínio, também designado por clareza emocional, é a capacidade de gerir emoções negativas e impulsos negativos, controlar o estado de espírito, o humor e manter ativos a concentração, o pensamento, a percepção e a memória. Esta capacidade é importante para a adaptabilidade a estranhos ou à inovação. Podemos acrescentar que manter as emoções e os impulsos sob controlo “*que não significa negar ou reprimir os sentimentos verdadeiros*” (p: 89), mas resistir as tempestades emocionais evitando episódios patológicos como a depressão e a ansiedade manifestadas em raiva, ou fúria. As emoções perturbadoras evocadas intencionalmente podem ser convertidas em fontes de criatividade (Goleman, 2014).

Goleman (1997) nesta matéria é perentório ao afirmar que a existência de altos e baixos na vida do sujeito, como os sentimentos negativos, são fatores benéficos. Acrescenta que a competência emocional nas suas variáveis molda esses à necessidade até atingir o sentimento desejável. Suprimir sentimentos de forma continuada implica redução da capacidade intelectual, podendo mesmo interferir na harmonia social do sujeito.

Reconhecer as próprias emoções e as dos outros (literacia emocional) é uma aptidão proveniente da empatia subjacente à autoconsciência<sup>9</sup>, envolve a compreensão das questões e das preocupações dos outros a nível dos sentimentos, conduzindo mesmo ao sucesso profissional. Gerir relacionamentos é uma aptidão social, referida como arte a aplicar nas relações, quando empregue, para gerir as emoções dos outros de modo positivo adquire interações com sucesso (Goleman, 2014).

Embora o Q.I. continue a ser uma referência para avaliar as capacidades académicas, não garante por si só a prosperidade e a felicidade na vida, obrigando a ter em consideração as competências emocionais. A aptidão emocional aparece, deste modo, como uma característica importante no uso habilidoso do intelecto para gerir as emoções e lidar com as sensações que originam o autoconhecimento. Esta aptidão emocional apresenta-se como uma capacidade capaz de afastar a ansiedade, a tristeza e a irrealidade, que são responsáveis pelo mau estar psicológico. A capacidade de nos motivarmos a nós mesmos é outra aptidão emocional que direciona a emoção para a criatividade e para o desenvolvimento de competências, centrando a atenção na

<sup>9</sup> Autoconsciência, reconhecimento das próprias emoções e seus efeitos, ou ainda “o reconhecimento de como as nossas emoções afetam o nosso desempenho e a capacidade de usar os nossos valores como guia de tomada de decisões” (Goleman, 2014: p. 62).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

automotivação e na autoconfiança. O autocontrolo é uma aptidão emocional subjacente que permite dominar a impulsividade. Estas capacidades são fundamentais para a obtenção de um relacionamento interpessoal empático e tolerante, que permita uma organização emocional e cognitiva geradora de relações positivas. Para tal, o papel dos adultos, desde os primeiros meses de vida, é essencial na educação emocional dos seus filhos (Goleman,1997; 2014).

### 1.5.1 Educar as emoções

Como tem vindo a ser referido neste capítulo, as habilidades impressas pelo saber ler e escrever, como outrora, não bastam para responder aos desafios da era contemporânea. Em paralelo vai surgindo a necessidade de uma educação para o desenvolvimento de uma personalidade saudável da criança. É na criança que se encontra “*a semente dessa transformação (...)*” (p. 102). A escola, representada pelo professor/educador, neste âmbito, tem a tarefa de gerar mudanças integrais nos seus alunos desenvolver as suas potencialidades, ajudar a ultrapassar medos e incertezas, conduzir ao conhecimento de si mesmo, indo ao encontro da diversidade, participando ao mesmo tempo no “*(...) crescimento cognitivo, emocional e social dos alunos*” (p.104). Neste âmbito o professor/educador não se cinge ao simples ato de transmitir conhecimentos académicos, mas confere-lhe a capacidade de promover o desenvolvimento de atitudes pessoais, valores e competências interpessoais, com destaque para as socioemocionais indispensáveis ao relacionamento saudável entre colegas e adultos. Assim, deverá aproveitar os talentos da criança, desde o sentir até ao imaginar, desde a fantasia até ao pensar, reforçando sentimentos positivos, comportamentos aceitáveis, baseando-se em estratégias de negociação com o objetivo de resolver conflitos, contribuindo para o controlo emocional (Céspedes, 2008).

O projeto Sepectrum desenvolvido a partir do modelo das inteligências múltiplas de Gardner (1983) reconhece que as necessidades humanas não se reduzem ao cultivo intelectual oferecido pelas escolas tradicionais. Nesta perspetiva, a escola tem de encorajar e desenvolver todo o tipo de capacidades, potenciar o talento dos seus alunos e reformular os seus currículos no sentido de educar na arte de viver. Gardner (1983), “pai” deste projeto, reitera que o ensino para alcançar o sucesso no desenvolvimento de aprendizagens e de competências tem de partir dos estados positivos das crianças e da motivação que os envolve (in Goleman, 1999).

As escolas confrontam-se na sua prática educativa com o fenómeno da diversidade, cultural, religiosa, linguística, de costumes, elementos que fazem parte integrante da história de vida de cada aluno. A esta história acrescem problemas de ordem familiares, o que se vai refletir na estabilidade emocional, psíquica e social. As escolas como instituições, perante este cenário enfrentam um novo desafio, trabalhar a literacia emocional, assumindo o papel dos pais no desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos seus filhos. A educação emocional é importante para a vida, interfere na aquisição de aprendizagens, pode ser incluída numa qualquer aula. Abordar sentimentos, trabalhar e identificar emoções, trabalhar a relação com os outros são atitudes que se

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

adequam a qualquer disciplina. “*A aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tao importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura*” (Karen Stone-McCown, 1993 em entrevista a Goleman, 1997:283).

Perspetivar o futuro é construir o presente. A criança nasce dotada de potencialidades que, para darem fruto, necessitam de ser alimentadas através de ambientes e práticas específicas. O amor e o afeto são condimentos específicos desses ambientes, e juntando-os às práticas e vivências, promovem o desenvolvimento dos diferentes níveis físico, psíquico, cónico e outros. As experiências vividas pela criança ganham sentido quando as emoções são orientadas pela capacidade de pensar, conjugando a lógica emocional (sentir) com a lógica da razão (pensar). Os novos tempos acrescentam, ser necessário também, aprender a viver juntos, aprender a ser (inteligência emocional), aprender a conhecer (inteligência cognitiva), aprender a fazer (inteligência operativa), aprender a enfrentar a mudança (inteligência prospetiva), aprender a encontrar solução para o problema (inteligência criativa). Todas estas competências numa interação e comunicação orientam o sujeito para, a autonomia, gerir as múltiplas dependências do meio que o rodeia, enfrentar os desafios da sociedade atual, promovendo o seu crescimento como pessoa no futuro (Sapinho et al, 2008).

Neste sentido, Sapinho et al (2008) acrescentam que a comunidade, principalmente a educativa tem de ultrapassar as barreiras da educação assente na inteligência racional e centrar-se na inteligência emocional, como ferramenta capaz de incrementar nas crianças aprendizagens para enfrentar os desafios da sociedade e da educação quantitativa.

Devido às mudanças impostas pela sociedade, deste cedo as crianças ampliam o seu ângulo social com um leque alargado de cuidadores, educadores, professores, colegas, o que dificulta a criação de uma relação afetiva estável, podendo até desenvolver algum tipo de psicopatologia. A entrada da mulher no mundo do trabalho, o desenvolvimento tecnológico e situações relacionadas com a perda de um progenitor, delinquência, problemas familiares, a pobreza, entre outros, obrigam as crianças a passar muito tempo fora do seu ambiente familiar, ou até o seu afastamento, frequentando creches, instituições e famílias de acolhimento que lhes “*prestam cuidados físicos, estimulação cognitiva e linguística, (...)*” (p. 284). Estas organizações de apoio, incluindo as famílias, têm em comum a obrigação de construir e preservar ambientes emocionalmente seguros que transmitam à criança a sensação de proteção, estimulando a criatividade, a descoberta e promovendo comportamentos estáveis e o equilíbrio emocional (Oatley & Jenkins, 2002).

Céspedes (2008) desta forma delega à sociedade a tarefa de auxiliar a criança na educação das suas emoções, exigindo um conjunto de conhecimentos acerca do destinatário, nomeadamente:

- Conhecer o mecanismo biológico do ser humano,

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- Ter conhecimento intuitivo da idade infantil e adolescente no que se refere às características psicológicas e tarefas de cumprimento;
- Ter em conta a importância de ambientes emocionalmente seguros para o desenvolvimento da afetividade;
- Possuir um equilíbrio psicológico razoável com ausência de psicopatologias;
- Conhecer e aplicar técnicas eficientes para enfrentar conflitos;
- Recorrer a estilos eficazes de administração de autoridade e do poder;
- Estabelecer uma comunicação efetiva e afetiva;
- A existência de coesão familiar;
- Fazer com frequência reflexão crítica acerca dos seus sistemas de crenças, entre outros.

O comprometimento do adulto no desempenho destas tarefas desenvolve na criança a capacidade de autodeterminação, da autoconfiança para o reconhecimento das próprias emoções, lidar com essas emoções e com as dos outros, com otimismo resolve conflitos de forma criativa, obtendo o equilíbrio físico, social, emocional. Na verdade, os dados estatísticos da OMS indicam que situações depressivas são cada vez mais frequentes em crianças, com um aumento de registo de casos que denunciam sinais de descontentamento, mostrando-se reservadas, ansiosas, a sofrer de solidão, de medo, angústia, entre outros, acabando por interferir negativamente no seu relacionamento social. Problemas de atenção e concentração são também frequentes mostrando-se nervosas, inquietas agem sem pensar. A delinquência ou agressividade é outra característica que as crianças apresentam, discutem com os adultos e colegas, metem-se em sarilhos, não cumprem regras, têm atitudes de maldade para as pessoas e animais. Os dados estatísticos referem ainda, que as experiências que os adultos fornecem à criança carecem de positivismo, causando competências emocionais de baixo nível. A sociedade contemporânea está a cobrar à criança um preço demasiado alto – ficam longas horas sozinhas, expostas a divórcios problemáticos, conflitos familiares, desemprego, pobreza e outros (Goleman, 1997).

A educação emocional como foi referido anteriormente é essencial para o desenvolvimento integral do sujeito, as estratégias a adotar deverão ser adequadas ao desenvolvimento da criança, com repetição em diferentes idades para se adequar à compreensão e à sua capacidade (Goleman,1997).

Céspedes (2008) continua a desenvolver o tema educação emocional reiterando que, “*educar as emoções é a arte de ensinar o outro a ser humano*” (p: 121), tarefa a realizar nos primeiros vinte anos de vida, incitando para a capacidade de identificar as diversas fases sensíveis que ocorrem nessas décadas. A primeira fase sensível que nomeia situa-se entre o terceiro mês de vida intrauterina e os oito meses de idade. Esta fase molda as estruturas primárias da vida emocional,

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

com base nas emoções e sentimentos da mãe que através de energias e mensagens químicas manifestam vivências de amor ou de rejeição. Após o nascimento até aos oito meses de idade, gradualmente a criança ganha confiança no cuidador intensificando os laços afetivos, o medo dá lugar a uma emotividade positiva designada harmonia emocional. A segunda fase sensível é marcada entre os dois e cinco anos de idade. Nesta fase a criança já realizou algumas conquistas ao nível do desenvolvimento emocional. Como consequência, progressivamente mostra-se capaz de identificar e regular as suas emoções, para isso, conta com a sua fantasia e imaginação que coloca nas suas brincadeiras e representações como forma de reproduzir a realidade, utiliza objetos ou costumes com conteúdo afetivo para diminuir a ansiedade de separação da mãe e da casa, confia no amor dos adultos significativos.

Na visão de Brazelton (2007), a faixa etária dos três anos marcam uma viragem na vida da criança, iniciando uma nova etapa, a entrada para o jardim-de-infância, também designada por época “abençoada”. Esta etapa amplia os seus horizontes, novas amizades, age por imitação, procura a sua autonomia, surgem também novos medos e fobias. É necessário intensificar e reforçar a vigilância às brincadeiras, aos programas de televisão, conversar acerca das preocupações das crianças, como lidar com sentimentos perigosos, tranquilizando-as e reforçando valores. Nesta faixa etária a criança orienta as suas aprendizagens com base na sua imaginação e fantasia, partindo da observação. No jogo simbólico a criança projeta-se na outra, construindo personagens imaginárias, amigos com quem se identifica. Deste modo a criança “descarrega” as suas preocupações encontrando resposta para o seu problema, desenvolve o sentido de humor e cria e valoriza sentimentos e empatia pelos outros.

As experiências realizadas no jardim-de-infância com as outras crianças proporcionam a assimilação de conceitos de segurança e de perigo e o desencadeamento de sentimentos complexos. Nesta relação com a outra criança adquire novos padrões de comportamento, experimentando os seus próprios. Nesta faixa é notória a dificuldade em lidar com a agressividade e com a fúria, originando comportamentos desadequados provocando nos pais e professores alguma agitação. De acordo com Brazelton (2007) estes comportamentos negativos devem ser encarados sem inquietações. Ouvir a criança, falar sobre o problema que lhe provocou a fúria, apresentar razões do negativismo, sugerir soluções, são estratégias de aprendizagem para lidar de forma adequada com as situações. As brincadeiras e o uso da imaginação nas crianças de 4-5 anos exibidas a partir da mentira, roubo, intrujice, jogos simbólicos e da criação de amigos imaginários, são essenciais na apreensão dos seus limites, mostrando sinais de saúde emocional e desenvolvimento cognitivo.

Goleman (1997) coloca a ênfase desta fase na frequência do ensino pré escolar, crucial no desenvolvimento de capacidades emocionais. É nesta etapa, cerca dos 4 anos, que a criança atinge a maturação das “emoções sociais”, manifestando sentimentos de insegurança e humildade, de ciúme e inveja, de orgulho e confiança. A criança entra também no mundo da comparação social resultado

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

emergente de uma competência cognitiva que a leva a comparar-se com o outro pela via da imitação

A Terceira fase sensível referenciada por Céspedes (2008) situa-se entre os sete e os dez anos de idade. Este período da vida da criança é marcado por um notório amadurecimento dos circuitos cerebrais que ligam o mundo interior emocional ao conhecimento. A emergência da linguagem verbal, também característica desta fase, é essencial na compreensão cognitiva das emoções perturbadoras, o autocontrolo, possibilita a verbalização dos sentimentos integrando-os nas suas vivências recuperando a serenidade. A criança gradualmente desenvolve a capacidade reflexiva que confrontada com uma atitude empática do adulto lança-a no caminho do autoconhecimento e na elaboração de comportamentos conscientes assumindo a responsabilidade pelas consequências das suas ações, fortalecendo as capacidades cognitivas.

Os desenvolvimentos de comportamentos sociais das crianças estão inerentes aos contextos culturais onde se movimentam, adaptados à fase de desenvolvimento, ponderando a existência dos períodos sensíveis como método de moldar a forma de pensar e de agir. O desempenho das capacidades comportamentais são avaliadas pela forma como a criança se expressa, recorrendo ao ato verbal ou não verbal. A primeira assenta em fazer pedidos claros responder de forma eficaz às críticas, saber ouvir e resistir a influências negativas. As não-verbais ligam-se à comunicação através do contacto visual, expressão facial, tom de voz, gestos (Grant, 1992 in Brazelton, 2007).

Céspedes (2008) avalia o desempenho das capacidades comportamentais das crianças, ressaltando o papel da educação emocional, como “ (...) *arte de ensinar as crianças a serem reflexivas, respeitadoras, bem-educadas, (...) e também amáveis e responsáveis (...)*” (p:12). Conclui a autora, que educar emocionalmente é uma forma de eliminar comportamentos desafiantes e rebeldes da criança, promovendo a convivência saudável, facultando a tarefa de enfrentar a vida e os desafios subjacentes.

Com a entrada para escola primária (6-11 anos), as crianças manifestam ter consciência de si, dos outros e do seu valor, pilares que vão marcar o seu êxito escolar. Inteligência emocional, a capacidade de ser sociável, responsável pelos seus atos, saber adiar recompensas, controlar as emoções, dão-lhe amplo espaço para retirarem partido da escola. A fase da puberdade é marcada por uma mudança biológica, nas capacidades de pensar e no funcionamento do cérebro, torna-se deste modo período ideal para aquisição de competências sociais e emocionais, tais como a empatia e a auto regulação emocional (Brazelton, 2007).

A aprendizagem na opinião da autora deve ser realizada de forma contínua e natural “*a criança aprende melhor quando aprende por si*” (p. 251). A frequência no jardim-de-infância é relevante para a formação da criança permitindo-lhe sentir-se importante e amada. A criança no Jardim-de-infância tem a possibilidade de brincar, ao mesmo tempo que aprende a lidar com outras

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

crianças, com os adultos, tornar-se uma pessoa sociável com o desempenho de diferentes tarefas: experimentar a socialização; aprender sobre a agressividade; aprender a identificar-se com todos os que a rodeiam. É importante salientar e como refere o autor que estas tarefas são de natureza emocional e não cognitiva. A educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais (Brazelton, 2007).

O jardim-de-infância proporciona à criança momentos lúdicos e pedagógicos no espaço dos jogos e brincadeiras, como instrumentos insubstituíveis, executados de forma espontânea. Brincar é uma atividade importante para o seu desenvolvimento, com reflexo na saúde física, psicológica, emocional melhorando a perceção de si própria e dos outros, a eficácia pessoal, autoestima, interação social, bem-estar psicológico e as representações cognitivas do desenvolvimento. A jogar, a criança exprime a sua motivação intrínseca, beneficia da liberdade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimento, investiga por conta própria, coloca á prova, afirma experiências e ação Os jogos são uma estratégia de aprendizagem, por si a criança explora e experimenta diferentes técnicas desenvolvendo autonomia espírito crítico e a socialização (Neto, 1998).

O jogo para a criança traduz as suas características pessoais, na oportunidade de descobrir a sua vida motora, afetiva e moral numa atitude conjunta com os seus pares. O jogo permite “*experimentar, descobrir, inventar, exercitar as suas habilidades, estimular e desenvolver a curiosidade, a criatividade, auto confiança e iniciativa*” (Dias, 2005: p. 124).

O campo que acolhe a harmonia emocional é vasto e complexo, exige um trabalho conjunto dos diversos intervenientes na educação da criança. A intervenção deve ter início na família, alargando-se às escola e a outros profissionais, os fatores que compõem a dinâmica social da criança (pobreza, psicopatologias, a família,) devem ser tidos em consideração. O trabalho a realizar necessita de linhas orientadoras: *a aceitação incondicional* perante as capacidades ou incapacidades apresentadas, isto é, “*com uma face luminosa e amável, a que chamamos «qualidades», e uma face obscura e misteriosa (...) a que chamamos «defeitos»*” (p.58), acompanhada por atitudes do adulto; como: o respeito incondicional pela individualidade – integridade, que fomenta na criança a destreza social, o reconhecimento e a sua valorização; *reconhecimento e a valorização* de atitudes, elogiar, aceitar os erros – contribui para a construção da autoestima; *a expressão explícita do afeto* – a postura autoritária, severa e a ausência de afeto para com as crianças criam sentimentos de rejeição, abandono, ansiedade e de revolta. A comunicação efetiva e afetiva entre emissor e recetor permite a partilha de problemas e conhecimentos, a sensação de proteção, amparo e conforto, como resultado da escuta ativa do adulto das situações emocionalmente difíceis. Pode ainda atuar como terapia para a prevenção de perturbações comportamentais, depressão e a ansiedade (Céspedes, 2008).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A criança exposta à negligência emocional leva ao aparecimento do stress que destabiliza e provoca sintomas de ansiedade (imunológica e corporal), com risco de depressão. A criança tem tendência a obedecer ao adulto por imposição de forma inata, facilmente é dominada pelas emoções, expressas em comportamentos descontrolados, sentimentos de revolta como as birras, caprichos, episódios de raiva e medo, podendo refletir-se através de autoagressões e agressões graves ao adulto (Brazelton, 2007; Céspedes, 2008).

### 1.5.2 Os sentimentos e as emoções

A sociedade antes do nascimento de uma criança começa a projetar-lhe o futuro, sucesso académico, ocupar cargos importantes, sucesso económico, realização pessoal. Podemos então considerar que a relação afetiva estabelecida entre Homem e sociedade se baseia fundamentalmente na supremacia, desvalorizando os sentimentos.

A harmonia emocional neste sentido fica comprometida nas suas várias dimensões cognitivas, cognitiva-afetiva e comportamental, refletindo-se negativamente no relacionamento social. A harmonia emocional, como refere Céspedes (2008), emerge de três sentimentos intrínsecos e inatos à criança: a alegria existencial (sentimento de prazer, estimula a fantasia, a imaginação e o lúdico, as competências comunicativas); a motivação (sentimento virado para o conhecimento, curiosidade, fascínio pelo desconhecido, abertura a novas aprendizagens e desafios); e a serenidade (sentimento da confiança, capacidade de se sentir feliz, aceite, protegido e amado). Os sentimentos são uma força interior que gera aptidão para a criatividade, comportamentos assertivos, resolução de problemas, enfrentar desafios. São também designados por “efeito apagador” de emoções negativas. A harmonia emocional ou resiliência é uma capacidade para enfrentar a diversidade social e é subjacente a fatores sociais e biológicos da criança.

As emoções e os sentimentos (imagens mentais) sociais são instrumentos culturais que intercedem no desenvolvimento de comportamentos éticos, na criação de leis, na justiça, entre outros. Os seres humanos são também dotados de desejos, de capacidade para conhecer e raciocinar, distinguir o bem e o mal de forma individual ou nas relações intersociais. É a região pré-frontal do cérebro que desencadeia os elementos necessários para estabelecer essas relações. Deste modo perante uma lesão nesta região, as emoções sociais inatas e os sentimentos nunca poderão ser exibidos de forma normal na relação com os outros – o indivíduo forma o seu próprio mundo. As emoções positivas e negativas, os sentimentos inerentes são elementos essenciais para o sujeito executar as suas experiências sociais, podendo mesmo interferir na previsão do futuro. Em concreto, a emoção isolada pouco pode contribuir para o futuro mas, concomitantemente com outras capacidades, é possível atingir o equilíbrio social e a transformação pessoal (Damásio, 2003a).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

No cume da árvore anteriormente referida aparecem as emoções e os sentimentos (mais importantes hierarquicamente) como expressão mental de todos os outros níveis, considerados inferiores. O cérebro através das vias neurais e químicas (conatus como lhe chama Espinosa) comanda todas as operações mapeando todo o corpo e recolhendo o que está a funcionar bem ou mal na procura do estado de equilíbrio (Damásio, 2003b).

Os sentimentos, na perspectiva de Céspedes (2008), dependem de uma construção consciente composta por elementos psicofísicos e emocionais que culminam em representações mentais.

Para Damásio (2003a), o sentimento e a emoção aparecem associados. As emoções estão relacionadas com ações e com os movimentos do corpo, designados por comportamentos específicos, regulam a vida, alicerçam e precedem os sentimentos. Os sentimentos cingem-se a representações mentais do estado do corpo, pois “*traduzem o estado de vida na linguagem do espírito*” (p. 103). O sentimento é norteado pelos mapas cerebrais do corpo, registam estímulos respeitantes aos estados do corpo, nem sempre agradáveis. Os padrões químicos do meio interno, também mapeados pelo cérebro, são nomeados como sentimentos de fundo, relacionados com a fadiga, energia ou mal-estar.

Os sentimentos integrados encontram-se relacionados com os apetites e desejos, resultantes de distúrbios de processos internos, originando a fome ou a falta de energia, por exemplo. Surge, deste modo, um conceito de sentimento, como um estado corporal mapeado num sistema de regiões cerebrais que trabalham em conjunto, criando uma imagem mental do corpo. O sentimento é assim uma perceção de um certo estado do corpo, ou seja, uma reação a um objeto ou situação. A reação sentida transporta o sujeito para um *sentimento positivo* com a mente a representar bem-estar e bem-pensar ou para um *sentimento negativo* com a mente a representar mal-estar. A sociedade do conhecimento na procura de soluções para enfrentar a diversidade não se compadece com as emoções, sentimentos, pulsões ou motivações do sujeito. A preocupação direciona-se para a regulação dos sentimentos e emoções mas respeitando as regras sociais e éticas instituídas (Damásio, 2003a).

Neste sentido Goleman (2014) acrescenta que a sociedade atual avalia o homem por uma nova “bitola”, não com base nas habilitações académicas e conhecimentos técnicos como outrora, mas pelas qualidades pessoais como a iniciativa e a empatia, adaptabilidade e a capacidade de persuasão. O rendimento pessoal e o sucesso profissional encontram-se a par de talentos humanos, como possuir bom “carácter” e “personalidade”, “qualidades pessoais” e “competências” que numa só palavra significa ter inteligência emocional.

O estado de saúde biológico/psicológico do sujeito articulado a uma educação emocional adequada, geram sentimentos positivos, agregados a um bom suporte emocional, transportam o indivíduo para um grau elevado de otimismo, da generosidade, da empatia, da flexibilidade, do

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

humor e do saber perdoar. Por outro lado, o sofrimento e a desilusão empurram o homem para o polo mais negativo das emoções básicas (medo e raiva), emergindo do seu interior sentimentos negativos como ressentimento social (ódio, desejo de vingança, egoísmo etc.). Na passagem das emoções para o nível do consciente devido às vivências, surgem os esquemas emocionais duradouros que atuam sobre a personalidade, organizam os sentimentos dos mais básicos (carinho, otimismo, ternura, ciúmes, inveja) aos mais elaborados (o amor à pátria, o ódio às minorias, etc.). Os sentimentos elaborados estão relacionados com a espiritualidade humana como a fé, o altruísmo, a solidariedade, entre outros. A convivência com emoções negativas desde tenra idade e de forma reiterada, “ (...) *vão despertar nesta intensas emoções negativas, com base nas quais vai construindo um guião existencial centrado na inveja, no receio e no ressentimento*” (p:21). Naturalmente a criança tende a manifestar sentimentos negativos na relação que estabelece com os outros. Pelo contrário, uma criança que se desenvolva em ambiente de proteção, de afeto, valorização e respeito, a sua balança emocional tende para os sentimentos positivos, como o otimismo, a empatia, a serenidade (Céspedes, 2008).

Em suma, os sentimentos fazem parte integrante da sobrevivência humana e assentam em desejos e paixões envolvidos pelo amor. A necessidade de enfrentar um desgosto, um perigo ou uma situação complexa, coloca o homem perante uma dicotomia emoção/razão que se pretende harmoniosa. A emoção sente, enquanto a parte racional pensa, reflete, pondera e busca a solução. Perante tarefas demasiado importantes, as emoções levam-nos a agir impulsivamente em sintonia com o intelecto.

### 1.5.3 A história da emoção

“*Todos sabem o que é uma emoção, até se lhes pedir uma definição*” (Fehr & Russell, 1984, in Oatley & Jenkins, 2002, p. 124).

As emoções foram durante séculos consideradas matéria a trabalhar no seio familiar. Às instituições escolares competia-lhes o desenvolvimento cognitivo da criança, com objetivo de alcançar o sucesso académico. O conceito de emoção aparece associado a diversas definições, uma vez que resulta da presença de vários fatores como o estado de saúde, a cultura, as crenças e os valores do próprio sujeito. Deste modo, o estudo das emoções apresenta diversas abordagens desde as correntes filosóficas do tempo de Aristóteles, Descartes e Espinosa, passando pela psicologia e medicina, até aos estudos mais recentes da neurociência. Definir emoção, como sustenta a filosofia, torna-se difícil requer a presença de condições necessárias e suficientes. As emoções foram, assim, matéria de interesse para os primeiros filósofos. Aristóteles (1984) que definia “emoções” como “*todos aqueles sentimentos que mudam de forma a afetar os seus julgamentos e são também assistidas pela dor ou pelo prazer*” (p.33). Descartes (1649) acrescenta que as emoções “*ocorrem no aspeto meditativo de nós mesmos – ao qual se chama alma*” (p. 33), são de origem neurofisiológica e apresentam-se em seis emoções fundamentais: o espanto, o desejo, a alegria, o

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

ódio e a tristeza. Estas combinam-se e produzem emoções secundárias como o desdém, o orgulho, a esperança, o medo e o remorso (in Oatley & Jenkins, 2002).

O final do século XX foi um marco importante para a compreensão das emoções. A psicologia e mais tarde a neurociência, incluindo alguns estudiosos como Damásio (1995) e Goleman (1997), conciliaram estudos acerca da saúde, da adaptação social e das emoções, atribuindo então importância ao conhecimento da vida emocional e à sua influência no equilíbrio entre o mundo psíquico e comportamental do indivíduo. Os estudos demonstram que a mente emocional e a mente racional se interseccionam e completam.

A emoção é uma variável capaz de dominar o próprio sujeito em toda a sua plenitude, determinar o seu próprio bem-estar ao nível do binómio saúde/doença. Podemos então afirmar que as emoções nos mantêm vivos, que são indispensáveis à nossa sobrevivência e surgem como respostas corporais do indivíduo a mudanças internas ou ambientais. Então, *“emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais”* (Céspedes, 2008:19).

Espinosa (1675) classifica as emoções de ativas e passivas. As ativas são baseadas no amor pelo mundo e pelo Homem como obra de Deus, enquanto as passivas estão ligadas à amargura, inveja e ressentimento. Darwin (1872), por outro lado, afirma que as emoções têm uma qualidade primitiva: *“não se encontram completamente sob controlo voluntário”* (p. 25), as expressões da emoção *“derivam de hábitos que no nosso passado evolucionário e individual foram um dia úteis”* (p. 23), são também destruidoras e inibidoras da racionalidade e simplesmente acontecem. James (1890) sublinha que as emoções modificam corporalmente o homem, representando-as em sintomas corporais como (suores, bater do coração). Freud (1916) sustenta o seu estudo a partir dos efeitos relacionados com questões emocionalmente significativas, baseado em três teorias: a teoria dos traumas emocionais, a dos conflitos internos e da compulsão à repetição. Porém, de forma a compreender as emoções, começou por dar corpo à ideia de que deliberadamente ou involuntariamente *“a mente parece prevenir-se contra emoções desagradáveis”* (p. 32) a que chamou mecanismos de defesa. Esta teoria continuou a ser desenvolvida pela sua filha Anna na sua obra de 1937 (in Oatley & Jenkins, 2002).

Para Arnold & Gasson (1954) as emoções são um elo de ligação entre o “eu” e o “objeto”: *“(...) é uma tendência sentida em relação a um objeto julgado adequado, ou afastada de um objeto julgado inadequado, reforçada através de mudanças corporais específicas, de acordo com o tipo de emoção”* (in Oatley & Jenkins, 2002: 49), logo a emoção é positiva ou negativa.

Também Goffman (1961) sugere que as emoções resultam de interações sociais, mas compara-as a um jogo, sujeito a regras e não surgem de atos isolados, mas das relações sociais. Para Nesse (1990), as emoções são mecanismos que permitem reagir a situações distintas para

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

adaptação ao meio físico e social, respondendo a problemas, reagindo a situações estranhas, garantindo a sobrevivência (in Oatley & Jenkins, 2002).

Damásio (1995) apresenta a emoção como uma necessidade para o planeamento da nossa vida. As emoções são de origem corporal. E acrescenta que “*os eventos emocionais são experimentados como reações corporais – marcadores somáticos*” (p. 154), os lobos frontais (região do cérebro) são responsáveis por regular as emoções na tomada de decisões. Damásio (2003b) conclui que a emoção e a reação subjacente estão alinhadas com o corpo enquanto o sentimento encontra-se alinhado à mente, reforçando a ligação corpo/mente.

Damásio (2003b) refere a existência de três categorias da emoção:

1ª Categoria: emoção de fundo, esta não é fácil de definir, pois depende de manifestações subtis, da força, da precisão, da frequência, da amplitude dos movimentos dos membros ou de todo o corpo e das expressões faciais. No que diz respeito à linguagem, interessa para esta categoria, a música da voz, as cadências do discurso e a prosódia. As emoções de fundo diferem do humor e resultam de um conjunto de processos internos do organismo, como ajustes metabólicos, reações e frequência de resposta a situações exteriores.

2ª Categoria; as emoções primárias (básicas) - são de fácil definição uma vez que as emoções são identificáveis de forma nítida nos seres humanos, fazem parte desta lista, o medo, a zanga, o nojo, a tristeza, a surpresa, a felicidade, o medo que é de todas a mais estudada.

3ª Categoria: as emoções sociais - incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração o espanto, a indignação e o desprezo, só fazem sentido na relação com os outros. As emoções sociais incorporam por encaixe os componentes das emoções primárias e das de fundo, a partir do nível mais simples para o mais complexo, como exemplo, o desprezo manifesta - se através de expressões faciais do nojo. As emoções sociais podem resultar de um mecanismo automático inato e desencadear no homem de um modo inconsciente uma outra classe de reações, fruto de uma aprendizagem e desenvolvimento individual, baseado em “*uma longa experiência de percepção e emoção em relação a pessoas, grupos, objetos, atividades e lugares*” (p:66). As emoções sociais estão associadas a comportamentos de dominância/submissão, subjacentes a um lado positivo contribuem para a resolução de problemas, ao lado negativo quando alimentam os conflitos (Damásio, 2003a).

As emoções humanas básicas ou primárias são referidas por Céspedes (2008), como inatas e não conscientes, em paralelo com a experiência de vida assumem o papel de conscientes. As emoções nascem com o homem e acompanham-no ao longo da vida, organizam-se em torno de um eixo polar: raiva e medo versus alegria e tranquilidade. Na iminência de ameaça, incompreensão ou abandono, os adultos “*são invadidos pelo medo do desamparo e pela raiva, mas quando são consolados (...), ficam felizes e sentem uma deliciosa tranquilidade*” (Céspedes, 2008:20).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Assim, das emoções primárias (medo, alegria, outras) positivas ou negativas, experimentadas pelo homem, emergem as emoções mais complexas, isto é, da alegria e da tranquilidade emergem as emoções do júbilo, da euforia, do êxtase e o arrebuo; do medo e da raiva emergem a vergonha, o descontentamento, a frustração e a cegueira emocional (Céspedes, 2008).

Goleman (1997) direciona a emoção humana para fatores internos, isto é, “*como sentimento e aos raciocínios daí derivados, psicológicos biológicos e o leque de propensões derivadas*” (p. 310). O estado de espírito e a emoção são invocados prontamente pelo temperamento, o que explica a existência de pessoas melancólicas, tímidas, tristes ou alegre e ainda a existência de pessoas com perturbações emocionais como a ansiedade constante e a depressão clínica.

The Oxford English Dictionary define emoção como um estado interno: “*uma agitação ou perturbação de espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou veemente*” (Goleman, 1997:310).

Ekman (1994) diverge na sua abordagem, categorizando as emoções por famílias ou dimensões, de que destacamos alguns exemplos: da ira emerge a fúria, a cólera, a indignação, a irritabilidade e o ódio; da tristeza emerge a dor, a pena, o desalento, o desespero e a solidão; do medo, a ansiedade, o receio, a aflição, a fobia, o nervosismo e a desconfiança; do prazer surge a felicidade, a alegria, o alívio e o divertimento; do amor surge a aceitação, a confiança, a bondade e a amizade. O autor emprega a noção de família de emoções, composta por um núcleo e por uma orla exterior, responsável pelo estado de espírito, este mais duradouro que a emoção, diferenciando-os.

Destas definições, podemos inferir que as emoções instalam-se no indivíduo durante algum tempo como necessidade e de forma não intencional, controlam as ações e estão na base dos humores (prazer, depressão, irritabilidade e ansiedade).

Oatley & Jenkins (2002) salientam que os desafios da sociedade colocam o homem perante dois eixos fundamentais e distintos: a cooperação e competição. Na primeira, o Homem realiza-se como pessoa na relação com o outro e com base na confiança, aceitando o outro e estabelecendo laços afetivos na procura da felicidade. As emoções da cooperação envolvem o amor e a felicidade, encontram-se ao nível social e são atributos de sobrevivência. Em contrapartida, as emoções que envolvem a ira, o medo, o desprezo, tal como a ambição de poder e o controlo do outro, organizam-se em torno da agressividade e são referenciadas como emoções de competição. Estas são subjacentes ao conflito e por isso consideradas como falhas do carácter humano, apesar de fazerem parte da sua natureza.

Alguns autores abordam as emoções numa perspetiva neurológica. Neste âmbito, Damásio (2003b) aponta as emoções como reações simples e inatas, acionadas por estímulos internos/externos que provocam respostas emocionais, necessárias à sobrevivência e adaptação ao

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

meio. “*As emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa*” (p. 71). Damásio refere ainda que o cérebro através de respostas químicas e neurais avalia automaticamente as situações agradáveis ou dolorosas estabelecendo uma relação objeto/emoção consciente, permitindo o controlo das emoções, dos estímulos que as provocam, sugerindo de imediato a construção de respostas emocionais.

Deste modo, a emoção inicia-se com a apresentação da imagem do estímulo competente às diversas regiões sensoriais que mapeiam os córtices visuais ou auditivos, posteriormente as imagens resultantes da representação sensorial do estímulo são transmitidas de forma (in)consciente à amígdala (lóbulo temporal) desencadeador da emoção, causando de imediato “*o estado emocional que ocorre no corpo e no cérebro*” (Damásio, 2003b:74).

Céspedes (2008) refere que partes do cérebro são identificadas como desencadeadoras da emoção, as quais denomina como estruturas do módulo cerebral das emoções, surgindo precocemente durante a vida fetal. Como principais estruturas refere: córtex parietal do hemisfério direito responsável por decodificar informações emocionais recebidas pelo rosto; o córtex temporal superficial do hemisfério direito utilizado para decodificar os conteúdos emocionais da melodia da voz, como o timbre, o tom, a pausa, o silêncio; o sistema límbico composto por uma complexa rede de estruturas ligadas ao córtex do hemisfério direito, designados por amígdalas cerebrais, hipocampo, núcleos septais e o sistema de neurónios em espelho. Uma estrutura fundamental neste processo é a amígdala cerebral deteta os estímulos mais complexos, responsáveis por desencadear as emoções sociais, responde às imagens visuais como agradáveis ou desagradáveis – emoções positivas e emoções negativas; outra é o hipocampo, localizado no córtex temporal, é considerado como arquivo que seleciona, ordena, hierarquiza e arquiva as experiências emocionais; os núcleos septais que participam na perceção do prazer gerado pelas carícias; por último o sistema de neurónios em espelho referencia as emoções como contagiosas, também designadas por efeito camaleão que resulta da existência de “*um mecanismo de compreensão implícita das ações dos outros e das intenções que lhe são subjacentes*” (p:152), nos neurónios, com uma atuação ao nível da empatia e da intuição.

As respostas emocionais, como certifica Damásio (2003b), nascem de conteúdos mentais e ocorrem no domínio do corpo mas com a supervisão das regiões do cérebro que as desencadeia, tomando consciência do estado do corpo e do estado de espírito. Deste modo, a emoção resulta de múltiplas respostas químicas e neurais que levam a mudanças internas ao nível dos músculos e das vísceras, produzem ainda mudanças ao nível das estruturas cerebrais afetando a criação de imagens e o controlo da atenção, dado que a “*emoção é uma perturbação do corpo (...)*” (p. 80). Nesta perspetiva, o comportamento emocional do sujeito depende de processos mentais que influenciam o corpo e que por sua vez são influenciados por ele, confirmando o paradigma enfatizado por Damásio (1995): o corpo, a mente e o cérebro são uma mesma realidade que funcionam numa

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

interligação. Estes processos mentais (ou cognitivos) têm como capacidade influenciar a prevalência dos estados emocionais que resultam de um estímulo inicial e reduzem ou provocam novas reações emotivas.

Damásio (2003b) para explicitar a ligação que estabelece entre “corpo e mente” recorre à simbologia de uma árvore expor a evolução biológica ou o governo da vida como lhe chama. Árvore, porque as diversas partes que a constituem encontram-se interligadas para o mesmo objetivo, a vida. Do mesmo modo corpo, a mente e o cérebro são uma mesma realidade, funcionam em interligação buscando o equilíbrio do indivíduo. No tronco da árvore encontramos a regulação metabólica, os reflexos básicos e as respostas imunitárias, segue-se os comportamentos de dor e prazer, no nível seguinte surgem as pulsações e as motivações por último nos ramos mais distantes as emoções e os sentimentos, significando que, “*as reações simples se encaixam dentro das mais complexas*” trabalhando em conjunto com um único objetivo o “*equilíbrio global do organismo*” (p:55).

Cannon (1927) afirma que as alterações corporais são produzidas pelo cérebro que através de um conjunto de processos neuronais, acionados por um estímulo (interno ou externo), possibilitam ao indivíduo sentir uma reação fisiológica (ativação neuronal/emocional) mesmo na presença de emoções diferentes. Deste modo, os estados emocionais vividos em determinado momento são condicionantes das atitudes e comportamentos do indivíduo, observáveis na forma como falam, na expressão facial, nos gestos corporais (mãos, agitação do corpo) e são a linguagem social (in Oatley & Jenkins, 2002)

Bowlby (1951 in Oatley & Jenkins, 2002) por outro lado, sustenta as emoções na teoria da afetividade, considerando existir um período crítico<sup>10</sup> (seis meses a três anos) cuja relação entre criança e mãe terá de ser ininterrupta, evitando deste modo danos irreversíveis ao nível emocional, social e intelectual.

Nos primeiros meses de vida, a ligação afetiva pretende-se segura de modo a orientar a criança mais para o polo positivo das emoções, facilitando a sociabilidade e a comunicação com os adultos. Mais tarde, estas crianças facilmente recorrem a estratégias para resolver os problemas e ultrapassar preocupações, tornando-se mais condescendentes e criativas (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski & Lafreniere, 1984).

Porém, ainda no ventre materno, com ajuda de processos internos, o feto sente «protoemoções»<sup>11</sup>. Estas primeiras emoções prepararam a criança para as vivências emocionais do

<sup>10</sup> Período crítico – período do desenvolvimento do ser humano ou dos animais, que constitui o tempo ótimo de prontidão para responder a um estímulo particular ou para adquirir competências ou capacidades particulares.

<sup>11</sup> Protoemoções são referidas por Céspedes (2008) como sensações muito básicas mas muito intensas que resultam das perceções acústicas, movimentos etc. que se pretende que fiquem registadas na memória primária pré natal.

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

mundo exterior que no primeiro momento é representado pela mãe, cuja relação harmoniosa origina uma emotividade positiva (Céspedes, 2008).

O choro é a primeira linguagem da criança logo a seguir ao parto, como comunicação emocional com o mundo externo: “*as expressões emocionais são, então, externas e os sinais visíveis de programas internos*” (p.196). As emoções nascem com a criança e acompanham o seu desenvolvimento humano nas suas constantes modificações (Tomkins, 1962).

Aos dezoito meses, a criança consegue regular os seus estados emocionais como consequência da relação de confiança que estabelece com a mãe e também devido ao amadurecimento das estruturas mentais. Nesta fase, para se auto tranquilizar, a criança recorre a objetos de “transição” como a chupeta ou os peluches que, de algum modo, podem combater a ausência da mãe ao dar-lhe a noção de segurança e atenuando a ansiedade. Simultaneamente, podem ocorrer comportamentos agressivos de oposição e birras (Céspedes, 2008).

Na opinião de Brazelton (2007) e Goleman (1997), aos dois anos, a criança gere de forma clara as emoções devido à maturação de duas habilidades emocionais: o autocontrolo e a empatia, essenciais ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Estas são responsáveis pelo desenrolar dos seus relacionamentos, pela capacidade de persuadir, influenciar e colocar as outras crianças à vontade. As crianças que dominam os seus sentimentos (a ira, o desgosto, os impulsos), desenvolvem uma capacidade de perceber a necessidade de esperar pela sua vez, de argumentar, de fazer pedidos sem birras, manifestam habilidade em conhecer o estado dos outros, com base no tom de voz, gestos, expressões faciais, entre outras manifestações.

Por volta dos três anos, as emoções começam a fazer sentido na vida das crianças, pois é quando a atividade mental se começa a orientar para o raciocínio, para relacionar os acontecimentos e a procurar soluções. Nesta fase, a separação da figura com quem estabeleceu laços afetivos, coloca-a em situação de aflição e de insegurança. O aparecimento da linguagem e o desenvolvimento dos sistemas neurológicos, bem como a aquisição da marcha, trazem mudanças positivas para a criança, nos primeiros anos de vida. Estas mudanças são benéficas pois facilitam a comunicação acerca das suas emoções e conseguem satisfazer alguns dos seus desejos, ou seja, ajudam no equilíbrio emocional (Kopp, 1992).

A autorregulação emocional torna-se mais evidente nesta idade, a criança identifica com maior facilidade os seus estados emocionais, com resultado, do amadurecimento do sistema cognitivo a partir do sistema emocional. Os objetos de transição continuam presentes e servem para acalmar as emoções negativas (Céspedes, 2008).

Na entrada para a pré-escola (cerca dos três anos), a imaginação da criança provoca-lhe algumas situações difíceis que necessita de controlar, como é o caso dos medos (de monstros, fantasmas, sonhos ou pesadelos). Simultaneamente na sua vida, ocorrem mudanças psicológicas-a

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

referir: confiança na sua capacidade afetiva para os processos de socialização; a ansiedade da separação que é evidente e agravada por situações de timidez e ansiedade; transtorno de vinculação por estar a dar os primeiros passos sozinha; e os mecanismos de autocontrolo são ainda rudimentares provocando alguns episódios de ansiedade (Kopp, 1992). As emoções negativas vividas pelas crianças desta idade e devido às diversas mudanças que têm de enfrentar, a imaginação, a fantasia e o lúdico são recursos que funcionam como estratégias de neutralização face a essas emoções (Brazelton, 2007; Céspedes, 2008).

Aos cinco anos, o desenvolvimento da linguagem é evidente, pois permite à criança refletir acerca da emoção, facilita o diálogo acerca das suas preocupações em troca de conforto, segurança e controlo do temperamento. Desenvolve também capacidades que lhe permitem responder a desafios culturais e sociais que surgem gradualmente (leitura, escrita, cálculo (Céspedes, 2008).

Por volta dos seis anos, e devido à ativação das ligações sinápticas, desencadeia-se na criança o interesse pela serenidade e pela procura de novas experiências. Progressivamente, instala-se o autocontrolo, o nexos de casualidade e o locus do controlo, responsáveis pela estruturação das emoções ao nível cognitivo. Lentamente, a criança vai interiorizando valores e princípios éticos através do desenvolvimento moral, orientando os comportamentos e deixando de obedecer por imposição. A criança já consegue distinguir a fantasia da realidade, pode disfrutar da sua liberdade sem a exceder, uma vez que sente ainda necessidade de proteção e segurança, enquanto o seu comportamento social vai sendo regulado (Céspedes, 2008).

Nos anos seguintes com a entrada na escola, a criança continua a apresentar episódios de medo e ansiedade, quando se depara com ferimentos corporais resultantes de quedas ou quando enfrenta situações que a podem colocar em perigo físico. Por volta dos oito anos, a criança atinge a maturação em algumas áreas do cérebro que conduzem à reflexão autónoma e ao autoconhecimento, tornando-a capaz de se autocontrolar face ao medo e raiva, projetando-se na procura de solução para este problema. A fase de puberdade (9-11 anos) marca uma viragem na vida da criança: a infância está no seu final, com alterações visíveis ao nível do sistema hormonal com repercussões físicas e psicológicas, o que traz à criança o reaparecimento de algumas fobias e ansiedades. O cérebro direciona a sua função para as ligações neurais, preparando a criança para desafios culturais e sociais futuros. Esta fase é para ambos os sexos caracterizada pela desconcentração, melancolia, ligação à fantasia, ingestão compulsiva de hidratos de carbono, jogos de computador ou televisão, como forma de tentar resolver a sua perturbação. Conscientes da perda da infância estão mais emotivos, mais sensíveis a certos estímulos, vivenciam sentimentos de culpa provocados por paixões platónicas. É a fase designada de “etapa de luto” (Brazelton, 2007).

Brazelton (2007) refere que os pais tem um papel importante no desenvolvimento de capacidades na criança a lidar com as emoções e nomeadamente negativas. Abordar o tema da

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

perda e do desgosto é uma aprendizagem importante e que o adulto deve realizar com a criança desde cedo. O adulto deve partilhar com a criança, verbalmente e através de exemplos, as emoções que resultam de um desgosto e da tristeza, causados pela morte ou separação de uma pessoa querida.

Goleman, (1997) reitera o papel dos adultos no acompanhamento das crianças de modo afetivo de educar as emoções, afirmando que a capacidade de lidar com problemas (saber ouvir, controlar os impulsos) deixam as crianças mais disponíveis para aprender, pois sentem-se mais valorizadas pelo educador e desenvolvem aptidões como a confiança e a motivação. Estas aptidões fomentam os relacionamentos com os colegas e adultos, apetrechando-as para a vida. O desenvolvimento de capacidades emocionais estão ligadas à facilidade na identificação dos sentimentos dos outros, ao saber expressar os seus próprios, saber gerir esses sentimentos, saber adiar a recompensa e controlar impulsos.

### 1.5.4 As emoções e as dimensões da personalidade

Eysenck (*in Esteves 2005*), no início do século XX, aborda a personalidade “*como uma organização mais ou menos duradoura do carácter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa que determina a sua adaptação única ao ambiente*” (p. 272). Esta abordagem acerca da personalidade ainda hoje é tida em consideração pelos investigadores.

É a nível psicofísico que o organismo procura respostas para as mudanças verificadas no ciclo de vida. Esta resposta surge associada às sensações viscerais e musculares, passando pelo nível emocional com intervenção dos circuitos cerebrais da amígdala cerebral e codificada na memória pelo hipocampo.

Finalmente, as emoções acedem ao córtex cerebral passando pelo processo de elaboração e integração, definindo a personalidade e a identidade da criança. Ao longo do desenvolvimento da criança, os sentimentos vão-se estratificando, são ativados pela organização cognitiva específica e são delineados pelas experiências. Os sentimentos podem ser positivos primários (afeto) e sentimentos mais complexos como a autoestima, a amizade, generosidade, ou negativos como a inveja, rancor, vingança.

A personalidade da criança associada a experiências ricas em atos de generosidade contribuem para o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Esta criança irá desenvolver, de forma espontânea, sentimentos pró-sociais com colegas e pessoas próximas. Dentro da dimensão da personalidade, a autoestima, o nexos de casualidade e o locus de controlo desempenham um papel crucial na estruturação das emoções atuando ao nível cognitivo.

O pragmatismo é apresentado por Céspedes (2008) como “*a capacidade de adequar as estratégias comunicativas ao contexto (...) que é representado pelos outros e pelo ambiente*” (p34). O conjunto das funções relacionadas com o pragmatismo inicia a sua maturação nos cinco

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

primeiros anos de vida e atingem o auge na puberdade com a aquisição da impressão genética, sendo desencadeadas no córtex frontal no hemisfério direito e fazem parte dos circuitos da vida emocional. No pragmatismo destacam-se as seguintes funções:

1 – Respeitar a vez de cada um para falar: a criança deve saber manter-se em silêncio atento e não emitir quaisquer sinais ou gestos que perturbem o emissor;

2 – Adequação do discurso: a expressão verbal deve se adequar ao contexto humano e ambiental.

3 – Mentalização ou teoria da mente: este termo foi criado em 1978 por Premack e Woodruff que significa que “*o indivíduo é capaz de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros*”. Este processo não é possível de ser observado não passando de teoria. A mentalização é uma capacidade que surge pelos três anos de idade, de natureza frágil e facilmente alterado pelos adultos.

O carácter é exibido por Céspedes (2008) como uma habilidade que depende da dimensão da personalidade do sujeito é indispensável para enfrentar os desafios colocados à criança na relação com o mundo que a rodeia. Ter carácter, deste modo, significa ser dotado de um conjunto de capacidades que conferem objetividade e consistência ao comportamento, superando desafios e atingindo os objetivos. A vontade, a firmeza, o sacrifício, a responsabilidade, o compromisso ou o empenho, a objetividade, a coerência, a coragem e a honestidade são as principais características associadas ao carácter.

Para Goleman (2014) o carácter surge como um conjunto de capacidades que a inteligência emocional exhibe e ao mesmo tempo fortalece a construção das sociedades democráticas. A inteligência emocional reforça o carácter com base na autodisciplina, na automotivação, no autocontrolo (apetites e paixões). O carácter orienta o sujeito em todas as direções, ajudando a construir aptidões sociais e emocionais básicas, a partir do respeito e da prática de valores morais e cívicos.

A dimensão e os traços da personalidade na sua maioria aparecem associados à parte social e emocional. É ao nível da personalidade que as emoções são ativadas permanentemente pelas experiências, pelas recordações durante o sono e convertidas em comportamentos observáveis (Céspedes, 2008).

Aos dois meses de idade a criança mostra sinais de tranquilidade e serenidade, sorri de forma intencional e mostra-se interessada nas figuras significativas (mãe, pai, irmãos), como resultado das vivências, iniciando a construção da sua personalidade saudável e equilibrada. Mas, a personalidade na verdade só ganha forma nos primeiros cinco anos de vida, isto, deve-se à maturação das funções cerebrais responsáveis pela adaptação ao meio social que atinge a sua plenitude na puberdade. Estas funções são também responsáveis pela gestão das capacidades de

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

comunicação como o interesse, a empatia pela interação, os gestos e os movimentos, que funcionam como estratégias de adaptação ao mundo (Céspedes, 2008).

As teorias modernas estudam a personalidade a partir de cinco dimensões, o neuroticismo (ansiedade, hostilidade e depressão), a extraversão (carinho e tendência para emoções positivas), a abertura (à fantasia, à estética, aos sentimentos), a amabilidade (confiança) e a consciência moral (autodisciplina). As quatro primeiras aparecem diretamente ligadas à dimensão emocional de forma estável (John, 1990; Mccrea, 1992; Ozer & Reise, 1994; in Oatley & Jenkins, 2002)

Oatley & Jenkins, (2002), como outros investigadores, acreditam que as emoções impulsionam o comportamento humano exteriorizado a partir de movimentos do corpo, das expressões faciais e do tom de voz. Os autores conferem às emoções uma natureza biológica e cultural, desencadeadas como resposta a um determinado evento interior ou exterior do sujeito.

O homem, de forma inata, alberga dentro de si um mundo pleno de emoções, que orientado e educado de forma adequada emerge como estratégia para lidar com os agentes stressores e construir a sua estrutura emocional. As emoções são referenciadas como biopsicossociais na vida do sujeito, responsáveis por várias funções, em que a “(...) *principal é a de servir como um sofisticado e delicado sistema interno de orientação, que nos alerta quando as nossas necessidades não são preenchidas*” (Marques, 2011:25). A influência na tomada de decisões é outra função das emoções, como nas escolhas e em alertar para a necessidade de ajustar os limites aos comportamentos que coloquem a saúde física e mental em risco.

### 1.6 A sociedade e a vida emocional

As mudanças profundas na sociedade contemporânea ao nível económico e social, como consequência das novas tecnologias, do desemprego, da instabilidade profissional, das baixas qualificações académicas, da entrada da mulher no mercado de trabalho, da diversidade cultural, da transmutação dos modelos de famílias tradicionais, coloca-nos perante um panorama de desigualdades sociais, de vulnerabilidade social, de exclusão e do aumento de problemas ao nível da saúde mental, situações que se refletem no desenvolvimento da criança. À sociedade depara-se com um fenómeno de caos de turbulência que Marques (2008) contorna com o recurso ao que designa por literacia da velocidade (Sapinho et al 2008).

Assim, “*as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança*”. Deste modo, as pessoas que rodeiam a criança nos primeiros anos de vida, que a amam e respeitam (os pais, educadores, professores essencialmente), associados a fatores de ordem biológica, constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional, o que origina cidadãos emancipados, emocionalmente saudáveis, críticos, criativos e responsáveis (Portugal, 2008:33).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Os tempos de mudança e a necessidade de procura de soluções para responder aos constantes desafios provocam um desgaste físico e psicológico responsável por um aumento de problemas de saúde mental<sup>12</sup>, com prevalência de casos nos primeiros anos de vida. O relatório da Academia Americana de Psiquiatria da Infância e da Adolescência (AACAP) em conjunto com Organização Mundial de Saúde (OMS) da Região Europeia alerta para o facto de em cada cinco crianças, uma apresenta evidência de problemas de saúde mental. As estatísticas preveem que estes números aumentem nos próximos anos (Marques, 2009).

Os problemas de saúde mental mais frequentes situam-se ao nível das perturbações emocionais e do comportamento com uma prevalência de 10 a 20%. Assim, o recurso à prevenção e intervenção terapêutica são medidas prioritárias que necessitam da realização de um trabalho integrado de profissionais da saúde com profissionais de outras áreas como educadores, professores, psicólogos e outros. A saúde, enquanto bem-público, é da responsabilidade das famílias, das escolas e dos próprios cidadãos e resulta da interação entre as pessoas e o seu meio ambiente. Esta interação promove o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças, jovens, adultos e idosos (M.S., 2009).

Deste modo, a saúde física e mental da criança não depende de fatores isolados, mas de uma conjugação de fatores “(...) *que promovam o seu crescimento e desenvolvimento – designadamente físicos, alimentação, prevenção de acidentes (...), cuidados especiais em caso de deficiência, afeto, apoio psicológico, (...)*” (GCPAS e CID, 2005:104). Existe ainda a necessidade da sociedade fornecer à criança modelos assentes em estratégias promotoras de comportamentos assertivos, descoberta de talentos, aprendizagem de regras e de relacionamento interpessoal empático e tolerante, permitindo a organização emocional e cognitiva, geradora de relações positivas e sentimentos de segurança.

### 1.7 Desenvolvimento emocional, arte e criatividade

Como foi referido ao longo de todo este capítulo o desenvolvimento emocional decorre em paralelo com o desenvolvimento do organismo, englobando entre outras, as estruturas físicas, químicas, biológicas, psíquicas, sociais, linguísticas, emocionais, ambos, influenciados significativamente por fatores externos e internos do sujeito. As emoções, tal como outros parâmetros, são critérios avaliadores do desenvolvimento da criança, uma vez que, as mudanças verificadas ao nível da estrutura trazem consigo emoções diferentes e modos de analisar o tipo de eventos que as produzem. O desenvolvimento emocional é notório no primeiro ano de vida como

<sup>12</sup> A Saúde mental, entendida como, a capacidade de adaptação à mudança, capacidade de enfrentar crises, capacidade de estabelecer relações satisfatórias com outros membros da comunidade e descobrir um sentido para a vida (Almeida & Xavier, 2013).

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

resposta aos eventos ambientais, recorrendo a expressões faciais, movimentos agitados para expressar tristeza, alegria, ira, entre outros (Kopp, 1992).

Averill & Nunley (1992) salientam que as emoções são excelentes recursos inatos de criatividade comparativamente às áreas intelectuais e artes. Os artistas utilizam a sua habilidade para articular e expressar as suas emoções de forma criativa na sua individualidade, ao mesmo tempo que refletem, assimilam, compreendem e lhe atribuem intencionalidade.

Como forma de sustentar o seu pensamento o autor recorre à história de amor do poeta Dante e Breatrice, cuja emoção da paixão influenciou os seus escritos. A arte expressa a emoção nas suas diversas vertentes, música, literatura (poesia, romances, contos, etc.), pintura, dramatização e outras expressões artísticas.

As expressões de arte são conhecidas na vida do homem desde os tempos primitivos, associadas à magia, na luta contra o desconhecido e como forma de comunicar. Deste modo Bilbao (in Ferreira 2010:14) afirma que *“a arte, tal como vivenciada, é um fenómeno positivo, que traz alegria e plenitude às pessoas que a abraçaram de forma intensa além de facilitar um equilíbrio entre mundo externo e o mundo interno”*. A arte envolve processos intelectuais e psicológicos, estruturam o pensamento e a forma de sentir, ajudam na construção do conhecimento do indivíduo, influenciam o seu desenvolvimento e formação criativa, histórica, cultural, psicossocial e emocional. As atividades artísticas que envolvem as artes visuais, música, expressão corporal, entre outras, podem ser usadas como terapia de algumas perturbações como as emocionais, este exercício interfere com a parte psicológica (memórias recalcadas), trabalha a parte emocional, ajuda a encontrar soluções para os problemas, repondo o equilíbrio psicológico. A arte é uma forma de estar e de se relacionar com os outros, pois permite improvisar, criar, transformar e conjugar os conhecimentos adquiridos, ajuda na organização da capacidade psíquica, no autocontrolo, no autoconhecimento, influência a auto estima e intervém na resolução de conflitos interiores (Bueno, 2002).

As diferentes expressões artísticas transmitem ao indivíduo a sensação de relaxamento, descontração, calma, paixão, podem também desencadear momentos de tristeza e melancolia, isto porque, exercitam as funções do cérebro em diversas zonas, influenciando a personalidade e o comportamento humano, oferecem atividades de improviso, de interpretação (tristes e alegres), de expressão (sentimentos, emoções), de escuta, de relaxamento, atuando ao nível psicológico, físico, cognitivo (Ferreira, 2010). *“As Artes, como Artes Visuais, a Dramatização, a Música, etc., ajudam no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, afetivo e social (...)”* (Lopes, 2010: p. 85).

A área artística como prática educativa é relevante para a concretização de metas, indo ao encontro dos objetivos, *“Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e*

## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

*a sua consciência de valores ético -morais e estéticos, ao mesmo tempo que e ajuda na sua relação social, (...). O objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores”* (Sousa, 2003:33).

A capacidade de abordar sentimentos negativos de forma criativa ajuda a criança a libertar tensões, medos, angústias, contribuindo para a alienação de perturbações emocionais, como a ansiedade, a irritabilidade ou a depressão. As perturbações emocionais interferem com a capacidade de aprender, a informação não é recebida de forma eficaz e a pessoa sente dificuldade em descodificar e responder de forma eficiente. O sentimento negativo, tristeza, medo, torna-se o foco de atenção e a preocupação obsessiva. Os recursos mentais que em situações normais intervém na procura de soluções para a preocupação, no caso de ansiedade excessiva ou depressão são consumidos para apaziguar as perturbações. Perante um estado de espírito alegre, a capacidade de pensar do indivíduo está ativo e facilita a procura de soluções criativas para o problema, bem como o desenvolvimento intelectual e interpessoal (Correia, 2003).

Assim, destaca-se a importância da literatura narrativa dentro das expressões artísticas, uma vez que proporciona ao leitor o desenvolvimento cultural, afetivo, social e académico. A literatura também assume um cariz terapêutico na medida em que ajuda a refletir acerca das preocupações da vida emocional, nas suas problemáticas e na procura de soluções para as mesmas. Oatley e Jenkins (2002) acrescentam que *“a leitura e a escrita permitem-nos tornar as emoções conscientes e refletir sobre elas”* (p.432).

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Capítulo.2 A literatura para a infância

---



*Figura 3 – Ilustração da história “O pássaro da alma” por criança do 1º ciclo do ensino básico: emoções básicas – gaveta vermelha: a alegria; gaveta azul: a tristeza e medo do escuro; gaveta preta: a raiva; gaveta azul claro: o amor; gaveta amarela: o ódio.*

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## 2.1 Introdução

A literatura infantil, na linguagem dos contos incorpora a criança num espaço imaginário sem modificar a realidade, permitindo-lhe entrar no mundo da fantasia, num espaço aberto que facilita, “(...) *al desterrar los prejuicios, pero dándole mensajes que ayuden a seguir confiando, a tener esperanzas en el futuro. Mensajes que lo ayuden a vivir en un mundo atual, donde predominan los miedos*” (Carracedo, 1996: 21).

Deste modo, o segundo capítulo aborda o tema da literatura infantil privilegiando os contos, reiterando o seu papel formativo e educativo no fortalecimento da identidade e do desenvolvimento mental. Os contos representam para a criança um espaço de liberdade, ao mesmo tempo que lhe dão a conhecer a origem do mundo, do homem das plantas e dos animais, de acontecimentos primordiais. Os contos envoltos em magia e fantasia, expressos de forma simbólica e em drama, colocam a criança em contato com circunstâncias difíceis da vida humana, que obrigam à procura de soluções. Os temas míticos dos contos mostram o lugar ocupado pelo homem face à sucessão dos acontecimentos, passados, presentes e futuros, bem como a forma de decidir face à mudança na organização da vida quotidiana. Os heróis dos contos mostram como enfrentar as dificuldades, estabelecendo a ponte entre o real e o imaginário da criança, entre o visível e o não visível, contribuindo para a sua organização interna, facilitam a resolução dos problemas de forma criativa, aliviando tensões do foro emocional.

A vida emocional e os problemas associados são a matéria-prima da literatura narrativa escrita, proporcionando ao leitor a possibilidade de refletir, de encontrar solução e de agir com criatividade. Oatley e Jenkins (2002) acrescentam que “*a leitura e a escrita permitem-nos tornar as emoções conscientes e refletir sobre elas*” (p.432).

A literatura é considerada a mais notável obra de arte criada pelo homem, que congrega todo o seu património cultural, como já afirmava Mantovani (1955) “*A palavra faz a literatura e a literatura é a história da educação de um povo*” (p.208). Neste contexto a literatura é um fenómeno histórico – cultural fruto de uma época, por esse facto a classificação que atualmente encontramos para a literatura infantil situa-se entre tradicional ou clássica (contos de fadas) e moderna e contemporânea (in Carvalho, 1984).

O século XVII marca uma viragem na literatura para a criança, com o contributo de Perrault como clássico do conto de fadas. A literatura foi objeto de crítica nos séculos seguintes, por estar comprometida com a pedagogia e com a ética, esquecendo o interesse da criança. O século XIX é considerado o século de ouro para a literatura geral e de modo particular para a infantil, com o renascer de uma variedade de obras e escritores, que destacamos Guerra Junqueiro com os Contos para a Infância (Carvalho, 1984).

Das várias obras abrangidas pela literatura infantil extraímos os contos de fadas, que, na opinião de Carvalho (1984) participam ativamente na evolução e formação da criança ao nível educativo, cultural e terapêutico. Os contos tem como características privilegiar a criatividade, a imaginação, a educação da sensibilidade, o relacionamento com o seu eu e com os outros.

## 2.2 Os contos e o desenvolvimento infantil

As diferentes etapas do crescimento da criança são marcada pela evolução e maturação dos diferentes níveis de aprendizagem, de desenvolvimento, das motivações, das etapas psicosexuais, afetivas e intelectuais, como resultado da sua integração no meio social como reiteradamente falámos no primeiro capítulo deste trabalho. Estas etapas funcionam de forma independente, de forma equivalente ou em paralelo. O mundo social é um mundo da relação, suportado pelo amor, pelo amor ao próximo, pela compreensão e pela liberdade, como direito divino, onde *“eso es la libertad, permitir que el outro sea como es. En un compromiso con el outro y no por el simple hecho de ser libre”* (Carracedo, 1996:108).

De acordo com a autora, falar de amor significa falar com o coração, centro de calor, centro de vida e de vida afetiva. O mundo da afetividade de uma criança está repleto de símbolos, de sabedoria e de inteligência intuitiva, através da qual a criança capta o conhecimento *“ (...) através de la luz del símbolo ”* (p:108). Este, é para a autora o centro regenerador *“ que se encuentra en los mitos orientales y los mandalas (espacios centrales) ”* (p:108), responsável pelas culturas, pelos valores fundamentais, para onde o homem se dirige em busca de segurança e felicidade (Carracedo, 1996) .

A autora admite o conhecimento do sujeito como resultado do trabalho conjunto *“do corazón y cérebro”*. Referindo Pascal (s.d), *“los grandes pesamientos vienen del corazón”* (p: 110). A vida do homem é comandada pelo bater do coração, que ao mesmo tempo comanda a sua parte afetiva e intelectual. O coração em todas as culturas e religiões é venerado como símbolo de vida, como centro espiritual, coração do mundo, da humanidade, cuja *“la función del corazón es gobernar”* (p:110).

Também Coimbra de Matos (2011), nos seus estudos, aborda o amor como o sentimento de plenitude, de felicidade, que conduz o homem ao conhecimento, pois a mente *“é afinal, essa techedura interna do que sentimos, sonhamos e percebemos”* (p:18). Por outro lado, Coimbra de Matos (2011), aborda o dualismo amor/ódio presentes nas relações humanas. O amor simbolizado pelo homem bom (protetor, que faz o bem) objeto de vinculação e o ódio simbolizado pelo homem mau (explorador) objeto a evitar ou a afastar.

O dualismo amor/ódio encontra-se perpetuado na literatura, na narração simbólica, como resultado das relações que se estabelecem entre homem/homem e homem/natureza, descritas por

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

tragédias como a morte, o abandono, a separação ou por acontecimentos agradáveis como as paixões, nascimentos e casamentos.

A palavra escrita, relata uma época histórica, descreve uma cultura, a humanidade “*llevando la voz inconsciente del hombre desde su interior. Mostrándose y revelándose frente a otros*” Carracedo, 1996 (p.111). A escrita é uma forma do homem refletir acerca dos medos, temores, culpas e remorsos recalcados pela sua fantasia, representados por mitos. A literatura funciona como um “espejo mítico”, como reflexo do seu inconsciente, mostra como são os homens, como é o universo, como é a alma humana, como são as sociedades: “*lo miserable, ruin, pecamonoso, necio, vil, malvado, rey, doncella, siervo, esclavo*” (Carracedo, 1996:111). As narrações simbólicas são um recurso para o homem atenuar angústias no confronto com o desconhecido e com a insegurança, devolvendo-o de novo para o espaço iluminado, na procura da felicidade, da riqueza e do “seu eu”.

As narrativas aparecem na Europa associadas ao termo alfabetização, como estratégia de ensino da leitura e da escrita e também como meio transmissor de valores morais e culturais. É reconhecido o valor das narrativas para o crescimento das crianças, nomeadamente ao nível da organização mental e como estimulador da capacidade de imaginar. Só no século XIX passaram a ser consideradas como uma linguagem materna e de afetos, numa situação relacional estabelecida no contacto com a figura parental e a própria realidade (Albuquerque, 2000; Santos, 2002).

As mudanças ocorridas no seio familiar provocadas por mudanças sociais, o aumento de oferta e a diversidade de livros para a infância, entre outros fatores, trouxeram uma nova visão acerca da literatura para a infância. A tradicional leitura, ao ser para todos, é substituída pela leitura específica para crianças (história ao deitar), com o objetivo, de entre outros, “*divertir sempre instruindo*” (p: 13), encontrando-se o prazer da efabulação associado à aquisição de conhecimentos (Albuquerque, 2000).

A literatura para a infância, e de acordo com as várias perspetivas, ao ser direcionada para um público específico, as crianças, requiere algumas considerações tais como a idade, a especificidade do destinatário, o estágio de desenvolvimento, as condições específicas e o resultado que se pretende. Bastos (1999) salienta que a literatura para a infância é uma construção literária destinada a um público específico, traduzida no género narrativo (contos tradicionais, populares e contos), lírico ou dramático.

Os livros são para todas as culturas um registo do passado, transmitem conhecimento, vivências e emergem no presente como importantes recursos para trabalhar e desenvolver o futuro. Os livros são para a criança “*(...) potenciais agentes modeladores dos seres do futuro, que são as crianças de hoje*” (Rocha, 2001:17). Nos primeiros anos de vida o livro é para a criança apenas um objeto familiar, do qual pode ouvir contar a história, manusear, cheirar e tocar. O livro surge, deste

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

modo, como mediador da relação afetiva como ato de amor entre adulto e criança, capaz de despertar os sentidos (cheiro, cor, forma, textura), os sentimentos, a curiosidade para aprender a ler, a procura de novos conhecimentos, privilegiar o desenvolvimento da linguagem, da inteligência e a construção da personalidade. *“Ler não é tocar nos seres, nos objetos, nas paisagens. Mas talvez seja a atividade que mais justifica materialidade do imaginário”* (Traça, 1992: 79).

A literatura narrativa escrita é considerada pelos estudiosos desta matéria como a mais nobre conquistas da humanidade, conhecida desde as civilizações mais antigas. Este tipo de literatura centra os seus interesses e preocupações na vida emocional, nas suas problemáticas e na procura de soluções. São várias as razões apontadas para ouvir histórias, nomeadamente a tentativa de compreender e resolver os problemas emocionais, colocar a criança em contacto com a sua cultura e educá-la para viver na sociedade onde está inserida. As histórias relatam eventos que desencadeiam emoções e suas consequências, sugerindo de imediato respostas criativas (Bruner, 1986). Estimular a imaginação, o sentido de humor, promover o gosto pela leitura, o interesse e o conhecimento de outras culturas, a responsabilidade e o direito como cidadão, aparecem como benefícios da literatura para a infância (Pires, 1983).

Neste contexto, surgem os contos envolvidos numa dupla função lúdica e educativa, utilizados como veículos transmissores de conhecimento, de experiências, de valores, de ótimas formas de divertimento e reúnem a cultura de um povo. Os contos desenrolam-se em torno de questões do quotidiano social e familiar, a partir de conflitos e dramas que os provocam, dificuldades que o sujeito tem de enfrentar, como as rivalidades, tabus, incestos, lutas, medos da morte do crescimento, do desconhecido. Os contos vão também ao encontro dos temas da vida emocional baseados no amor / ódio, a alegria, a tristeza e a felicidade, a desconfiança, abordam de forma exemplar as lutas entre o bem e o mal, o permitido e o proibido, entre vitórias e desilusões, factos que a criança identifica da sua vida real, que aceita como seus e despertando as suas emoções. O envolvimento da criança na ação dramática do conto prepara-a para as transformações futuras ao nível físico, no respeito pelas regras, em enfrentar desafios, perigos, ameaças e conflitos sociais; prepara a criança para lidar com situações que lhe provocam estados de ansiedade que é necessário viver e saber ultrapassar. No desenrolar da história a criança revê-se na situação, seguindo o exemplo de perseverança das personagens, acatando as soluções ou procurando outras como forma de minimizar ou mesmo ultrapassar a sua angústia. O desenrolar dos contos promove a imaginação e alivia as tensões sociais e as pulsões. *“(…) Os contos fornecem significados, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que a criança se confronta no seu dia-a-dia”* (Traça, 1992: 35).

Através da intervenção do adulto, as narrativas aparecem como estratégias para a concretização de aprendizagens ao nível da escrita, da linguagem, do aumento do vocabulário, da oralidade e como forma de aquisição de valores e conceitos. A descrição dos contos, auxiliada pela

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

visualização de símbolos, estimula a criatividade e a imaginação da criança, ao mesmo tempo que desperta a sua curiosidade, exterioriza emoções e ajuda a resolver conflitos através da brincadeira do faz-de-conta. A diversidade de conteúdos, o modo como são relatados e a própria linguagem dos contos consideram-se relevantes no desenvolvimento cognitivo, emocional e na formação da personalidade da criança. Os contos propiciam ainda o envolvimento social e afetivo, exploram a cultura e a diversidade, abrindo espaço para valores morais e universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, o amor, a solidariedade, a inveja, a traição, a covardia, a desigualdade, o gosto pelo trabalho e a importância da família (Souza & Bernardino, 2011; Couto, 2003; M. E., 1997).

A narração de histórias é uma forma de comunicação com um efeito imediato na criança pois capta a sua atenção. Para a criança, muitos dos seus sentimentos são confusos, perturbadores e dolorosos, retidos sob a forma de energia emocional negativa. Na impossibilidade de encontrar explicação e alívio para os seus conflitos internos, estes podem manifestar-se em sintomas físicos, neuróticos ou comportamentais como a crueldade e os comportamentos agressivos. Neste contexto, o conto de histórias aparece como alimento psíquico e emocional da criança ao oferecer mecanismos para enfrentar os problemas de uma maneira saudável e criativa. A criança é levada para o mundo maravilhoso da história onde as personagens vivem aventuras repletas de significados. O mundo da história é o mundo imaginário da criança, carregado de esperança, de possibilidades e de soluções criativas, essenciais para enfrentar e superar problemas, lidar com as emoções, confortar e fornecer uma sensação de segurança (Souza & Bernardino, 2011).

O Ministério da Educação (1997) refere a necessidade da leitura de histórias nas escolas como elemento lúdico e promotor de aprendizagens. Dramatizar histórias é também referido como essencial porque oferece à criança a oportunidade de entrar na história e vivenciar o enredo, transformar as personagens, criar e recriar a história e projetar algo pessoal na representação que pode aliviar os seus próprios problemas. A arte dramática é reconhecida pela sua função importante no desenvolvimento global da criança e por isso faz parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Os jogos (dramático, do faz-de-conta) levam a criança à descoberta de si e do outro, assentam em relações interpessoais, à sua afirmação relativamente aos seus pares, bem como à tomada de consciência da sua situação pela imitação de si mesmo ou de outro, age sobre si mesma na procura da autonomia, organizando os seus pensamentos, improvisando mesmo soluções para os problemas (M. E., 1997).

O grande potencial da literatura infantil é introduzir a criança num mundo imaginário e de fantasia, que simultaneamente dá a conhecer novas realidades, incita a consciência das dificuldades da vida e das suas próprias limitações. O potencial alarga-se à possibilidade de encontrar soluções para os seus conflitos, vencer medos, ansiedade, ultrapassar obstáculos e compreender o mundo que a rodeia. O entretenimento é uma característica da literatura e também uma excelente forma de

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

desenvolver competências, linguísticas e comunicativas. O contacto com sentimentos e emoções das personagens auxilia a criança a estruturar de forma positiva o seu mundo emocional e a desenvolver a inteligência socioemocional (Couto, 2003).

A escolha do conto infantil é da responsabilidade do adulto, sendo sujeita a regras como a idade, as características, o momento emocional e a sensibilidade da criança. Essa escolha proporciona, em simultâneo, o desenvolvimento de três áreas importantes: a literária recreativa, a psicológica e a educativa. A parte psicológica tem impacto na capacidade de resolução de conflitos emocionais, ajudando mesmo a ultrapassar as diferenças individuais e a controlar comportamentos. A recreativa atua no desenvolvimento do sentido estético. O conto infantil fica deste modo caracterizado como, meio socializador, de recrear, de formar, de informar, de educar a atenção, de promover a imaginação, a linguagem e a inteligência, a capacidade de despertar emoções, e desenvolver o sentido de compreensão, de simpatia e da personalidade. A literatura é para a criança, como referido, um jogo lúdico que lhe oferece a oportunidade de criar e recriar as suas vivências, desde as mais simples (o seu quotidiano) às mais complexas (do mundo da tecnologia). Ao fantasiar, a criança conduz a sua imaginação através de imagens conhecidas que combina e cria novas imagens. A literatura, a partir da imaginação, capta a atenção da criança desencadeando o processo de evolução intelectual, emocional, psicológico e ambiental e desperta, ao mesmo tempo, o espírito crítico e o respeito pelos valores estéticos e humanos. *“O importante é dar o melhor à criança, habituá-la a ver e ouvir o bom e o belo”*. A literatura, neste contexto, surge como uma arte que comanda todas as outras artes desde a poesia, o teatro, a pintura, a dança e é considerada a linguagem comum de todas as artes, seja falada, escrita, mimada ou representada (Carvalho, 1984: 213; Couto, 2003).

A reflexão e discussão conjunta entre colegas e adultos acerca dos enredos, bem como a dramatização, afluem na vida da criança como meios educativos e terapêuticos. Neste caso é facultada à criança a possibilidade de vivenciar e a extravasar conflitos, preocupações, tensões, frustrações e usar o próprio corpo como forma de comunicar. Esta estratégia de trabalho, uma vez que se desenrola em grupo, permite também evocar emoções, sentimentos e partilha com os outros. Nesta tarefa de grupo é possível trabalhar um número variado de situações, como os afetos, a comunicação, a expressão corporal, as expressões faciais, a criatividade e o improviso.

Carvalho (1984) também aconselha a leitura dos contos, como agentes no processo de crescimento afetivo e emocional e ainda como recurso terapêutico ou de diagnóstico da criança. A leitura ou a dramatização do conto para uma criança emocionalmente perturbada é de extrema importância, uma vez que desperta as causas do seu conflito interno e procura soluções para as mesmas, ao ajustar o seu mundo afetivo, libertar os impulsos e responder às tensões. O autor acrescenta que os contos são considerados jogos lúdicos, ou seja, atividades de grupo que

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

desencadeiam sentimentos e emoções, com papel específico na estruturação psicológica e social de forma equilibrada.

Bettelheim (1985) destaca da literatura para a infância, os contos de fadas por apresentarem um conjunto de características capazes de ajudar as crianças a encontrar sentido para a vida, a enfrentar os problemas interiores, a compreender o outro e relacionar-se. *“Os contos de fada não tem igual, não só como forma de literatura mas como obras de arte plenamente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é”* (p:21).

Bettelheim (1985) é perentório em afirmar que os contos têm um grande contributo a dar à educação da criança, pela abordagem de problemas existenciais, como a morte ou abandono, as dificuldades graves da vida, inerentes ao ser humano. É necessário, e este é o papel dos heróis enfrentar com coragem e determinação as dificuldades e propor soluções. Os contos são importantes motores do desenvolvimento, permitem lidar com problemas da vida interior da criança, vão ao encontro do seu ego e aliviam tensões marcantes ao nível do consciente e do pré-consciente. A estrutura dos contos interseja interesses e necessidades da criança num dado momento e ajuda a compreender o mundo que a rodeia, contribui para a formação da personalidade e organiza a parte psíquica. Ao abordarem situações problemáticas, como factos da vida social, pessoal e cultural, os contos ajudam a construir a identidade da criança, proporcionam experiências e influenciam o seu crescimento e a construção do carácter. Os contos carecem da presença do adulto, pois só assim facilitam e contribuem para o fortalecimento das relações afetivas. A forma como os heróis ultrapassam os obstáculos, transmite segurança, confiança e conforto emocional à criança, e atenua os problemas internos. Também as imagens e a linguagem simbólica exibidas auxiliam a criança na organização dos seus devaneios, a superar fraquezas, a enfrentar pressões e na luta pela sua realização pessoal.

A envolvimento do conto caracteriza o mundo que a criança conhece bem no qual revive mágoas, angustias, tensões, procura formas de se tranquilizar e organizar os seus conflitos, colocando a ênfase na personagem com que se identifica. A imaginação e a criatividade afluentes situam a criança numa encruzilhada entre a realidade e a fantasia, na interface entre o jogo emocional e o cognitivo, numa *“tentativa de modificação do presente para a resolução dos conflitos existentes”* (Santos, 2002: 83).

A envolvimento da criança em atividades de literacia envolvidas de uma oferta diversidade de material escrito como livros de histórias, a oportunidade de escutar estas narrativas ou qualquer tipo de leitura são da responsabilidade do adulto. A atividade que engloba a leitura ou a exploração de textos promove a aproximação e a criação de laços afetivos entre a criança e o contador, proporciona ao mesmo tempo a transmissão de saberes ricos em emoção, em confiança, em segurança, bem como, o gosto e hábito de ler e escrever (Rodrigues, 2008; Santos, 2002).

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

O conto pelas suas características, moralistas e moralizantes, pelo seu carácter lúdico e pela capacidade de esclarecer emoções, sugerindo soluções é um excelente veículo para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, pois *“Ensinar, como toda a atividade emotiva, é transmitir, receber, e partilhar conhecimentos, sendo claro que a cognição sem emoção é um profundo mal-entendido que implica custos”* (Santos, 2002: 173).

Por volta dos três anos a criança tem a possibilidade de entrar no jardim-de-infância, período marcado pelo desenvolvimento emocional, afetivo e a sociabilidade sustentada na escolha de pequenos grupos para brincar. A faixa etária dos 3 aos 4 anos é caracterizada pela função simbólica da linguagem, pela ficção e pelo jogo simbólico. O livro, nesta fase, é para a criança um brinquedo que esta manipula e preenche com histórias suas e imaginadas. A leitura a realizar para estas crianças tem de ser direcionada para o nível visual e auditivo, composta por pequenos textos com efeitos sonoros, jogos de palavras ricos em ilustrações e com conteúdos concretos retirados da vivência da criança (Rodrigues, 2008).

Aos quatro anos e até cerca dos 7 anos, a criança vive a fase que Piaget (1932) designa por egocentrismo<sup>13</sup> e do globalismo. É notório nesta fase o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário, de habilidades e da criatividade, que o autor denomina por período de representação pré-operatória. Carvalho (1984) chama a esta fase a “idade dos contos de fadas” ou do “realismo mágico”. Deste modo, ouvir e ler estas narrativas é essencial para estas crianças, pois representam um tempo e um espaço de prazer, de fantasia, onde é possível recriar o seu mundo, avançar na descoberta e no ajuste do real e da fantasia, ao mesmo tempo que contribui para o crescimento afetivo.

As imagens simbólicas que a criança constrói no seu imaginário a partir do “era uma vez” e do “foram felizes para sempre” introduzem-na no mundo maravilhoso e da felicidade, que em simbiose com experiências gratificantes permite aceder de forma gradual e racional à realidade (Rodrigues, 2008).

Na vida da criança, os contos aparecem como fatores de desenvolvimento, facilitam a transição para o primeiro ciclo e são referidos como instrumentos importantes no processo de ensino/aprendizagem. Esta prática coloca a criança em contacto com a sua cultura, fornece conhecimento, incute o gosto pela leitura, desenvolve a linguagem, a comunicação expressa na relação leitor e ouvinte e exercita a parte cognitiva. Os contos surgem, deste modo, como formas de aprendizagem que interferem com a capacidade de lidar com sentimentos e emoções, confluindo em comportamentos básicos para a vida em sociedade. A terceira infância (dos 8 aos 10 anos) é marcante no desenvolvimento do pensamento verbal e da socialização, rica em trocas de ideias, de

<sup>13</sup> Na terminologia de Piaget, é a incapacidade de considerar o ponto de vista alheio, característica do pensamento pré-operacional (2-7 anos) (Piaget, 1932; in Papalia, 2006: 289).

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

pensamentos e de adaptação à forma de pensar dos seus pares. Neste âmbito, Carvalho (1984), valoriza o conto como instrumento de aprendizagem, ao referir que este “*é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para a sua formação integral*” (p: 18).

Na mesma linha de pensamento, o conto oferece à criança e adolescente múltiplas aprendizagens e apela para uma atuação consciente, baseada em experiências na relação do mundo interior com o mundo exterior, governada por valores morais necessários à sua vivência como pessoa em sociedade (Couto, 2003).

Traça (1992), acerca dos contos de fadas ou simbólicos, acrescenta que são indispensáveis no processo de crescimento afetivo, emocional, intelectual e social da criança, porque os conteúdos abordados são questões vividas pelo sujeito em sociedade. O sujeito, como ser ativo da sociedade, depara-se com uma variedade de questões de ordem social e do comportamento humano como o namoro, o casamento, a velhice, a morte, e do campo emocional como o amor, o ódio, a alegria, o bem contra o mal e a felicidade. Os contos de fadas destacam-se de todas as narrativas pelos elementos de resposta que fornecem para enfrentar perigos, problemas e situações com base na perseverança, mostrando que o bem vence o mal e que os bons são premiados e os maus castigados.

### 2.3 A hora do conto – confronto entre o real e a fantasia

*“Para educar é preciso amar, as escolas são o prolongamento do berço. O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola”* (Lemos, 1972 in Rodrigues 2008:31).

Nesta perspetiva, a escola devido às suas dimensões: educativa, cultural e pedagógica, promove o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo que reúne condições para a dinamização dos contos. Os professores surgem neste âmbito como meios “*(...) capazes de tomar e assumir a profunda ligação do conto á escola, desempenhando o seu papel neste círculo sem fim que é a função de ensinar alguém a crescer e de lhe fazer reviver uma cultura esquecida e perdida, (...), podendo, assim, enfrentar o futuro e aprender com ele*” (Santos, 2002: 103).

Contar uma história à criança é por si uma atividade partilhada mãe/filho, que envolve uma diversidade de interações e de diálogo; promove um ambiente afetivo, positivo e de intimidade, facilitador de novas aquisições, com impacto ao nível social, emocional e cognitivo da criança (Mata, 1999b in Mata, 2006).

O conto diferencia-se de outras formas literárias, isto porque: “*(...) se rige por leys que se mueven en mundo de fantasia y magia, donde lo sobrenatural y la capacidad de transformación se desarrollan fuera del tiempo, donde un instante puede ser cien años*”. Os contos regem-se pela típica construção, “era uma vez...” e “foram felizes para sempre”, expressões que despertam

atenção dos ouvintes ou leitores mais pequenos, significando que não existe limite para o enredo (Carrecedo, 1996: 27).

Ler e contar histórias é um belo gesto de amor que o pai pode oferecer aos seus filhos. Esta linguagem materna, rodeada de prazer, de cumplicidade, serena os medos e sobressaltos na hora da criança ir para a cama. Esta atividade permite desenvolver nas crianças a parte espiritual e artística, proporcionar o confronto entre realidade e o lado sombrio da vida, e ainda, com o seu próprio inconsciente. A hora do conto é para a criança um momento de reflexão, de interiorização, no qual *“projeta [ainda] o alívio de todas as tensões e não só oferece maneiras de resolver os problemas como promete encontrar uma solução «feliz»”* (Bettelheim, 1985:49)

Os contos oferecem a possibilidade de trabalhar, em simultânea a cultura e a transmissão de valores. As narrativas infantis na fase dos 3 aos 8 anos revelam-se como importante ferramenta pedagógica no desenvolvimento da “competência narrativa”. Esta capacidade auxilia a criança na sua relação e compreensão do mundo, uma vez que a coloca em situação de abertura na tomada do *“conhecimento das realidades alternativas possíveis, e distinguindo o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecendo”* (Albuquerque, 2000:15).

O desenvolvimento psicológico, da criança desenrola-se em diferentes etapas evolutivas, que marcam os interesses e a escolha do texto. As crianças situadas na etapa evolutiva pré-genital (dos 2 aos 3 anos) manifestam interesse em escutar contos de fadas e em repeti-los. Também a memorização é uma característica desta fase, pelo que insiste na repetição e na explicação do texto, estimula a sua capacidade de fantasiar que canaliza como escape dos seus impulsos inconscientes. Na fase designada por edípica (dos 3 ao 5 anos), a criança continua a manifestar interesse pelos contos de fadas, seguindo a sua sequência, utilizando-os como termo de comparação com situações conhecidas ao mesmo tempo que distingue o papel masculino do feminino. Através dos contos, a criança dramatiza as situações desagradáveis da sua vida, como o abandono, a problemática do Complexo de Édipo e problemas familiares. Para a dramatização, a criança recorre a símbolos baseados nas figuras como a fada, a bruxa e a madrasta (Albuquerque, 2000; Carrecedo, 1996)

Com a entrada na escola, período de latência compreendido entre os 6 e os 8 anos, o interesse centra-se na aquisição cultural apoiada pela investigação, na procura de conhecimento retirado de entre outras fontes, da leitura dos contos de fadas que *“(...) le permite poder receptor lo esencial de los mitos en los relatos”* (p:47), ou como relata Levy-Strauss (1968), *“la estructura de todos los mitos es idéntica a la mente humana”* (p:47). Nesta fase as crianças tendem abstrair-se das ideias, denotam a sequência temporal, o pensamento voltado para o científico, manifestam

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

prazer em ler, gostam de ler histórias com frases curtas, contos com poderes mágicos, fábulas mágicas entre outras. (in Carrecedo, 1996)

O período seguinte, designado de puberdade (dos 8 aos 12 anos) é marcado como etapa evolutiva na qual a leitura se realiza de modo afluente. As sequências temporais estão agora mais ampliadas e revela-se o interesse por detalhes significativos. A leitura de contos nesta etapa é para a criança uma fonte de estímulo para a imaginação, desenvolvem a socialização, a linguagem e a sua expressão, e interpretam do mesmo modo as ideias retiradas das histórias. Esta fase é marcada pelo progresso de conhecimentos, pelo interesse noutras línguas, outros países e culturas. A partir dos contos, as crianças podem também desenvolver talentos nas áreas artísticas como a música, a pintura ou a dramatização. A escolha destas áreas e conseqüente execução, entre outros benefícios, sublimam pulsões sexuais, desenvolvem o gosto pelo estético e despertam a sensibilidade, os sentimentos e as emoções. A etapa evolutiva que decorre dos seis aos doze anos é marcada por objetivos, sem crises de personalidade “(...) *y de gran progreso en el aprendizaje y en el área social*” (Carrecedo, 1996: 50).

Deste modo, o conto tem como particularidade potenciar o desenvolvimento da linguagem, conhecer outros lugares, outras formas de agir, conhecer as regras, outras éticas, outras ciências, a forma de ordenar o mundo dos acontecimentos a que Smith (1975) chama de “mundo na cabeça” como “*uma construção cognitiva, afetiva e moral do mundo que lhe irá permitir, ao mesmo tempo que constrói múltiplas variantes de contextos, optar por um ou outro em particular*” (in Albuquerque, 2000: 15).

Bettelheim (1987) sobrepõe-se à controvérsia da década de 60 relativa á validade educativa dos contos, afirmando vigorosamente que estes ajudam as crianças a superar os problemas de crescimento, a superar dependências e a facilitar a aquisição do sentido da autoaceitação e da autoestima (in Albuquerque, 2000).

Assim, a forma e estrutura específica dos contos facilitam a criação de imagens acerca das coisas, fornecem novas dimensões à imaginação, permitem o contacto com uma diversidade de problemas e envolvem a criança naturalmente na efabulação, desenvolvendo “*uma série de mecanismos conscientes que o impelem a revê-los, rearranja-los e a fantasiar sobre eles, de modo a permitir-lhe encontrar soluções para os seus problemas individuais*” (Albuquerque, 2000: 17).

A envolvimento na efabulação traz à criança a possibilidade de construir mecanismos conscientes e de fantasiar acerca das passagens dos contos, criando as suas imagens, respondendo aos seus problemas individuais e ordenando o seu mundo. Os contos alimentam o imaginário da criança com o qual enfrenta as diferentes problemáticas com que se depara, medo do abandono, da morte, da separação das figuras paternas, de todas as angústias, utilizando para o efeito as personagens dos contos que viveram os mesmos dramas. O recurso constante a elementos

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

simbólicos nos contos, “*a forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte, ou ao leitor, sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias*”, incitam o imaginário da criança para a procura de solução para a sua real situação e para organização do seu mundo interior (Bettelheim, 1987:17 cit in Albuquerque, 2000) “.

O tema central dos contos mantém-se inalterado de comunidade para comunidade, as mesmas características, com o objetivo de dar resposta às preocupações do homem relativamente ao desconhecido, a origem, o destino e a morte, numa envolvimento do “inconsciente coletivo”, como uma herança psicológica humana. As histórias fornecem um contexto com o qual se pode trabalhar de diversas maneiras, fazendo com que as crianças sejam convidadas a criarem. Os contos, na sua linguagem simbólica, têm como papel fundamental ordenar de forma natural e genuína as representações do inconsciente, englobando três funções importantes para o desenvolvimento da criança, a terapêutica, a pedagógica e a exploratória. As crianças servem-se do que ouvem na história para exteriorizar os seus sentimentos, desejos e ambições, e para estimular os seus pensamentos transformando o mundo real. Recorrendo ao seu o imaginário, as crianças confrontam o mundo real com o mundo da fantasia, ao mesmo tempo que vão tomando consciência da sua própria realidade e da forma como transformar a mesma. As figuras míticas dos contos, os heróis, os vilões, os deuses, demónios, são personagens que habitam no inconsciente de qualquer ser humano. A sua presença nos contos é explicada numa linguagem simbólica, esta, para a criança e perante as angústias da separação, das contradições e das vicissitudes da vida, permitem-lhe “*(...) ir develando algunos de los significados más ocultos que llevan os símbolos*” (p:113), mostram-lhe o caminho para a exploração, para a procura da relação entre o individual e o social, entre o indivíduo e a cultura, consciencializando-a para a “*(...) sucesión permanente del tiempo... sin tiempo*” (Carrecedo, 1996: 117).

O professor, como contador de histórias, tem a função de selecionar a narração que privilegia a variante de interessa da criança e, ao mesmo tempo, que aborde os diversos ensinamentos pedagógicos, morais, comportamentais e a organização de rotinas. No entanto, apesar da elasticidade das narrações, o professor não pode eliminar os elementos característicos dos contos de fadas, a forma e a estrutura dos contos, como a fantasia (através da qual, implicitamente os professores criticam a sociedade pelo materialismo e pela negligencia dos valores espirituais) e a familiaridade com as personagens. Estas características têm como função fornecer à criança um conjunto de imagens que lhe permitem orientar a sua própria vida, facto visível quando brinca ao “faz de conta” e dá vida aos seus brinquedos.

A aparição de elementos designados por Proop (1992) como “auxiliares mágicos”, representados por objetos como espelhos mágicos, lâmpadas e varinhas mágicas, colocam os protagonistas dos enredos em interação com o mágico, dramatizando desejos e fraquezas da natureza humana. Ao longo das narrações facilitam de um modo imaginário o desenrolar dos

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

acontecimentos, “*numa coloração própria e específica do espaço e do tempo narrativo*” (p. 20). A sua intervenção marca presença na confirmação de que afinal “*o mundo guarda princípios morais, nos seus fundamentos naturais*” (p:22), e neste âmbito, a bondade íntima merece recompensa e a maldade castigo. A fusão do consciente e do inconsciente é outra particularidade dos contos que deste modo cumprem a função principal que lhe foi atribuída, de “*expressarem os medos e os desejos recalcados nas crianças, parecendo-se um pouco com os sonhos*” (in Albuquerque, 2000:21).

O real e o desejado, nestas narrativas, desenrolam-se lado a lado traduzidos pelo simbolismo poético (recurso metafórico, metonímia, símile) que evidencia os sentimentos profundos das pessoas perante os perigos e crises da vida como se de um sonho se tratasse, traduzido em imagens que a criança conhece e se identifica. Os contos de fadas com o recurso ao simbolismo poético colocam o ouvinte em contacto com representações do mundo interno (o psyché individual), o externo (o mundo social) e o do cosmos. A narração do conto pelo professor, com recurso à linguagem interrogativa, promove o diálogo permanente com o aluno, abre as portas à aprendizagem nos diferentes domínios da coloração, dos tamanhos e contrastes, do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da linguagem escrita, a consciencialização do conhecimento já adquirido pelo a aluno e o que lhe falta adquirir para uma comunicação afluente. A exploração do conto em contexto de sala reforça o domínio dos conhecimentos linguísticos, através da fala, a criança “*(...) tem de aprender a escutar e a ser escutado, mas sobretudo, tem de descobrir que tem coisas importantes para dizer*” (Albuquerque, 2000: 28).

A presença do livro no jardim-de-infância, a atividade pedagógica de narração, reconto e criação dos contos, facultam à criança o desenvolvimento da expressão oral, do pensamento, da utilização da linguagem abstrata e o treino do discurso didático a utilizar mais tarde na sala de aula. No que diz respeito ao reconto da história, é referido pela autora como uma importante atividade pedagógica na medida que funciona para a criança como revisão dos acontecimentos e como exercício de memória e atenção. Wells (1986 in Albuquerque, 2000) explica que o reconto representa para a criança a possibilidade de transformar as narrativas, acrescentando pormenores pessoais e afetivos, que conhece e da sua preferência como as “*colorações metafóricas, pelas quais ela pretende enfatizar alguns toques emocionais da história original*” (p. 100). Deste modo, a criança denota a relação que estabelece entre o mundo e linguagem, como se esta fosse responsável pela criação desse mundo.

Com a entrada no primeiro ciclo, a criança presencia a hora do conto integrado dentro do modelo de aprendizagem da língua portuguesa. Os contos no primeiro ciclo ganham um novo formato e apresentam-se como veículos transmissores de valores e conceitos morais, de incentivo ecológico, de conhecimento da língua, como forma de abordar as profissões, e /ou outras finalidades práticas. É notável que à mediada que o público-alvo das narrações é mais velho, a

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

tendência é para “*diminuir os elementos de imaginário, passando a privilegiar progressivamente o real quotidiano, ao mesmo tempo que vão aproveitando estas narrativas para transmitir conhecimentos vários*”. Assim, a abordagem do conto sofre alterações, consoante a idade da criança. Para uma criança do jardim-de-infância, relativamente à história da Gata Borralheira é notório o uso de elementos imaginários como “com a sua varinha mágica, arranjava uma carruagem para a Cinderela ir ao baile”. Na mesma história contada a crianças do primeiro ciclo, os elementos imaginários são retirados, privilegia-se as imagens reais com a transmissão de conhecimentos relativos ao dia a dia: “a Cinderela sabia tomar conta da casa, lavar a roupa, passar a ferro, fazer o comer (...), muito arrumadinha” (Albuquerque, 2000:30).

Na hora do conto, as histórias o Capuchinho Vermelho, a Gata Borralheira, a Branca de Neve e a Bela Adormecida são as mais requisitadas por professores e alunos do primeiro ciclo e jardim-de-infância. De notar que o Capuchinho Vermelho marca a preferência das crianças com idades entre os 3 e 5 anos.

Os contos referidos, bem como todos os contos de fadas, enquadram-se num modelo peculiar porque apresentam uma linguagem própria, envolvem-se na concretização e transmissão de desejos e sentimentos profundos, criam ambientes afetivos que na presença do potencial e do fantástico auxiliam a criança na reconciliação e ordenação do seu mundo. A estrutura dos contos, constituída pelas personagens, pelo espaço (cenário da história) e pelo tempo, é outro ponto de destaque. As personagens fictícias rodam em torno de um herói, de fadas, duendes e outros, que têm como papel representar o bem, e outras como bruxas, feiticeiros, dragões, entre outras, que têm o papel de representar o mal, com base na função simbólica de fazer o mal e testar o bem. O dualismo bem/mal é característico destas histórias maravilhosas “*que através de sobreposição cognitiva de variantes simples, surge na documentação do mal que se desdobra em pequenos vícios e defeitos relativamente correntes: a desobediência (Capuchinho Vermelho), a mentira (Pinóquio), a ganância (Ali babá), a falsidade (Gata Borralheira*” (Albuquerque, 2000:45).

Deste modo, os contos repõem a ordem perdida, mostrando uma visão positiva da vida: “*os homens nunca são realmente maus; podem-se ter desviado do caminho certo, mas um verdadeiro sentimento de culpa e aceitação do castigo merecido, fá-los-á retomar os preceitos do bem*”. Estas *nuances* tem um efeito especial sobre as crianças, mostram que nem tudo é bom, incutem o sentido de justiça, transmitem tranquilidade e confiança, quando o bem é sempre recompensado e o mal sempre punido com severidade (Albuquerque, 2000:46).

Os ambientes naturais como rios, montanhas, jardins, mar, praia, floresta, embora coloridos de magia e de simbolismo, são o espaço privilegiado destas narrativas, que em articulação com os elementos da natureza (água, neve, flores, etc.) concedem veracidade ao conto. Os diálogos, também muito frequentes nos contos, desempenham a importante função de captar a atenção dos

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

mais pequenos para as situações dramatizadas, ligando a criança de modo afetivo aos acontecimentos da história (Albuquerque, 2000).

A floresta é um espaço preferencial de expiação dos contos de fadas; apresenta-se como um templo sagrado, lugar de passagem, de transformação, esconderijo de mistérios, inicialmente familiar; no decorrer da história torna-se estranha e assustadora para o personagem. A mudança ocorrida simboliza as dificuldades do personagem, que com base na coragem e persistência atinge o seu objetivo, elevando-o a herói. As flores, também muito comuns nos contos (o Capuchinho Vermelho apanha flores para a avô) aparecem ligadas a uma carga simbólica, “*la fleur est le symbole de l’amour caractérisant de lá nature primordiale: (...) au symbolisme de l’enfance (...)*” (p. 62), este universo surge como alusão metafórica á sociedade humana que destaca “os mais chiques”, associando o binómio homens/flores. A alusão temporal da noite é recorrente nos contos, referida como “*o período noturno como reino da liberdade, da magia e do mistério*” (p. 66). Este tempo noturno sugere o tempo mágico da revelação, registando momentos de solidão, de medo, de sonho, de felicidade, onde tudo se pode transformar (na Gata Borralheira a magia da noite terminou com o cantar do galo anunciar o dia) (Matos, 1993).

O tempo das histórias é subjetivo, de carácter atemporal, o que dificulta à criança a localização dos acontecimentos em tempo histórico, conduzindo-a para uma cronologia mítica (“há muito, muito tempo”). Nos contos de fadas o tempo narrativo vivido pelas personagens funde-se no tempo dos acontecimentos narrados, alongando-se nos momentos de tristeza e encurtando-se nos momentos de alegria. Estas oscilações refletem o estado de espírito dos personagens como forma de adaptação à vivência dos acontecimentos, aumentando deste modo a sua credibilidade (Albuquerque, 2000).

Para Albuquerque (2000), os contos de fadas são elementos sagrados para a educação das crianças que frequentam o jardim-de-infância, o primeiro ciclo e mesmo o segundo ciclo, com um papel fundamental no seu desenvolvimento integral.

Assim, os contos, devido às suas características e diferentes formas de abordagem (leitura, dramatização, reconto, recrear), “*favorecem o desenvolvimento harmonioso da criança, (...) contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento de algumas competências pedagógicas em língua materna, sobretudo no campo da comunicação oral e na iniciação à leitura e à escrita*”; melhoram a capacidade de distinguir o essencial do secundário, de perceber e aceitar a opinião dos outros, a atenção, a memória e a linguagem; desenvolvem o sentido do estético, do criativo e do poético, a função vital dos valores e interferem na formação da identidade e no desenvolvimento da relação que se estabelece com os outros e com o mundo (Albuquerque, 2000: 144).

Neste âmbito, também Carracedo (1996), aconselha a leitura de contos a crianças pequenas, porque, através dela “*(...) se desarrolla gran parte del aprendizaje, se facilitan las capacidades de*

## A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

*reflexión y de trabajo en el niño*” (p. 80), realiza-se a comunicação “*com el niño pequeño*” e em simultâneo “*se convierte en un lazo de unión importante, donde se transmiten valores, las nociones de ética y de moral*” (p. 79).

A autora acrescenta que a leitura em voz alta “*fomenta su capacidad de atención, de escucha, despierta el interés, la motivación, desarrolla la imaginación y su capacidad de recepción*” (p. 79). O conto infantil é também referido como “*(...) un vehículo de transmisión de valores formativos para la comprensión del lenguaje y la expresión de la emotividad (...)*” (Carracedo, 1996:81).

Assim, os contos enquadram-se na arte baseada num discurso mágico que nasce da observação e da relação que se estabelece com as coisas. Estas histórias expressam-se num ritmo cadenciado, melódico, repetitivo, com vestígios de outras vozes como forma de seduzir as crianças leitoras/ouvintes. É frequente nestas narrativas a repetição de sinais textuais como “E”, “Depois”, “Então...” e o uso de frases curtas pontuadas por marcadores coordenativos que conferem ritmo e entusiasmo ao leitor/ouvinte. O recurso à fórmula mágica “o faz de conta”, “era uma vez”, entre outras, indiciam o maravilhoso e o encantamento, também do agrado dos pequenos ouvintes/leitores. Os contos maravilhosos apresentam um cenário iniciático de tortura, sofrimento, morte e ressurreições simbólicas, cuja transmutação final direciona-se para os temas de eleição como o mar, a noite, a sabedoria a eternidade, entre outros, rumo à felicidade e ordenação, terminando com a retórica frase “E foram felizes para sempre ...”, como se o ideal prevalecesse no tempo que é eterno (Matos, 1993).

Os contos são uma das muitas formas de apresentar o mundo à criança, com o privilégio de obrigarem à existência de alguém que segura o livro/mundo e segura a criança, obrigando a uma relação que não se limita ao adulto/educador mas que se transborda na história e tem o poder de transformar o educador e o educando.

## Capítulo.3 Investigação Empírica

---



Figura 4- Ilustração da história “O pássaro da alma” por uma criança de jardim-de-infância – as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva,)

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

### 3.1 Introdução

Neste capítulo pretende-se perceber até que ponto a literatura para a infância, especificamente os contos, são percecionados pelos educadores e professores do primeiro ciclo do ensino básico como estratégias pedagógicas e educativas capazes de produzir mudanças positivas ao nível do desenvolvimento de competências socioemocionais que se refletem em comportamentos e podem interferir no sucesso académico.

Deste modo, Sapinho et al (2008) refere para que as experiências a fornecer à criança, do ponto de vista emocional, devem ser orientadas pela capacidade de pensar conjugando a lógica emocional (sentir) com a lógica da razão (pensar). Estas competências promovem no sujeito o seu desenvolvimento através da interação e da comunicação para a autonomia, para a gestão das múltiplas dependências do meio que o rodeia e para enfrentar os desafios da sociedade atual. A comunidade educativa tem de ultrapassar a ideia baseada na educação exclusiva da inteligência racional e centrar-se também na inteligência emocional como ferramenta capaz de incrementar aprendizagens nas crianças.

Neste contexto, e como forma de conhecer as estratégias que os professores e educadores recorrem durante a sua atividade profissional para responder simultaneamente às necessidades pessoais e académicas das crianças, procedeu-se à realização de um inquérito direcionado a professores e educadores do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer da Maceira.

O inquérito que será estudado neste capítulo permitirá caracterizar a população em estudo, bem como a importância atribuída à literatura para a infância (os contos) como instrumento fundamental no desenvolvimento de capacidades ao nível social, cognitivo, afetivo e moral das crianças. Também será possível avaliar os contos como forma de socialização, de recriação, de informação e de educação, tal como para promover a imaginação, a linguagem, a inteligência e o despertar de emoções e valores.

Adicionalmente, é importante referir que a escolha dos temas para dinamizar a hora do conto é da responsabilidade do adulto educador, mesmo que a criança já consiga ler, definindo os conteúdos (valores, as ideias, os conceitos, as personagens e as suas características) a que a criança vai tendo acesso. O adulto deve considerar ainda a idade da criança, as características do seu desenvolvimento e a sua sensibilidade, com o objetivo de desenvolver as suas capacidades cognitivas e emocionais e as competências literárias que lhe são subjacentes.

### 3.2 Metodologia

A metodologia assume um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer projeto de investigação, sendo mesmo responsável pelos resultados finais, uma vez que fornece as técnicas e as ferramentas que permitem transformar a realidade com a finalidade de a melhorar. Espinoza

(1986 in Serrano, 2008), neste âmbito, indica que “*o método é o caminho que se escolhe para a obtenção de um fim*” (p:47).

A metodologia arrasta consigo um conjunto de atividades a desenvolver para que se torne possível concretizar os objetivos e atingir as metas propostas como a recolha e análise de dados, caracterização do meio e da instituição, definição da população e identificação da amostra.

Nesta segunda parte do trabalho procede-se à recolha de um conjunto de dados através de inquéritos por questionário dirigidos à população de educadores de infância e professores do 1º ciclo do agrupamento de escolas Henrique Sommer de Maceira (AEHS). Com esta recolha de dados, procurou-se resposta à questão de partida: “*De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças entre os 3 e os 10 anos?*”.

### 3.2.1 Identificação da problemática

As crianças que frequentam o jardim-de-infância e 1º ciclo apresentam uma história e diferentes percursos de vida. Esta objetiva-se em diferentes interesses, necessidades e potencialidades, o que obriga a escola a procurar diferentes respostas para “*satisfazer as necessidades implícitas ao seu crescimento a todos os níveis, biológico, afetivo e cognitivo*” (Branco et al; 2005: 49), respeitando as suas heterogeneidades.

Nesta perspetiva, as crianças dos jardins-de-infância e 1º ciclo do AEHS provêm de diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, económicos, formando um mundo onde “*(...) cada pessoa é uma realidade e é preciso lidar com essa realidade: dentro ou fora da aula, no recreio, em conversas privadas, na brincadeira, (...); e se estas duas vertentes não funcionarem, os afetos desaparecem*” (Sapinho, et al, 2005: 21).

A qualidade do contexto onde a criança se insere influencia significativamente o seu desenvolvimento, envolvendo aspetos cognitivos, morais, sociais, emocionais e comportamentais, assumindo o contexto uma importância fundamental. Assim, é necessário proporcionar ambientes adequados “*ao percurso de crescimento, desenvolvendo capacidades que, começando por intervir beneficemente na evolução dos processos de ensino-aprendizagem, o façam igualmente no domínio de todas as outras aprendizagens que vierem a realizar ao longo da vida*” (Branco et al; 2005: 49).

A importância dos contextos hipoteca à escola, à família e à sociedade responsabilidades no crescimento e desenvolvimento da criança. A criação de espaços deve oferecer à criança momentos felizes, que passam por “*brincar, conversar, fazer contos, ler e cantar*” (Sapinho et al, 2005:21), existindo neste jogo elos de ligação entre todas as aprendizagens.

Neste âmbito, o espaço escola, tem de se apresentar com uma estrutura capaz de articular todas estas dimensões numa lógica de desenvolvimento integral da criança, criando condições para

a dinamização de uma diversidade de atividades nas quais faz todo o sentido o conto. Assim, os professores tornam-se meios “(...) capazes de tomar e assumir a profunda ligação do conto á escola, desempenhando o seu papel neste círculo sem fim que é a função de ensinar alguém a crescer e de lhe fazer reviver uma cultura esquecida e perdida, (...), podendo, assim, enfrentar o futuro e aprender com ele” (Santos, 2002: 103).

Ler e contar histórias às crianças implica a existência de um processo de relação. Os intervenientes envolvem-se na concretização e transmissão de desejos e sentimentos profundos, criam ambientes afetivos que na presença do potencial e do fantástico auxiliam a criança na reconciliação e ordenação do seu mundo. A hora do conto envolve uma diversidade de interações e de diálogo, que na presença de um ambiente afetivo e positivo facilita a aquisição de novas aprendizagens com impacto ao nível social, emocional e cognitivo da criança, ao mesmo tempo que “projeta o alívio de todas as tensões e não só oferece maneiras de resolver os problemas como promete encontrar uma solução «feliz»” (Bettelheim, 1985:49; Mata, 1999b in Mata, 2006).

### 3.2.2 Questão de partida

Neste trabalho, e segundo Quivy & Campenhoudt (2005), “a abordagem ou a perspetiva teórica que se decide adotar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados” (p:104). Deste modo, obtém-se a pergunta de partida: “De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos?”.

### 3.2.3 Objetivos

Neste estudo, pretende-se perceber se professores e educadores percecionam os contos como uma estratégia educativa que potencia as competências que a criança exhibe no âmbito de conhecimento das suas emoções e das emoções dos outros (literacia emocional) e se potenciam, ainda, o seu desenvolvimento emocional, intelectual e social. Assim, o objetivo principal deste estudo prende-se com a tentativa de compreender qual a perceção dos professores e educadores de infância sobre a importância da literatura para a infância (os contos) como prática educativa com vista ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças que frequentam o 1º ciclo e o jardim-de-infância, ou seja, perceber a importância dos contos enquanto prática educativa na resposta ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças. Partindo deste objetivo delinearam-se os seguintes objetivos mais específicos:

Para orientar o estudo foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as estratégias adotadas pelos professores e educadores de infância para responder à questão da heterogeneidade socioemocional das crianças;

- b) Perceber de que modo os contos ajudam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia;
- c) Compreender de que modo os contos e os seus temas como prática pedagógica são percebidos pelos professores e educadores de infância como potenciadores do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo das crianças da segunda e terceira infâncias.
- d) Perceber se os professores e educadores consideram os contos como um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.

### 3.2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A prática investigativa abordada nesta dissertação é o estudo caso, uma vez que retrata um assunto real e atual, no qual não se pode exercer “*controlo sobre acontecimentos e o estudo focalizar-se na investigação de um fenómeno atual (sic) no seu próprio contexto*” (Carmo & Ferreira, 2008, p.234). Esta prática é definida por Fortin (2003) como uma “*investigação aprofundada de um individuo, de uma família, de um grupo ou organização*” (p. 165). Contudo nunca será possível conhecer tudo acerca do caso em estudo.

Esta parte do trabalho é dominada pelo inquérito por questionário a educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de perceber se o que está descrito na literatura acerca da importância dos contos no desenvolvimento infantil é percebido pelos professores e educadores de infância.

Esta etapa do estudo foi fundamentada a partir de leituras exploratórias sobre a temática da literatura para a infância (contos) e da literacia emocional, orientadas para o estudo do problema, ou seja, perspetivar a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos.

Importa referir que as leituras bibliografadas conferem credibilidade ao estudo, uma vez que o tema em pesquisa foi matéria de interesse de outros investigadores. Como refere Quivy & van Campenhoudt, (1998) “*todo o trabalho de investigação se inscreve num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam*” (p: 48).

Porém, a consulta dos registos escritos elaborados pelos autores bibliografados, para além de dados organizados, apresentam também a sua interpretação, fornecem abordagens diversificadas relativamente à temática em estudo, bem como, uma perceção crítica do tema em debate. As leituras foram direcionadas para os objetivos delineados, procurando novas significações para a temática, de forma a consolidar conhecimentos e levar a refletir sobre a literatura para a infância (contos de fadas) como estratégia no desenvolvimento de competências socioemocionais na segunda e terceira infância.

### **Inquérito por questionário**

O paradigma escolhido para recolha de dados assenta no método quantitativo, pois trata-se de um estudo extensivo baseado na frequência de respostas numa correlação de estatísticas (Quivy & van Campenhoudt, 1998).

Deste modo, a técnica de recolha de dados recaiu sobre os inquéritos por questionário considerados como “*um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador*”, de acordo com Lakatos & Marconi (1991:201). Os mesmos autores revelam algumas vantagens que este método pode oferecer: poupança de tempo, viagens, colaboradores e tem grande poder de recolha de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; as respostas são mais rápidas e mais precisas; o anonimato confere maior liberdade e segurança nas respostas; a não influência do pesquisador aumenta a autenticidade das respostas; há mais tempo para responder e em horário mais favorável; a avaliação é mais uniforme devido à natureza impessoal do instrumento (p.202).

Esta técnica apresenta algumas limitações: corre-se o risco de uma pequena percentagem dos inquiridos não responder; muitas perguntas podem ficar sem resposta; não pode ser aplicada a pessoas analfabetas; em caso de dúvidas relativamente às questões e/ou respostas, é impossível ajudar os inquiridos; a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes leva a uma uniformidade aparente; a leitura prévia de todas as perguntas pode influenciar as respostas; a devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil controlar e verificar a autenticidade das respostas; nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando as questões (Lakatos & Marconi, 1991:202). Apesar destas limitações, esta era a melhor estratégia para a recolha de informação pretendida.

Outro elemento que reforça a escolha dos inquéritos por questionário foi o tamanho da amostra (30 inquiridos), por ser a mais prática e cómoda de realizar, ou seja, de forma indireta por ausência do investigador. Como tal, foi necessário um cuidado adicional em tornar as questões o mais simples e diretas possíveis, com questões de escolha múltipla e algumas de resposta aberta e curta. Este questionário tem como objetivo caracterizar a população inquirida, bem como quantificar e interpretar as várias respostas, através do tratamento estatístico dos dados obtidos (Carmo & Ferreira, 1998).

Os inquéritos por questionário foram aplicados a professores do 1º ciclo e a educadores de jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas Henrique Sommer da Maceira, com o propósito de responder à questão de partida: “*De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos?*”.

O inquérito aplicado neste estudo é constituído fundamentalmente por duas partes distintas: a primeira parte do questionário (Anexo 1) destina-se à recolha de informação que permita caracterizar a amostra em termos de idade, sexo, anos de serviço, profissão (educador ou professor de 1º ciclo), graduação académica e tipo de formação; a segunda parte é constituída por nove questões com o propósito de recolher um conjunto de dados que deem resposta aos objetivos a que nos propusemos e à pergunta de partida. Na segunda parte também se pretende conhecer a perceção dos professores e educadores quanto ao papel da literatura para a infância na educação, muito em particular das emoções para os afetos e qual a importância que atribuem aos contos como elementos promotor do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Espera-se obter com este inquérito um produto final com uma “*descrição rica e rigorosa do caso que constitui o objeto de estudo*” (Carmo e Ferreira, 2008, p.236). Contudo há a consciência quanto às limitações inerentes ao estudo de caso, uma vez que, apresenta limites: “*os resultados não podem ser generalizados a outras situações*” (Fortin, 2003:166).

### 3.2.5 Procedimentos

De forma a proceder à distribuição dos inquéritos (Anexo 1) a todos os professores e educadores que compõem esta amostra, foi necessário solicitar autorização ao presidente do AEHS, através de um pedido formal (Anexo 3). Estes inquéritos foram redigidos através de um formulário *online* e os respetivos *links* enviados por correio eletrónico, por intermédio do diretor do agrupamento, a uma população 37 docentes, dos quais apenas 21 responderam aceitavelmente. Os inquéritos foram intitulados de “*Literatura infantil – o papel dos contos, na educação da segunda e terceira infâncias como veículo de desenvolvimento de competências socioemocionais e de comportamentos*”.

Após o período de um mês, definido como prazo para os professores e educadores responderem aos inquéritos por questionário, procedeu-se à análise estatística das respostas obtidas com recurso ao *software* Microsoft Excel, para elaboração dos gráficos e organização dos dados, e pelo *SPSS Statistics* da IBM, para tratamento estatístico e cruzamento de dados.

Para a concretização deste estudo, o objetivo principal prende-se com a tentativa de compreender qual a perceção dos professores e educadores de infância sobre a importância da literatura para a infância (os contos) como prática educativa com vista ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças que frequentam o 1º ciclo e o jardim-de-infância. Deste modo, a segunda parte do inquérito é composta pelas seguintes questões, que vão ao encontro dos objetivos específicos já delineados:

- **Questão 1** – “A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socioemocional. Como responde a estes desafios?”.

Esta questão vai de encontro ao objetivo, “compreender as estratégias adotadas pelos professores e educadores de infância para responder à questão da heterogeneidade socioemocional das crianças”.

- **Questão 2** – “Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher e a frequência com que o faz”;
- **Questão 3** – “A escolha dos livros infantis/temas enquadra-se nalgum objetivo específico?”;
- **Questão 4** – “Na sua opinião, qual (is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança?”.

As **Questões 2, 3 e 4** têm como objetivo “compreender de que modo os contos e os seus temas, como prática pedagógica, são percebidos pelos professores e educadores de infância como potenciadores do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo das crianças da segunda e terceira infâncias”.

- **Questão 5** – “Na sua opinião, de que modos os contos auxiliam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia?”.

A **Questão 5** surge com a intenção de perceber de que modos os contos ajudam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia.

- **Questão 6** – “Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?”;
- **Questão 7** – “Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição?”;
- **Questão 8** – “Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança...?”;
- **Questão 9** – “Costuma falar aos seus alunos sobre todas as emoções? Com que objetivo?”

A **Questão 6** e a **9** enquadram-se no objetivo de perceber se os professores e educadores consideram os contos como um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.

As **Questões 7 e 8** foram formuladas mediante o mesmo objetivo das **Questões 2, 3 e 4**, mas, com o intuito de perceber de que modo as características dos contos são direcionadas pelos professores e educadores para fazer face a determinados comportamentos negativos das crianças e na promoção de competências pessoais.

### **3.3 Caracterização do Meio e da Instituição**

#### **3.3.1 Enquadramento Geográfico**

Maceira é uma Freguesia do Concelho, comarca, distrito de Leiria e Diocese de Leiria – Fátima, com 48,18 Km<sup>2</sup> de área; confrontando a Oeste com as Freguesias de Pataias, Martingança e Alpedriz (Concelho de Alcobaça); a Leste com as Freguesias de Azoia e Parceiros (Concelho de Leiria), a Norte com a Freguesia de Marinha Grande e Moita (Concelho de Marinha Grande) e a Sul com as Freguesias de Juncal e Calvaria de Cima (Concelho de Porto de Mós) e com a Freguesia de Batalha (Concelho de Batalha). Dados de 2011 registam 9 914 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 205,8 habitantes/Km<sup>2</sup> (AEHS, 2013).

#### **3.3.2 Características da População**

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) (2011), a freguesia de Maceira é habitada por 9 914 pessoas (7,81% dos habitantes no concelho), das quais, 20,64% têm mais de 65 anos e 13,51% são crianças ou adolescentes. Ainda em termos demográficos, constata-se que das 3708 famílias residentes na freguesia de Maceira, 16,64% são compostas por uma única pessoa, e que o peso dos agregados domésticos com quatro ou mais indivíduos é de 4,15% (AEHS, 2013).

##### **Habilitações Literárias da população residente:**

Os dados dos censos de 2001 indicam que 16.36% das pessoas não sabem nem ler nem escrever; com o 1º Ciclo: 34.72%; com o 2º Ciclo: 17.55%, 3º Ciclo: 28%, Ensino Secundário: 11.37%; Curso Médio: 0.47%; Curso Superior: 3.25%. De acordo com os dados do INE de 2003, a economia da Freguesia da Maceira tem um carácter marcadamente industrial, embora com uma grande diversidade de atividades. Sobressaem as seguintes atividades com maior percentagem: indústria transformadora com 43.3%, atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados com 12.1% e o comércio por grosso e a retalho e reparação de veículos com 15.8%. (AEHS, 2013).

##### **Caraterização industrial**

Segundo o Plano Diretor Municipal de Leiria de 2003, nesta freguesia não há nenhuma indústria transformadora que se evidencie, já que possui estabelecimentos em quase todos os setores da indústria. O setor que se distingue é o da fabricação de máquinas e equipamentos não especificados, representando 27,1% do existente, este valor é também o mais elevado relativamente às restantes freguesias do Concelho. Para além deste, os estabelecimentos ligados à indústria metalúrgica também constituem uma atividade importante, representando 18,1% do existente. São três as atividades que se destacam por concentrar maior número de empresas: fabricação de produtos de borracha e de matérias plásticas, fabricação de outros produtos minerais não metálicos

e indústrias metalúrgicas que representam na totalidade 66.1% da atividade industrial existente (AEHS, 2013).

### **A dinâmica da Comunidade**

Para além da fábrica de cimentos SECIL/CMP, a Autarquia, os Bombeiros Voluntários de Maceira, o Centro de Saúde de Maceira, a Academia Social e Cultural de Maceira, entre muitas entidades sociais, culturais e empresariais da zona, têm sido valiosos parceiros no desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento.

### **O Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas Henrique Sommer em Maceira oferece educação/instrução/formação a cerca de 1160 crianças, alunos e formandos. Para além da escola sede, esta Unidade Orgânica é constituída por nove jardins-de-infância e nove escolas do 1º Ciclo: A-dos-Pretos, A-do-Barbas, Cavalinhos, Costas, Maceira n.º 1, Maceira n.º 2, Maceirinha, Pocariça e Porto do Carro. Nestas valências, do pré-escolar ao primeiro ciclo, a componente socioeducativa é uma realidade, onde o apoio às famílias tem evidência tanto através da alimentação, como de atividades que enquadram a escola a tempo inteiro, realidade assegurada por procedimentos tripartidos, com a intervenção da Escola, da Associação de Pais e Encarregados de Educação, da Autarquia e ainda a intervenção de núcleos de ATL em situações específicas (AEHS, 2013).

#### **Jardins-de-Infância:**

A-do-Barbas: Crianças: 27; Educadoras: 2; Ass. Operacional: 1

A-dos-Pretos: Crianças: 45; Educadoras: 2; Ass. Operacional: 2

Arnal: Crianças: 23; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Cavalinhos: Crianças: 18; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Costas: Crianças: 19; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Maceira-Lis\*\*: Crianças: 21; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Maceirinha: Crianças: 25; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Pocariça: Crianças: 20; Educadoras: 1+1; Ass. Operacional: 1

Porto Carro: Crianças: 17; Educadoras: 1; Ass. Operacional: 1

Observações: \*\*Futuro Centro Escolar, de momento em construção. As crianças frequentam as atividades em espaços habitacionais disponibilizadas pela SECIL/CMP

#### **Escolas de 1º Ciclo:**

A-do-Barbas: Alunos: 36; Professores: 2; Ass. Operacional: 1+1

A-dos-Pretos: Alunos: 61; Professores: 4; Ass. Operacional: 1+1

Cavalinhos: Alunos: 37; Professores: 2; Ass. Operacional: 1+1

Costas: Alunos: 28; Professores: 2; Ass. Operacional: 1

Maceira nº1: Alunos:33; Professores:2; Ass. Operacional: 1+1

Maceira nº2: Alunos: 35; Professores: 2; Ass. Operacional:1+1

Maceirinha: Alunos: 33; Professores: 2; Ass. Operacional: 1+1

Pocariça: Alunos: 41; Professores: 3; Ass. Operacional: 1+1

Porto Carro: Alunos: 27; Professores: 2; Ass. Operacional: 1

**Escola Sede: 2º, 3º Ciclo e Secundário:**

Ensino Diurno: 619; Ensino noturno: 21; Docentes: 116; Não docentes:44; Psicóloga: 1

### 3.4 Caracterização da amostra

Para a realização dos inquéritos escolheu-se como universo o Agrupamento de Escolas Henrique Sommer de Maceira que incluem nove estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, nove estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo e a escola sede, estabelecimento com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário e ainda na formação de adultos um curso EFA. A população sobre a qual recai este estudo conta com um total 37 docentes pertencentes ao Agrupamento de Escolas Henrique Sommer de Maceira, acima mencionados, dos quais 25 são do 1º ciclo e 12 do ensino pré-escolar a quem foram enviados via correio eletrónico os inquéritos deste estudo. Desses 37 inquiridos apenas 21 responderam corretamente ao inquérito, constituindo, assim, a amostra a analisar.

Na primeira parte do inquérito procurou-se caracterizar os inquiridos relativamente à idade, sexo, profissão, tempo de serviço e habilitações académicas. Estes dados tinham como objetivo perceber se existia uma relação entre o perfil dos inquiridos, as estratégias educativas utilizadas e que será possível perceber através das respostas às questões da segunda parte do inquérito (ver 3.4.1 Apresentação de resultados).

Os inquiridos apresentam idades superiores a 31 anos, sendo que a maioria (10 inquiridos) se encontra na faixa etária dos 41 aos 50 anos, que corresponde a 48%. É importante salientar que 38% dos inquiridos tem mais de 50 anos (Tabela 2). É ainda importante destacar, com base na Tabela 1, que 20 são mulheres (95%).

*Tabela 1 – Sexo*

Sexo	Nº	Percentagem
------	----	-------------

<b>Masculino</b>	1	5%
<b>Feminino</b>	20	95%

*Tabela 2 - Idade*

<b>Idade</b>	<b>Nº</b>	<b>Percentagem</b>
<b>20-30</b>	0	0%
<b>31-40</b>	3	14%
<b>41-50</b>	10	48%
<b>&gt;51</b>	8	38%

No que diz respeito à graduação académica, é possível inferir que todos possuem licenciatura, 24% (5) dos inquiridos frequentaram mestrado e apenas uma pessoa apresenta especialização (Tabela 3).

*Tabela 3 - Graduação académica*

<b>Graduação académica</b>	<b>Nº</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Bacharelato</b>	0	0%
<b>Licenciatura</b>	15	71%
<b>Pós-graduação</b>	0	0%
<b>Especialização</b>	1	5%
<b>Mestrado</b>	5	24%
<b>Doutoramento</b>	0	0%

As Tabelas 4 e 5 informam acerca da situação profissional dos inquiridos: 18 encontram-se a lecionar turma contra 3 que não o fazem (Tabela 4), 13 são educadores de infância (62%) e 8 são professores do 1º ciclo (38%) (Tabela 5).

*Tabela 4 - Situação Profissional: a lecionar turma*

<b>A lecionar turma?</b>	<b>Nº</b>	<b>Percentagem</b>
--------------------------	-----------	--------------------

<b>Sim</b>	18	86%
<b>Não</b>	3	14%

*Tabela 5 - Profissão*

<b>Situação Profissional: Profissão</b>	<b>Nº</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Educador de infância</b>	13	62%
<b>Professor 1º ciclo</b>	8	38%

Na Tabela 6 pode-se verificar que mais de 70% dos inquiridos apresentam mais de 25 anos de serviço, representando 15 pessoas da amostra (9 pessoas entre os 26 e os 30 anos de serviço e 6 com mais de 30).

*Tabela 6 – Número de anos de serviço na profissão atual*

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Nº</b>	<b>Percentagem</b>
<b>0-4</b>	0	0%
<b>5-10</b>	1	5%
<b>11-15</b>	1	5%
<b>16-20</b>	2	9%
<b>21-25</b>	2	9%
<b>26-30</b>	9	43%
<b>Mais de 30</b>	6	29%

No que diz respeito à questão aberta “Possui alguma formação na área da literatura para a infância?”, 4 pessoas responderam que sim, apresentando diferentes tipos de formação: Formação Creditada pelo PNEP, ação de formação sobre “literatura infantil”, formação na Universidade Aberta e outra pessoa que teve uma disciplina sobre o mesmo tema com a escritora Matilde Rosa Araújo.

*Tabela 7 - Possui alguma formação na área da literatura para a infância?*

Formação em literatura para a infância	Nº	Percentagem
<b>Sim</b>	4	19%
<b>Não</b>	17	81%

### 3.4.1 Apresentação de resultados

Tal como já referido na primeira parte do inquérito realizado no âmbito deste estudo, é importante salientar que as 21 pessoas que responderam a este inquérito dividem-se de forma dispersa entre 13 educadores de infância (62% dos inquiridos) e 8 professores do primeiro ciclo (38%), sendo que 95% são mulheres. Os dados conferem também que a maioria inquirida apresenta idade superior a 40 anos e mais de 20 anos de serviço, além de que apenas 6 apresentam formação adicional à licenciatura. No que concerne à formação na área da literatura para a infância, a incidência é muito reduzida, apenas 19% dos inquiridos (4) afirmam ter recebido este tipo de formação, embora todos os inquiridos deste estudo reconheçam esta área como muito importante para responder aos desafios colocados pela heterogeneidade das crianças, ao nível socioemocional.

A segunda parte do inquérito é constituída por 9 questões a partir das quais se tentou responder aos objetivos delineados para este estudo. Assim, tentou-se perceber qual prática dos professores e os educadores e que importância atribuem aos contos como elementos potenciadores do desenvolvimento de competências socioemocionais.

O principal objetivo deste estudo prende-se com a tentativa de compreender qual a perceção dos professores e educadores sobre a importância da literatura para a infância como prática educativa com vista ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças que frequentam o primeiro ciclo e o jardim-de-infância.

Cada questão pretendia responder especificamente a cada objetivo definido para este trabalho.

As opções de resposta encontram-se ordenadas por ordem crescente de importância: nada importante (azul); pouco importante (vermelho); importante (verde); muito importante (roxo), ou por ordem de frequência (nada frequente, pouco frequente, frequente e muito frequente). Os gráficos de barras apresentam ainda a percentagem de respostas a cada alínea no topo de cada barra. Dos 21 inquiridos, 13 exercem funções de educadores de infância e 8 são professores do 1º ciclo. É importante referir que alguns resultados expostos nos gráficos podem apresentar valores acima dos 100%, facto que se deve aos arredondamentos automáticos do Excel.

As respostas dos inquiridos permitem concretizar os objetivos delineados para o mesmo estudo. Em seguida é apresentada uma análise mais exaustiva das respostas às questões dos inquiridos:

**Para a Questão 1** (Gráfico 1 e 2).

A partir dos Gráficos 1 e 2, referentes à Questão 1 (“A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios?”), é possível compreender que estratégias as educadoras e os professores (respetivamente) consideram mais importantes para colmatar a heterogeneidade ao nível socioemocional dos seus alunos. As respostas dos professores e educadores são respetivamente:

a) Ambos os grupos reconhecem como “muito importante” o recurso à literatura para a infância – alínea f: 10 (77%) dos educadores e 6 (75%) dos professores<sup>14</sup>.

b) As estratégias (mesmo sem estarem definidas) que promovam mudanças nos alunos, respeitando as suas necessidades e características (alínea d) reúnem 77% das opiniões dos educadores como “muito importante” (10 educadores). 5 educadores (38%) assumem a mesma opinião acerca do “suporte de formação contínua” – alínea a) do Gráfico 1.

c) 4 professores (50%) considera que “recorrendo às tecnologias da informação como possível resposta às necessidades educativas e sociais dos alunos” é uma estratégia “muito importante” – Gráfico 2.

d) Nos restantes casos, a maioria dos inquiridos considera como “importantes” as opções colocadas, com a exceção do grupo de professores que divide opiniões em relação à alínea c (“Conjugando o sucesso académico com a realização pessoal”), onde o mesmo número (3 professores – 38%).

Nesta questão a escolha é comum, tanto educadores como professores reconhecem a literatura para a infância (alínea f) como uma estratégia muito importante e consideram ainda importante trabalhar com outros profissionais (alínea b) com o mesmo objetivo, como forma de responder aos desafios colocados pela heterogeneidade dos seus alunos.

É importante referir que as escolhas divergem, na alínea d) cuja preferência dos educadores recai no recurso a estratégias (embora sem que estas estejam definidas) que promovam mudanças nos alunos, respeitando as suas necessidades e características, e na alínea e), os professores consideram como muito importante recorrer às tecnologias da informação como possível resposta à

<sup>14</sup> Consultar anexo 2 para visualizar dados adicionais quanto ao número de inquiridos que responderam às diferentes questões.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

heterogeneidade dos seus alunos, nomeadamente no que se refere às necessidades educativas e sociais. Assim teremos: considera “pouco importante” e “importante” esta alínea.

Deste modo, os resultados apontam a literatura para a infância como instrumento fundamental para o exercício da atividade profissional dos inquiridos face á diversidade dos seus alunos. De referir que cada aluno traz consigo uma cultura, uma religião, uma língua, costumes e tradições, que o professor e a sociedade no geral têm de “ (...) *saber colocar essa diversidade em diálogo, manter uma identidade que está, permanentemente, em diálogo com outras identidades, que são diversas da nossa própria*” (p: 24). Assim, esta atividade baseada na leitura de contos proporciona à criança um envolvimento social e afetivo, desperta na criança a sua curiosidade e o interesse por outras culturas pelo conhecimento do mundo e pelo alargamento das experiências, ativando o “*sentimento de direito ou de pertença*” (Mata, 2006:223; Marques, 2008, in Sapinho et al 2008).

Gráfico 1 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (educadores)

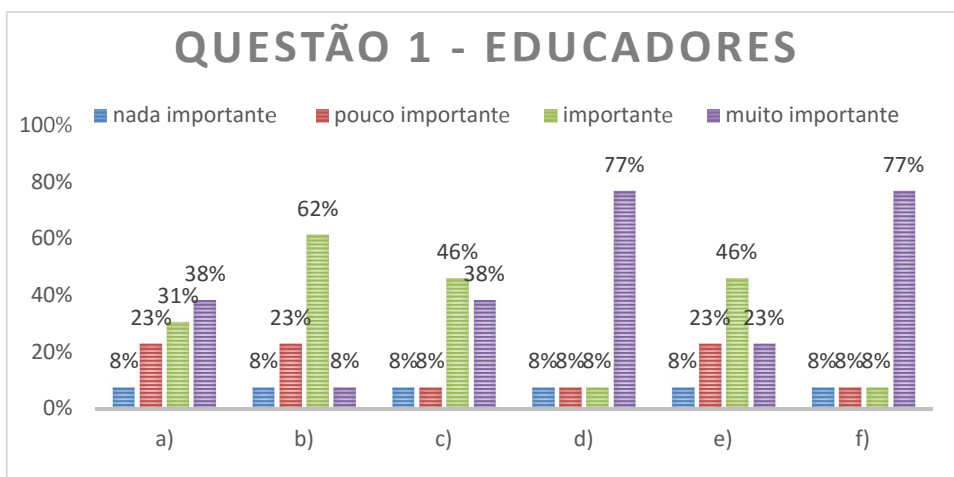
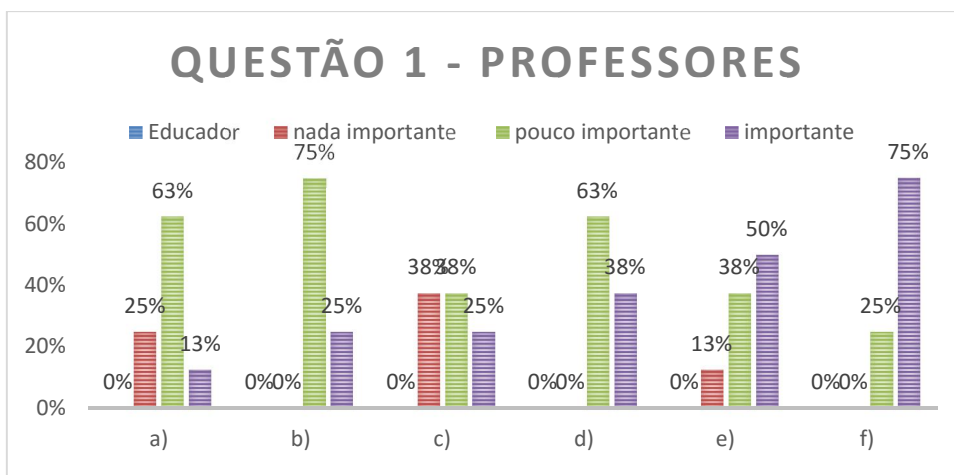


Gráfico 2 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio -emocional. Como responde a estes desafios? (professores)



Legenda dos gráficos 1 e 2: a) Com o suporte de formação contínua; b) Na interdisciplinaridade entre os profissionais da educação; c) Conjugando o sucesso académico com a realização pessoal; d) Em estratégias que promovam mudanças integrais dos alunos, considerando as suas características e necessidades; e) Recorrendo às tecnologias da informação como possível resposta às necessidades educativas e sociais dos alunos; f) Recorrendo à literatura para a infância.

### Para a Questão 2 (Gráficos 3 e 4)

Nos gráficos 3 e 4 encontram-se as respostas à Questão 2 (“Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher e a frequência com que o faz”), que tinha como objetivo perceber que tipo de literatura para a infância os educadores de infância e professores escolhem com maior frequência para trabalhar em sala de aula. A análise dos resultados permite constatar que a maioria das pessoas de ambos os grupos recorrem com muita frequência aos contos tradicionais (62 e 63% que correspondem a 5 e 8 pessoas respetivamente) – escolha que se destaca como o ponto comum entre os inquiridos. No que diz respeito à escolha “frequente”, o ponto em comum dos dois grupos de profissionais situa-se ao nível dos provérbios – 7 dos educadores (54%) e 4 (50%) dos professores; e das adivinhas – 85% dos educadores e 50% dos professores (11 contra 4).

Relativamente às restantes alíneas que não reúnem consenso destaca-se o seguinte:

- a) Os educadores de infância escolhem como “muito frequente” os trava-línguas/lengalengas (7 ou 54%) e a poesia (8 ou 62%), ao passo que os professores os escolhem ao nível do “frequente” (Gráfico 3);
- b) Os professores escolhem com muita frequência as fábulas (5 ou 63%) (Gráfico 4);
- c) Os educadores apresentam um empate quanto à escolha das fábulas entre “frequente” e “muito frequente” (5 ou 38% para cada) (Gráfico 3);
- d) Os professores também reúnem igualdade no número de respostas (4 ou 50%) relativamente à escolha “frequente” e “muito frequente” em relação à poesia (Gráfico 4);
- e) Os professores escolhem as lendas e mitos (4 ou 50%) como “frequente”;
- f) A escolha dos atlas infantis é “frequente” entre os educadores, ao passo que para os professores é “pouco frequente”.

Desta resposta, e tendo por referência os contos tradicionais como ponto comum de escolha dos inquiridos, é importante referir que estas narrativas *“favorecem o desenvolvimento harmonioso da criança, (...) contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento de algumas competências pedagógicas em língua materna, sobretudo no campo da comunicação oral e na iniciação à leitura e à escrita”*, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (físico, social, cognitivo e afetivo), (Albuquerque, 2000: 144; M. E., 1997).

*Gráfico 3 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (educadores)*

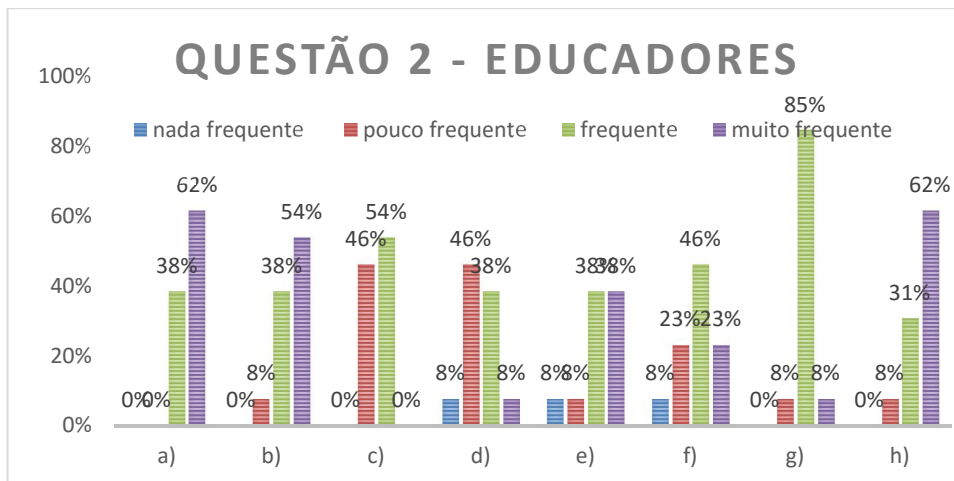
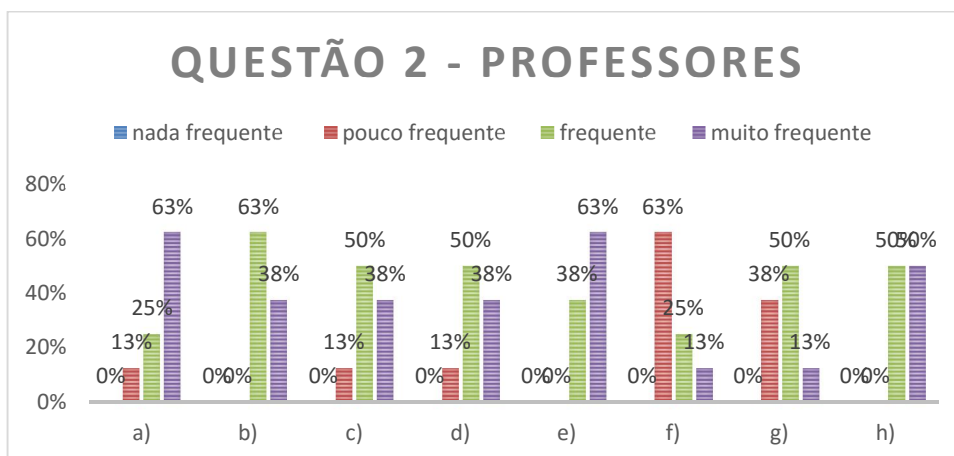


Gráfico 4 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (professores)



Legenda dos Gráficos 3 e 4: a) Contos tradicionais (de fadas); b) Trava-línguas/lengalengas; c) Provérbios; d) Lendas e mitos; e) Fábulas; f) Atlas infantis; g) Adivinhas; h) Poesia.

### Para a Questão 3 (Gráficos 5 e 6):

A questão 3 (“A escolha dos livros infantis/temas enquadra-se nalgum objetivo específico?” – Gráficos 5 e 6) complementa a questão 2, e foi delineada com o intuito de perceber se a escolha dos livros ou dos temas tinha uma ideia predefinida ou de intencionalidade, na perspetiva dos educadores e dos professores. As respostas obtidas mostram que educadores e professores escolhem os livros infantis/temas enquadrados em objetivos específicos: a) Abordar conteúdos programáticos; b) Interesses/necessidades do quotidiano; c) Desenvolver valores; d) Despertar emoções; e) Educação ambiental/saúde; f) Outro que queira referir.

Deste modo, a maioria dos inquiridos escolhe as várias categorias apresentadas com base na opção “muito frequente”, à exceção da alínea f) que remete para uma resposta aberta. É importante destacar que:

- a) 92% dos educadores escolhem a opção “muito frequente” para a escolha dos livros infantis para “abordar conteúdos programáticos” (a) que correspondem a um total de

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

12 em 13 educadores, destacando-se uma não resposta (8%). Deste grupo 10 (77%) afirma escolher os livros com base em “interesses/necessidades/quotidiano” (b) e para “desenvolver valores (c), 9 (69%) atribuem a escolha para “despertar emoções” (d) e abordar o tema “educação ambiental/saúde” (e);

b) No seio dos professores, 7 (88%) escolheu “muito frequente” a abordagem dos livros infantis como forma de “desenvolver os valores” (c), “despertar emoções” (d) e desenvolver o tema da “educação ambiental/saúde” (e) – apenas 1 professor considerou “frequente” a escolha destes objetivos; 5 (63%) abordam “conteúdos programáticos” (a) e temas de “interesse/necessidades do quotidiano” (b);

c) Na alínea f) (“outras que queira referir”) foram adicionados pelos inquiridos os seguintes objetivos: “promover o conhecimento geral e o enriquecimento de vocabulário”, “pelo mero aspeto lúdico e dar prazer às crianças”, “despertar para a leitura e promover a iniciação à escrita”, “interesses individuais dos alunos/sugestões dos alunos”, “incentivar e promover o gosto pela leitura”, “motivação para a leitura” e “promover a criatividade”.

As respostas obtidas remetem a literatura para a infância como “*uma construção cognitiva, afetiva e moral do mundo (...)*”, visto que, reúne um conjunto de características que permite trabalhar em simultânea a capacidade mental e pessoal (Smith , 1975; in Albuquerque, 2000: 15).

Gráfico 5 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (educadores)

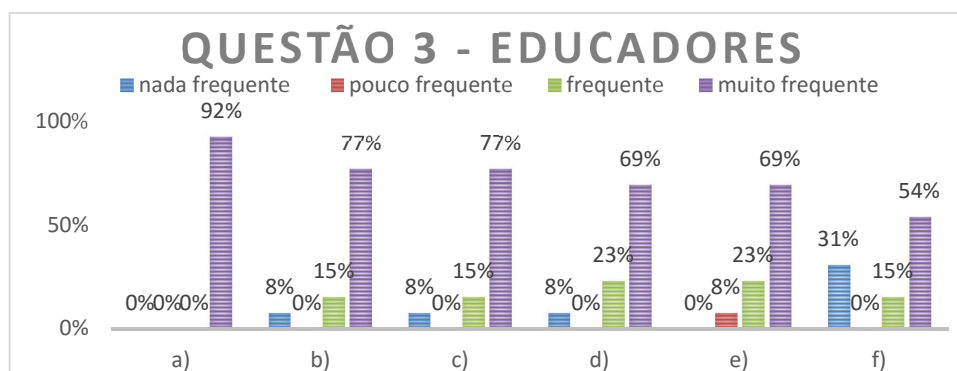
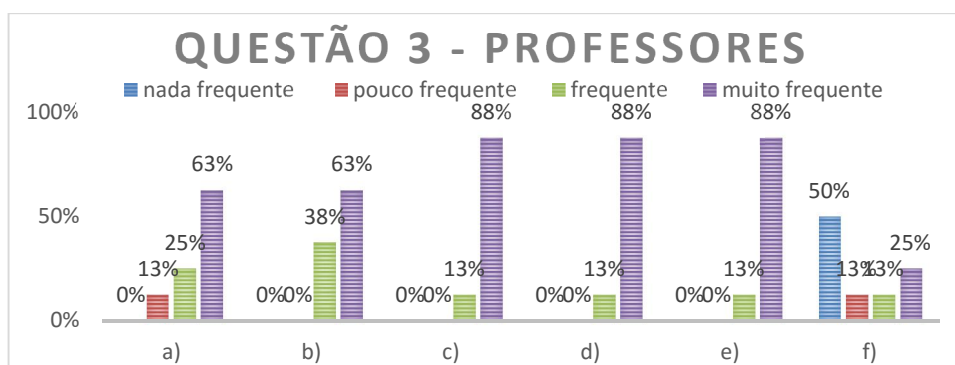


Gráfico 6 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (professores)



Legenda dos Gráficos 5 e 6: a) Abordar conteúdos programáticos; b) Interesses/necessidades do quotidiano; c) Desenvolver valores; d) Despertar emoções; e) Educação ambiental/saúde; f) Outro que queira referir.

#### Para a Questão 4 (Gráficos 7 e 8):

Relativamente a esta questão, (“Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança?” – Gráficos 7 e 8) pretende-se retratar a perceção dos inquiridos, professores e educadores acerca das capacidades intelectuais e pessoais que a literatura para a infância desenvolve nas crianças com idades entre 3 e os 10.

Da análise aos Gráficos 7 e 8, constata-se que a opinião dos inquiridos acerca da importância da literatura para o desenvolvimento de capacidades da criança recai maioritariamente em “muito importante”. A destacar:

- Todos professores (8) são da opinião que a literatura para a infância é “muito importante” para desenvolver a “linguagem oral e o prazer de ler” (b), bem como 92% dos educadores (12 em 13 educadores);
- 11 educadores (85%) são da opinião que a literatura infantil desenvolve na criança a “curiosidade e espírito crítico” (d), “atitudes de tolerância e respeito pela diferença” (f) e “vocabulário e conceitos” (h). Comparativamente, as alíneas d) e f) reuniram 75% (6 pessoas), e a h) reuniu 88% (7) da opinião dos professores;
- 88% dos professores (7 em 8) consideram também “muito importante” o papel da literatura infantil no desenvolvimento da “aptidão para a escrita e para o cálculo” (alínea g), face aos 69% de educadores (9 em 13);
- As alíneas a) (“descoberta de si e do outro”), c) (“raciocínio e procura de soluções para os problemas”) e e) (“autoestima e sentimento de pertença”), relativamente ao número de opiniões dos educadores, pode-se constatar que existe uma grande proximidade quanto ao número de opções “importante” e “muito importante”, o que obriga a considera-las como significativas em vez de se destacar apenas aquela que reúne mais respostas, ou seja, somar as suas percentagens e assumir esse valor como “importante”. Assim ficar-se-ia com: 84% na alínea a) e 92% na c) e e). Na mesma lógica, todos os professores dividiram opiniões entre “importante” e “muito

importante”, com especial destaque para a alínea a) que apresenta elevado número (6 em 8) a considerar apenas importante.

Gráfico 7- Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (educadores)

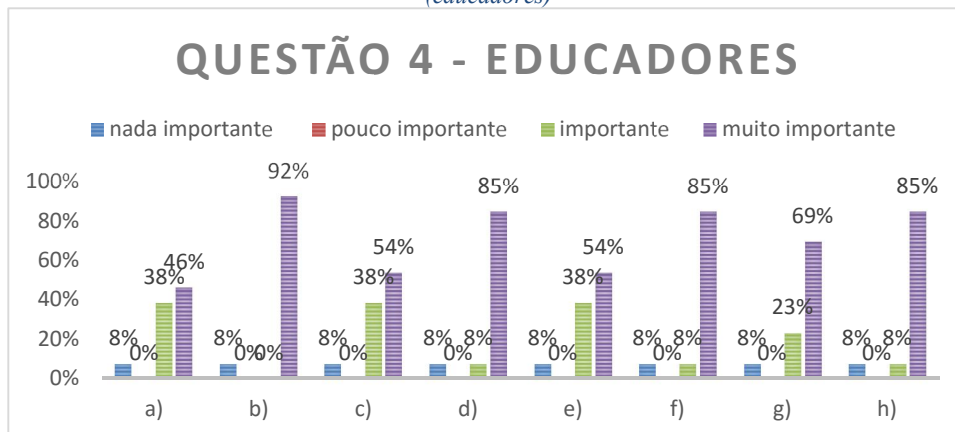
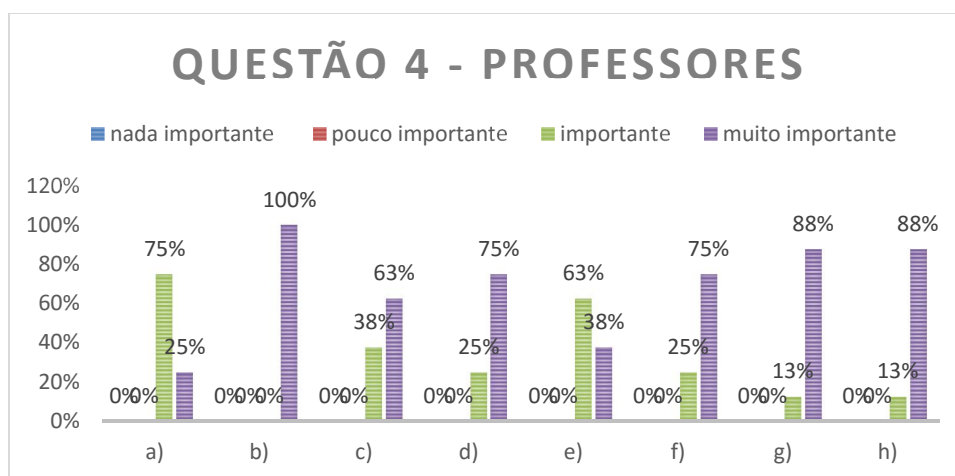


Gráfico 8 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (professores)



Legenda dos Gráficos 7 e 8: a) Descoberta de si e do outro; b) Linguagem oral e o prazer de ler; c) Raciocínio e procura de soluções para os problemas; d) Curiosidade e espírito crítico; e) Autoestima e sentimento de pertença; f) Atitudes de tolerância e respeito pela diferença; g) Aptidão para a escrita e para o cálculo; h) Vocabulário e conceitos.

**Para a Questão 5:** (Gráficos 9 e 10).

Nos Gráficos 9 e 10 abaixo apresentados referentes às respostas à Questão 5 (“Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia”), pretende-se reunir opiniões dos educadores e professores relativamente ao papel dos contos como meio de auxiliar as crianças na compreensão e relação com o mundo (Gráficos 9 e 10).

## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Nesta resposta, os educadores e professores atribuem graus de importância diferentes às alíneas. As respostas só são comparáveis na alínea c) (“apresentam sempre soluções criativas para o bem vencer o mal”), na qual tanto educadores como professores consideram esta opção como “importante” (62% e 63%, que correspondem a 8 e 5 respetivamente).

Da análise ao gráfico 9 é possível verificar que é atribuída muita importância às capacidades que a literatura tem no desenvolvimento das crianças. Deste modo, os educadores consideram os contos como “muito importante” para o desenvolvimento da compreensão e relação com o mundo:

- a) “Pela magia e fantasia os problemas parecem menos complexos” (alínea a) – 69%;
- b) Porque “abordam sentimentos complexos de forma simples e simbólica” (alínea b) – 62%;
- c) “Pela presença de um herói que luta contra as suas angústias conseguindo sempre um final feliz” (alínea d) – 46%.

No que diz respeito aos professores, estes consideram as alíneas a) (“pela magia e fantasia os problemas parecem menos complexos”), e d) (“pela presença de um herói que luta contra as suas angústias conseguindo sempre um final feliz”) como “importantes” no auxílio da criança para a compreensão e na relação com o mundo que a rodeia, com 5 e 6 escolhas respetivamente. A alínea b) (“abordam sentimentos complexos de forma simples e simbólica”) assinala um empate de 50% entre “importante e “muito importante” (4 para cada).

As alíneas e) (“outras”), apesar de apresentar números significativos, não foram adicionadas novas opções pelos inquiridos.

A criança através dos contos tem a possibilidade de exteriorizar desejos e preocupações, estimular o seu pensamento transformar o mundo real, ao mesmo tempo que vai tomando consciência da sua própria realidade e da forma como transformar a mesma. Os contos apresentam deste modo características que auxiliam a criança a compreender e a relacionar-se com o seu mundo de forma harmoniosa, na medida que são “(...) *un vehículo de transmisión de valores formativos para la comprensión del lenguaje y la expresión de la emotividad* (...)” (Carracedo, 1996:81).

*Gráfico 9 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (educadores)*

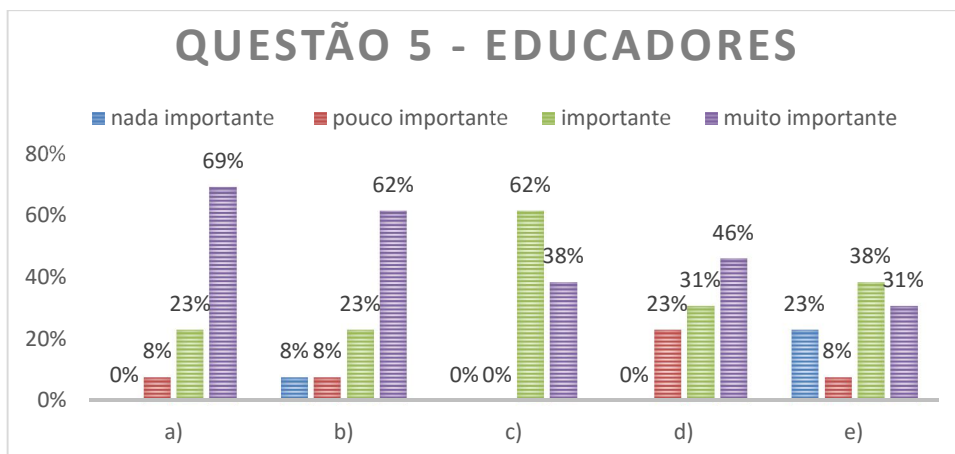
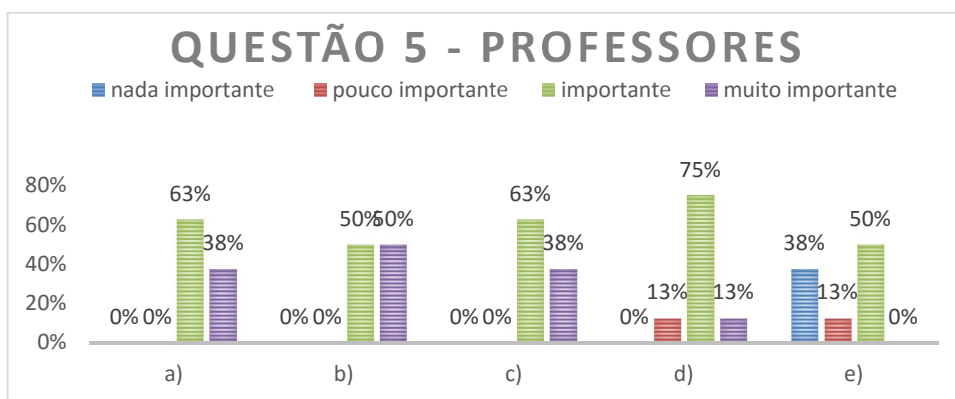


Gráfico 10 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (professores)

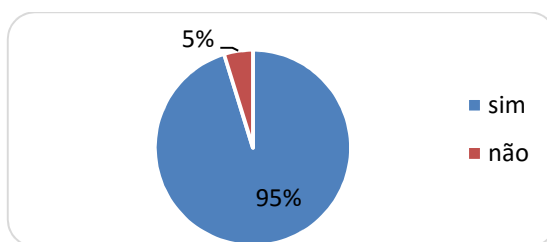


Legenda dos Gráficos 9 e 10: a) Pela magia e fantasia os problemas parecem menos complexos; b) Abordam sentimentos complexos de forma simples e simbólica; c) Apresentam sempre soluções criativas para o bem vencer o mal; d) Pela presença de um herói que luta contra as suas angústias conseguindo sempre um final feliz; e) Outra.

**Para a Questão 6:** (Gráfico 11):

Na questão 6 (“Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?”) pretendia-se compreender se os inquiridos manifestam preocupação em incluir no seu projeto educativo atividades que visem trabalhar em simultâneo o domínio cognitivo e emocional dos seus alunos. A análise do gráfico permite perceber que apenas uma pessoa (5%) julga não orientar o seu projeto educativo com vista à literacia emocional (Gráfico 11).

Gráfico 11 - “Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?”



**Para a Questão 7** (Gráficos 12 e 13):

## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

As respostas à questão 7 (“Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição?”) têm como objetivo tentar perceber de que forma os professores e educadores procuram respostas eficientes quando confrontados com comportamentos agressivos e de oposição dos seus alunos, uma vez que estes comportamentos são recorrentes na faixa etária abrangida por este estudo (3 aos 10 anos). Pretende-se compreender a estratégia dos inquiridos, numa lógica de levar os alunos a compreender a relação entre o seu comportamento e o seu significado afetivo, chamando a si a responsabilidade perante tais comportamentos (Gráficos 12 e 13).

As respostas obtidas para esta questão refletem as práticas pedagógicas dos educadores e professores perante os comportamentos agressivos e de oposição das suas crianças (Gráficos 12 e 13). A prática pedagógica dos inquiridos só assume valores semelhantes nas alíneas e) (“opto por dar privilégio a ambiente calmo, afetivo e seguro”) e f) (“considero as características físicas e psicológicas da criança”) consideradas como “muito importantes” face a comportamentos descontrolados. Desta forma, destaca-se:

- a) Mais de 50% dos professores atribuíram “muito importante” a todas as alíneas, apenas com uma indecisão na “estratégia de empatia” (c) (Gráfico 13).
- b) Na alínea c) verifica-se um empate na atribuição dos valores de “importante” e “muito importante” – 4 professores (50%) para cada.
- c) Dos educadores (Gráfico 12), 10 pontuam como “muito importante” “privilegiar o ambiente calmo, afetivo e seguro” (alínea e – 77%) e 9 pontuam “considerar as características da criança” (alínea f) e “evitar atitudes manipuladoras” (alínea g) – ambas com 69%.
- d) Os educadores apenas consideram “importante” as alíneas a) (“considero o ambiente e meio social em que vive a criança” – 8 ou 62%), b) (“avalio o ato tendo em conta a idade ou maturidade da criança” – 7 ou 54%), c) (“adoto uma estratégia de empatia em vez de uma postura autoritária” – 7 ou 54%) d) (“controlo o comportamento com recurso a reforço positivo/negativo” – 6 ou 46%).

Na questão aberta “outras reações”, obtivemos as seguintes respostas:

- i. “Levar as crianças a reconhecer que, em determinada altura, não tiveram a atitude mais correta e que o "mal" poderá não estar no "outro"”;
- ii. “Procuro a opinião de outros profissionais, docentes especializados, médicos, psicólogos...”;
- iii. “Diálogos pessoais de modo que descubra que comportamento é o menos adequado”;
- iv. “Comunicar aos respetivos Encarregados de Educação”.

Gráfico 12 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (educadores)

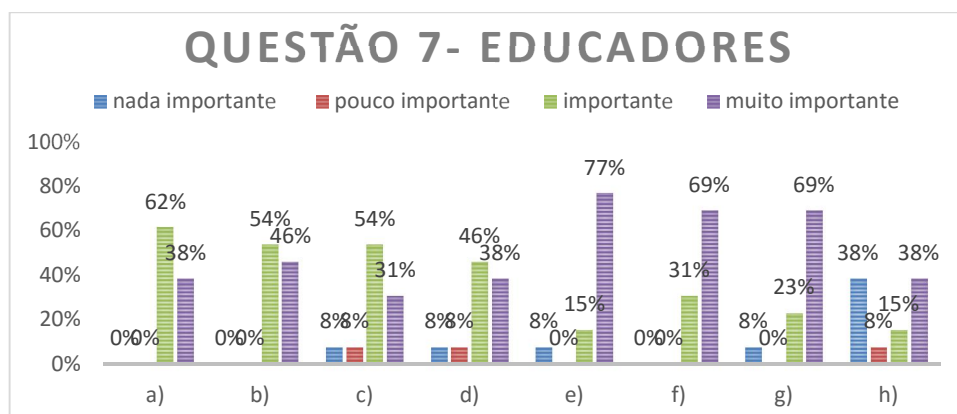
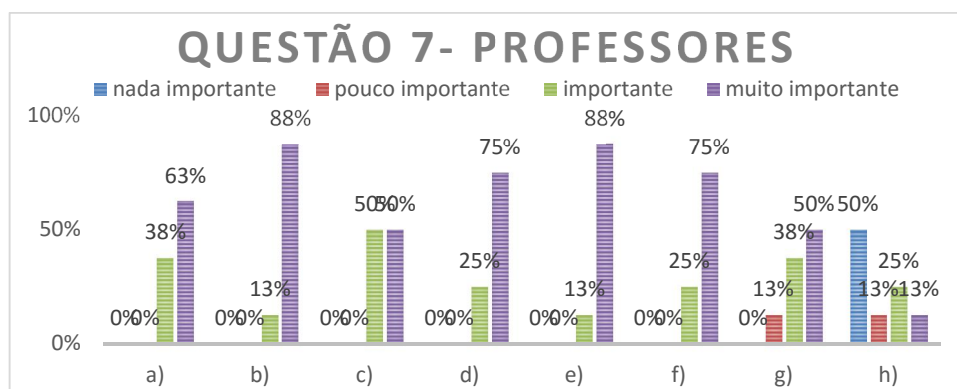


Gráfico 13 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (professores)



Legenda dos Gráficos 12 e 13: a) Considero o ambiente e meio social em que vive a criança; b) Avalio o ato tendo em conta a idade ou maturidade da criança; c) Adoto uma estratégia de empatia em vez de uma postura autoritária; d) Controlo o comportamento com recurso a reforço positivo/negativo; e) Opto por dar privilégio a ambiente calmo, afetivo e seguro; f) Considero as características físicas e psicológicas da criança; g) Evito atitudes manipuladoras; h) Outras reações.

#### Para a Questão 8 (Gráficos 14 e 15):

A Questão 8 (“Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança...”) centra-se nas práticas pedagógicas dos professores e educadores em relação a atitudes que promovam mudanças significativas nas crianças com vista ao seu desenvolvimento global.

Assim, é mais relevante evidenciar as seguintes situações:

- a) Todos os 8 professores (Gráfico 15) consideram as alíneas a) (“motivação e responsabilidade”), c) (“respeito incondicional, compromisso, serenidade”), d) (“autonomia, autoestima e autoconhecimento”) e e) (“assertividade e estilos de comunicação”) como “muito importante”. Estes resultados obtidos são, em certa forma, muito semelhantes aos verificados pelas respostas dos educadores (Gráfico

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

14), tendo em conta as percentagens de resposta para a alínea a) (11 ou 85%), c) (12 ou 92%) e d) (12 ou 92%). A alínea e) apresenta uma percentagem mais baixa (62%) apesar de se verificar uma correspondência numérica relativamente aos professores (8 respostas de ambos os grupos);

- b) A “comunicação não-verbal” (b) não obteve o valor “muito importante” como a maioria, mas sim conotação “importante” (46% dos educadores e 63% dos professores, 6 e 5 respetivamente).

As práticas pedagógicas baseadas em amor, respeito, cumplicidade e outros, associados a fatores de ordem biológica, são pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional, da criança o que origina cidadãos emancipados, emocionalmente saudáveis, críticos, criativos e responsáveis. “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança” (Portugal, 2008:33).

Gráfico 14- Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (educadores)

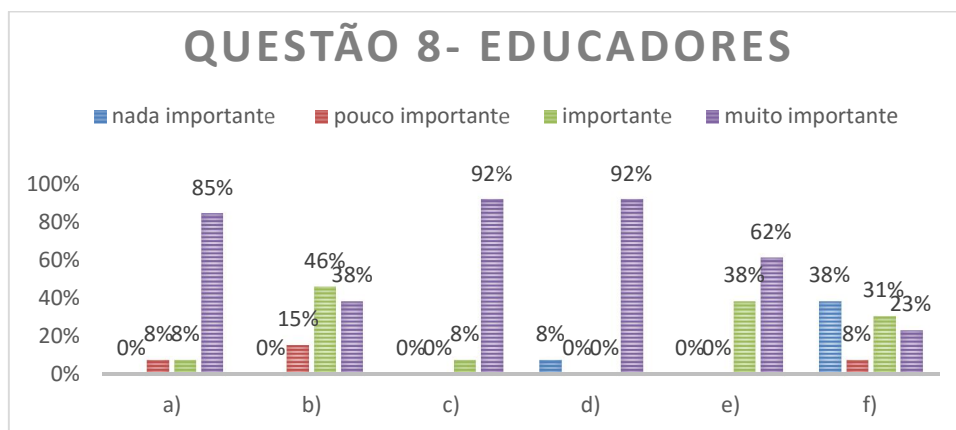
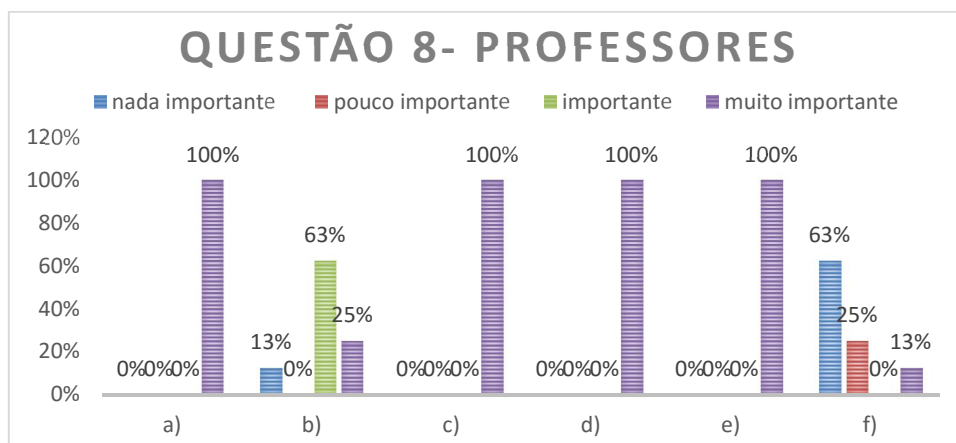


Gráfico 15 -Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (professores)



## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Legenda dos Gráficos 14 e 15: a) Motivação e responsabilidade; b) Comunicação não-verbal; c) Respeito incondicional, compromisso, serenidade; d) Autonomia, autoestima e autoconhecimento; e) Assertividade e estilos de comunicação; f) Outras que queira referir.

A Tabela 8 mostra outros tipos de respostas adicionais à Questão 8: “capacidade de controlar a timidez/exposição em grupo” e “hábitos de saúde saudáveis” – sugeridas pelos professores; “interação social”, “saber ser e saber estar”, “identificação de emoções e sentimentos”, “saber estar e saber fazer” (3 respostas), “criatividade e interajuda” e “espírito crítico” – sugeridas pelos educadores.

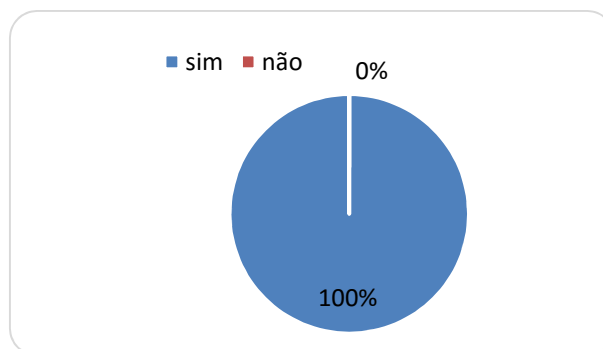
*Tabela 8 – Outras práticas pedagógicas levadas a cabo por professores e educadores*

Outras práticas pedagógicas sugeridas	Profissão	
	Educador	Professor
<b>Capacidade de controlar a timidez/exposição em grupo</b>	0	1
<b>Criatividade e interajuda</b>	1	0
<b>Espírito crítico</b>	1	0
<b>Hábitos de saúde saudáveis</b>	0	1
<b>Identificação de emoções e sentimentos</b>	1	0
<b>Interação social</b>	1	0
<b>Saber estar e saber fazer</b>	3	0

**Para a Questão 9** (Gráfico 16):

As respostas à questão 9 (“Costuma falar aos seus alunos sobre todas as emoções?”) estão representadas no gráfico 16.

*Gráfico 16 - Costuma falar aos seus alunos sobre todas as emoções?*



## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Uma vez que todas as respostas foram afirmativas, interessa saber que objetivos estão na base de professores e educadores falarem com as crianças acerca das emoções (Gráficos 17 e 18), que surgem da questão 9.1 (“Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo?”)

Assim, os Gráficos 17 e 18 apresentam os objetivos referentes à abordagem de todas as emoções em contexto de sala de aula. Deste modo, os resultados obtidos podem, em termos gerais, ser considerados bastante semelhantes entre professores e educadores. A referir:

- a) Os professores atribuíram “muito importante” a todas as alíneas, a considerar: b) (“ajudar a compreender a existência de sentimentos positivos e negativos e a geri-los”), c) (“ensinar as crianças a controlar e a mitigar comportamentos agressivos”) e a e) (“ajudar as crianças a perceber que podem controlar as suas emoções e conseguir a harmonia emocional”) todas com 100% de respostas – 8 professores. Com 7 respostas “muito importante” temos a alínea a) (“permitir à criança a compreensão das suas emoções e das emoções das outras crianças”) com 88%, ao passo que a alínea d) (“encarar os conflitos como um processo natural resultante das interações”) obteve apenas 5 respostas – 63% (Gráfico 18);
- b) No que aos educadores diz respeito, os resultados obtidos foram os seguintes: alínea a) (“permitir à criança a compreensão das suas emoções e das emoções das outras crianças”) – 11 ou 85%, alínea b) (“ajudar a compreender a existência de sentimentos positivos e negativos e a geri-los”) – 9 ou 69%; c) (“ensinar as crianças a controlar e a mitigar comportamentos agressivos”) – 8 ou 62%; d) (“encarar os conflitos como um processo natural resultante das interações”) – 8 ou 62%; e) (“ajudar as crianças a perceber que podem controlar as suas emoções e conseguir a harmonia emocional”) – 7 ou 54% (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (educadores)

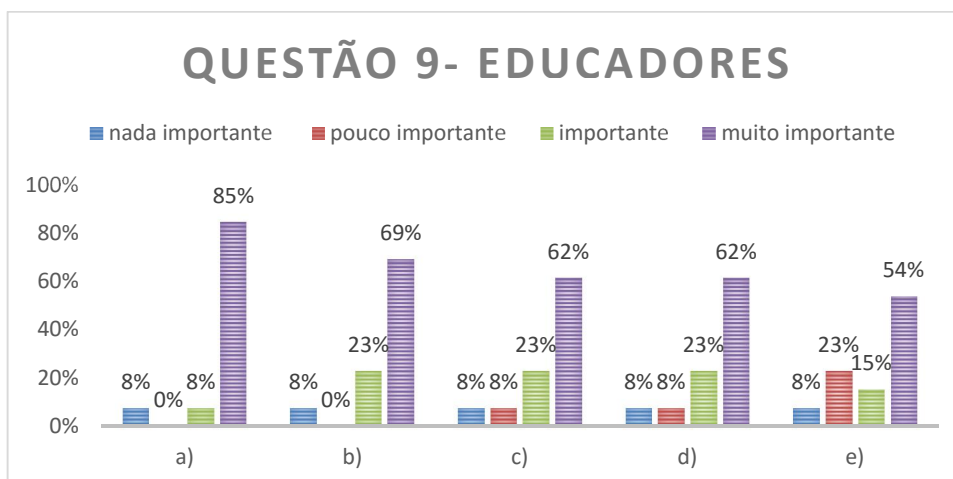
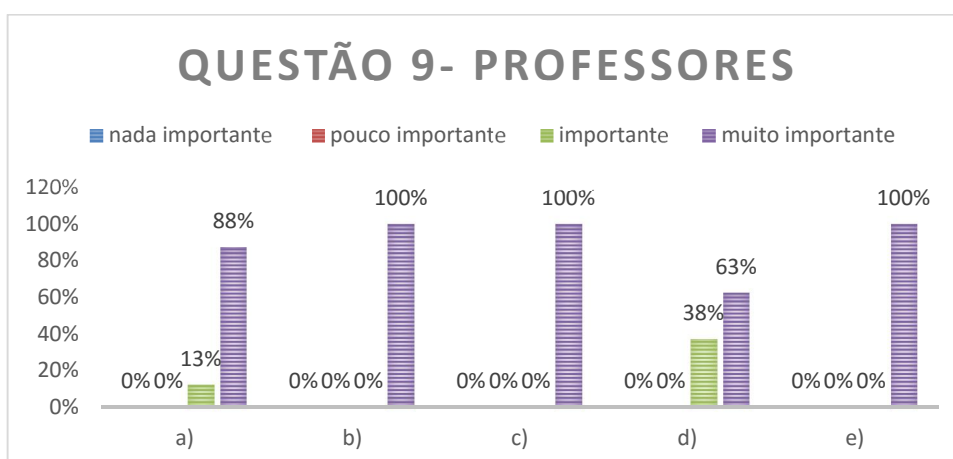


Gráfico 18 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (professores)



Legenda dos Gráficos 17 e 18: a) Permitir à criança a compreensão das suas emoções e das emoções das outras crianças; b) Ajudar a compreender a existência de sentimentos positivos e negativos e a geri-los; c) Ensinar as crianças a controlar e a mitigar comportamentos agressivos; d) Encarar os conflitos como um processo natural resultante das interações; e) Ajudar as crianças a perceber que podem controlar as suas emoções e conseguir a harmonia emocional.

### 3.5 Discussão de resultados

Neste capítulo procura-se encontrar correlação positiva entre a análise dos dados os objetivos e a questão de partida à luz da recolha bibliográfica. Em suma, responder à questão: “*De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos?*”.

A literatura para a infância, nomeadamente os contos, orienta esta fase do estudo, na medida em que se apresenta como uma estratégia pedagógica na concretização de metas estabelecidas para o ensino pré-escolar e 1º ciclo, envolvendo em simultânea a função literária recreativa, a psicológica e a educativa. Os contos aparecem associados ao desenvolvimento de capacidades

emocionais, sociais, comportamentais, ao desenvolvimento do sentido estético à capacidade de despertar emoções e desenvolver a personalidade (Couto, 2003).

Os contos funcionam como um auxiliar capaz de ajudar as crianças a encontrar explicação para algumas das suas angústias (sentido para a vida), a enfrentar os problemas interiores, a compreender o outro e a relacionar-se. *“Os contos de fada não têm igual, não só como forma de literatura mas como obras de arte plenamente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é”* (Bettelheim, 1985:21).

A literatura infantil incorpora a criança num espaço imaginário sem modificar a realidade, que lhe permite entrar no mundo da fantasia, num espaço aberto que facilita *“(…) al desterrar los prejuicios, pero dándole mensajes que ayuden a seguir confiando, a tener esperanzas en el futuro. Mensajes que lo ayuden a vivir en un mundo atual, donde predominan los miedos”* (Carracedo, 1996: 21).

Assim, a escola devido às suas dimensões, educativa, cultural e pedagógica, aparece neste estudo como um espaço privilegiado do uso da literatura para a infância como promotora do desenvolvimento integral da criança, reunindo condições para a dinamização dos contos. Os professores surgem, neste âmbito, como meios *“(…) capazes de tomar e assumir a profunda ligação do conto à escola, desempenhando o seu papel neste círculo sem fim que é a função de ensinar alguém a crescer e de lhe fazer reviver uma cultura esquecida e perdida, (...), podendo, assim, enfrentar o futuro e aprender com ele”* (Santos, 2002: 103).

As características atrás referidas, acerca da correlação entre os contos e a escola no processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças na faixa etária dos 3 aos 10 anos, enquadram-se neste estudo como instrumentos fundamentais na procura de resultados face aos objetivos formulados.

Para simplificar a reflexão acerca dos resultados a apresentar tomou-se como referência a designação de categorias às diversas opções de escolha facultadas aos inquiridos nas questões numeradas de 1 a 9.

A análise das respostas obtidas na **Questão 1** permite perceber a que estratégias recorrem os professores e educadores para fazer face à heterogeneidade socio emocional dos seus alunos. Esta diversidade valoriza-se em fatores culturais, sociais e étnicos, associados a problemas de ordem familiar, económicos ou outros, que interferem de forma negativa na estabilidade emocional, psíquica e social e, por sua vez, influenciam o desenvolvimento intelectual dos seus alunos numa perspetiva contextual do desenvolvimento, implicando a dinâmica entre o sujeito e os seus contextos. Acresce, deste modo, ao professor/educador a tarefa de gerar mudanças integrais nos seus alunos com base nas suas potencialidades, para os conduzir ao conhecimento de si mesmo e

dos outros com vista ao “(...) *crescimento cognitivo, emocional e social dos alunos*” (Céspedes, 2008:104).

Os resultados obtidos nesta questão, confirmados pelos Gráficos 1 e 2, revelam que as preferências de ambos os grupos recai fundamentalmente no papel da literatura para a infância como instrumento que possibilita trabalhar a heterogeneidade socio emocional, pela capacidade de estabelecer uma relação afetiva entre a criança e o adulto, entre os seus pares, com o meio e com as diferentes culturas fundindo o social no individual. A literatura permite à criança estabelecer uma relação do seu mundo interior com o mundo exterior, desencadeando as funções psicológicas superiores originando novos comportamentos e facilitando a adaptação social e a adaptação escolar (Vygotsky 2000, in Lima, Jimenez, & Carmo, 2008).

O estudo, corroborando esta ideia da literatura, mostra que para responder à heterogeneidade socio- emocional, o grupo dos educadores considera como muito importante e os professores como importante recorrer a outras estratégias, que mediante as caraterísticas e necessidades, possam também promover mudanças positivas nas crianças facilitadoras de novas aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal e ao seu relacionamento social. Neste âmbito, às escolas, representadas pelos agentes educativos, cabe a tarefa de se adaptarem às caraterísticas únicas dos seus alunos através da valorização do plano de atividades com a integração de espaços que facultem à criança momentos de prazer, de partilha e de interação passando por “ *brincar, conversar, fazer contos, ler e cantar*”, culminando em desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança (Mata, 1999b in Mata, 2006; Sapinho et a, 2008:21).

Os contos apresentam caraterísticas próprias que lhe permitem responder de forma eficiente aos desafios supracitados. Estas características situam-se ao nível da diversidade de conteúdos que abordam, a exploração de diferentes culturas e a diversidade dos povos, permitem o diálogo entre adulto e criança, o confronto com a diversidade de opiniões que resulta na aquisição de conhecimento acerca de outras culturas e a sua aproximação. Os contos oferecem também a possibilidade de trabalhar os diversos domínios (como a história e a geografia), descrever a humanidade e relacionar acontecimentos presentes e passados (Tizard & Hughes, 1984 in Mata, 2006).

Os contos, envoltos num conjunto de valores que lhe são próprios, funcionam como elemento unificador das crianças em contexto de sala de aula, pois estes abordam diferentes problemáticas e formas de as ultrapassar, comuns à maioria das crianças (morte, medos, casamentos e outros) que desencadeiam emoções, sentimentos e a capacidade de imaginar, fundamentados na típica e universal construção do “era uma vez...” e do “foram felizes para sempre”. Estas expressões transportam a criança para além do enredo, despertam a sua atenção, e

na interação coração cérebro abrem um espaço de liberdade que lhe permite pensar, sentir e transformar, organizando o seu conhecimento ao nível afetivo e intelectual (Carrecedo, 1996).

Os contos são também o elo de ligação entre as comunidades, na medida em que retratam os mesmos temas, os mesmos objetivos procuram responder às preocupações do Homem relativamente ao desconhecido, transmitem valores universais, regras e o seu respeito. Os contos oferecem, deste modo, a capacidade de enfrentar os desafios e os conflitos da vida social e a resolução dos problemas da vida emocional. A linguagem simbólica recorrente nestas narrativas funciona para a criança como elemento facilitador na adaptação aos diferentes contextos que enfrenta no seu percurso de vida, o que contribui de forma significativa para o seu equilíbrio social e afetivo (Bruner, 1986; Carracedo, 1996).

As personagens dos enredos introduzem as crianças no mundo maravilhoso da história que, tal como elas, são oriundas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas e encaram situações que lhes provocam também sentimentos profundos e desejos. As personagens procuram solução para os seus conflitos com base na perseverança, desencadeando o processo de imaginação da criança na procura de solução dos seus próprios problemas. Os contos englobam nos seus conteúdos elementos que permitem à criança *“uma construção cognitiva, afetiva e moral do mundo que lhe irá permitir, ao mesmo tempo que constrói múltiplas variantes de contextos, optar por um ou outro em particular”* (Smith, 1975) cit in (Albuquerque, 2000: 15).

No que se refere à **Questão 2** esta foi colocada com o intuito de perceber que tipo de literatura para a infância o grupo de inquiridos prefere para dinamizar a hora do conto. Os resultados da análise às 8 categorias da literatura para a infância, apontam a escolha por unanimidade nos contos tradicionais (gráficos 3 e 4). Os resultados apontam ainda as fábulas como outra leitura preferida pelos professores e a poesia de preferência dos educadores, também como importantes para a dinamização da hora do conto. A resposta que reuniu consenso, a leitura dos contos tradicionais vem ao encontro da opinião de Albuquerque (2000), que afirma esta leitura como elemento sagrado para a educação das crianças que frequentam o jardim-de-infância, o primeiro ciclo e mesmo o segundo ciclo, com um papel fundamental no seu desenvolvimento integral.

A preferência por outras leituras na hora do conto, como as fábulas, a poesia, os trava-línguas, as lengalengas, embora não reunindo consenso no grupo dos inquiridos, são também instrumentos importantes para o processo de desenvolvimento da criança. A criança guiada pela curiosidade e alimentada pela diversidade de material impresso disponibilizado pelos professores/educadores vê-se estimulada para novas aquisições, exploração e procura de outras situações da literacia. *“(...) Tal como a árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da*

*literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo - o ambiente de linguagem escrita” (Mata, 2006:25).*

A **Questão 3** foi colocada na sequência da questão anterior com o propósito de perceber se a escolha dos livros infantis ou os temas se enquadravam na perspectiva dos professores e educadores com uma intencionalidade. Os resultados permitem inferir que o grupo de inquiridos refere a escolha do livro/ tema na totalidade das 6 categorias referidas no **Gráfico 5 e 6** que é muito frequente ter um objetivo específico. Nesta perspectiva os resultados obtidos remetem para a particularidade do conto, envolvendo ensinamentos pedagógicos potenciadores do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança. Os temas enquadram-se no objetivo específico dos inquiridos, pois colocam a criança em contacto com a realidade e sua descrição, o que a ajuda a adquirir conhecimento acerca de outros lugares e ciências, de outras formas de agir, de conhecer as regras e outras éticas, de contactar com valores morais e culturais, como incentivo ecológico e conhecimento da língua, como forma de abordar as profissões, ou outras. Este facto influencia a escolha deste tipo de literatura e orienta esta mesma escolha. Os contos nas diferentes variantes interferem com o crescimento das crianças, nomeadamente ao nível da organização mental e como estimulador da capacidade de imaginar, essenciais ao desenvolvimento equilibrado da criança. Estas narrativas oferecem ao contador a possibilidade de adaptação dos conteúdos à idade, às necessidades e às potencialidades da criança, ao acrescentar elementos de interesse ou a “*diminuir os elementos de imaginário, passando a privilegiar progressivamente o real quotidiano, ao mesmo tempo que vão aproveitando estas narrativas para transmitir conhecimentos vários*” (Albuquerque, 2000:30; Santos, 2002; Traça, 1992).

No que se refere à questão aberta (alínea f) a escolha do livro/tema foi claramente direccionada para o interesse dos inquiridos, como desenvolvimento de capacidades intelectuais ligadas à leitura, à escrita, ao vocabulário, ao conhecimento geral entres outros. Estas opções de escolha limitaram o conto ao desenvolvimento cognitivo, esquecendo a função recreativa e psicológica oferecida na hora da história. Deste modo, é importante salientar que o desenvolvimento emocional e cognitivo encontram-se indissociáveis na vida do homem, uma vez que, (...). *O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional (...)* “ (Goleman, 2001: 50).

A hora do conto representa para a criança um momento lúdico, um espaço de imaginação e fantasia, uma atividade que lhe confere oportunidade de criar e recriar as suas vivências, desde as mais simples (o seu quotidiano) às mais complexas (do mundo da tecnologia), contribuindo para o equilíbrio emocional. Esta atividade permite ainda a aquisição de conhecimento, este resulta da combinação de imagens conhecidas com novas imagens, num processo associado à fantasia e à capacidade de imaginação evidente na criança e implícita na frase “*O importante é dar o melhor à criança, habituá-la a ver e ouvir o bom e o belo*” (Carvalho, 1984: 213; Couto, 2003).

Contudo, o adulto deve preparar a atividade da leitura tendo como referencia que *“Ler não é tocar nos seres, nos objetos, nas paisagens. Mas talvez seja a atividade que mais justifica materialidade do imaginário”* (Traça, 1992: 79).

A análise dos resultados referente à **Questão 4** apresenta dados nos (Gráficos 7 e 8) permite perceber que os professores e educadora de infância recorrem à literatura para a infância na sua prática pedagógica como instrumento que promove o desenvolvimento de capacidades ao nível cognitivo que impulsiona o processo académico. É de referir que a leitura dos contos assume maior preferência neste grupo para desenvolver na criança o gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e do cálculo, para a aquisição de vocabulário e conceitos, e ainda para despertar a curiosidade e o espírito crítico como características básicas na procura de novos saberes. Nesta perspetiva, a leitura dos contos surge em contexto de sala de aula como ferramenta fundamental no desenvolvimento de capacidades, ou seja, na formação da mente das crianças da faixa etária deste estudo (3 aos 10 anos).

Os resultados auferidos conferem que a leitura dos contos como prática pedagógica do grupo em estudo, embora não especificada, vai de encontro ao referido por Klesius & Griffith (1996 in Mata, 2006) e Coimbra de Matos (2011), que enquanto atividade lúdica, fomenta na criança a curiosidade para aprender a ler e a escrever, o interesse pela procura de novos conhecimentos, promove também o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tal como a valorização do vocabulário, da criatividade, da comunicação, da inteligência e da aquisição de novos conceitos. Desperta ainda o prazer de ler e coloca a criança em contacto com o conhecimento do mundo. Cullinan (1986) por sua vez acrescenta, relativamente à leitura de histórias, que *“aquelas a quem leem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que leem para aos seus filhos”* (citado por Mata, 2006:84).

É importante referir, relativamente aos **Gráficos 7 e 8 da Questão 4**, os resultados apontam que tanto os professores como os educadores não consideram que a literatura para a infância (contos) exerça um efeito significativo na criança sobre a descoberta de si e do outro, no desenvolvimento do raciocínio, na procura de soluções para os problemas e ainda na aquisição de autoestima e sentimento de pertença. Assim, é possível inferir que os professores não conferem à leitura dos contos um papel no desenvolvimento destas capacidades. Estes resultados contrariam o que o Ministério da Educação (1997) delineou acerca da leitura de histórias nas escolas, considerando-a como um jogo lúdico essencial no desenvolvimento global da criança. A leitura e a sequente dramatização<sup>15</sup> das histórias, de acordo com a mesma fonte, potenciam à criança a vivência dos enredos o fortalecimento de relações interpessoais e o conhecimento de si e do outro

<sup>15</sup> As orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997) entre outras, referem a área de Expressão e Comunicação que abrange o domínio **das expressões, motora, dramática, plástica e musical** como essencial ao desenvolvimento global da criança.

(M. E., 1997). Neste âmbito, Carvalho (1984) valoriza o conto como instrumento de aprendizagem, ao referir que este “*é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para a sua formação integral*” (p: 18). Na mesma perspetiva, Dias (2005), afirma que a leitura de histórias funciona para a criança como um jogo que lhe permite “*experimentar, descobrir, inventar, exercitar as suas habilidades, estimular e desenvolver a curiosidade, a criatividade, auto confiança e iniciativa*” (p. 124).

No entanto, é importante referir que tanto professores como educadores consideram que os contos auxiliam as crianças na aquisição de atitudes de tolerância e respeito pela diferença (alínea f dos **Gráficos 7 e 8**). Aos contos é reconhecida a função de transmissão de valores culturais e morais, de colocar o homem em confronto com o desconhecido, em confronto com vitórias e desilusões, em confronto com outras culturas, ameaças e conflitos sociais, contrapondo soluções baseadas na perseverança das personagens. Assim, “*(...) Os contos fornecem significados, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que a criança se confronta no seu dia-a-dia*” (p:35). Em simultânea os contos transmitem à criança regras de convivência e de respeito pelos outros com quem se relaciona. Na hora do conto a criança “*(...) tem de aprender a escutar e a ser escutada, mas sobretudo, tem de descobrir que tem coisas importantes para dizer*” (Traça, 1992; Albuquerque, 2000: 28).

Carracedo (1996), neste contexto reitera a importância da leitura de contos a crianças pequenas, porque através dela “*(...) se desarrolla gran parte del aprendizaje, se facilitan las capacidades de reflexión y de trabajo en el niño*” (p. 80), e em simultâneo “*se convierte en un lazo de unión importante, donde se transmiten valores, las nociones de ética y de moral*” (p. 79).

A **Questão 5** foi colocada intencionalmente para perceber de que forma os professores e educadores perspetivam a literatura para a infância, num quadro de desenvolvimento potenciador de capacidades que auxiliem a criança na compreensão e na sua relação com o mundo que a rodeia, numa tentativa de consolidar as respostas obtidas na questão anterior.

A análise dos resultados apresentados no **Gráficos 9 e 10**, referentes ao processo relacional da criança com o mundo que a rodeia, permite inferir que tanto os professores como educadores consideram que os contos auxiliam a criança na compreensão do fenómeno relacional, pelo facto de na sua dinâmica abordarem sentimentos estrategicamente complexos de forma simples e simbólica. Os educadores também privilegiam os contos neste âmbito, pela presença de um herói que luta contra as suas angústias conseguindo sempre um final feliz e pela forma mágica e fantástica que tornam os problemas menos complexos. Na verdade, a literatura retrata os contos como modelos peculiares que relatam temas complexos da vida do homem como medos, perigos e crises da vida, que desencadeiam sentimentos, angústias e desejos. Estes, ao serem regidos por uma linguagem rica de simbolismo e pela presença de figuras míticas, transportam a criança para o

## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

mundo maravilhoso da imaginação, da fantasia e da criatividade, que lhe transmite a sensação de segurança, de conforto e de confiança relativamente ao mundo que a rodeia. “*A forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte, ou ao leitor, sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias*” (Bettelheim, 1987:17 cit in Albuquerque, 2000).

Deste modo, a hora do conto é da responsabilidade do adulto (que neste grupo aparece assumido de forma clara na resposta obtida na pergunta 2), que começa na escolha do livro valorizando a especificidade das crianças (caraterísticas e necessidades referidas na questão 1) e o tema de interesse a abordar, passa pela possibilidade de envolver a criança no enredo para reviver a situação das personagens e projetar algo pessoal. O contacto com sentimentos complexos e com as emoções das personagens, que lutam teimosamente na procura da felicidade, correndo perigos para vencer os desafios da vida, despertam a criança para a sua própria realidade, para o confronto entre o consciente e o seu inconsciente como potenciador da estruturação do seu mundo emocional, “*(...) os contos fornecem significados, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que a criança se confronta no seu dia-a-dia*” Traça, (1992: 35). A envolvência da criança no enredo prepara-a para o “*conhecimento das realidades alternativas possíveis, e distinguindo o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecendo*” (p:15). Os contos são também formas de “*expressarem os medos e os desejos recalcados nas crianças, parecendo-se um pouco com os sonhos*” (in Albuquerque, 2000: 21).

Relativamente à **Questão 6, Gráfico 11** foi colocada aos inquiridos deste estudo com o propósito de compreender se a literacia emocional se enquadra no seu projeto educativo, trabalhando em simultâneo o domínio cognitivo e o desenvolvimento de competências na área da literacia emocional.

Os resultados apontam para 95% dos inquiridos a orientar o seu projeto educativo com vista à educação emocional, facto que poderá estar relacionado com a necessidade de responder ao crescente aumento de perturbações ao nível emocional, psíquico, social e académico nas crianças. Este facto exige dos professores e educadores mudanças de atitudes que promovam o desenvolvimento intelectual e respondam às necessidades pessoais sentidas pelos seus alunos. As mudanças referidas foram assumidas de forma evidente na questão 1, na qual a literatura para a infância foi destacada pelos inquiridos como estratégia de resposta à diversidade socioemocional a partir das caraterísticas e necessidades dos seus alunos, auxiliando o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Goleman (2014) com base nos seus estudos refere a existência de um aumento significativo de crianças que surgem emocionalmente mais perturbadas, mais solitárias, mais deprimidas, mais violentas, mais indisciplinadas, nervosas, impulsivas, agressivas e com dificuldades de aprendizagem, ao que acrescenta: as crianças atualmente apresentam um QI mais elevado, mas a inteligência emocional está em declínio.

Deste modo, a literacia emocional em contexto educativo é fundamental, uma vez que, “*a aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tao importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura*” (Karen Stone-McCown, 1993 em entrevista a Goleman, 1997:283; Goleman, 2014).

A abordagem da literacia emocional nas escolas vem ao encontro do referido por Gardner (1984) além do desenvolvimento de competências intelectuais, é também necessário agregar outras competências do mundo afetivo como a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal, fundamentais para a realização pessoal e equilíbrio psicossocial do individuo (in Muller-Lissner, 2001).

No contexto deste estudo, o desenvolvimento das competências literácitas ao nível das emoções foi preferido pelos inquiridos e de forma privilegiada com o recurso à literatura para a infância. Os professores e educadores reconhecem na hora do conto características que permitem desencadear nos seus alunos competências pessoais como o autocontrolo, o autoconhecimento, automotivação e a auto estima, que facilitam também o seu relacionamento com os outros, que abrem o caminho para outras áreas do saber e aperfeiçoar competências pedagógicas (Coimbra de Matos & Coelho, 2006; Albuquerque, 2000; Bueno, 2002).

Oatley e Jenkins (2002) acrescentam que “*a leitura e a escrita permitem-nos tornar as emoções conscientes e refletir sobre elas*” (p.432). Neste âmbito, os contos permitem em simultâneo o desenvolvimento cognitivo ligado ao intelecto e o conhecimento emocional, que quando ligados aos talentos da criança (sentir e imaginar) contribuem para a formação de uma mente emocionalmente saudável. “*Ensinar, como toda a atividade emotiva, é transmitir, receber, e partilhar conhecimentos, sendo claro que a cognição sem emoção é um profundo mal-entendido que implica custos*” (Santos, 2002:173; Bueno, 2002; Céspedes, 2014).

A **questão 7** deste estudo tem como objetivo perceber que estratégias utilizam os professores e educadores perante comportamentos agressivos e de oposição dos seus educandos e qual o grau de consciência dessas estratégias, uma vez que estes são recorrentes nesta faixa etária.

Os resultados retirados das respostas e que se encontram nos **Gráficos 12 e 13** mostram que os professores e educadores perante comportamentos desadequados privilegiam a escolha de um ambiente calmo, afetivo e seguro, chamando a si a responsabilidade de tais comportamentos. No entanto, consideram também as características físicas e psicológicas da criança, reforçando a ideia de não utilizar estratégias de tendência manipuladora. Por outro lado, os professores alicerçam a sua prática pedagógica nas categorias a), b) e d) do gráfico, que consideram como muito importantes.

Estes resultados estão de acordo com o definido por Brazelton (2007). Este autor refere que face a comportamentos desadequados, aconselha o adulto a dialogar com a criança e ouvi-la acerca

do problema que lhe provocou a fúria, apresentando razões do negativismo e sugerindo soluções. Estas são algumas estratégias de aprendizagem para lidar de forma adequada com as situações. É importante fornecer à criança experiências sociais baseadas em comportamentos observáveis, o que para a criança *“constitui uma poderosa força geradora que aumenta as cognições, que permite integrar as aprendizagens e que fornece todos os recursos indispensáveis para que se cresça enquanto pessoa”* (Céspedes, 2008: p. 156).

É também fundamental que os profissionais da educação possuam competências na base da inteligência emocional, que segundo Goleman (1997), é definida *“como a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”* (p. 54).

Tendo em conta as categorias referidas nos **Gráficos 12 e 13**, consideradas como “muito importantes” pelos professores e educadores, é necessário salientar a qualidade do contexto onde a criança se relaciona, já que influencia significativamente o seu desenvolvimento moral, social, emocional e comportamental. A criação de ambientes adequados por parte dos profissionais de educação é fundamental *“ao percurso de crescimento, desenvolvendo capacidades que, começando por intervir beneficentemente na evolução dos processos de ensino e aprendizagem, o façam igualmente no domínio de todas as outras aprendizagens que vierem a realizar ao longo da vida”* (Sapinho et al; 2005: 49). Estes ambientes resultam do comportamento do adulto na relação com a criança, tal como: saber elogiar, valorizar os aspetos positivos da criança, demonstrar afetos, ensinar a aceitar fracassos, acreditar nas capacidades da criança e ajuda-la a reconhecer as virtudes e defeitos. Estas ações dos adultos desenvolvem na criança a capacidade de lidar com os impulsos e com as frustrações, tornando-a mais sociável e equilibrada emocionalmente. A criança perante este comportamento do adulto reforça a sua confiança e considera-se capaz de enfrentar *“(…) os fracassos e as dificuldades como oportunidades para aprender mais, para desenvolver capacidades, para melhorar a sua qualidade de vida”* (Marques, 2011: 40).,

Em contexto escolar, os profissionais de educação têm de integrar na sua prática pedagógica, práticas e vivências que promovem o desenvolvimento integral da criança, conjugando a lógica emocional (sentir) com a lógica da razão (pensar) (Sapinho et al, 2008; Santos, 2002).

*“Para educar é preciso amar, as escolas são o prolongamento do berço. O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola”* (Lemos, 1972 in Rodrigues 2008:31). Esta ideia engloba o objetivo principal deste estudo, reforça a importância da hora do conto, que por si é uma atividade partilhada que promove um ambiente afetivo, positivo, de intimidade e facilitador de novas aquisições, com impacto ao nível social, emocional e cognitivo da criança (Mata, 1999b in Mata, 2006).

O livro no seu conteúdo reúne um conjunto de ensinamentos suportados, de entre outros elementos, pela presença constante de personagens fictícias que introduzem o dualismo do bem/mal, dando à criança a percepção de que nem tudo é perfeito, além de que o bem e a bondade merecem recompensa e a maldade deve ser punida (sentido de justiça), porque “*o mundo guarda princípios morais, nos seus fundamentos naturais*” (in Albuquerque, 2000:22). Contudo, os contos mostram também à criança a visão positiva da vida, afinal “*os homens nunca são realmente maus; podem-se ter desviado do caminho certo, mas um verdadeiro sentimento de culpa e aceitação do castigo merecido, fá-los-á retomar os preceitos do bem*”. (Albuquerque, 2000:46).

**A questão 8** encontra-se na sequência da questão 7 e requer dados acerca da prática pedagógica dos inquiridos com base em atitudes que promovam ambientes emocionalmente seguros, que alicerçados na comunicação efetiva e afetiva e no respeito pelas características individuais, auxiliam a criança a encontrar sentido para a vida. Os resultados dos Gráficos **14 e 15** apontam para práticas pedagógicas que colaboram com a criança na construção da sua harmonia emocional, como alicerce da vida social e afetiva. Esta” (...) *constitui uma poderosa força geradora que aumenta as cognições, que permite integrar as aprendizagens e que fornece todos os recursos indispensáveis para que se cresça enquanto pessoa*” (Céspedes, 2008: p. 156).

Deste modo, os inquiridos manifestam a intenção de orientar as suas práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver na criança competências ao nível social e afetivo como o empenho, o otimismo, a motivação, a flexibilidade, a serenidade, entre outros, que são essenciais para a tomada de decisões firmes, para a resolução de conflitos de forma criativa, para o desenvolvimento intelectual, comportamentos assertivos, sucesso profissional e para a promoção de relações pessoais estáveis (Goleman, 2014; Céspedes, 2008).

Os professores acrescentam ainda como “muito importante” incluir nas suas práticas pedagógicas atitudes que incrementem na criança modos de assertividade e estilos de comunicação, embora estes não sejam especificados. Neste âmbito, o autocontrolo e a empatia são duas aptidões emocionais a acrescentar às suas práticas como forma de dominar a impulsividade, de controlar as emoções negativas, impedindo o domínio da ansiedade, das frustrações, evitando comportamentos reativos. Estas capacidades são fundamentais para a obtenção de um relacionamento interpessoal empático e tolerante, que permita uma organização emocional e cognitiva geradora de relações positivas (Goleman, 1997; 2014; Brazelton 2007).

Os resultados apontam também para outras práticas pedagógicas de interesse referidas pelos inquiridos (Tabela 8). De salientar que foram os educadores a sentir uma maior necessidade de acrescentar outras categorias, na expectativa de promover na criança atitudes ao nível da criatividade e interajuda, do espírito crítico, da identificação de emoções e sentimentos na interação social, onde a maior incidência recai na capacidade de saber estar e saber fazer (3 educadores). Os

professores apenas acrescentaram que é necessário desenvolver nas suas crianças atitudes relacionadas com o controlo da timidez em grupo e com hábitos de higiene.

A capacidade de saber estar (inteligência emocional) e saber fazer (inteligência operativa) é o ponto a destacar das outras práticas acrescentadas pelos inquiridos, que se enquadram nos pilares da educação sugeridos pela UNESCO. Estas competências desenvolvem-se inevitavelmente no sistema relacional estabelecido entre fatores internos e fatores externos, são valorizadas nas experiências e na relação que a criança estabelece com os outros seres, com as quais constrói a sua autonomia, aprende a gerir as múltiplas dependências do meio e promove o seu crescimento e equilíbrio como pessoa, porque *“um sistema isolado, aquele que não se relaciona com nenhum outro, entra em declínio”* (Sapinho et al, 2008; Coimbra de Matos, 2011:5).

É importante referir que o equilíbrio emocional do sujeito é fator determinante na prevenção do desenvolvimento de perturbações emocionais ou de comportamento, estas influenciam a forma de estar e de relacionar com as outras crianças – *“nós, seres humanos, nascemos não apenas para o mundo mas também para a sociedade* (Bowlby, 1984:430).

As perturbações emocionais têm um papel negativo no desenvolvimento das capacidades físicas, psíquicas e sociais da criança, avaliadas pela *“incapacidade inexplicável de aprendizagem (...); incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais (...); comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais; estado geral de infelicidade ou depressão; tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola”* (Correia, 2013: 50). As perturbações manifestam-se na criança ao nível *“do seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”* (Correia, 2003:49).

Neste contexto, a literatura para a infância ligada à linguagem dos afetos e assente na relação *“do corazón y cérebro”*, aparece como um alimento psíquico e emocional da criança, pois oferece mecanismos para enfrentar os problemas de uma maneira saudável e criativa. Estas narrativas preenchem o mundo imaginário da criança carregado de esperança, de possibilidades e de soluções criativas, essenciais para enfrentar e superar problemas, atuando como meio de prevenção e de alívio das perturbações emocionais (Souza & Bernardino, 2011; Carvalho, 1984; in Carracedo, 1996:110).

A literatura para a infância aparece agregada ao simbolismo, a *“auxiliares mágicos”*, personagens fictícias, que assente em elementos reais e identificados pela criança conferem credibilidade, ajudam a desencadear os processos de automotivação e de autoconfiança, na procura do caminho para a responsabilidade, para a autonomia, para a autoestima, para o autoconhecimento, e para o conhecimento e cumprimento de regras éticas ou morais. A presença destas capacidades são destacadas pelos inquiridos do estudo e são fundamentais para o desenrolar do processo de crescimento da criança, influenciam o desencadeamento das funções psicológicas

superiores e o desenvolvimento de novos comportamentos (Vigotski, 2000 in Lima et al, 2008; M. E., 1997; Bettelheim, 1987 in Albuquerque, 2000).

A literatura para a infância, *“em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético -morais e estéticos, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, (...). O objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores”* (Sousa, 2003:33).

Os contos, neste âmbito, apresentam ainda outras características de destaque, *“favorecem o desenvolvimento harmonioso da criança, (...) contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento de algumas competências pedagógicas em língua materna, sobretudo no campo da comunicação oral e na iniciação à leitura e à escrita”* (p. 144). Estas competências são, numa primeira fase, fundamentais para a comunicação verbal, pois auxiliam a criança de forma clara a expressar os seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo que favorecem a autoestima e a autoconfiança necessárias ao relacionamento saudável. Numa segunda fase são responsáveis pela emergência da leitura e da escrita, definida por literacia, como *“(...) processo, (...), mas também de desenvolvimento de competências sociais através da interação com o texto, em contexto com outros”* (p:21). Este processo clarifica a relação entre a realidade e o escrito, incita para a participação em novas experiências, interfere com a formação da personalidade e da identidade, fatores básicos no desempenho social, profissional e académico (Delgado-Gaitan, 1990 cit in Mata, 2006; Albuquerque, 2000).

A **Questão 9** surge na sequência da questão 6, cujo objetivo é perceber se os inquiridos abordam todas as emoções com os seus alunos e até que ponto as consideram essenciais no desenvolvimento de capacidades comportamentais, observáveis ao nível intelectual, emocional e social.

Com a função de esclarecer melhor a questão 9, adicionou-se a seguinte pergunta: “Que objetivos estão na base de professores e educadores falarem com as crianças acerca de todas as emoções?” (Gráficos 17 e 18). Os resultados obtidos são unânimes, os professores e os educadores, consideram como “muito importante” as categorias de objetivos mencionadas. De notar que o grupo dos professores atribuiu o grau de “muito importante” a quase todas as hipóteses propostas.

As perceções dos educadores e professores, mencionadas na questão, vão ao encontro das ideias de António Damásio (2003b) sobre as emoções e o seu papel no desenvolvimento socioemocional. Destaca-se neste ponto o papel dos profissionais de educação para a educação emocional das crianças como *“(...) arte de ensinar as crianças a serem reflexivas, respeitadoras, bem-educadas, (...) e também amáveis e responsáveis (...)”* (Céspedes, 2008:12).

Assim, a **Questão 9** revela que os inquiridos, no exercício da sua atividade profissional, falam de todas as emoções com os seus alunos, mostrando interesse na educação para a vida emocional que é responsável pelo sucesso pessoal, e como complemento da educação virada para o sucesso académico. Essa educação será capaz de desencadear na criança a capacidade de reconhecer e controlar as suas emoções e compreender as emoções dos outros, a capacidade de aprender a ser e a saber viver juntos, bem como a capacidade de aprender a enfrentar a mudança (inteligência prospetiva) e a capacidade de aprender a encontrar solução para o problema (inteligência criativa) (Sapinho et al, 2008).

A estas capacidades acresce a importância de refletir com a criança acerca dos sentimentos positivos e negativos. Estes são de natureza intrínseca e inata, uma força interior que gera na criança a aptidão para a criatividade, para enfrentar a diversidade, os desafios e problemas da vida real, mostrando o estado de bem-estar e bem-pensar e/ou de mal-estar da mente (Damásio, 2003a; Céspedes, 2008).

As atitudes que estão na base da reflexão têm necessariamente de ser ativadas pelos agentes educativos, uma vez que são indispensáveis para o relacionamento saudável entre colegas e adultos, reunindo o “(...) *crecimiento cognitivo, emocional e social dos alunos*” (Céspedes, 2008:104). Brazelton (2007) e Céspedes (2008) partilham a opinião de que é imprescindível verbalizar e trabalhar com a criança acerca das emoções e dos sentimentos, especificamente a parte negativa como o caso do desgosto relativo à perda de um progenitor, factos que se adequam a qualquer disciplina, uma vez que “*a aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças*” (Karen Stone-McCown, 1993 em entrevista a Goleman, 1997:283).

Céspedes (2008) acrescenta que o tema deverá ser articulado com base na comunicação afetiva e efetiva, comportamento destacado pelos inquiridos deste estudo na questão 7, juntamente com exemplos concretos facultados pelo adulto, porque “*as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança*”. Estes fatores associados aos de ordem biológica, constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, motor, social, emocional e cognitivo da criança, gerando cidadãos emancipados, emocionalmente saudáveis, críticos e responsáveis (Portugal, 2008:33).

Nos Gráficos 17 e 18 os educadores e professores consideram as atitudes referidas como “importantes” para a educação dos alunos na arte de viver. Assim, os inquiridos, no âmbito da sua atividade profissional, e reiterando o pensamento de Goleman (2001), percecionam que fornecem aos seus alunos, através da literatura para a infância, aprendizagens que potenciam e respondem às suas necessidades pessoais, às suas necessidades emocionais e ao desenvolvimento de competências cognitivas, considerando que “ (...) *possuímos dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Como nos portamos na vida é determinado*

*por ambas (...). O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional (p: 50). A inteligência emocional é referida como “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p:323), e esta aparece agregada a habilidades responsáveis pelo desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que ocorrem no sujeito “como forma de gerir bem as emoções nas relações; ler com precisão as situações sociais e as redes; interagir com harmonia; usar essas competências para persuadir; (...)” (Goleman, 2014:324).*

Então, a literatura para a infância, oferece aos professores e educadores, uma diversidade de possibilidades, contos tradicionais, fábulas, poesias e outras, referidos como escolha preferencial na questão 2 do inquérito, para abordar as questões das emoções. Estas histórias pelas suas características, (bem/mal, amor/ódio, alegria/tristeza) facilitam a abordagem em contexto escolar de questões do desenvolvimento (Bettelheim, 1985).

Albuquerque (2000) destaca algumas das características destas narrativas referindo “*que através de sobreposição cognitiva de variantes simples, surge na documentação do mal que se desdobra em pequenos vícios e defeitos relativamente correntes: a desobediência (Capuchinho Vermelho), a mentira (Pinóquio), a ganância (Ali babá), a falsidade (Gata Borracheira)*” (pp:13 e 45).

Neste âmbito, os contos alimentam o imaginário da criança com o qual enfrenta as diferentes problemáticas com que se depara, utilizando para o efeito as personagens dos contos que viveram os mesmos dramas criando as suas imagens, respondendo aos seus problemas individuais e ordenando o seu mundo. O simbolismo poético característico dos contos de fadas evidencia os sentimentos profundos das pessoas perante os perigos e crises da vida, “*são invadidos pelo medo do desamparo e pela raiva, mas quando são consolados (...), ficam felizes e sentem uma deliciosa tranquilidade*” (Albuquerque, 2000; Céspedes, 2008:20).

Assim, a literatura na vertente das narrações simbólicas, aparece como um facilitador da relação e compreensão do mundo que rodeia a criança, desenvolvendo as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas. No inquérito as escolhas dos inquiridos, em particular nas questões 2, 5, e 9, recaem sobre as características de ordem lúdica, moralista e moralizante da literatura para a infância, capazes de auxiliar o sujeito no confronto com o desconhecido e com a insegurança, de o envolver em processos intelectuais e psicológicos que estruturam o pensamento e a forma de sentir (Carracedo, 1996; Couto, 2003).

Deste modo, as escolhas dos inquiridos deste estudo destacam, o papel da literatura para a infância como um potenciador do desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do raciocínio e do espírito crítico, que colocam a criança entre o real e a fantasia, entre o mundo cognitivo e o emocional na “*tentativa de modificação do presente para a resolução dos conflitos existentes*”, oferecendo “*uma série de mecanismos conscientes que a impelem a revê-los, rearranja-los e a*

*fantasiar sobre eles, de modo a permitir-lhe encontrar soluções para os seus problemas individuais”* (Santos, 2002:83; Albuquerque, 2000: 17).

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Conclusão

---



Figura 5- Ilustração da história “O pássaro da alma” por criança de 1º ciclo do ensino básico – gaveta preta: a raiva; gaveta laranja: a alegria; gaveta azul: tristeza; gaveta roxa: a surpresa. Das emoções referidas emergem o amor, o carinho e a paciência.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Conclusão

A breve revisão da literatura realizada no âmbito deste estudo enfatiza o contributo da leitura para a infância e dos contos infantis, em particular, desde tenra idade a designada leitura de colo, como componentes que proporcionam o desenvolvimento das diferentes áreas: educativa, cultural, lúdica, afetiva e social – como veículos impulsionadores do desenvolvimento integral da criança.

Neste âmbito, este é o momento de estruturar as respostas obtidas e tirar conclusões significativas que se enquadrem na questão de partida, *“De que modo os professores e educadores de infância perspetivam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos?”*.

Os resultados obtidos, nas respostas aos inquiridos, permitem inferir que os educadores e professores, na sua maioria, realçam o papel da literatura para a infância no desenvolvimento de competências socioemocionais, reconhecendo esta estratégia educativa como uma prática importante para considerar as heterogeneidades dos alunos, para a compreensão e relação com o mundo que os rodeia, para potenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e como um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.

Nesta perspetiva, os professores têm como missão ensinar a crescer nos vários domínios e preparar as crianças para o futuro através da cultura, delineando a ligação entre a escola e o mundo. Neste processo, destaque-se o papel dos contos nessa função como veículo transmissor de cultura e de conhecimento, facto sublinhado neste estudo como objeto privilegiado da investigação, com o propósito de perceber se os professores e educadores percecionam a sua leitura como ferramenta a utilizar na sua prática educativa para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças dos 3 aos 10 anos, isto é o desenvolvimento pessoal e académico das crianças.

O estudo realizado permitiu inferir que a literatura para infância é prática recorrente para o grupo de professores e educadores de infância do grupo experimental. O uso desta estratégia pedagógica tem como objetivo dar cumprimento ao plano curricular, responder de forma eficaz à heterogeneidade dos alunos, desenvolver e despertar para os valores e emoções, no respeito pela diferença e para o desenvolvimento de competências cognitivas. Apesar dos educadores terem esta consciência da importância da literatura para a infância, importa referir que apenas 19% dos inquiridos afirmam ter formação na área da literatura para a infância, muito em particular nas potencialidades deste recurso para o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas nas crianças. Assim, foi possível verificar uma tomada de consciência por parte dos intervenientes da necessidade de formação nesta área, uma vez que, esta falta de conhecimentos limita a exploração de todas as potencialidades do conto, originando uma interpretação demasiado redutora relativamente ao que se encontra descrito na literatura. A falta de formação nesta área por parte da

maioria dos inquiridos pode ser uma das explicações para o desconhecimento do potencial dos contos e da sua utilização no desenvolvimento de competências ao nível: “*da descoberta de si e do outro*” e da “*autoestima e sentimento de pertença*”, (gráficos 7 e 8), conferindo somente ao conto as capacidades de carácter mais académico e gerais do desenvolvimento.

Relativamente aos objetivos desta pesquisa e a partir da investigação quantitativa executada, é possível afirmar que a maioria dos inquiridos é unânime em considerar a literatura para a infância como um veículo fundamental para o desenvolvimento de competências ao nível social, emocional e cognitivo, bem como para o processo de ensino/aprendizagem. Os livros de contos marcaram a preferência dos inquiridos como estratégia de resposta às características próprias de cada criança, trabalhando as necessidades pessoais ao nível social, afetivo, cognitivo e comportamental. O livro surge, assim, como mediador da relação afetiva, capaz de controlar comportamentos agressivos e de oposição, visto que a hora do conto proporciona um ambiente de afeto e de compreensão, melhora a relação professor/aluno, facilita a compreensão das crianças relativamente ao comportamento que exibem com os seus pares ou adultos e o seu significado afetivo. O estudo demonstrou também que os contos são para os educadores de infância excelentes formas de ajudar a criança a compreender e a organizar o seu mundo, pela capacidade de imaginar e de fantasiar, que inevitavelmente colocam a criança entre a dualidade do mundo imaginário *versus* mundo real. A envolvimento na efabulação traz à criança a possibilidade de vivenciar sentimentos complexos, de construir mecanismos conscientes e de fantasiar acerca das passagens dos contos, criando as suas imagens, respondendo aos seus problemas individuais e ordenando o seu mundo. O recurso às figuras míticas (fadas, bruxas, heróis e madrastas) mitigam as aflições, transmitem segurança e proteção, abrem o caminho para explorar o mundo, desenvolver novas habilidades e colocar o real e o desejado em harmonia.

Os contos são destacados neste estudo como prática pedagógica dos inquiridos como estratégia de evolução intelectual, emocional, psicológica e ambiental e como valioso suporte para o sucesso académico. Deste modo, os contos são perçecionados pelos professores/educadores como uma ferramenta importante que permite à criança a identificação de sentimentos e intenções, despertam a sua curiosidade, o seu interesse e a sua motivação para a leitura e para a escrita. Os contos desenvolvem também na criança competências ao nível da linguagem, da oralidade, do vocabulário e conceitos, da comunicação, da criatividade, da capacidade de raciocínio e fortalecem ainda o conhecimento geral e permitem conjugar os conhecimentos adquiridos.

Esta investigação permitiu concluir que 95% (20) dos inquiridos, orienta o seu projeto educativo com a preocupação do desenvolvimento de competências de literacia emocional e projetam as suas atividades de modo a trabalhar conteúdos programáticos numa perspetiva razão-emoção. Os contos são perçecionados pelos professores e educadores como um espaço de comunicação e de interação, que possibilita o diálogo acerca das emoções; organiza a capacidade

## CONCLUSÃO

psíquica, influencia o autocontrolo, o autoconhecimento e a autoestima; melhora a capacidade de saber estar e de se relacionar com os outros. Deste modo, é possível inferir que os contos em contexto escolar são entendidos pelos educadores como resposta às necessidades pessoais das crianças do jardim-de-infância e 1º ciclo, e com base nos talentos da criança (sentir e imaginar) trabalham em simultâneo a parte cognitiva (ligada ao intelecto) e a parte emocional para a formação de uma mente emocionalmente saudável.

Este estudo, deixa como ideia central que os educadores e professores têm a perceção e usam no seu projeto educativo o recurso à literatura para infância (muito em particular o conto infantil) como estratégia para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Assim, em síntese, os resultados obtidos confirmam que os educadores e os professores reconhecem que o projeto educativo, sempre que contempla um tempo para a literatura para a infância, promove: i) a educação afetiva; ii) a literacia emocional; iii) o sentir e o pensar; iv) o desenvolvimento dos vários tipos de inteligências, nomeadamente, a inteligência emocional, a cognitiva, a operativa, a prospetiva e a inteligência criativa; v) a aprendizagem de todo o tipo de emoções (positivas e negativas) e aprender a lidar com essas emoções.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

## Referências Bibliográficas

---

Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (AEHS) (2013). *Projeto Educativo 2014/2017*. Maceira-Leiria.

Ainsworth, M. (1967). *Infant in Uganda: Infant Care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Albuquerque, F. (2000). *A hora do Conto. Reflexões sobre a arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

Almeida, J. M. C. & Xavier, M. (2013). *Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde mental 1º Relatório*. Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa.

Averill, J.R., Nunley, E.P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. Nova Iorque: Free Press.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta

Barreto, A.G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto. Campo das Letras

Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos Contos*. Lisboa: Bertrand Editora.

Bompastor, E., Ferreira, F., & Martins, F. (s.d). *Jogar com as Emoções Encenar o futuro. Expressões Dramáticas na Prevenção de Perturbações da Conduta em crianças*. In Lev Vygotsky (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Bowlby, J. (1971). *Maternal care and mental health*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Bowlby, J. (1984). *Separação: Angústia e Raiva*. Volume 2 da trilogia Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.

Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bueno, R.P. P. (2002). *A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buss, A. H. & Plomin. (1984). *A temperament; Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ:Erbaum

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carracedo, S. (1996). *El Mito en los cuentos infantiles. Para una educación humanista desde la infancia*. Buenos Aires: Editorial LUMEN-HVMANITAS

Carvalho, B. V. (1984). *A Literatura Infantil. Visão Histórica e Crítica*. 3ª Ed. S. Paulo. Global Editora.

Céspedes, A. (2008). *Educar as emoções*. Lisboa: Editorial Presença

Coimbra de Matos, A. (2011). *Relação de Qualidade: penso em ti*. Lisboa: Climepsi Editores.

Coimbra de Matos, A. & Coelho R. (2006). *Entre Memória Emocional e Memória Semântica: Mito*. Lisboa: Climepsi Editores.

Correia, L.M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

Couto, J. M. A. (2003), “Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral”. A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas – Atas do Iº Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho – Instituto de estudos da criança, pp. 209-223

Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. 12ª Edição, Lisboa: Publicações Europa-América (col. Fórum da ciência, 29).

Damásio, A. (2003a). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003b). *Ao encontro de Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Dias, I. S. (2005). *O lúdico. Educação e Comunicação n º8, (pp. 121- 133)*. Reflexão realizada no âmbito da disciplina de Desenvolvimento e Intervenção psicológica na infância e adolescência. Licenciatura em psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Esteves, J.L. (2005). *As atividades de expressão física motora no desenvolvimento da personalidade*. Revista Millennium nº 31- Repositório do Instituto Politécnico de Viseu.

Ekman, P. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. Nova Iorque: Oxford University Press.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola, e Inclusão*. Atividades Artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Editora Vozes.

Fortin, M.F. (2003). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Goffman, F. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.

Goldsmith, H. H. (1993). *Temperament: variability in developing emotion systems*. In Lewis, Michael (Ed); Haviland, Jeannette M. (Ed), (1993). *Handbook of emotions*, (pp. 353-364). Nova Iorque, NY, US: Guilford Press, xiii, 653 pp.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional*. 10ª Edição. Temas e Debates. Lisboa: Actividades Editoriais Lda

Goleman, D. (2014). *O livro que mudou a maneira como se trabalha – trabalhar com inteligência emocional*. Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social e CID - Crianças, Idosos e Deficientes - Cidadania, Instituições e Direitos (GCPAS & CID) (2005). *Manual de boas práticas: Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Grych, J. & Fincham, E. (1992). *Marital conflict and children's adjustment: a cognitive contextual framework*. Psychological bulletin (pp. 101, 267-290).

Hinde, H.R. (1976). *On describing relationships*. Journal of child psychology and psychiatry, 17, 1-19.

James, W., (1890). *The principles of psychology*. Nova Iorque: Dover.

Kirk, S. A., James, J. G. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Kopp, C.B. (1992). *Emotional distress and control in young children*. In N. Eisenberg e R.A. Fabes eds., “Emotion and its regulation in early development” (New direction in child development, nº55) (pp.41-56). São Francisco: Jossey Bass.

Kreppner, K. (1992). *Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development*. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lakatos, E., & Marconi, M. (1991). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, C. (2010). *Artes Visuais: um contributo para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (um estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Marques, T. P. (2011). *Clinica da Infância. Conselhos Práticos de Psicologia Infantil*. Alfragide: Guide Artes Gráficas Limitadas.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar- Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Matos, M. L. Sarmiento, (1993). *Os Itinerários do Maravilhoso. Uma leitura dos contos para crianças de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Coleção Mundo dos Saberes. Porto: Porto Editora.
- Mantovani, F. (1955). *Sobre las Hadas*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré -Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2009). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 — Resumo Executivo*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Ministério da Saúde (2014). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: – Direção-Geral da Saúde.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A inteligência emocional na criança*. Lisboa: Editora Pergaminho, Lda.
- Neto, C. (1998). *O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo*. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria.
- Oatley, K., Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Epigénese, desenvolvimento e psicologia. Lisboa: Instituto Piaget
- Papalia, D. E. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora S.A
- Pires, M. L. B. (1983). *História da Literatura para a Infância Portuguesa*. Portugal. Veja.
- Portugal, G. (2013). *Desenvolvendo orientações curriculares para a educação de infância em São Tomé e Príncipe – Os desafios de um trabalho colaborativo*. Óbidos, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (pp. 122-135).
- Quivy, R. & van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Edições Trajeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Nova edição atualizada até ao ano 2000. Lisboa, Editorial Caminho.

Rodrigues, C. M. F.C. R. (2008). *Literatura para a Infância em Portugal. Conceptualização*. Visão Global, Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 161-184, jul./dez. 2007.

Salovey, P.; Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition, and Personality* 9.

Santos, M. J. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Quarteto Editora.

Sapinho, G.; Marques, R.; Freire, J.; Ferreira, P.T. Branco, P.; Jorge, J.; Nunes, J.; Ribeiro, J.; Catarino; A. Moita; E. Raposo A. L.; Rufino, I.; Rodrigues, L.; Vitorino, I.; Ferreira, J. M. C. (2008). *Qualidade à criança e ao jovem: a redução dos riscos*. Atas do Encontro Estudos e Reflexão. Benedita: Belgráfica, Artes Gráficas, Lda.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais. Casos Práticos*. Porto: Porto Editora

Silva, A. T. B. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação, 2º Volume Drama e Arte*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Souza, L.; Bernardino, A. (2011). *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. *Educere et Educare Revista de Educação*. Vol. 6 Nº 12 jul./dez. 2011. p. 235-249

Skinner, B.F. (2000). *Ciência e comportamento humano*. Tradução de J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).

Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, B., Lawroski, N. e Lafreniere, P. (1984). *The role of affect in emerging social competence*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

Tavares, J. & Alarcão, (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Edições Almedina, SA

Tomkins, S.S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. Vol.1 The positive affect. Nova Iorque: Springen.

Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto. Porto Editora.

## Webgrafia

---

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (setembro de 1999). *Being prepared, Know When to Seek Help for Your Child. Facts for Families*, nr. 24. Disponível em: [http://www.aacap.org/cs/root/facts\\_for\\_families/when\\_to\\_seek\\_help\\_for\\_your\\_child](http://www.aacap.org/cs/root/facts_for_families/when_to_seek_help_for_your_child).

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Consultado em: 2015-09-26 13:15:29. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/socioemocional>

Direcção-Geral de Saúde (DGS) (2007). [http://usf-fanzeres.min-saude.pt/educacao/Documents/Comportamento\\_SI\\_2007.pdf](http://usf-fanzeres.min-saude.pt/educacao/Documents/Comportamento_SI_2007.pdf) consultado a 12 de Novembro 2013

Lima, M. F., Jimenez, S.V. & Carmo, M. (2008). *Funções Psicológicas Superiores e a Educação Escolar: Uma Leitura Crítica a Partir de Vigotsky*. Verinotio- Publicação semestral Revista Online de Educação e Ciências Humanas. Disponível em <http://www.verinotio.org/conteudo/0.51006831928163.pdf>

Machado, L.M.R. (2012). *Expressão Dramática com Fator de Desenvolvimento em Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Vila Real. Disponível em: [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2474/1/msc\\_lmmachado.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2474/1/msc_lmmachado.pdf)

Marques, C. (2009). *A saúde mental infantil e juvenil nos cuidados de saúde primários - Avaliação e referência*. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, [S.l.], v. 25, n. 5, p. 569-75, set.. ISSN 2182-5173. Disponível em: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10674&path%5B%5D=10410>. Acesso em: 29 Nov. 2014.

Silva, M. O. E. (2013). *Dados de Investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva*. Rev. Lusófona de Educação [online], n.25. disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502013000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502013000300011&script=sci_arttext)

Silva, J.B.C & Schneider E. J. (2007). *Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino Aprendizagem*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007 Disponível em [http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos\\_socioafetivos.pdf](http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos_socioafetivos.pdf)

Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteché, A. X., & Bornholdt, E. A. (1999). *Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12 (1), 147-156. In Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). *Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano*.

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Paidéia, 17 (36), 21-32. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> consultado em 27 de dezembro 2014.



# Anexo 1

---

# Inquérito

Exmo(a) sr(a) professor(a):

Sou aluna do Ensino Superior a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e o presente inquérito serve de base à realização do relatório de Mestrado que tem como objetivo compreender como diferentes educadores a trabalharem em diferentes contextos educativos desenvolvem as capacidades socioemocionais e comportamentais do seu público, com recurso à literatura infantil.

A vossa colaboração neste inquérito será anónima e confidencial, apenas para uso académico. As respostas serão de escolha múltipla, bastando colocar um X no espaço correspondente à sua resposta.

Primeira parte: Identificação pessoal

1- Sexo:

Masculino	
Feminino	

2- Idade:

20 - 30 anos	
31 e 40 anos	
41 e 50 anos	
> de 51 anos	

3 - Graduação académica:

Bacharelato	
Licenciatura	
Pós-graduação	
Especialização	
Mestrado	
Doutoramento	

4- Situação Profissional:

A lecionar turma?

sim	
não	

Profissão:

Educador de Infância	
Professor do 1º Ciclo	

5- Tempo de Serviço (anos):

0-4	
5-10	
11-15	
16-20	
21-25	
26-30	
mais de 30	

6- Possui alguma formação na área da literatura para a infância?

Sim

Não

6.1 Se a resposta anterior foi “Sim”, que tipo de formação frequentou?

---

Segunda parte:

Para cada resposta assinalar com (X) a opção mais indicada (0 menos indicada, 3 mais indicada)

1. A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios?

(colocar um X conforme a importância)	1	2	3	4
a) Com o suporte de formação contínua				
b) Na interdisciplinaridade entre os profissionais da educação				
c) Conjugando o sucesso académico com a realização pessoal				
d) Em estratégias que promovam mudanças integrais dos alunos, considerando as suas características e necessidades.				
e) Recorrendo às tecnologias da informação como possível resposta às necessidades educativas e sociais dos alunos.				
f) Recorrendo à literatura para a infância.				

2. Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz:

(colocar um X conforme a frequência)	1	2	3	4
Contos tradicionais (de fadas)				
Trava-línguas/lengalengas				
Provérbios				
Lendas e mitos				
Fábulas				
Atlas infantis				
Adivinhas				
Poesia				

3. A

escolha dos livros /temas enquadrados em algum

objetivo específico?

(colocar um X conforme a frequência)	1	2	3	4
a) Abordar conteúdos programáticos				
b) Interesses/necessidades/quotidiano				
c) Desenvolver valores				
d) Despertar emoções				
e) Educação ambiental/saúde				
f) Outro que queira referir				

4. Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea)

	1	2	3	4
a) Descoberta de si e do outro				
b) Linguagem oral e o prazer de ler				
c) Raciocínio e procura de soluções para os problemas				
d) Curiosidade e espírito crítico				
e) Autoestima e sentimento de pertença				
f) Atitudes de tolerância e respeito pela diferença				
g) Aptidão para a escrita e para o cálculo				
h) Vocabulário e conceitos				

5. Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia:

(colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea)	1	2	3	4
a) Pela magia e fantasia os problemas parecem menos complexos				
b) Abordam sentimentos complexos de forma simples e simbólica				
c) Apresentam sempre soluções criativas para o bem vencer o mal				
d) Pela presença de um herói que luta contra as suas angústias conseguindo sempre um final feliz				

e) Outra				
----------	--	--	--	--

6. Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?

Sim	
Não	

7. Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição?

(colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea)	1	2	3	4
a) Considero o ambiente e meio social em que vive a criança				
b) Avalio o ato tendo em conta a idade ou maturidade da criança				
c) Adoto uma estratégia de empatia em vez de uma postura autoritária				
d) Controlo o comportamento com recurso a reforço positivo/negativo				
e) Opto por dar privilégio a ambiente calmo, afetivo e seguro				
f) Considero as características físicas e psicológicas da criança				
g) Evito atitudes manipuladoras				
h) Outras reações que adote, quais?				

8. Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança:

(colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea)	1	2	3	4
a) Motivação e responsabilidade				
b) Comunicação não-verbal				
c) Respeito incondicional, compromisso, serenidade				
d) Autonomia, autoestima e autoconhecimento				
e) Assertividade e estilos de comunicação				

f) Outras que queira referir

9. Costuma falar aos seus alunos sobre todas as emoções?

Sim	
Não	

10. Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo?

(colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea)	1	2	3	4
a) Permitir à criança a compreensão das suas emoções e das emoções das outras crianças				
b) Ajudar a compreender a existência de sentimentos positivos e negativos e a geri-los				
c) Ensinar as crianças a controlar e a mitigar comportamentos agressivos				
d) Encarar os conflitos como um processo natural resultante das interações				
e) Ajudar as crianças a perceber que podem controlar as suas emoções e conseguir a harmonia emocional				

Obrigada pela disponibilidade

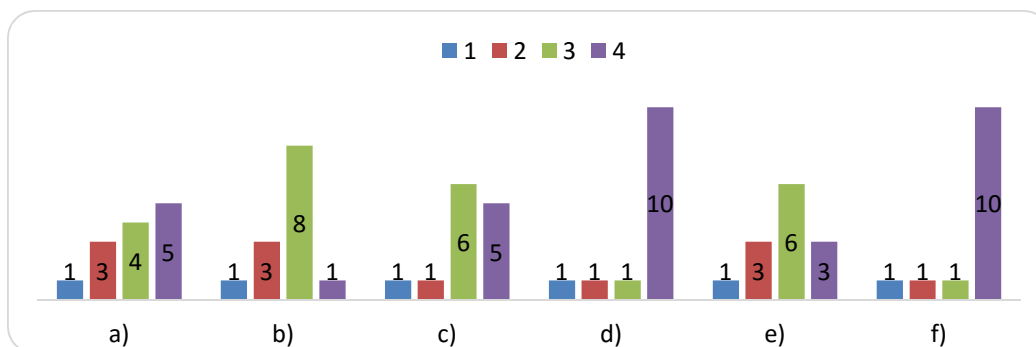
# Anexo 2

---

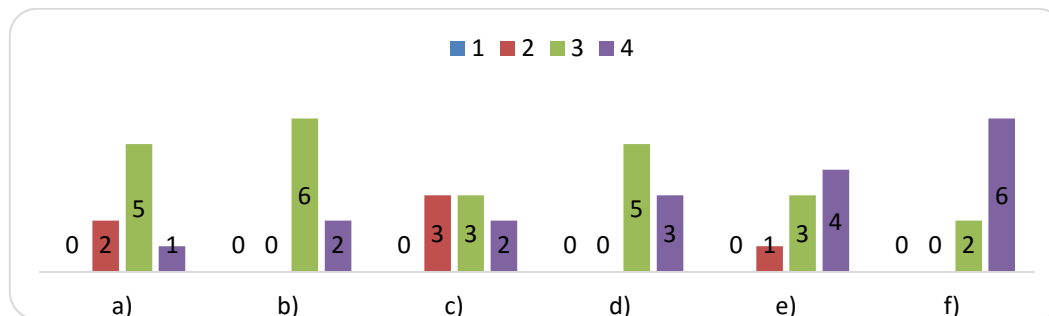
## Gráficos adicionais

Os gráficos 19 e 20 correspondem à Questão 1 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

*Gráfico 19 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (educadores)*



*Gráfico 20 - A heterogeneidade das crianças coloca os professores/educadores perante novos desafios, estes ao nível socio emocional. Como responde a estes desafios? (professores)*



Os gráficos 21 e 22 correspondem à Questão 2 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

*Gráfico 21 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (educadores)*

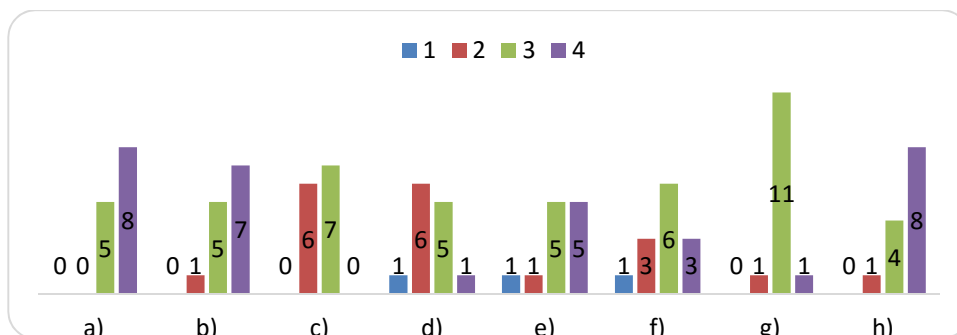
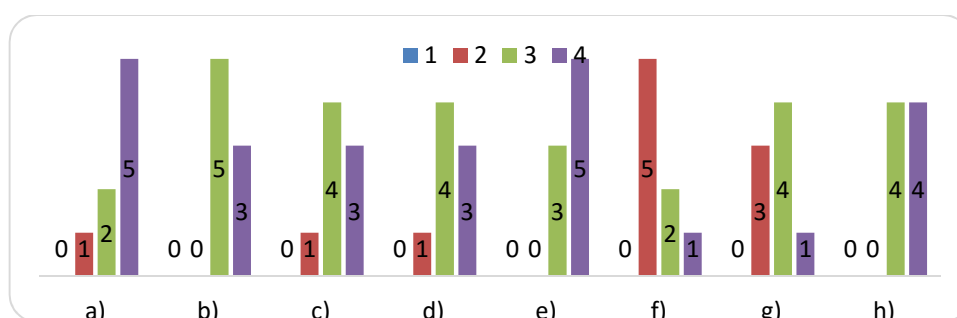


Gráfico 22 - Indique o tipo de literatura para a infância que costuma escolher, e a frequência com que o faz (professores)



Os gráficos 23 e 24 correspondem à Questão 3 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 23 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (educadores)

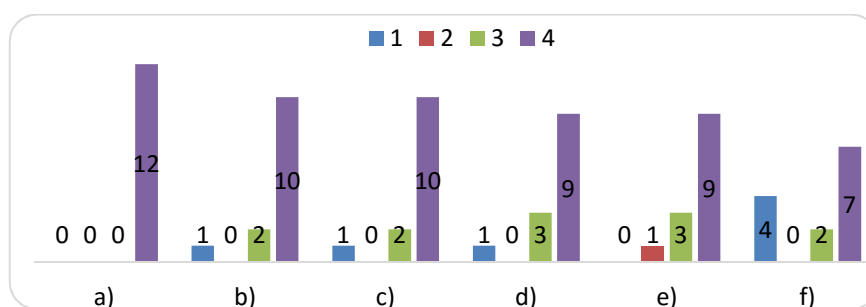
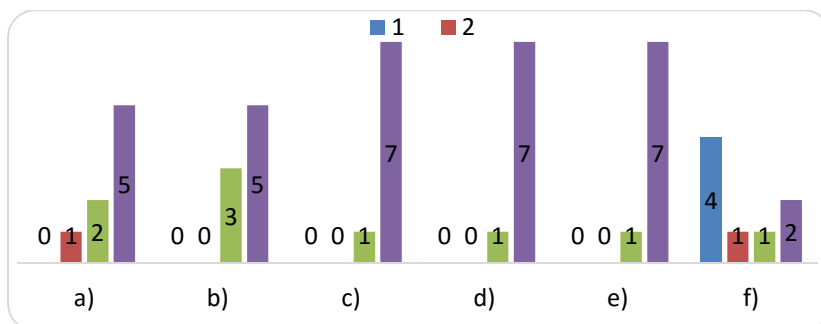


Gráfico 24 - A escolha dos livros/temas enquadra-se nalgum objetivo específico? (assinalar a frequência) (professores)



Os gráficos 25 e 26 correspondem à Questão 4 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 25 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (educadores)

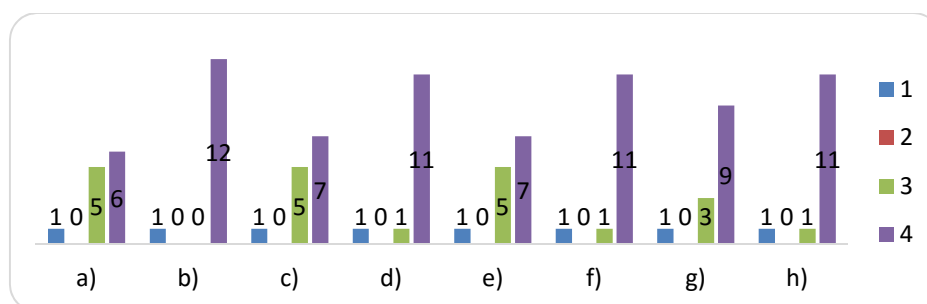
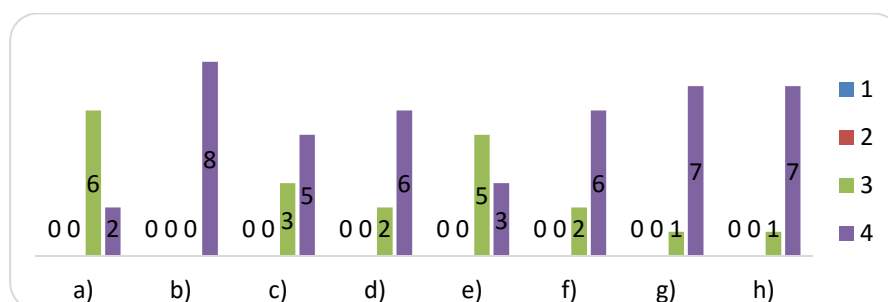


Gráfico 26 - Na sua opinião, qual(is) a(s) capacidade(s) que a literatura para a infância pode desenvolver na criança? (colocar um X conforme o grau de importância que atribui a cada alínea) (professores)



Os gráficos 27 e 28 correspondem à Questão 5 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 27 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (educadores)

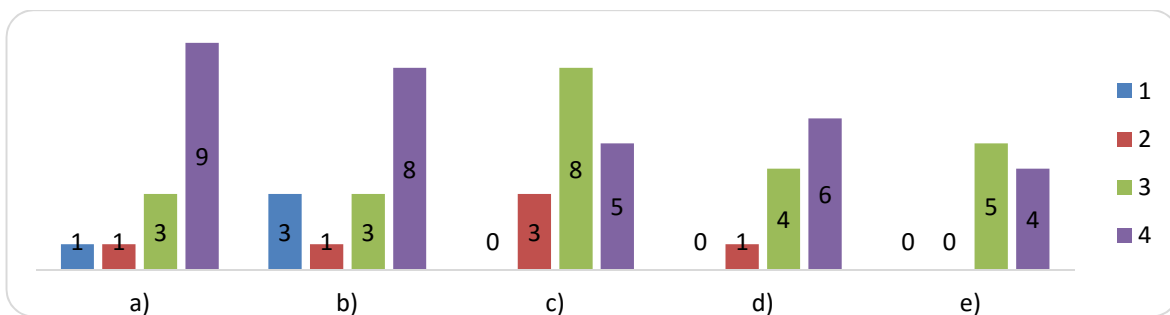
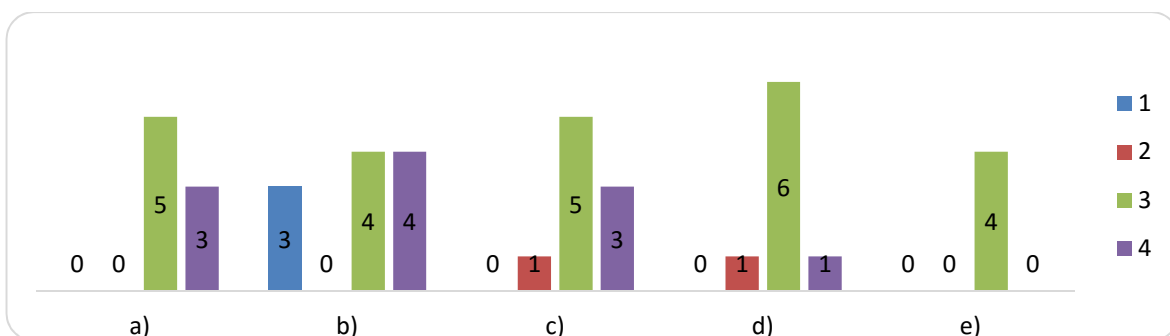
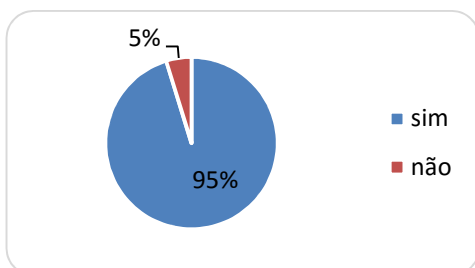


Gráfico 28 - Na sua opinião, de que modo os contos auxiliam a criança na compreensão e na relação com o mundo que a rodeia (professores)



O gráfico 29 corresponde à Questão 6 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 29 - "Considera orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional?"



Os gráficos 30 e 31 correspondem à Questão 7 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 30 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (educadores)

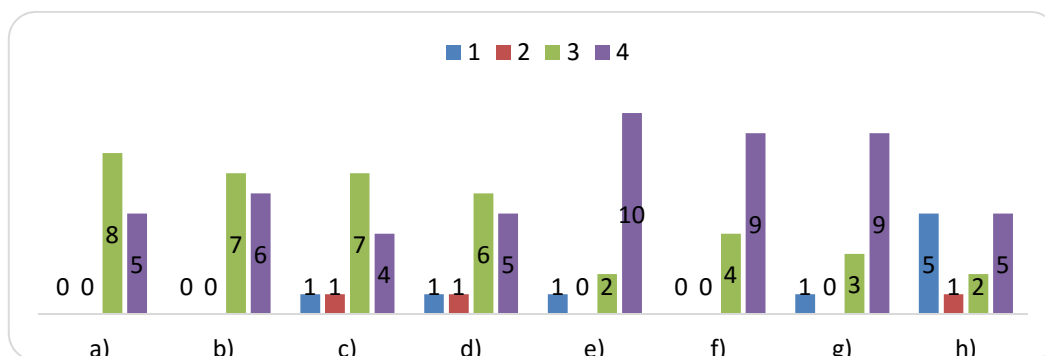
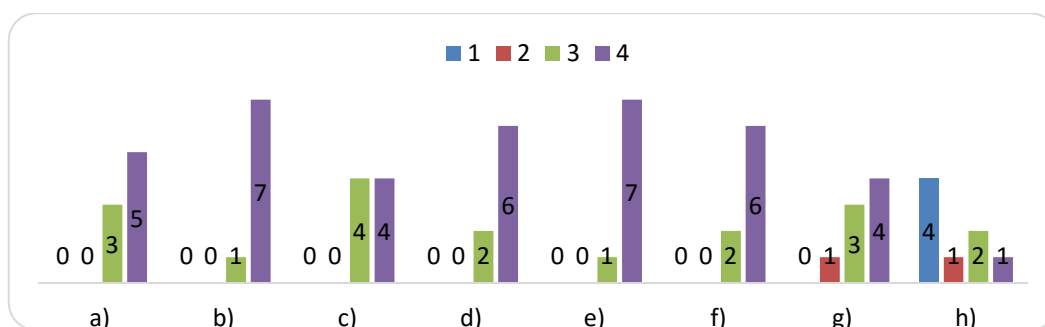


Gráfico 31 - Na sua prática pedagógica, como tende a reagir perante comportamentos agressivos e de oposição? (professores)



Os gráficos 32 e 33 e a tabela 9 correspondem à Questão 8 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 32 - Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (educadores)

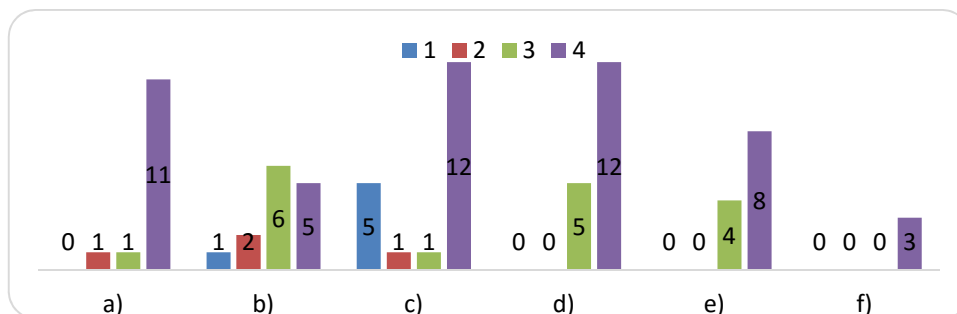


Gráfico 33 - Tende a orientar as suas práticas pedagógicas com base em atitudes que promovam na criança? (professores)

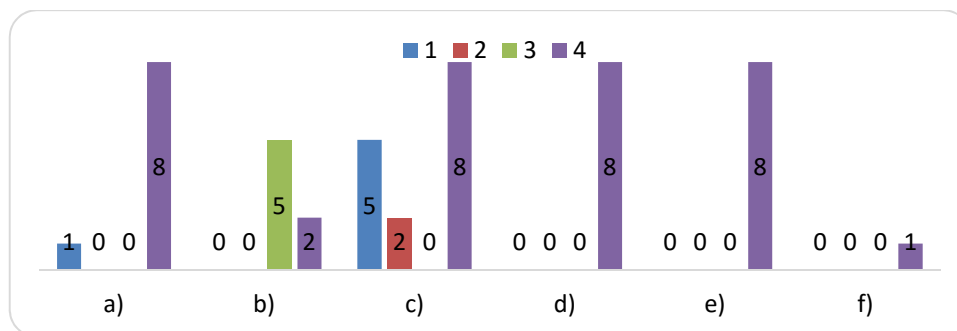


Tabela 9 – Outras práticas pedagógicas levadas a cabo por professores e educadores

	Profissão	
	Educador	Professor
Capacidade de controlar a timidez/exposição em grupo	0	1
Criatividade e interajuda	1	0
Espírito crítico	1	0
Hábitos de saúde saudáveis	0	1
Identificação de emoções e sentimentos	1	0
Interação social	1	0
Saber estar e saber fazer	3	0

Os gráficos 35 e 36 correspondem à Questão 9 deste estudo – número de inquiridos que responderam a cada categoria proposta.

Gráfico 34 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (educadores)

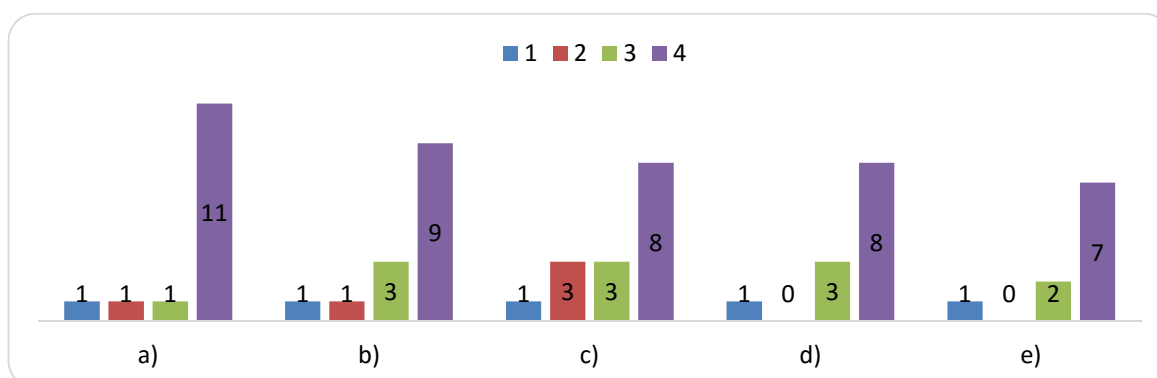
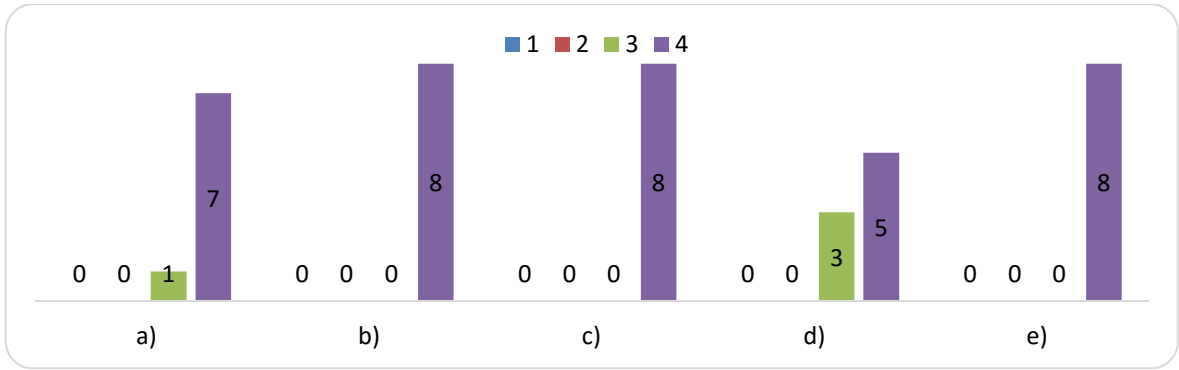


Gráfico 35 - Se a sua resposta foi “Sim”, com que objetivo? (professores)





# Anexo 3

---

# Pedido de autorização – inquéritos

Boa tarde Sr. Professor Jorge Bajouco

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-motor da Escola Superior de Educação e a exercer funções de assistente operacional no jardim-de-infância de A-dos-Pretos do Agrupamento de escolas da Maceira. No âmbito da realização da tese de mestrado (“Literatura infantil – o papel dos contos como veículo de desenvolvimento de competências socioemocionais e de comportamentos positivos na segunda e terceira infâncias:”) pretendo inquirir as educadoras e professores do 1º ciclo e jardins-de-infância deste agrupamento para aquisição de dados importantes. Deste modo, gostaria de pedir a V. Exa. a autorização para o poder fazer e, se possível, que os inquéritos fossem entregues por V. Exa. de forma a ter maior adesão.

Os inquéritos serão respondidos "online", sendo apenas necessário o envio deste *link* (<http://www.surveio.com/survey/d/C4S7I2U2H9H4V2M5V>) para os destinatários, uma vez que as respostas serão automaticamente recebidas por mim.

Em anexo envio o meu comprovativo de matrícula.

Grata pela atenção,

Os melhores cumprimentos,

Leonor Crespo