



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação**



# **CONTRIBUTOS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Marta Alexandra Miguel Rocha Velosa

**Orientadora:** Professora Doutora Teresa Mendes

**Coorientadora:** Professora Doutora Ana Isabel Silva

**Portalegre, maio de 2014**



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação**



# **CONTRIBUTOS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada**  
**Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Marta Alexandra Miguel Rocha Velosa

**Orientadora:** Professora Doutora Teresa Mendes

**Coorientadora:** Professora Doutora Ana Isabel Silva

**Portalegre, maio de 2014**

À **minha irmã**, eterna amiga e companheira de travessuras e sorrisos.

Aos **meus pais**, meu porto de abrigo e aliados em todas as minhas lutas.

Às **crianças**, fontes inesgotáveis de afetos e sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso muitas foram as angústias, as lágrimas, os sorrisos e os sonhos alcançados em constantes batalhas que resultaram na construção desta investigação. Este processo carregou consigo conhecimentos de uma vida e um crescimento pessoal e profissional inestimável.

Por vários momentos a disponibilidade, a cooperação e a partilha de afetos ergueram a determinação, a coragem e o sonho que sempre guiaram este trabalho. Por isso agradeço:

Às **Professoras orientadoras** Teresa Mendes e Ana Mateus Silva que considero profissionais dedicadas e exemplares mas, acima de tudo, amigas e companheiras de um longo percurso. Por toda a ajuda, dedicação, profissionalismo, disponibilidade, apoio e ensinamentos constantes agradeço com o maior sentimento de gratidão e orgulho por tê-las comigo numa das maiores provas que as minhas convicções, crenças e sonhos profissionais já tiveram. Foi um privilégio ter sido orientada por duas pessoas incansáveis e inesquecíveis como vós.

Aos **meus pais** que sempre acreditaram e encontraram em mim a força que muitas vezes precisei para continuar este longo caminho. À minha irmã que, ao seu jeito, me alegrou e ouviu vezes sem conta. Na sua força e alegria encontrei sempre o meu sorriso e a minha determinação. Um especial obrigado à minha avó Luísa que esperou pacientemente por muitas visitas e carinhos e ainda ao meu avô João e ao meu avô Joaquim por estarem sempre ao meu lado e por me ajudarem a realizar o nosso sonho.

À **educadora Lurdes** pelos seus ensinamentos, pelo carinho, paciência e amizade que sempre me dedicou. Consigo (re)descobri a educação e me maravilhei com a sua dedicação e fascínio por cada criança que, diariamente, recebia em seu colo com um beijo doce. Agradeço-lhe cada conselho, cada crítica e cada sugestão pois acompanhar-me-ão para toda a vida.

À **Rita Amaro** e à **Marta Baptista** pelo conforto, brincadeiras, vivências, sugestões e conselhos que tornaram o meu percurso mais fácil e por todo o carinho e confiança que me deram quando precisei.

À **Júlia Brinquete**, pela confiança e amizade que sempre depositou em mim. Obrigada por todas as palavras de incentivos e por acreditar sempre em mim. Contigo aprendi a descobrir-me e desfrutar de uma amizade sincera e eterna.

À **Ana Sousa** e à **Rita Torrão**, amigas de uma vida e companheiras de aprendizagens e vivências que marcaram anos do meu crescimento profissional e pessoal. Cada uma de vós representa os milhares de sorrisos, brindes, lágrimas e vitórias que partilhámos, criando memórias impossíveis de esquecer. A vós, o meu mais sincero obrigado.

Aos “**meus meninos**” que me apaixonaram a cada semana, a cada dia e a cada beijo. Este trabalho foi construído com a vossa cooperação, disponibilidade e amor. O meu muito obrigado por permitirem descobrir e amar com maior paixão esta profissão que, durante todos os meses de trabalho diário convosco, encheu o meu coração e a minha alma.

A **todas as crianças** que me conquistam e me fazem crescer com os seus sábios conhecimentos. Agradeço à alegria e pureza de cada criança que me fez apaixonar pela educação.

**A todos, o meu mais profundo obrigado.**

## RESUMO

A presente investigação leva-nos a reconhecer a importância de uma abordagem emocional em qualquer estratégia educativa que se caracterize pela qualidade, responsividade e equidade.

Quando se perspetiva uma educação globalizante mediante uma pedagogia sistémica e participativa, o livro deve fazer-se representar pelas múltiplas vantagens para o desenvolvimento de uma criança cognitiva, social e emocionalmente competente. Neste sentido, e atendendo ao facto de que cabe ao educador disponibilizar um meio rico em interações sociais, o livro surge-nos como promotor e mediador num processo de reconhecimento, reflexão e controlo emocional, capaz de potencializar a comunicação, a curiosidade, a partilha de vivências sociais e emocionais e ainda de aprendizagens significativas.

A literatura para a infância está repleta de significações emocionais, capazes de desenvolver na criança habilidades emocionais imprescindíveis na construção de um ser tolerante, confiante, motivado e, acima de tudo, emocionalmente competente.

Cabe, por isso, ao educador promover atividades cujos objetivos apontem para a literacia emergente, e para as capacidades literácitas da criança, bem como para o seu desenvolvimento emocional. É com recurso à literatura para a infância que as emoções podem surgir como personagens principais de uma prática pedagógica que prima pelo cuidado, motivação e bem-estar da criança.

**Palavras-chave:** Literacia Emocional; Emoções; Qualidade Estético-Literária; Ilustração; Literatura para a infância;

## ABSTRACT

This currently investigation leads us to recognize the importance of an emotional approach in any educational strategy that is characterized by quality, responsiveness and equity.

When you view a globalizing education through a systemic and participatory pedagogy, book should be represented by the multiple advantages for the development of cognitive, social and emotionally competent child, the book emerges as promoter and mediator in the process of recognition, reflection and emotional control, able to potentialize communication, curiosity, sharing social and emotional experiences and yet meaningful learning.

Literature for childhood is full of emotional meanings, able to develop emotional skills in children essential in building a tolerant, confident, motivated and, above all, be emotionally competent.

It is, therefore, the educator promote activities whose objectives point to the emergent literacy, and for literary capacities of the child, as well as their emotional development. It is with literature for childhood that emotions can emerge as main characters in a pedagogical practice which press for care, motivation and well-being of children.

**Keywords:** Emotional literacy; Emotions; Quality Aesthetic-Literary; illustration; Literature for children;

## **Abreviaturas e Siglas**

**ME** – Ministério da Educação

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**DQP** – Desenvolvimento de qualidade em Parcerias

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**s.d** – sem data

**UC** – Unidade Curricular

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PIS** – Prática e Intervenção supervisionada

**OCS** – Observação e Cooperação Supervisionada

## Índice

Introdução.....	13
-----------------	----

### **PARTE I – Enquadramento teórico**

#### **Capítulo 1 – Educação Pré-Escolar: Breve Contextualização**

1.1 Enquadramento normativo da Educação Pré-Escolar.....	16
1.2 Princípios orientadores das práticas educativas em prol do desenvolvimento emocional da criança.....	21

#### **Capítulo 2 - Desenvolvimento da criança**

2.1 Desenvolvimento Cognitivo.....	25
2.2 Desenvolvimento Sócio Afetivo.....	27
2.3 Desenvolvimento emocional.....	29
2.3.1. Emoção – em torno de um conceito.....	34

#### **Capítulo 3 – O livro na Educação Pré-Escolar**

3.1 Literacia Emergente e a Literatura para a Infância na Educação Pré-Escola.....	38
3.1.1 Especificidades e potencialidades da Literatura para a Infância em contexto Pré-Escolar.....	40
3.2 A Literatura para a Infância e o Desenvolvimento Infantil	
3.2.1 Literatura para a Infância e o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e emocional na criança em idade pré-escolar.....	43
3.3 Literatura para a Infância e educação emocional na Educação Pré-Escolar	
3.3.1. A Hora do Conto como a partilha de afetos e o seu prolongamento através da Expressão Plástica.....	48

## **PARTE II – Projeto Investigação ação**

### **Capítulo 1 – Ação em contexto**

1.1 Identificação do contexto.....	54
1.2 Caracterização da sala de atividades.....	55
1.3 Constituição e caracterização do grupo de crianças.....	58

### **Capítulo 2 – Percurso(s) e Contexto**

2.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada.....	63
2.2 Técnicas de recolha utilizadas e procedimentos seguidos na sua análise....	66

### **Capítulo 3 – Apresentação e sistematização das perspetivas dos intervenientes**

3.1 Análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada às educadoras...73	
3.2 Análise e discussão dos resultados dos inquéritos aplicados aos pais.....89	
3.3 Análise e interpretação do desenho enquanto espelho emocional da criança.....	108

### **Capítulo 4 – Reflexões e considerações finais**

4.1 Apresentação e reflexão do projeto de investigação ação implementado em contexto pré-escolar.....	112
4.2 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada.....	129

Conclusão.....	137
Referências bibliográficas.....	139
Anexos.....	148

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Avaliação da subescala «Espaço e Mobiliário».....	58
<b>Gráfico 2</b> - Avaliação da subescala «Interações».....	62
<b>Gráfico 3</b> – Idades dos encarregados de educação.....	90
<b>Gráfico 4</b> – Grau de habilitações literárias.....	91
<b>Gráfico 5</b> – As emoções nos pais, segundo os encarregados de educação.....	97
<b>Gráfico 6</b> – As emoções nos resultados académicos, segundo os encarregados de educação.....	99
<b>Gráfico 7</b> – O desenvolvimento emocional, segundo os encarregados de educação.....	100
<b>Gráfico 8</b> – O sentir e a verbalização das emoções, segundo os encarregados de educação.....	101
<b>Gráfico 9</b> – A leitura acompanhada por questões reflexivas, segundo os encarregados de educação.....	102
<b>Gráfico 10</b> – A literatura para a infância na compreensão do mundo, segundo os encarregados de educação.....	104
<b>Gráfico 11</b> – A literatura para a infância no desenvolvimento da personalidade, segundo os encarregados de educação.....	105
<b>Gráfico 12</b> – A leitura e as emoções, segundo os encarregados de educação.....	106
<b>Gráfico 13</b> – A diversidade literária como promotora do desenvolvimento emocional, segundo os encarregados de educação.....	106
<b>Gráfico 14</b> – A presença da leitura no dia a dia da criança, segundo os encarregados de educação.....	107

## Índice de Imagens

<b>Imagem 1</b> – Representação das emoções alegria e tristeza (criança com 3 anos.....)	116
<b>Imagem 2</b> – Representação das emoções alegria e tristeza (criança com 5 anos).....	116
<b>Imagem 3</b> – Construção do pinguim da narrativa “Quando a mãe grita”.....	122
<b>Imagem 4</b> – A mãe pinguim da narrativa “Quando a mãe grita”.....	122
<b>Imagem 5</b> – Cartaz da história “O portão mágico”.....	125
<b>Imagem 6</b> – Realização da atividade “O portão mágico”.....	125

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Distribuição do grupo de crianças por idades.....	59
<b>Quadro 2</b> – As vantagens da literatura para a infância, segundo as profissionais de educação.....	74
<b>Quadro 3</b> – A presença da literatura para infância, segundo as profissionais de educação.....	75
<b>Quadro 4</b> – O livro como instrumento potencializador de aprendizagens, segundo as profissionais de educação.....	76
<b>Quadro 5</b> – O livro como mediador de aprendizagens no ambiente familiar, segundo as profissionais de educação.....	78
<b>Quadro 6</b> – O que são as emoções, segundo as profissionais de educação.....	81
<b>Quadro 7</b> – A importância do desenvolvimento emocional na prática educativa, segundo as profissionais de educação.....	82
<b>Quadro 8</b> – As estratégias educativas no desenvolvimento emocional, segundo as profissionais de educação.....	84
<b>Quadro 9</b> – O desenvolvimento emocional como fator no êxito pessoal, segundo as profissionais de educação.....	86
<b>Quadro 10</b> – Os domínios da avaliação, segundo as profissionais de educação.....	87
<b>Quadro 11</b> – O desenvolvimento emocional como domínio avaliativo, segundo as profissionais de educação.....	88
<b>Quadro 12</b> – Interpretação global dos desenhos.....	109
<b>Quadro 13</b> – Projeto implementado na PIS.....	114

## INTRODUÇÃO

Este trabalho representa um longo percurso de investigação decorrente de um período de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) num jardim de infância na cidade de Portalegre, com um grupo de vintes crianças entre os três e os seis anos de idade.

Porém não podemos esquecer que a PIS foi planificada e alicerçada em períodos de observação, avaliação e reflexão que se revelaram decisivos para a construção de um projeto, por um lado, mediador de novas e significativas aprendizagens para o grupo e, por outro lado, integrador de todas as particularidades educativas da educadora titular e das crianças.

Com o objetivo permanente de desenvolver uma prática educativa responsiva e equitativa, as propostas educativas foram sustentadas nos princípios educativos defendidos pelos documentos oficiais de caracterizam e norteiam a educação pré-escolar em Portugal. Com uma atenção e dedicação constantes centradas em dois pilares do desenvolvimento infantil – a literatura para a infância e o desenvolvimento emocional – um dos grandes objetivos deste relatório é, acima de tudo, o estudo de relações significativas entre a literatura para a infância e o desenvolvimento emocional da criança, especificamente em contexto de Educação Pré-escolar. Neste sentido, o nosso percurso em educação pré-escolar foi traçado com a seguinte questão-problema: **De que forma a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar?**

Muito antes de aprender a ler ou escrever, a criança inicia um conjunto de aprendizagens relativamente às significações que a escrita e leitura representam no dia a dia. Logo, naturalmente que quanto mais frequentes forem as interações com a leitura e a escrita em contextos educativos promotores de uma literacia emergente, quanto mais a leitura e a escrita fizerem parte do quotidiano da criança – em casa e no jardim de infância - mais facilmente as crianças desenvolverão os seus projetos pessoais de leitores e escritores envolvidos e comprometidos com a linguagem.

O livro, apesar de representativo de novas aprendizagens e potencializador no desenvolvimento de múltiplas capacidades, nem sempre sublinha uma dimensão artística da linguagem e é este facto o que distingue no subsistema intersemiótico dos livros para crianças. Com efeito, existem no mercado inúmeros livros destinados a crianças mas que não podem, na perspetiva de Mergulhão, “[...] ser entendidos como literários porque lhes falta a dimensão imaginante e a linguagem poético-simbólica e conotativa que caracteriza o texto literário.” (Mergulhão, 2008: 45).

Outro elemento que qualifica o livro é a imagem, pois é por ela que a criança é primeiramente seduzida. Ao encontrar-se com o livro, a criança pré-leitora é atraída de imediato pelas ilustrações, porque são elas que se instituem como “(...) factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro (...)” (Silva, 2003: 1) e são elas que produzem desde logo significado(s). Como tal, os livros escolhidos para o nosso projeto primam pela qualidade literária e estética até porque ao educador é conferida a tarefa de facilitar e propiciar o contacto da criança com livros de qualidade estético-superior, pois são entendidos como “veículos privilegiados na orientação e promoção da leitura” (Rodrigues, 2008: 38), e, perante essa responsabilidade educativa, torna-se necessário iniciar um trabalho constante de pesquisa e adequação de obras literárias às aprendizagens e gostos das crianças. É desta forma que abrimos portas a viagens intermináveis pelo conhecimento e descobertas mais íntimas da criança.

A literatura para a infância é um “lugar” tão específico e tão especial que não alicia e emociona apenas a criança; um lugar onde também os adultos se encontram e reencontram sempre com o mesmo olhar fascinado da inocência e da infância entretanto perdida mas pela Literatura reconquistada. E foi na nossa paixão pelo livro infantil que encontramos o nosso caminho até às emoções das crianças.

O desenvolvimento emocional é para muitos autores e estudiosos do desenvolvimento infantil o fator que mais intervém no crescimento da criança e em todo o seu (in)sucesso académico, social e pessoal. Por isso, deve existir uma sensibilização à criação de uma estratégia educativa científica e pedagogicamente baseada em conteúdos que visam o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar. Foi neste sentido que todo o projeto implementado na sala de atividades cresceu.

Todos os organismos sociais juntamente com a família, devem estar sensibilizados para a problemática das emoções, já que envolvem um conjunto de competências e habilidades que são tão essenciais como o desenvolvimento de capacidades matemáticas ou linguísticas. Por isso, enquanto sujeito em constante aprendizagem, a criança deve crescer em liberdade emocional e, através de comportamentos ilustrativos e adequados por parte do adulto, as emoções ser-lhe-ão mostradas e assim são lhe cada vez mais familiares, aumentando o seu poder de conhecimento e controlo emocional.

Desta forma, o jardim de infância e a família desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, uma vez que esta dimensão do crescimento infantil é representativa do bem-estar, confiança e motivação que a criança possa apresentar.

É neste contexto sensível à liberdade emocional e à interação social que a descoberta e reflexão sobre quatro emoções básicas – alegria, tristeza, medo e ira – se envolve com momentos como a Hora do Conto ou a expressão plástica.

A Hora do Conto é preferencialmente o palco para “grandes” conversas, partilhas e trocas de opiniões e a expressão plástica representa, no decurso de toda a investigação um caminho para a intimidade emocional de cada criança. Pois, não podemos esquecer as palavras de Araújo e Fratari (2011: 5) quando defendem que é

“(…) através do desenho a criança desenvolve, em maior ou menos intensidade, os seus sentimentos, pois quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocam prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções (...)”.

No que respeita aos conteúdos científicos e práticos explorados neste trabalho investigativo, estes foram organizados em duas partes distintas. A sustentação teórica da literatura para a infância, direcionada para a importância do livro no desenvolvimento global da criança, e das emoções em idade pré-escolar integram o enquadramento teórico – 1.<sup>a</sup> parte – que alicerça cientificamente todos os aspetos práticos da 2.<sup>a</sup> parte – projeto de investigação-ação.

A 2.<sup>a</sup> parte do relatório ocupa-se da apresentação do contexto educativo e do grupo de crianças e descreve-se a metodologia de investigação utilizada, incluindo os procedimentos e os instrumentos de interpretação e análise. Outro aspeto abordado é o projeto prático implementado no contexto pré-escolar, o qual foi apresentado e refletido no último aspeto deste trabalho.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1. Enquadramento normativo da Educação Pré-escolar em Portugal

Nas últimas décadas, Portugal tem assistido a mudanças significativas e estruturantes ao nível da educação pré-escolar (EPE), mudanças essas relacionadas em grande parte com a organização e a gestão curricular, e que têm na sua base os resultados da investigação nesta área e, naturalmente, as alterações legais que foram introduzidas desde a publicação, em 1986, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) (decreto-lei nº 46 de 1986 de 14 de Outubro). Referimo-nos à *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (LQEPE) (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), que consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, e às *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (despacho nº5220/97), documento que serve de orientação para a prática dos educadores de infância em várias áreas de conteúdo e domínios específicos.

Tais documentos normativos contribuíram para a afirmação e a legitimação da Educação Pré-Escolar, dela se esperando que proporcione as condições necessárias para o desenvolvimento global das crianças através da criação de ambientes e contextos educativos estimulantes, ricos e diversificados. O bem-estar e o desenvolvimento harmonioso da criança e das suas capacidades, a sua plena integração no grupo e no meio social envolvente, a estabilidade e a segurança afetiva surgem transversalmente nestes documentos orientadores das práticas educativas do educador de infância como grandes objetivos da EPE. Dada a natureza e o tema do nosso projeto de investigação-ação implementado em contexto Pré-Escolar, interessa-nos contudo, neste primeiro ponto do nosso relatório, atender aos aspetos que, nos documentos supramencionados, se nos afiguram mais pertinentes.

Assim, a LBSE, ao considerar que a educação pré-escolar se institui como uma etapa fundamental na formação da criança, confere à EPE, entre outros, os seguintes objetivos: a) *Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;* b) *Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;* c) *Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;* d) *Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;* e) *Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista*

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

*o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.*

Percebe-se assim, claramente, que a criança passou a estar no centro das preocupações dos legisladores e naturalmente também de pedagogos, educadores e de todos os agentes educativos que lidam com crianças, sobretudo as desta faixa etária, porque o estágio de desenvolvimento em que se encontram exige, da parte do adulto responsivo, uma atitude pedagógica que potencialize as suas descobertas e aprendizagens, que valorize as suas conquistas, que eleve a sua autoestima, que permita o desenvolvimento das suas capacidades - cognitiva, psicoemotiva, relacional -, e sobretudo que respeite os ritmos e as vivências de cada criança, contribuindo para o seu crescimento harmonioso e saudável.

Também a *Lei-Quadro* e as OCEPE, publicadas uma década depois da *Lei de Bases*, se afiguram como documentos norteadores da reorganização curricular da EPE e das práticas educativas dos educadores de infância. Neles surgem plasmados os princípios e pressupostos que devem reger a EPE e as práticas educativas dos profissionais desta primeira etapa da educação básica, valorizando-se contudo a articulação entre o jardim de infância e as famílias em prol da segurança afetiva das crianças, o seu desenvolvimento equilibrado e a sua plena integração em contextos sociais diversificados. Assim, na LQEPE pode ler-se:

“(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Na verdade, se o ambiente familiar for saudável, harmonioso e equilibrado, e se nele a criança encontrar apoio e afeto para que possa lidar mais facilmente com os seus receios e inseguranças, muito provavelmente a integração e a adaptação da criança no jardim de infância se processarão de forma mais tranquila e sem sobressaltos. Convém lembrar que o acompanhamento da família às descobertas que a criança realiza é, “(...) desde muito cedo, como um meio privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e de estratégias de regulação emocional (...)” (Palmeira, Gouveia, Dinis, Lourenço & Veloso, 2010: 423). Da mesma forma, se o jardim de infância promover o encontro frequente com as famílias, se proporcionar o diálogo aberto e franco sobre as vivências da criança, as suas reações e emoções.

Assim se compreende que a entajuda entre os diversos agentes educativos, nomeadamente o educador de infância e os encarregados de educação, “(...) só trará vantagens e benefícios para a criança, que assim mais facilmente se sentirá apoiada,

acarinhada, segura e confiante - condições essenciais e determinantes para o seu bem-estar e a sua participação ativa no ambiente educativo” (Henriques, 2013: 21).

Sustentadas pelas investigações que nas últimas décadas têm alertado a comunidade educativa para a necessidade de se colocar no centro do processo educativo a criança, escutando-a, valorizando as suas opiniões e incluindo-a na tomada de decisões relativas ao dia a dia vivido no jardim de infância, tanto a *Lei de Bases* como a *Lei-Quadro* perspetivam a criança como um ser em crescimento, com as suas características individuais e vivências particulares, que deverão ser respeitadas e valorizadas pelo educador atento e responsivo às necessidades e aos ritmos de aprendizagem individuais e do grupo.

Também as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* insistem nesta dimensão, entendendo a criança como um sujeito ativo na construção do seu saber, ainda que, obviamente, tenha de ser estimulada e incentivada pelo educador nesse processo de construção de si e de desenvolvimento de capacidades várias que farão da criança um ser mais autónomo e confiante.

Instituindo-se como um documento orientador das práticas educativas do educador de infância, as OCEPE encontram-se estruturadas por áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) e domínios (Expressões, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática), áreas e domínios que deverão ser integrados, de forma transversal, no plano de atividades que o educador de infância desenha anualmente para a sua sala de atividades de forma a diversificar e a permitir às crianças o contacto com experiências lúdico-pedagógicas gratificantes, enriquecedoras e significativas nas áreas e nos domínios em causa, numa perspetiva que se deseja integradora, e portanto não forçada ou descontextualizada.

Aliás, logo na Introdução do referido documento (ME, 1997: 14), são elencados os fundamentos das Orientações Curriculares para a EPE, fundamentos esses que, como se preconiza, devem surgir de forma articulada, a saber:

- a) O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis,
- b) O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- c) A construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

- d) A exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Também o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, é claro a este respeito, assumindo que o educador

“(…) concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Para além dessa dimensão que se prende com a organização e a gestão flexível do currículo, e que é defendida pelos diversos documentos legais que enformam a Educação Pré-Escolar, as OCEPE são obviamente um documento imprescindível para orientar as práticas educativas do educador nas diversas áreas e domínios que aí surgem plasmados. Da leitura do documento se pode concluir que o educador deverá proceder, de forma sistemática, a atividades de observação e diagnóstico, planeamento, intervenção/ação e reflexão/avaliação, para assim adquirir um conhecimento mais profundo do grupo de crianças da sua sala de atividades e de cada uma em particular.

Como é referido nas OCEPE, a fase da observação é essencial para se adquirir um conhecimento mais profundo do grupo de crianças e a partir daí conceber e delinear todo o processo educativo. Esse conhecimento permitir-lhe-á portanto adequar as tarefas a cada situação concreta e a munir-se de instrumentos e saberes que lhe permitirão lidar melhor com situações imprevistas, muitas vezes desencadeadas, como sabemos, por reações emotivas da criança e que têm por detrás motivos que um conhecimento pouco aprofundado da parte do educador não seria suficiente para que pudesse agir em conformidade. Ou seja, quanto melhor o educador conhecer a criança, as suas vivências, o seu contexto familiar, a sua personalidade, mais facilmente será capaz de reagir perante situações imprevistas e de agir de forma responsiva.

Nesta medida, a gestão das emoções e de conflitos afigura-se como um dos aspetos mais relevantes da prática educativa do educador de infância, na medida em que as crianças, naturalmente pelo estágio de desenvolvimento em que se encontram, mas também devido a aspetos que se prendem com a sua maneira de ser e com o seu contexto familiar, facilmente têm manifestações de fúria, ciúme, inveja que é preciso controlar através de uma atitude pedagógica assertiva mas construtiva.

Este aspeto originou, desde o início da nossa Prática de Ensino Supervisionada, grande interesse e vontade de querermos saber mais sobre o desenvolvimento emocional da criança, para podermos estar mais apetrechadas, no plano científico, para agir e reagir de forma consciente e fundamentada face a determinadas atitudes emotivas das crianças da nossa sala de atividades. Percebendo que as histórias eram vividas com grande entusiasmo pelo grupo, e que, por sua iniciativa, os momentos de interação decorrentes da leitura de um livro eram frequentes, revelando as crianças um espírito crítico e uma capacidade reflexiva surpreendentes em larga medida devido ao incentivo constante da educadora cooperante nesse sentido, facilmente chegámos ao tema do projeto de investigação-ação que seria posteriormente implementado, na fase de intervenção.

Na verdade, a literatura para a infância pareceu-nos um terreno fértil para a abordagem às emoções, não só porque os livros nos apresentam personagens que de alguma forma exteriorizam emoções como a raiva, a alegria, a tristeza ou o medo, mas também porque as crianças facilmente reagem de forma igualmente emotiva após a leitura ou a audição de uma história. Com frequência riem, se a história é humorística, mas também se comovem com alguma facilidade quando as personagens têm demonstrações de afeto umas com as outras, ou quando exteriorizam a sua tristeza.

Pelo exposto, e apesar de na nossa PES termos abordado todas as áreas e todos os domínios previstos nas OCEPE, procurando conceber atividades significativas para a criança e potencializadoras do desenvolvimento das suas capacidades, e tentando fazê-lo sempre numa perspetiva articulada e integradora, o projeto que elaborámos e que concretizámos na sala de atividades durante a Prática e Intervenção Supervisionada alicerçou-se fundamentalmente nas áreas da Formação Pessoal e Social e na de Expressão e Comunicação, aqui privilegiando naturalmente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas também o domínio das expressões, sobretudo a plástica e a dramática.

## **1.2. Princípios orientadores das práticas educativas em prol do desenvolvimento emocional da criança**

Tal como se pode ler nas OCEPE, a área da Formação Pessoal e Social “(...) corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997: 51), tendo em vista o desenvolvimento global da criança.

A educação para os valores institui-se, portanto, como um dos pilares em que assenta esta área - e a Educação Pré-escolar, naturalmente -, sendo a atitude pedagógica do educador fundamental para promover a educação para uma cidadania plena. Dizem-nos ainda as OCEPE que:

“(...) A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para a relação que as crianças estabelecerão entre si. Este processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais autónomos (...)” (ME, 1997: 52-53).

A construção da autonomia, a participação democrática na vida do grupo, a aquisição de um sistema de valores que passa pela tolerância e pelo respeito pelo outro, o desenvolvimento da identidade, a educação estética e a educação para a cidadania são aspetos que as OCEPE apontam como essenciais para a formação pessoal e social do ser em crescimento.

Embora o desenvolvimento emocional da criança não seja alvo de uma abordagem específica nas OCEPE, a leitura integral do documento permite-nos concluir que a essa dimensão do desenvolvimento infantil é reconhecida a sua importância ao assumir-se que “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima (...)” (ME, 1997: 52).

Sabendo que as emoções são, nesta fase do desenvolvimento infantil, vividas intensamente pela criança, o educador deverá proporcionar ambientes que permitam que as crianças as expressem livremente mas também contribuir para uma reflexão individual e coletiva sobre os motivos que causam alegria e tristeza, medo e fúria, levando-as a verbalizar (ou de outra forma expressar) os seus estados emocionais e o que os originam, através de uma atitude positiva que proporcione o desenvolvimento emocional de cada criança.

Daí que a área da Expressão e Comunicação se revista de grande importância também a este nível. Defendemos que a criança que é capaz de expressar (através de diferentes linguagens) os seus estados de alma consegue não só lidar com os seus conflitos interiores, percebê-los melhor, mas também encontrar as palavras, os gestos, as expressões corporais e faciais mais adequadas para o fazer. Mas sabemos que é por vezes ao nível da expressão plástica que a criança melhor consegue transmitir o que a alegra ou perturba. Saber interpretar o desenho infantil é fundamental para qualquer educador, porque “(...) a arte é uma criação humana com valores estéticos [...] que sintetizam as suas emoções, sua história, seus

sentimentos e a sua cultura (...)” (Araújo Fratari, 2011), e é através dele que frequentemente um educador atento consegue perceber melhor o que se passa com a criança, o que lhe vai no coração.

Os livros para crianças podem, a este nível, funcionar como um recurso precioso para o educador, contribuindo para o desenvolvimento emocional das crianças, que neles encontram personagens que riem, que choram, que se zangam e fazem birra, que têm medo, que vivem conflitos e angústias com os quais provavelmente a criança se identificará. Pois, como afirma Veloso (2007: 6), o livro assume-se como um caminho privilegiado para “(...) conhecer outras realidades, talvez mais marcantes, pois actuam ao nível das emoções e dos afectos, ajudando a compreender o mundo interior, tão complexo, e as suas conexões com o mundo envolvente (...)”, permitindo ainda uma reflexão conjunta sobre as emoções vividas pelas personagens e podem, a outro nível, também eles provocar emoções nas crianças. O educador deve, a este nível, encorajar as crianças a exprimirem as suas emoções, com naturalidade e não fazendo juízos de valor, mas num clima de liberdade e de respeito pela vontade da criança. Foram estes pressupostos que enformaram o nosso pensamento ao optarmos pelo tema do nosso projeto.

As *Orientações Curriculares* instituíram-se assim como um documento imprescindível para fundamentar a nossa prática e cimentar as nossas convicções relativamente aos pressupostos e princípios inerentes à Educação Pré-Escolar e, em comunhão com a vasta pesquisa efetuada em vários domínios, foi nosso propósito aprofundar conhecimentos científico-pedagógicos que nos ajudassem a implementar o projeto de investigação-ação que concebemos e delineámos no âmbito da nossa intervenção e que contribuíssem para o nosso crescimento profissional e a progressiva melhoria das nossas práticas educativas, em termos mais gerais. Acreditamos que a metodologia adotada, a investigação-ação, é a que melhor se adequa ao exercício da profissão docente, porque nos permite agir de forma fundamentada, a partir da pesquisa teórica efetuada, da constante observação do contexto educativo e do grupo de crianças (dos seus comportamentos, das suas reações, das suas necessidades, dos seus interesses, dos seus ritmos de aprendizagem, das suas interações com os adultos e com as outras crianças, dos seus hábitos e rotinas, no fundo das suas singularidades) e da reflexão permanente sobre o nosso agir pedagógico e os efeitos produzidos no grupo.

Ancoramos o nosso pensamento e o nosso desempenho profissional nas pedagogias participativas, que colocam a criança no centro de todo o processo educativo. Entendemos que o educador deve escutar as crianças, valorizar as suas opiniões e incentivá-las a tomar decisões e promover a sua progressiva autonomia.

Queremos à nossa volta crianças felizes. Queremos dar-lhes tempo para brincarem. Queremos proporcionar-lhes conforto, segurança e bem-estar, mas queremos igualmente despertar o seu interesse pelo mundo que as rodeia estimulando e potencializando as suas capacidades, favorecendo a sua socialização e a sua autoestima. Queremos proporcionar-lhes ambientes educativos ricos e diversificados em experiências significativas que as ajudem a crescer, a desenvolver o seu intelecto, o seu espírito crítico, o seu sentido estético e ético, a sua capacidade expressiva e comunicativa, o sentido de responsabilidade e de respeito pelo outro.

Mas queremos, e quisemos muito com o projeto implementado, contribuir para desinibir as crianças e incentivá-las a exteriorizarem as suas emoções, a não terem receio ou pudor de as assumir e manifestar. Para isso, socorremo-nos de livros selecionados criteriosamente, não só pelo tema mas também pela sua qualidade estética e literária. Porque acreditamos que, apesar de cumprir essencialmente uma função estética, o livro emociona e faz-nos refletir sobre nós e as nossas circunstâncias. Por isso os elegemos. Para que pudessem contribuir, pela magia das palavras e das ilustrações que as complementam, para o desenvolvimento emocional das crianças.

## CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*«Gosto de cada um pelo que cada um é». (...) Só podia dar esta resposta se conhecesse realmente em pormenor cada um dos meus filhos – suficientemente bem para entender as suas semelhanças e diferenças».*

Spodek (2010: 42)

Na apaixonante viagem pelo mundo infantil, a criança surge-nos como uma “personagem” de uma história que é preciso ler para sentir e compreender as emoções do “pequeno viajante”. O seu mundo veste-se com diferentes cores e texturas e é preciso entrar no seu coração pueril para se perceber a plenitude de uma alma livre e virgem. É com o olhar enternecedor e de profundo respeito pelo pequeno ser em crescimento que o educador se deve aventurar a seu lado nessa viagem plena de experiências e emoções, de alegrias e tristezas, de medos e angústias, que é a vida. A ele cabe a missão de se tornar o porto seguro de cada criança, de dar continuidade ao ambiente harmonioso que se vive em família, ou, em casos extremos, de a proteger e acarinhar quando esse ambiente familiar por algum motivo naufragou.

O educador é, pois, um navegador. É ele quem navega nas águas ora turvas ora cristalinas por onde a criança se aventura. É ele quem a ajuda a descobrir e a mapear um novo mundo; é ele quem pode criar as ferramentas necessárias para, um dia, a criança navegar sozinha por uma vida onde as emoções ondulam diariamente.

O educador deve olhar para a criança como um todo. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (Wallon, 2007: 198).

### **2.1. Desenvolvimento Cognitivo**

O desenvolvimento cognitivo é atualmente reconhecido como um dos pilares mais importantes no desempenho da criança. Porém, não o podemos encarar como único mecanismo explicativo de todo o processo de desenvolvimento da criança. Segundo Zabalza (1992) e Silva (2011), os estímulos do meio envolvente, as relações interpessoais e a própria personalidade são determinantes no condicionamento da cognição.

A evolução dos muitos estudos relativamente ao desenvolvimento intelectual foi marcada pela forte contribuição de Piaget. Na verdade, os seus estudos foram decisivos para se compreender o processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Piaget procurou saber de que forma se adapta o ser humano ao seu ambiente, ou seja, de que forma desenvolve a sua inteligência adaptando-se a cada nova situação. A sua teoria defende que os seres humanos se desenvolvem intelectualmente a partir de estímulos exteriores que o meio ambiente lhes proporciona e que, portanto, quanto mais exercitado for o intelecto mais capacidade tem o indivíduo de se adaptar a novas circunstâncias e afirma ainda que esse desenvolvimento cognitivo se processa por estádios que se sucedem uns aos outros: 1) sensoriomotor (0 – 2 anos); 2) pré-operatório (2 – 7 anos); 3) operações concretas (7 – 11 anos); 4) operações formais (11 – 16 anos).

Atendendo ao facto de o grupo de crianças com o qual trabalhámos em contexto educativo se situar entre os três e os seis anos, centraremos a nossa atenção, nesta primeira parte do nosso relatório, no estádio pré-operatório, que se encontra diretamente relacionado com a aparição da função simbólica e das estruturas básicas de aquisição da linguagem.

A função simbólica caracteriza-se pela “(...) capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas presentemente servindo-se de signos ou de símbolos (...)” (Golse, 2005: 199). De acordo com o autor supracitado, a criança servir-se-á de um conjunto de meios para evocar novas situações, como a linguagem, a imitação diferida, o desenho, o jogo simbólico e a imagem mental<sup>1</sup>. Estes mecanismos irão permitir que a criança liberte o pensamento da ação e crie a representação (Golse, 2005).

Também Cervera (1991), citado por Rodrigues (2008: 38-39), esclarece que estas novas conquistas da criança lhe permitem “(...) actuar sobre as coisas, não só materialmente, mas também interiorizando os esquemas de acção em representações e realizando ainda imitações temporizadas (...)”. Assim, nesta etapa “(...) a criança vai construindo as aquisições anteriores e organizando os dados recebidos através dos sentidos, categorizando, assim, a realidade” (Couto, 2003, citado por Rodrigues, 2008: 39).

Tal como defendia Piaget, o pensamento da criança é caracterizado por quatro formas de raciocínio distintas – animismo, artificialismo, realismo e finalismo -, distinguidas por acontecimentos representativos das muitas capacidades e evoluções naturais da criança ao longo da fase pré-operatória (Rodrigues, 2008).

---

<sup>1</sup> Algumas destas situações, como o desenho e a linguagem, serão abordadas numa fase posterior do presente relatório, de forma a exemplificar que são elementos fulcrais no desenvolvimento da criança.

No que concerne ao animismo, este aspeto descreve a tendência da criança para conceber as coisas como vivas e dotadas de intenções (Golse, 2005), ou seja, a criança atribui vida a objetos inanimados; o artificialismo consiste na crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por outra entidade; o realismo assenta na tendência da criança em adotar a sua perspectiva do mundo como objetiva e absoluta, procurando materializar os seus pensamentos, sentimentos ou fantasias, por outras palavras “(...) os conteúdos de consciência da criança são considerados como objetos (...)” (Golse, 2005: 200); por último, o finalismo é definido pela procura constante da razão das coisas, isto é, a criança explora uma razão causal e finalista ao mesmo tempo.

A este propósito convém sublinhar que estas características do pensamento são “(...) coerentes entre si no seu pré-logismo: consistem todas numa assimilação da realidade à actividade própria, e numa confusão entre o mundo interior e subjetivo e o universo físico (...)” (Golse, 2005: 200).

Atendendo ao defendido por Piaget, a criança descobre e reconhece o mundo envolvente através das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, que desenvolve ao longo do seu crescimento. Mas também o contato com as histórias, e com os universos simbólicos de representação do real que a literatura para a infância possibilita, lhe permite ampliar o seu conhecimento do mundo e simultaneamente construir, pela imaginação, mundos ficcionais alternativos ao real.

## **2.2 Desenvolvimento sócio afetivo**

O desenvolvimento infantil deve ser alicerçado numa perspectiva unitária, na qual combinam várias dimensões que visam o pleno e equilibrado crescimento da criança. O desenvolvimento sócio afetivo é, portanto, um outro elemento que contribui para a aprendizagem e o crescimento da criança. Segundo Zabalza (1992: 43), “(...) acção, sentimento e pensamento são dimensões cujo desenvolvimento é paralelo e interdependente. E a afectividade está na base de todas elas. É a afectividade que motiva e dá sentido à acção e esta ao pensamento”. Podemos então afirmar que o desenvolvimento sócio afetivo consiste num dos eixos a partir do qual se estabelecem padrões gerais da personalidade da criança, enquanto indivíduo em socialização.

De acordo com Piaget, os esquemas intelectuais e afetivos estão intimamente relacionados em qualquer situação ou ação. Nessa linha de pensamento, as palavras de Orth (1971), citado por Silva (2011: 8) são bastante claras quando afirma que “(...) é incontestável

o papel acelerador ou perturbador da afectividade nas operações da inteligência, [...] não existem mecanismos cognitivos sem elementos afectivos, [...] não existe estado afectivo sem elementos cognitivos (...).”

Já Wallon (2007) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do individuo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas uma ação recíproca (Wallon, 2007).

A criança, desde o seu nascimento, é um ser social e afetivo, sendo que, progressivamente, dá início a um processo de socialização no qual adquire e desenvolve mecanismos psicológicos importantes ao seu desenvolvimento (Bénony, 2002). Estes mecanismos permitem à criança o equilíbrio entre as suas exigências e necessidades internas e as suas exigências e possibilidades do mundo exterior (Zabalza, 1992). É através do equilíbrio destas duas realidades que a criança constrói e fortalece a sua personalidade, permitindo o desenvolvimento de um processo de intercâmbio de atitudes, emoções, ações e comportamentos.

Podemos dizer que estas constantes interações e procuras de equilíbrio no seu desenvolvimento interno e externo fazem da criança um ser ativo que interage com objetos físicos e sociais. Este processo, para além de fortalecer a sua personalidade, permitir-lhe-á a conquista de sentimentos como a autoestima, a segurança e a motivação, em conformidade com as suas experiências, os seus ideais e projetos (Bénony, 2002).

Nesta análise, a interação com o meio e com outros elementos sociais vão antecedendo um conjunto de aprendizagens sociais e despertam conseqüentemente graus cada vez mais elevados de competências comunicativas e sociais (Zabalza, 1992).

De acordo com Mazet e Stoleru (2003), citados por Silva (2011: 8), “(...) a afetividade está relacionada com experiências subjetivas e com o que é sentido e sofrido pelo sujeito no seu comportamento (...)”. Assim, cabe ao jardim de infância e a todos os agentes educativos implicados na educação da criança valorizar as suas necessidades e experiências afetivas, de modo a potencializar o desenvolvimento de capacidades como a confiança, empatia e solidariedade (Silva, 2011).

Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem contudo, reduzi-los uns aos outros. Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que se irão complexificando ao longo do desenvolvimento

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (Wallon, 2007).

O desenvolvimento sócio afetivo surge-nos assim como um suporte vital no crescimento da criança e decisivo no sucesso das suas competências cognitivas, sociais e emocionais, na medida em que é grandemente responsável pelo seu bem-estar, pela sua motivação e, por conseguinte, pela sua disposição social e pessoal a novas aprendizagens.

### **2.3 Desenvolvimento Emocional**

Num contexto onde primam as interações sociais entre vários grupos, como é o caso do jardim de infância, são as interações que mais contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, valorizando conseqüentemente as suas aprendizagens, tal como é preconizado nas OCEPE (ME, 1997). As interações devem ser alvo de constante preocupação e cuidado por parte de qualquer educador no crescimento da criança, porque são decisivas no desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais que permitem a potencialização de capacidades como a empatia, a tolerância e o respeito pelo outro.

Justifica-se assim a importante oportunidade de as crianças se poderem relacionar entre si, construindo pilares sólidos de interações, tal como nos referem os autores Gottman e DeClarie (1999: 202):

“(...) Nas relações com o seu grupo de colegas [...] as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo das emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. [...] Começam a saber ser compreensivos em relação aos sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)”.

Neste sentido, a criança, quando integrada num ambiente pré-escolar, tem acesso a novas experiências sociais, intelectuais e cognitivas, sendo portanto sujeita a novos desafios que, ao aprender a dominá-los, implicam uma capacidade de controlo das emoções. Esta capacidade é “(...) uma das principais tarefas ao nível do desenvolvimento que as crianças têm de enfrentar nesta fase (...)” (Gottman & DeClaire, 1999: 202).

É com o contributo dos novos desafios e das relações sociais que surgem e se estruturam, em contexto pré-escolar, “(...) invariavelmente situações emocionais – cheias de amor e ódio, orgulho e vergonha, tristeza e alegria – e é enquanto interage com os outros que é dada às crianças a oportunidade de observar não só como os outros lidam com os seus

sentimentos e emoções, mas também como os seus próprios estados emocionais afectam os outros (...)” (Schaffer, 2004: 143).

Numa primeira leitura, as *Orientações Curriculares* não são muito claras no que diz respeito à necessidade de existir uma estratégia educacional precisa e totalmente direccionada para a educação emocional relativamente ao desenvolvimento da criança. Contudo, se alargarmos um pouco mais a nossa pesquisa, verificamos que as OCEPE atribuem grande importância à autoestima, à confiança e ao bem-estar, valorizando ainda a construção de relações afetivas com o outro. Ora, os estudos mais recentes na área da Psicologia do Desenvolvimento confirmam que “(...) a vivência das emoções é essencial nas nossas vidas, porque determina o modo como sentimos e como nos relacionamos com o outro (...)” (Pereira, 2007: 20). Considera-se, portanto, que este documento valoriza e sublinha na educação pré-escolar (EPE) os pilares para um desenvolvimento emocional sólido e que se baseia num forte clima de interações e de bem-estar da criança. Ainda procurando uma educação emocional na idade pré-escolar, a descoberta das emoções é, indiscutivelmente, um fator fundamental para o crescimento da criança. Assim, e sendo integrada em contexto pré-escolar, a criança deve ter acesso a um conjunto de estratégias que permitam o desenvolvimento da literacia emocional.

Na educação, seja escolar ou familiar, quando possibilitamos à criança o acesso à literacia emocional estamos a conferir-lhe poder emocional que se traduzirá em poder pessoal ao longo de todo o seu crescimento (Steiner & Perry, 2002).

É neste sentido que nos surge a necessidade promover a literacia emocional já que representa a capacidade de “(...) compreender as nossas próprias emoções e as das outras pessoas assim como saber qual o melhor modo de expressar as nossas emoções numa perspectiva de desenvolvimento do nosso poder pessoal e ético (...)” (Steiner & Perry, 2000: 252).

A literacia emocional consiste essencialmente em três capacidades que, quando desenvolvidas, possibilitam à criança o exercício das capacidades racionais juntamente com as capacidades emocionais “(...) fazendo crescer a sua habilidade de se relacionar com as pessoas (...)” (Steiner & Perry, 2000: 26). Como tal, a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e ainda a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo (Steiner & Perry, 2000) levam ao desenvolvimento de mecanismos através dos quais a criança encontra meios para desenvolver o seu afeto, isto é, as suas emoções, de forma controlada e de modo a facilitar o seu bem-estar pessoal e social (Torre, 2002).

Apesar de a literacia emocional consistir num conjunto de capacidades que são desenvolvidas ao longo da vida, é durante a infância que deve ser tratada com objetividade e com a devida importância, sendo que “(...) as crianças podem começar a aprender literacia emocional logo que esta lhes seja demonstrada (...)” (Steiner & Perry, 2000: 204).

Por este motivo, o adulto responsável deve ser conhecedor da importância que o desenvolvimento emocional tem no crescimento da criança e, perante essa certeza, deve proporcionar momentos ricos em interações sociais que permitam a consciência e compreensão das emoções (Steiner & Perry, 2000).

Salovey & Sluyter (1999: 166) afirmam inclusivamente que “(...) em situações potencialmente emocionais, as diferenças individuais no que diz respeito às emoções (muitas vezes consideradas um traço do temperamento ou da personalidade) influenciam, sem dúvida, o grau de resposta emocional (...)”. A literacia emocional não pode ser encarada como uma simples exposição emocional, na qual se tornam públicas um conjunto de emoções. Indiscutivelmente é muito mais que isso. Há que ajudar a criança a compreender, a gerir e a controlar as emoções (Steiner e Perry, 2002), abrindo vários caminhos para a real descoberta das emoções. De igual modo defende Goleman (1997:290) quando esclarece que

“(...) Quando ensinamos as crianças a respeito da ira, ajudamo-las a compreender que ela é quase sempre uma reacção secundária, e encorajamo-las a procurar o que está por baixo: Estás ofendido? Com ciúmes? As nossas crianças aprendem que há sempre uma opção na maneira como respondemos às emoções, e quanto mais maneiras soubermos de responder a uma emoção, mais rica pode ser a nossa vida (...)” (Goleman, 1997: 290).

Sendo o desenvolvimento emocional na criança um aspeto que não deve ser desvalorizado, cabe a vários organismos sociais, desde o jardim de infância à família ou qualquer outro contexto social, proporcionar experiências que visam uma evolução positiva relativamente à aprendizagem emocional da criança. Porém, Goleman (1997: 211) vai mais longe ao defender que “(...) a vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional”, direcionando assim uma grande responsabilidade para a importância do meio familiar no crescimento emocional da criança. Também Palmeira, Gouveia, Dinis, Lourenço, Veloso (2010: 423) defendem que as práticas parentais são “(...) um meio privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e de estratégias de regulação emocional (...)”.

Importa assim referir que cabe ao jardim de infância e à família a responsabilidade equitativa de orientar emocionalmente a criança e de desencadear relações baseadas na compreensão e na tolerância emocional.

A relação entre adulto/criança e o modo como interagem entre si “(...) vincula mensagens sobre como exprimir emoções, as circunstâncias em que as emoções podem ser reveladas e os tipos de acção a tomar para lidar com situações geradoras de emoções (...)” (Schaffer, 2005: 164). Nesse sentido, a orientação emocional “(...) confere-nos um enquadramento baseado na comunicação emocional. Quando os pais oferecem empatia e ajudam as crianças a lidar com sentimentos negativos como a raiva, a tristeza e o medo, na prática o que eles estão a fazer é construir pontes de lealdade e de afecto (...)” (Gottman & DeClaire, 1999: 13).

Quando a relação entre a criança e a família prima pela orientação emocional, são notórios os benefícios que daí advêm, pois o modo como os pais estabelecem a sua relação com os filhos tem efeitos no seu bem-estar e na forma como poderão encarar a vida. Significa então que a forma como “(...) os pais respondem às manifestações de sentimentos pelas crianças são, por conseguinte, influências decisivas para o decurso do seu desenvolvimento futuro (...)” (Schaffer, 2005: 165).

Da mesma forma, Goleman (1997) refere que, quando uma criança é estimulada emocionalmente pela família, será, sem qualquer dúvida, respeitada, compreendida e aceite nas suas manifestações emocionais. É, por si só, uma vantagem inigualável que a criança possui ao longo do seu crescimento e aprendizagem.

A criança ao ser orientada emocionalmente, alcança uma maior facilidade no que diz respeito às suas aprendizagens e às suas interações interpessoais. A nível individual, a criança demonstra um melhor aproveitamento escolar e menores problemas comportamentais; pode dizer-se também que a orientação emocional traduz-se em “(...) benefícios cognitivos; estas crianças são mais atentas e portanto aprendem melhor (...)” (Goleman, 1997: 214). A nível social, vários estudos comprovam que conseguem estabelecer um melhor relacionamento com os colegas e são socialmente mais competentes (Gottman & DeClarie, 1999).

A literacia emocional e a orientação emocional são dois aspetos que devem ser desenvolvidos por pais e educadores que, em cooperação, devem tentar alcançar meios que permitam o desenvolvimento de um conjunto de competências emocionais essenciais à criança.

A competência emocional é sinteticamente definida por Saarni (1990), citado por Salovey e Sluyter (1999: 57), como “(...) a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção (...)”. Assim, um indivíduo possui um conjunto de capacidades e habilidades (eficácia pessoal) que lhe permite reagir emocionalmente nos relacionamentos com os outros.

De acordo com Schaffer (2005), utilizamos o termo competência emocional para designar um conjunto de capacidades do indivíduo para lidar com as suas próprias emoções e com as dos outros. Ao longo do seu crescimento, a criança deve desenvolver habilidades que lhe permitam gerir as suas emoções e reconhecer as emoções dos outros. Quando estas habilidades são desenvolvidas, o seu comportamento emocional melhora e as relações interpessoais são facilmente bem sucedidas.

Salovey & Sluyter (1999) e Schaffer (2005) defendem que a competência emocional assenta em oito capacidades que a criança terá de dominar para alcançar a maturidade emocional. As componentes da competência emocional distribuem-se em:

- “1 – Consciência do seu próprio estado emocional.
- 2 – Capacidade de discernir as emoções dos outros.
- 3 – Capacidade de usar vocabulário das emoções existente na respectiva (sub)cultura.
- 4 – Capacidade de envolvimento empático nas experiências emocionais dos outros.
- 5 – Capacidade de entender que os estados emocionais interiores não necessitam de corresponder a expressões exteriores, tanto em si como nos outros.
- 6 – Capacidade de uma gestão adaptativa de emoções adversas ou dolorosas.
- 7 – Consciência de que as relações são em larga medida definidas pelo modo como as emoções são comunicadas e pela reciprocidade de emoções no seio da relação.
- 8 – Capacidade de auto-eficácia emocional, isto é, sentir-se em controlo das suas próprias experiências emocionais e aceitá-las” (Schaffer, 2005: 169).

Ser emocionalmente competente leva-nos à ideia de que é necessário possuir todas estas componentes bem desenvolvidas; contudo, estas habilidades não funcionam como um elemento unitário, a criança pode ser competente numa destas componentes, o que não garante que seja noutra e muito menos em todas.

As capacidades emocionais são, na sua globalidade, fundamentais para a construção de uma aprendizagem motivada e competente. Crianças cujas capacidades emocionais são desenvolvidas adquirem, naturalmente, uma boa auto-estima e uma saudável relação com o meio o que, segundo Sá (2002), diminui as probabilidades de virem a apresentar problemas interpessoais e emocionais.

O adulto verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento emocional da criança contribui, com as suas práticas, para um bom nível de competência emocional e, conseqüentemente, de inteligência emocional na criança. Este último conceito surge-nos como resultado de uma educação prioritariamente emocional.

Franco (2008) define inteligência emocional como um conjunto de habilidades mentais que permitem conhecer e perceber o significado das emoções, tornando também possível raciocinar e resolver problemas a partir dela.

Seria bastante complexo apontar a inteligência emocional como a chave-mestra para o sucesso. Contudo, é perfeitamente razoável assumir que a inteligência emocional tem um papel fulcral na vida de qualquer pessoa ou organismo, na medida em que os défices emocionais são claramente potencializadores de uma série de barreiras e constrangimentos que dificultam a superação de desafios (Azevedo, 2002).

Para adotar práticas educativas de qualidade, que visem o verdadeiro desenvolvimento da criança, a sua felicidade e o seu bem-estar, o educador de infância deve assumir uma postura responsiva às necessidades cognitivas e emocionais da criança, desenvolvendo em simultâneo a inteligência emocional e a inteligência intelectual da criança (Azevedo, 2002).

Depois de nos termos referido à importância do desenvolvimento emocional desde a mais tenra idade, e de termos elencado as vantagens que advêm de uma orientação emocional na família e na instituição educativa, importa esclarecer agora o conceito *Emoção*. Deste modo, segue-se a clarificação e a explicitação de um conceito chave na construção de estratégias emocionais na educação e igualmente importante para a valorização de práticas que norteiam a orientação e a competência emocional da criança.

### **2.3.1 Emoção – em torno de um conceito**

Alvo de estudo e interesse humano e científico há algum tempo, as emoções apresentam-se como “(...) uma componente fundamental da existência humana, em geral, e do desenvolvimento da criança, em particular (...)” (Melo & Soares, 2006: 41). Contudo, nem sempre a sua definição é clara e consensual e a sua diversidade conceptual deve-se ao facto das emoções possuírem como base um fenómeno emocional composto por múltiplos elementos, o que origina o aparecimento de várias perspetivas através das quais se pode estudar as emoções. Esta diversidade provoca também abordagens teóricas distintas e, conseqüentemente, diferentes definições para a palavra emoção. Nesta análise, a sua definição “(...) varia consoante o ênfase dado pelas diferentes teorias às suas funções específicas e componentes (...)” (Fridja, 2004, citado por Melo, 2005:12).

A palavra emoção deriva do latim *emovere* que significa deslocar ou mover e é “Esta noção de movimento [*que*] remete-nos para a ideia de que as pessoas, como seres emotivos que são, são movidas por sentimentos (...)” (Pinto, Conde & Conde, 2002: 6). Já segundo

Françõs Lelord e Christophe André (2002: 13), emoção é “(...) uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas reacções) (...)”. Por sua vez, Goleman (1997: 301) define emoção como uma referência a “(...) um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e um leque de propensões para a acção (...)”.

As emoções, muitas vezes vistas no passado como perturbadoras e como algo a evitar e a controlar, são hoje tidas como parte integrante no processo de conhecimento e como fundamentais para o crescimento individual de cada um (Henriques, 2002) e alvo de grande diversidade conceptual que converge nas múltiplas interpretações da palavra *emoção*. Assim, podemos reunir algumas teorias que interpretam e explicitam os mecanismos envolventes nos processos emocionais do sujeito.

A emoção, como referido anteriormente, é hoje alvo de muitas investigações e apesar da multiplicidade teórica sobre as emoções, é-nos possível traçar duas linhas de investigação distintas nas quais assentam algumas teorias. A primeira linha de investigação parte das descobertas realizadas por Darwin<sup>2</sup>, seguindo assim uma perspectiva evolucionista e tomando as emoções como reacções inatas. Para os autores que se enquadram nesta linha, as emoções assumem-se como um meio para alcançar a motivação e possuem um carácter adaptativo (Izard, 1971, Plutchick, 1980, citados por Machado, 2012: 5).

Por sua vez, a segunda linha de investigação tem origem na teoria de James-Lange e defende que “(...) o estado emocional depende de uma componente cognitiva de apreciação, e centra-se na emoção como resposta ou como reacção a um estímulo/situação (...)” (Izard, 1971, citado por Machado, 2012: 6). Contrariamente à primeira linha de investigação, as emoções não são consideradas inatas; são antes reflexos e disposições mentais que posteriormente evoluem mediante a maturação dos sistemas neurais e o desenvolvimento das funções cognitivas (Schore, 1994, 1995, citado de Machado, 2012).

Watson (1929/1930, referido por Strongman, 2004) elaborou a primeira teoria comportamentalista e nela defendeu a existência de três tipos de reacção emocional fundamentais – medo, raiva e amor. A cada reacção conferiu-lhe um conjunto de comportamentos caracterizadores e é, através da percepção desses comportamentos que sabemos quando estamos perante a emoção de medo, raiva ou amor. Segundo Strongman (2004: 56), “(...) a principal contribuição de Watson para a teoria da emoção foi a de ter

---

<sup>2</sup> Charles Darwin (1872, referido por Lelord & André) considerou como emoções fundamentais a alegria, a surpresa, a tristeza, o medo, o aborrecimento e a cólera - emoções popularmente chamadas de *big six* de Darwin.

proporcionado esta teoria de três factores, que veio mais tarde a ter influência e a destacar o comportamento, em vez das sensações e dos estados internos”.

Ekman (1999, mencionando por Vasconcellos, 2008) defende a existência de emoções básicas como a alegria, tristeza, raiva, surpresa e medo, classificando-as como sendo universais e possíveis de serem reconhecidas através das expressões faciais. Note-se que o autor supracitado e Carrol Izard (2004, referido por Melo, 2005) as expressões faciais das emoções básicas são inatas, universais e funcionais à nascença apesar de não se manifestarem na sua forma pura e completa. Estes dois autores admitem ainda a influência cultural no desenvolvimento das emoções (Machado, 2012). Aliás, Ekman (1999) vai mais longe ao admitir que as emoções sofrem a influência social, cultural e, até mesmo, da história pessoal de cada indivíduo (Vasconcellos, 2008).

Há ainda a referir a distinção feita por Damásio entre emoção e sentimento. Emoção é definida como “(...) um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo (...)” (Damásio, 2010:143) e, por sua vez, sentimento é tido como “(...) percepções compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções (...)” (Damásio, 2010:143). De forma mais objetiva o autor esclarece que

“(...) enquanto as emoções são acções acompanhadas por ideias e modo de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo (...)” Damásio (2010:143).

Perante as ideias defendidas por todos os autores mencionados, podemos afirmar que as teorias comportamentalistas constroem definições bastante lineares e, sendo o seu campo de estudo bastante convergente, não permite explicar tudo o que envolve a emoção. De facto, a teoria comportamentalista impulsionou o avanço dos estudos relativamente às emoções, contribuindo para a descoberta de uma atribuição motivacional na geração de emoções; porém, apresenta algumas carências “(...) no que se refere às ligações biológicas e socioculturais” (Strongman, 2004: 66) excetuando em parte as teorias de Ekman.

A teoria de Wallon traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais “entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (Wallon, 1975: 117). Eles são construtos teóricos que ajudam na compreensão dos processos de desenvolvimento e se são postos como indicadores na condução dos processos ensino/aprendizagem.

## Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

As emoções vivem em qualquer indivíduo, influenciando o seu comportamento, as suas atitudes e formas de estar e pensar na vida. Neste sentido devemos proporcionar à criança um ambiente que propicie desenvolver, aceitar e controlar as suas emoções, contribuindo assim para uma maior literacia emocional. É, neste ponto, que o livro pode representar um instrumento completo, dinamizador e transversal à descoberta e discussão das emoções

### Capítulo 3 – O livro na Educação Pré-escolar

*“A leitura infantil oferece à criança a possibilidade de voar por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundo imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade” (Couto, 2003)*

#### **3.1 Literacia emergente e Literatura para a Infância na Educação Pré-escolar: contributos para o desenvolvimento da criança**

É hoje consensual que as crianças em idade pré-escolar, quando inseridas em ambientes educativos ricos em experiências de literacia, contactando com diversos suportes e materiais de escrita, “(...) desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados (...)” (Mata, 2008: 9).

Na idade pré-escolar, as crianças adquirem a literacia quando, por exemplo, observam os comportamentos dos adultos e de outras crianças face à leitura e à escrita e quando se envolvem elas próprias em situações reais e funcionais de interação com a linguagem, ainda que, naturalmente, com o auxílio dos adultos. No entanto, como defende Marchão,

*“(...) estimular o interesse das crianças não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente. É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia (...)” (Marchão, 2013: 30).*

Neste ambiente educativo potenciador de aprendizagens significativas para as crianças, os livros ocupam, naturalmente, um lugar de destaque. Na verdade, o contacto com uma grande diversidade de livros, que o adulto-mediador deve colocar à disposição das crianças, contribui não só para a aquisição da literacia, como defende Fernando Azevedo no seu texto *Estudos literários para a infância e competência literária* (2013), mas também para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, estéticas, socioafetivas e emocionais que lhes permitirão ir desenvolvendo a sua sensibilidade estética ao mesmo tempo que fomentam o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional dos mais novos.

Com efeito, como sublinha Lopes (2012), em contacto com os livros de qualidade

“(...) A criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são [...] nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana (...)” (Lopes, 2012:110).

Um educador empenhado em desenvolver essas (e outras, naturalmente) competências nas crianças que tem à sua guarda deve selecionar criteriosamente os livros que lhes oferece ao olhar, porque a ele, educador e adulto-mediador, compete apresentar às crianças livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e o pensamento crítico das crianças, que estimulem a sua sensibilidade artística e que lhes permitam apurar o gosto porque, como refere Marques Veloso, o gosto da criança “(...) ainda não existe de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação (...)”. (Veloso, 2005: 2).

Defendemos que o adulto-mediador não deve ignorar (e tampouco menosprezar) os gostos e os interesses de leitura das crianças, sob pena de estar a comprometer o seu futuro de leitores apaixonados e envolvidos com os livros e o universo da leitura, mas não pode demitir-se da sua missão educativa que, neste contexto, passa por dar a ler às crianças livros de qualidade estética e literária - mas também livros informativos de qualidade, que cumprem necessariamente outros desígnios, igualmente meritórios.

No entanto, não é destes últimos que pretendemos falar neste relatório. Queremos, sim, dar particular relevo aos livros que alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças, que permitem estimular o gosto pela leitura (ou pela audição da leitura em contexto pré-escolar), livros que emocionam e que deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações que as complementam e as iluminam, livros que desafiam as crianças a ver o mundo com os olhos da fantasia e a aventurarem-se, sozinhas, ou pela mão do adulto-mediador, pelos caminhos da ficção. Falamos, naturalmente, de Literatura para a Infância, esse “(...) lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança (...)” (Mendes, 2013: 36).

É justamente da Literatura para a Infância, das suas especificidades e potencialidades, da sua relevância e do seu contributo para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, socioafetivo e emocional da criança que falaremos em seguida, alicerçando o nosso pensamento na teoria e na crítica literárias e nas investigações científicas recentemente

realizadas, que equacionam e problematizam o papel da Literatura para a Infância no desenvolvimento infantil e em particular em contexto pré-escolar.

### 3.1.1 Especificidades e potencialidades da Literatura para a Infância em contexto pré-escolar

A primeira questão que julgamos imprescindível equacionar e problematizar neste âmbito prende-se com a designação e a variedade terminológica deste campo de estudos. Assim, de entre as inúmeras designações que lhe são atribuídas - literatura para crianças, literatura infantil, literatura para a infância ou literatura de potencial receção infantil -, parece-nos que esta última é a mais adequada, na medida em que o recetor preferencial desta produção literária é o público infantil, embora outros públicos e outros leitores leiam com igual agrado estes livros imbuídos de qualidade estética e literária - e aqui incluímos obviamente os denominados álbuns ou *picturebooks*.

Tal significa, como referem diversos autores, que os livros não têm um destinatário único, antes se abrem a uma pluralidade de leitores que neles encontra motivos para se emocionar e maravilhar. É precisamente o que defende Sipe: “Picturebooks represent a unique visual and literary art form that engages young readers and older readers in many levels of learning and pleasure.” (Sipe, 2007: 273).

Escolhemos, contudo, para a elaboração deste relatório uma expressão mais curta – Literatura para a Infância – por nos parecer linguisticamente mais económica, na linha de pensamento de José António Gomes, que assume a preferência pelas designações «literatura infantil» ou «literatura para a infância» devido à sua dimensão reduzida<sup>3</sup>.

Posto isto, importa perceber em que consiste a Literatura para a Infância e em que medida este subsistema literário se distingue dos restantes livros destinados a crianças. Na verdade, várias definições têm sido sugeridas nas últimas décadas, sendo que a proposta por Juan Cervera, em 1992, nos parece ser ainda o pressuposto que constitui a base estruturante neste domínio. Assim, para o autor de *Teoria de La Literatura Infantil*, neste subsistema se inclui “(...) toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança (...)” (Cervera, 1992: 11)<sup>4</sup>. Antes e depois de Cervera, outros estudiosos aludiram (e aludem) a essa dupla dimensão da Literatura preferencialmente

---

<sup>3</sup> Diz-nos o autor que “[...] o uso generalizado de “literatura para a infância” ou “literatura infantil” corresponde, quase sempre, a uma tendência natural para optar por designações mais curtas” (Gomes, 2000: 287).

<sup>4</sup> Tradução da autora.

destinada ao público infantil – o seu valor artístico e a existência de uma instância recetiva preferencial, mas não exclusivamente infantil.<sup>5</sup>

Efetivamente, parece não haver dúvidas entre os estudiosos a este respeito. Contudo o maior problema consiste em perceber o que é ou não literário num livro para crianças sobretudo quando se trata de álbuns narrativos em que a imagem é predominante e se sobrepõe muitas vezes ao texto verbal. Se a fronteira entre o literário e o não literário nesses casos é muito ténue, e apesar da dimensão reduzida do texto, o certo é que,

“(…) existem álbuns narrativos onde essa qualidade [literária] é evidente, por se socorrerem de mecanismos discursivos ou narrativos (como a adjectivação expressiva, a adopção de diferentes pontos de vista e de diferentes modos de expressão literária) e procedimentos estilísticos (como as anáforas, as aliterações, as enumerações em assíndeto ou polissíndeto, as comparações, as metáforas, as personificações, e tantos outros), que permitem ao pequeno leitor um primeiro contacto com as convenções do discurso literário (…)” (Mergulhão, 2008: 47).

Os livros que seleccionámos para a implementação do nosso projeto não só foram escolhidos pela sua pertinência e adequação ao tema do nosso estudo mas também pela qualidade estética e literária de que se revestem. Defendemos, como Mergulhão (2008) e Azevedo (2013), que tais livros se socorrem de recursos expressivos e procedimentos técnico-literários que as crianças, mesmo não possuindo ainda a sua competência literária completamente adquirida devido à sua ainda curta experiência de vida, conseguem entender, interiorizando (ainda que por vezes de forma inconsciente) os sentidos implícitos que tais procedimentos estético-literários veiculam.<sup>6</sup>

Entendemos ainda que tais livros, por aliarem texto e imagens através de processos intersemióticos de grande produtividade semântica, não só criam o prazer da leitura como desenvolvem a sensibilidade artística dos mais jovens, criando desde cedo uma ligação afetiva e um forte impacto emocional com o livro objeto artístico.

Assim se compreendem (e se corroboram) as palavras de Teresa Mergulhão que defende que, de facto, no livro para crianças devem conviver, de forma harmoniosa e esteticamente congruente, o texto verbal e o texto visual, ambos detentores de qualidades artísticas “(…) que alarguem a competência interpretativa do jovem (pré)leitor e que lhe permitam educar a sensibilidade o mais precocemente possível (…)” (Mergulhão, 2008: 54).

---

<sup>5</sup> A este propósito, vide Aguiar e Silva (1981: 11), Marisa Bortolussi (1985: 2), Pedro Cerrillo (2001: 87), entre outros.

<sup>6</sup> Voltaremos, contudo, a este aspeto mais adiante, no momento em que apresentaremos reflexivamente o nosso projeto de intervenção, justificando as opções que tomámos quer no que diz respeito à escolha dos livros, quer no que diz respeito às atividades implementadas e às opções estratégicas e metodológicas que nos propusemos seguir.

Especificamente no caso dos álbuns narrativos para a infância, a ilustração é um elemento preponderante por facilitar a compreensão do texto verbal e dos sentidos que, de forma explícita ou implícita, ele transmite e veicula, uma vez que “(...) sua carga afectiva é de longe mais forte do que a do texto, porquanto vai até ao universo inconsciente da criança e constitui uma aprendizagem e uma emoção vital (...)” (Soares, 1994: 246).

É percorrendo, maravilhada, as páginas ilustradas que a criança vai construindo a sua narrativa, por vezes fazendo-o em voz alta, para si ou para os outros. Essa forma de *ler* é uma das primeiras manifestações da literacia visual da criança. Ela descobre, com os seus olhos virginais de espanto, pormenores que escapam ao olhar desatento e apressado do adulto. Mais, ela consegue ver para além do visível porque a ilustração não é da ordem do visível mas do inefável (Maia, 2002:3).

Muito antes de saber ler, a criança dá asas à sua imaginação, explorando e *lendo* à sua maneira as imagens presentes nos livros, inventando deste modo as histórias que a narrativa visual lhe sugere. Como sublinha Mergulhão (2008: 50),

“(...) Num processo fascinante de contínua descoberta, a criança vai-se apropriando afectivamente do objecto que tem em seu poder, folheando as páginas e construindo, com a sua particular forma de *ver* e de *sentir*, um percurso imaginativo muito próprio, a partir das ilustrações e dos elementos compositivos que configuram a narrativa visual (...)”.

Como as investigações realizadas por Nodelman (1988), Nikolajeva e Scott (2001), Maia (2002), Sipe (2007), entre outros autores, o demonstram, defendemos que o encontro dessas duas linguagens enriquece a criança, na medida em que a leitura é sentida como um jogo e um desafio de interpretação: “a ilustração introduz o espanto na leitura”, como refere Gil Maia (2002: 3), “obrigando” a criança a deter-se ora no texto ora nas imagens e a perceber as relações de sentido que se estabelecem entre si. Essa relação de interdependência entre os dois códigos é que atribui verdadeiramente ao álbum para crianças a sua singularidade, pois só é possível compreendê-lo na plenitude através da *leitura* dos dois discursos.

Trata-se, deve tratar-se, de uma relação de equilíbrio e simbiose, em que as duas linguagens coexistem e se interseccionam para alimentar no leitor a fruição e a emoção estética, e também a compreensão da leitura. A ilustração deve, pois, ser entendida como uma interpretação do texto e não como uma mera “(...) tradução ou explicação do legível [porque] ela não lida com o legível mas com o invisível, com aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos (...)” (Maia, 2002: 3).

A obra de arte, precisamente por permitir várias leituras e interpretações, é muito mais importante para o desenvolvimento da criança do que uma obra que apenas lhe ofereça o

óbvio e que não estimule as suas capacidades cognitivas, perceptivas, imaginativas e sensoriais. As obras que exigem à criança um esforço acrescido em termos de compreensão podem ser de mais difícil leitura, pelo menos inicialmente, mas quanto mais elas exigirem do leitor, mais ele progredirá na sua formação literária.

### **3.2. A Literatura para a Infância e o desenvolvimento infantil**

#### **3.2.1 Literatura para a Infância e desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e emocional da criança em idade pré-escolar**

Psicólogos, pedagogos, professores e outros agentes educativos reconhecem hoje, genericamente, que o contacto precoce e sistemático da criança com o livro é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, socioafetivo e emocional do ser em crescimento.

De facto, a Literatura para a Infância atual constitui um território especialmente propício à fruição estética, até porque a sua finalidade primeira, como a de qualquer obra de arte, é “(...) promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção (...)” (Mesquita, 1999: 3).

Sendo a criança - como nos demonstrou a Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente através dos estudos de Piaget, Vigotsky e seus seguidores – um ser em crescimento, com uma (ainda) curta experiência de vida, é natural que não consiga aceder na plenitude a todos os sentidos veiculados pelo texto literário e pelas ilustrações artísticas que nele se fundem para o complementar, interpretando-o e recriando-o. Porém, tais limitações – perceptivas, linguísticas, culturais e, obviamente, vivenciais -, não significam que se deva por isso infantilizar o discurso, reduzi-lo ao essencial, destituí-lo de qualidade literária. Pelo contrário, as obras destinadas ao potencial recetor infantil devem possuir uma riqueza e uma densidade semântica que exijam ao leitor um esforço interpretativo que lhe permitirá elevar os seus níveis de compreensão leitora e alargar a sua capacidade cognitiva, linguística e simbólica, na medida em que

“(...) A abordagem literária dos temas, consubstanciada na utilização de técnicas e procedimentos retórico-discursivos adequados ao nível etário e de desenvolvimento cognitivo e psico-emotivo do leitor infantil ou juvenil, é feita [...] através de uma linguagem ambivalente e plurissignificativa, onde o dito e o não dito concorrem para um mesmo fim – a educação literária do jovem leitor (...)” (Mergulhão, 2008: 34).

O contacto com a Literatura para a Infância permite assim não só criar o prazer estético e lúdico, o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, como também a captação de sentidos implicados nos textos (e nas imagens) de forma a desenvolver a compreensão leitora. Não é suposto que, no jardim de infância, a abordagem ao livro, como veremos mais adiante, vise explorar de forma pormenorizada as convenções próprias do texto literário (ou do texto visual), porque tal estratégia, quando sistemática e exaustiva, levaria a uma natural rejeição por parte da criança, que à partida veria nesses momentos de pós-leitura uma tarefa escolarizada e maçadora. No entanto, é inegável que a criança necessita da ajuda do adulto-mediador para se embrenhar nas estruturas linguísticas e simbólicas do texto literário para assim iniciar a sua educação literária o mais precocemente possível.

Por isso, quanto mais plurissignificativos forem os textos literários mais margem deixam para o preenchimento dos espaços em branco que o potencial leitor infantil conseguirá, sozinho, ou pela intervenção do adulto-mediador, completar. Da mesma forma, quanto mais polissémicas forem as ilustrações maiores possibilidades terá a criança de libertar a sua imaginação e ir construindo mundos alternativos, penetrando na estrutura simbólica e imagética com um olhar cada vez mais pormenorizado e focalizado, atribuindo dessa forma novos significados à narrativa visual e, conseqüentemente, à obra no seu conjunto, porque só a articulação intersemiótica entre o texto verbal e o pictórico confere ao livro a sua unidade de sentido (ainda que esta possa variar de leitor para leitor devido, precisamente à polissemia de que a obra literária se reveste).

Assim se compreende, como defende Ferreira (2013), que apesar de a obra literária visar sobretudo a fruição estética e o prazer de ler/ouvir ler, parece inquestionável que ela pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento global da criança, a vários níveis (embora saibamos que não será assim com todas as crianças, de igual forma e ao mesmo tempo):

- Em termos cognitivos, por permitir à criança alargar a capacidade de entender o mundo que a rodeia ao confrontar-se com novas formas de representação do real; por desenvolver o seu raciocínio e os esquemas mentais que o enformam, percebendo, por exemplo, a estrutura narrativa e as sequências temporais e espaciais em que esta se desenrola; por permitir relacionar o vivido e o por viver, o lido e o que nele se inscreve em termos de representação da condição humana; por permitir organizar o seu pensamento e estimular o pensamento divergente, o espírito crítico e reflexivo;

- Em termos linguísticos (lexicais, morfossintáticos e semânticos) e literários, por permitir alargar o capital lexical e morfossintático da criança e fazê-la entender os duplos sentidos que as palavras possuem no domínio do literário; por permitir desenvolver a linguagem oral da criança, contribuindo para ampliar as suas estruturas frásicas em contextos diversificados e pragmáticos de comunicação (entre crianças e com os adultos); por facilitar a compreensão de analogias, comparações, metáforas e outros procedimentos literários que auxiliam a criança a desenvolver a sua capacidade interpretativa e a sua competência leitora;
- Em termos psicológicos, por permitir à criança projetar-se nas personagens de ficção e nos seus modos de agir, num processo psicológico de transferência que a ajudará a consolidar a sua identidade pelo confronto com o outro; por ajudar a criança a apaziguar alguns receios e angústias que se lhe colocam nesta fase do seu desenvolvimento, na medida em que a criança encontra retratadas nos livros situações e inquietações com as quais se identifica;
- Em termos sociais e morais, por lhe permitir distinguir o bem e o mal, adquirindo valores sociais e morais que serão determinantes na formação do seu mundo interior; por lhe permitir colocar-se simbolicamente no lugar do outro e entender melhor as suas experiências de vida, os seus problemas; por permitir relacionar-se melhor com as outras crianças e com os adultos, aceitando e respeitando as diferenças numa clara afirmação do espírito de cidadania.

Pelo exposto se compreende que a Literatura para a Infância, sendo um subsistema intersemiótico de extrema importância no desenvolvimento da sensibilidade artística e da fruição, pode igualmente ser entendido como um território fértil e multifacetado para o desenvolvimento global da criança. Com efeito, a diversidade de temas e de abordagens que a Literatura para a Infância declina permite à criança alargar as suas perspetivas de vida, os seus pontos de vista, os seus modos de ver o mundo e de nele se inserir. Permite igualmente ampliar os seus interesses de leitura e descobrir novos caminhos que a conduzirão, muito provavelmente, a um melhor conhecimento (e a uma melhor aceitação) de si e dos outros.

Porém, e para que tal aconteça, julgamos absolutamente fulcral que exista uma relação de cumplicidade e de afeto que a criança deverá estabelecer com o livro. Efetivamente, quando este não a deixa indiferente, quando toca o seu lado mais sensível e emotivo, a criança deslumbra-se, comove-se, enraivece-se, ri ou chora, assusta-se, reagindo emocionalmente à leitura do livro, nele direta ou indiretamente se projetando.

Essa reação emotiva será inevitavelmente mais intensa quanto mais o livro a inquietar, a desafiar, a implicar afetivamente na leitura e isso acontece sobretudo quando os livros são plurissignificativos e deixam margem para o preenchimento das intencionais lacunas discursivas que o potencial leitor infantil conseguirá completar.

Com efeito, sendo inegável a importância dos livros no desenvolvimento global da criança, as investigações que têm vindo a ser realizadas desde os anos 80 do século XX atribuem a esse subsistema literário um lugar incontornável na relação afetiva da criança com o livro de qualidade estético-literária, relação essa que deverá iniciar-se o mais cedo possível. A este propósito, afirma Veloso,

“(…) Sempre defendi que o livro deve estar ao lado do biberão. Se o adulto ler histórias ao bebé nos primeiros meses de vida, o sistema neurológico do pequeno ser é impressionado favoravelmente, permitindo que os estímulos linguísticos, carregados de grande afectividade, promovam inúmeras sinapses e desencadeiem múltiplas reacções de adaptação ao mundo envolvente (...)” (Veloso, 2005: 5).

A Literatura para a Infância pode, neste contexto, contribuir para o desenvolvimento emocional da criança, apresentando-lhe situações de tensão e conflito em que as personagens se envolvem e com as quais se debatem interiormente de forma emotiva (pela manifestação da tristeza, da raiva, do ciúme, da inveja, do medo), ou exteriorizando tais emoções em face do outro. Ou seja, a criança leitora compreende desta forma que é natural que ela própria as sinta em diferentes momentos da sua vida, não devendo por isso culpabilizar-se por sentir tais emoções.

No fundo, a Literatura para a Infância procura, nestes casos, desmistificar e apaziguar os medos e os traumas que as crianças possam eventualmente possuir, quase sempre apresentando, de forma subtil e implícita, caminhos possíveis para ultrapassar tudo aquilo que angustia a criança. Deste modo, como defende Ferreira, as histórias

“(…) permitem à criança a entrada no mundo ficcional mas também uma compreensão do mundo circundante, na medida em que é confrontada com situações vividas pelas personagens, assim como com os seus diversos modos de atuação e com a forma como estes se refletem tanto nas próprias personagens, como naqueles que as rodeiam. Ao projetar-se nessas personagens, que vivem por vezes dramas pessoais ou enfrentam situações de dúvida ou conflito, a criança aprende por si, ou através da mediação do adulto, que a vida nem sempre é linear e que os problemas com que se deparam as personagens (e porventura ela própria) poderão ser resolvidos, o que apazigua medos e inseguranças próprios do estágio de desenvolvimento em que as crianças em idade pré-escolar se encontram (...)” (Ferreira, 2013: 36).

Na verdade, projetando-se na história, a criança percebe por exemplo que a perda é inevitável (tal como a dor que deriva dessa perda), que ter ciúme ou medo faz parte da condição humana, e que todas as pessoas os têm, mas o que é realmente importante é

encontrar a melhor forma para lidar com o que nos entristece, magoa ou enfurece e assim encontrar um sentido para a vida. A este respeito, diz-nos Bruno Bettelheim:

“(...) Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (...)” (1985: 11).

Apesar desse enfoque particular nos temas que vão ao encontro das inquietações e dos dilemas do ser em crescimento, a Literatura para a Infância dá igualmente relevância ao amor, à amizade, ao bem-estar, apresentando situações em que as personagens assumem o afeto pelo outro, exteriorizando assim emoções como a alegria ou a ternura e assumindo atitudes e comportamentos de abnegação e altruísmo. Ao ler tais histórias, a criança, muito provavelmente, sentir-se-á mais segura do ponto de vista emotivo e conseguirá manifestar os seus afetos sem constrangimentos ou receio de ser rejeitada. Na opinião de Santos, “Estas [narrativas] são fonte de experiências [...], funcionando como um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, que permitem uma memória emocional dos acontecimentos estruturadora da relação da criança com o mundo (...)” (Santos, 2013: 12).

Assim se compreende que o contacto precoce com a Literatura para a Infância, para além de todos os benefícios que acarreta, como referimos anteriormente, é de extrema importância para dar segurança e bem-estar emocional à criança. Com efeito, para além de serem marcadas por valores estético-literários, socioculturais, morais e cívicos, as narrativas literárias são também um espaço de descoberta emocional que permite à criança organizar e vivenciar múltiplas emoções, promovendo o seu desenvolvimento, a sua maturidade e a sua capacidade relacional. Efetivamente, como refere Teresa Silva (2010: 11), “(...) Saber identificar e reconhecer as emoções tanto em si como nos outros é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social. [A] Literatura pode servir como fonte de aprendizagem do campo emocional porque trata da natureza humana, sobretudo naquilo que se refere à dimensão dos sentimentos (...)”.

Contudo, e devido às naturais limitações da criança pré-leitora em termos de vivências e experiências de vida, a intervenção do adulto-mediador neste processo de desocultação dos sentidos implícitos na Literatura para a Infância afigura-se imprescindível para auxiliar a criança a compreender as suas próprias emoções, os seus sentimentos, as suas inquietações e os seus problemas de ordem existencial e afetiva. A Hora do Conto parece-nos ser um momento privilegiado para que tal aconteça.

### 3.3 Literatura para a Infância e educação emocional na Educação Pré-escolar

#### 3.3.1 A Hora do Conto como partilha de afetos e o seu prolongamento através da expressão plástica

Sabemos já que a Literatura para a Infância é um lugar de afetos. Nela, a criança encontra repercutida a vida, encontrando o aconchego e o suporte emocional que lhe permitirá transformar-se num ser mais confiante e seguro de si e mais consciente do que o aproxima e distância dos outros. Nesse aspeto, a Literatura para a Infância investe-se inevitavelmente de uma função pedagógica que, não sendo a função predominante, ajuda a criança a “(...) reconfigurar a realidade, alargando as suas formas de ver o mundo e de nele se (re)posicionar” (Ferreira, 2013: 42).

O ideal é que esse encontro se processe por iniciativa da criança, quando já familiarizada com os livros e habituada a procurá-los no cantinho da leitura, porque “A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser (...)” (Marchão, 2012: 31).

No que se refere concretamente ao jardim de infância, os modelos curriculares mais difundidos nas últimas décadas – High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna –, sustentados nas pedagogias participativas, coincidem na perspetiva de os livros deverem estar acessíveis e permanentemente à disposição da criança, para que ela os procure de forma natural e espontânea e se deixe deslumbrar. Com efeito, como refere ainda Marchão (2012:31), parafraseando Oliveira-Formosinho & Andrade (2011),

“(...) O livro, na senda dos modelos sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “*lido*” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica.”

No entanto, e paralelamente, o livro deve vir ao encontro da criança pela mão do adulto-mediador, em especial na Hora do Conto, esse tempo único de partilha de afetos e de emoções que deverá, no entendimento de Mendes, “(...) tornar[-se] um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona (...)” (Mendes, 2013: 38). A Hora do Conto é assim um momento privilegiado para a interiorização e a exteriorização de afetos, emoções e sentimentos que serão tanto mais intensos quanto maior for a expressividade de

quem lê ou conta uma história, a sua capacidade de interagir com a criança ouvinte e de a cativar pela entoação da sua voz, pela sua expressão facial, pela sua gestualidade. Veloso refere a este propósito que “Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida (...)” (Veloso, 2001: 115).

O adulto-mediador tem aqui um papel determinante, não só porque dele depende (também) a (não) adesão da criança a uma determinada história, pelo que defendemos que o trabalho prévio de preparação e de apropriação da mesma é uma condição essencial para o sucesso da atividade. Um educador (ou professor) responsável não poderá lidar com o imprevisto nestas situações, nem sequer fingir que gosta de um livro quando o lê para o grupo de crianças. Pelo contrário, a paixão pelos livros, quando sincera e genuína, é contagiante e duradoura.

Ora, é neste espaço de partilha de afetos e emoções, designado Hora do Conto, que se vivenciam experiências únicas, existindo por parte das crianças um desejo incontido de interromper a leitura (ou conto) para expressar opiniões, para questionar, para exprimir emoções.

Naturalmente que a Hora do Conto pode assumir dois objetivos: suscitar na criança o prazer de ouvir ler ou fomentar o seu espírito crítico e a sua competência leitora. O educador deve intercalar momentos de leitura-fruição com outros momentos, de leitura-compreensão, pois, neste caso, o questionamento sobre os textos, como refere Marchão, “(...) encoraja e desafia o pensamento e, por isso, a criança tem necessidade de se expressar e de descrever aquilo que vê, que ouve e em que pensa; a criança precisa de se habituar a que lhe façam perguntas e necessita de tempo para pensar e refletir (...)” (Marchão, 2012: 31).

Assim se estimula e promove a reflexão crítica dos mais novos a partir da leitura de livros de qualidade, ajudando-os o adulto a entender as mensagens e os valores que tais obras veiculam e estimulando-os a darem as suas opiniões e a exprimirem naturalmente as emoções que tais livros lhes provocam – muitas vezes fazendo-o através do recurso ao desenho.

A educação pré-escolar estrutura-se num conjunto de princípios marcados pela valorização da espontaneidade, do ludismo, da criatividade e expressividade da criança, naturalmente aspetos que, embora não de forma exclusiva, surgem preferencialmente associados às expressões artísticas. Aliás, para Alberto Sousa (2003), a arte, proporcionada pela valorização artística no desenvolvimento infantil, assume-se como uma forma de expressão e indica-nos muitas vezes a “língua dos sentimentos e das emoções” da criança.

A expressão plástica deve ser compreendida como uma metodologia educacional que permite ao educador compreender uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A expressão plástica permite, portanto,

“(...) um leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da crianças, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...)” (Sousa, 2003: 83).

O desenho assume-se como um espelho de todo o desenvolvimento da criança. A criança não desenha o que vê mas sim o que sabe sobre o seu meio. Como afirma Ferreira (1998), citado por Barbosa-Lima & Carvalho (2008: 339), “A criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação do seu pensamento”.

O desenvolvimento evolutivo do desenho infantil ocorre paralelamente ao desenvolvimento geral da criança, pois, ao produzir imagens, esta se re (conhece) como um agente de si mesma sendo capaz através do desenho, de construir seu mundo físico (sensório motor), mental (cognitivo), emocional, o mundo das ideias, da imaginação, dos sonhos e da memória (Valladares, 2003).

Di Leo (1985), com base nos pressupostos de Piaget (1964/2003) estabelece critérios para a compreensão do processo de desenvolvimento do desenho na criança apoiado nos estágios de desenvolvimento cognitivo infantil. No Estágio Sensório-Motor (dos 0 a 04 anos) surge a garatuja e até os 2 anos de idade o desenho é inicialmente uma resposta reflexa e faz parte da atividade motora (desenho cinestésico). A partir dos 2 anos, surgem os círculos como indícios da comunicação simbólica que fica mais evidente a partir dos 3 e 4 anos. No Estágio Pré-Operacional (dos 4 a 7 anos) ocorre o realismo intelectual e a criança desenha a partir de um modelo interno, evidenciando as transparências e a presença de expressionismo e subjetivismo. No Estágio das Operações Concretas (dos 7 a 12 anos) há a diminuição da subjetividade e a criança passa a desenhar a realidade visível. As figuras humanas tornam-se mais proporcionais, sem transparências e as cores são mais convencionais em virtude do realismo visual. No Estágio das Operações Formais (dos 12 anos em diante) os desenhos são submetidos à própria crítica e em decorrência disso, a atividade do desenho diminui, porém, as crianças com habilidades para desenhar, mantém essa atividade. Observa-se, assim, que o desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança sobre a qualidade do ambiente em que vive e interage, apresentando-se como uma atividade fundamental para compartilhar experiências infantis (Derdyk, 1989).

O desenho tem sido utilizado em larga escala como uma medida de vários processos e fenómenos psicológicos, entre eles, a inteligência e o desenvolvimento cognitivo (Hutz & Bandeira, 2000). O uso do desenho da figura humana como medida de inteligência pauta-se na premissa de que a mesma é familiar a todas as culturas, independente das experiências académicas anteriores e até mesmo da coordenação motora (Wechsler, 2003; Sisto, 2005). Outro dado relevante é o fato dessa medida ter sido popularizada pela sua utilidade e brevidade e por não apresentar caráter invasivo, sendo aceita pela criança, independente da sua faixa etária. A relação entre o desenho da figura humana e o desempenho em testes de inteligência, tem sido objeto de estudos cujos resultados apontam para a eficácia do desenho como um instrumento de medida de funções cognitivas (Wechsler, 2003).

Livre de preocupações estéticas e explicitações forçadas, o educador deve encarar o desenho como representação em parte da consciência, sendo necessário aprender a decifrar a sua gramática e a sua simbologia para melhor se compreender a criança na sua plenitude.

Cabe ao educador valorizar o desenho como um dos processos evolutivos mais importantes no desenvolvimento da criança, pois, ao desenhar, a criança percorre diferentes momentos que representam a construção das suas aprendizagens, transparecendo nos seus desenhos as suas experiências sociais, cognitivas e emocionais. Ouvir histórias e ver as imagens que as ilustram é, também a este nível, importante para desencadear na criança o desejo de expressar, pelo desenho, a parte mais tocante da história ouvida, o aspeto que para ela foi mais relevante e significativo, dando asas à sua imaginação. Por outro lado, a observação atenta das imagens pode contribuir para que a criança queira imitar o que observou e experimentar diversas técnicas de expressão plástica. O educador também aqui deve valorizar e incentivar essas tentativas de (re)criação por parte da criança e, naturalmente, procurar entender o que os desenhos infantis procuram transmitir.

Assim, uma história pode ser prolongada por momentos de expressão plástica (e também dramática, musical ou motora, naturalmente), que, para além de proporcionarem à criança experiências lúdicas relacionadas com esta forma de expressão artística, também poderão contribuir para a criança se expressar pelo desenho as suas angústias, ansiedades, conquistas, alegrias e medos.

Os conhecimentos que educador possuir sobre as particularidades do desenho infantil permitir-lhe-ão compreender melhor o que a criança procura transmitir, ainda que de forma inconsciente, nos seus desenhos. Naturalmente comunicativa e expressiva, a criança utiliza o desenho para se exprimir deixando transparecer os seus estados de alma e as suas emoções, devendo o educador estar atento e sensibilizado para a análise e a interpretação dos desenhos

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

(Bédard, 2005), a fim de alcançar, compreender e, caso necessário, ajudar a criança em todas as suas necessidades.

Atendendo ao já descrito anteriormente, a literatura para a infância abre múltiplas portas para um desenvolvimento global na criança e, quando aliada à expressão plástica, encontra-se a fusão entre duas forças potencializadoras de expressividade, criatividade, fruição e emoção.

**PARTE II**  
**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

---

## CAPÍTULO 1 – A AÇÃO EM CONTEXTO

### 1. Contexto

#### 1.1. Identificação do contexto no qual decorreu a ação

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo do ano de 2012 – 2013 num contexto educativo da rede pública - o jardim de infância de Corredoura<sup>7</sup> -, que se encontra situado numa área urbana da cidade e é integrado no Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância n.º 2 de Portalegre.

O estabelecimento educativo é partilhado por dois níveis de escolaridade distintos, sendo por isso um edifício integrado na Escola Básica do 1.º Ciclo de Corredoura, estando toda a comunidade educativa a cargo de uma diretora pedagógica.

Regularmente visitado pelo grupo de crianças, e por isso alvo de algumas observações da nossa parte, o edifício do 1.º ciclo é composto por diversas salas de aulas repartidas por dois pisos, sendo que o acesso ao piso superior é efetuado através de escadas. Para além das salas de aulas, o bloco do 1.º ciclo é constituído ainda por uma biblioteca (partilhada com o jardim de infância), uma sala para os assistentes operacionais, uma sala para os docentes, um gabinete para a diretora pedagógica, assim como diversas casas de banho para os adultos e para as crianças.

No que concerne ao bloco destinado ao pré-escolar, este possui apenas um piso e é composto por duas salas de atividades, uma casa de banho comum, uma pequena sala com todos os materiais de limpeza e uma sala de acolhimento/prolongamento de horário.

Relativamente ao acesso do edifício pré-escolar, este pode ser feito através de duas portas principais (anexo n.º 1, imagem 1 e 3), correspondendo uma delas ao corredor de acesso às salas 1 e 2 (anexo n.º 1, imagem 2) e a segunda porta permite o acesso a uma divisão comum às duas salas do Jardim de Infância (anexo n.º 1, imagem 4), na qual os dois grupos das salas de pré-escolar se reúnem para o desenvolvimento e cumprimento de algumas rotinas e atividades.

A comunidade educativa tem à sua disposição alguns espaços que, cuidadosamente organizados com materiais pedagógicos e medidas de segurança servem as necessidades da criança, são partilhados pelas duas valências do agrupamento – Pré-escolar e 1º Ciclo do

---

<sup>7</sup> A construção da escola data de 1901, registando-se, ao longo dos anos, obras de melhoramento e conservação neste edifício escolar, sendo que no ano letivo de 2005/2006 a escola sofreu uma profunda remodelação, resultando num aumento e melhoramento de todo o espaço escolar.

Ensino Básico-, como o refeitório, o ginásio, as casas de banho para adultos e crianças (situadas no exterior do edifício) e uma biblioteca escolar.

No que concerne ao horário de funcionamento da instituição, o mesmo encontra-se compreendido entre as 8h00 e as 18h00, de modo a responder equitativamente às necessidades das famílias. Focando-nos na valência do pré-escolar, a componente letiva distribui-se em dois períodos: o da manhã inicia-se às 9h00 terminando às 12h30 e o da tarde funciona das 14h00 às 15h30, tendo, portanto, como horário de almoço<sup>8</sup> o compreendido entre as 12h30 e as 14h00. A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo decorre entre as 8h00 e as 9h00 no período da manhã e entre as 15h30 e as 18h00 no período da tarde.

A valência de pré-escolar integra crianças dos três aos seis anos de idade, num total de quarenta e cinco inscritas; contudo quarenta e quatro crianças encontravam-se distribuídas por duas salas de atividades no ano letivo de 2012-2013. De forma a garantir toda a segurança no espaço educativo e a qualidade no acesso às aprendizagens, as crianças estavam a cargo de cinco adultos responsáveis pelo funcionamento diário do estabelecimento: duas educadoras, duas assistentes operacionais e um animador sociocultural.

Torna-se importante salientar que, no horário não letivo, as crianças estão à responsabilidade das assistentes operacionais e do animador sociocultural, de forma a acolher e supervisionar as crianças da melhor forma possível. Assim, o rácio adulto/criança no jardim de infância, calculado através da divisão do número total de crianças inscritas (45) pelo número de adultos (5), corresponde a 9 crianças. Deste modo consideramos que a presença destes profissionais assegura as condições que viabilizam a existência de uma escola de qualidade permitindo, desse modo, a racionalização de recursos e a sua adequada distribuição. Por outro lado, reportando o rácio adulto/criança para o contexto de sala de atividades, este encontra-se de acordo com o previsto no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, o qual define que cada sala de atividades pode ter no máximo entre 20 a 25 crianças

Relativamente às características gerais do espaço educativo, poder-se-á afirmar que o mesmo se encontra em bom estado de conservação, possuindo equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que o utilizam.

## **1.2 Caracterização do espaço educativo da sala de atividades**

A sala de atividades foi, durante todo o nosso percurso, alvo de grandes apreciações na procura constante de espaços educativos de qualidade que respondessem às necessidades

---

<sup>8</sup> No jardim de infância, as refeições são fornecidas pela instituição de forma gratuita e a sua confeção encontra-se a cargo de uma empresa especializada, prestando os serviços alimentares necessários às crianças.

físicas, sociais e intelectuais da criança. Assim, e começando pelo acesso da sala, este espaço dá-nos as boas vindas com uma porta de boas dimensões – de modo que permite a passagem de objetos de maiores dimensões como, por exemplo, cadeiras de rodas – e a sua maçaneta encontra-se a uma altura acessível às crianças fomentando assim a autonomia da criança.

Relativamente às dimensões da sala de atividades, esta tem uma dimensão de 73 m<sup>2</sup> aproximadamente e, considerando o número de crianças a frequentar a sala, perfaz um total de 3.65 m<sup>2</sup> por criança, o que se considera um valor bastante satisfatório. A sala possui uma boa ventilação, tal como uma boa luminosidade natural – devido a três janelas de grande dimensão – e artificial. Já a temperatura da sala pode ser controlada através de dois aparelhos de ar condicionado e um termoventilador que se afiguram importantes na regulação da temperatura, tornando a sala um espaço acolhedor e agradável em qualquer estação do ano.

A sala dispõe de cabides à entrada da sala – para que as crianças possam pendurar os seus pertences –, de várias estantes e móveis – utilizados na arrumação dos jogos, brinquedos e materiais pedagógicos e na arquivação alguns trabalhos –, contribuindo todos estes aspetos para uma organização e autonomia constantes do grupo e das suas aprendizagens. Podemos ainda encontrar nove mesas de tampo horizontal de duas formas distintas – meia-lua e retangular. De igual forma, existem cadeiras em número suficiente e adequadas à estatura das crianças.

As paredes da sala, de cor branca, devidamente limpas e em bom estado de conservação, contêm um expositor que cobre grande parte da parede direita da sala. Contudo, apesar deste espaço preparado para a exposição de trabalhos das crianças, as paredes são habitualmente decoradas com vários enfeites coloridos e com alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo, tais como lengalengas, poemas e outros.

No ano letivo em que realizámos a nossa PES, o espaço da sala estava organizado tendo em consideração a sua funcionalidade e a autonomia do grupo relativamente ao uso de materiais e à realização de atividades em grupo e individuais. Torna-se então importante realçar que a organização do espaço da sala 1 foi flexível e dinâmica, o que permitiu a sua adaptação tanto às necessidades das crianças como às mais diversas atividades realizadas.

Discutida e organizada pelo grupo no início do ano, a sala de atividades (anexo n.º 2, imagem 1 e 2) encontrava-se distribuída em seis áreas de interesse claramente definidas e identificadas, diariamente exploradas pelas crianças de forma voluntária mas também utilizadas para desenvolver atividades propostas pela educadora: a área da garagem, a da

“casinha”<sup>9</sup>, a da plasticina e pintura, a da biblioteca, a do computador e por último a área dos jogos (anexo n.º 2, imagem 2).

Tendo em consideração a temática do presente relatório e os objetivos a que nos propusemos ao longo da fase de Observação e Cooperação Supervisionada, concedemos uma especial atenção à área da biblioteca nomeadamente no que diz respeito às espontâneas manifestações de interesse por parte das crianças e verificámos que, de facto, era uma área pouco abordada pela criança. Tal poderia justificar-se, desde logo, pelo facto de existirem livros antigos, pouco apelativos e bastante estereotipados ao nível da ilustração. Todavia, importa registar que existia uma preocupação constante por parte da educadora titular para dinamizar a área da biblioteca através da leitura regular de histórias e da alteração frequente do espaço (colocando algumas mesas e cadeiras, de modo a torná-lo mais confortável, dinâmico e atrativo).

Durante a OCS, houve também uma preocupação em convidar algumas crianças a ouvir ler histórias por elas escolhidas em momentos de brincadeira livre, o que se verificou bastante vantajoso na progressiva aderência em momentos voluntários de leitura. Esta iniciativa foi bem acolhida por algumas crianças que rapidamente se organizavam e nos convidam para “ver uma história”<sup>10</sup>, muitas vezes trazida de casa.

A organização e a utilização do espaço, segundo as OCEPE, são demonstrativas “(...) das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais (...)” (OCEPE, 1997: 37). Como tal, torna-se pertinente realizar uma avaliação assídua ao espaço e mobiliário da sala de forma a garantir a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais e foi neste sentido que aplicámos a subescala «Espaço e Mobiliário» da ECERS-R para avaliarmos este espaço (anexo n.º 3). Todo o contexto prático e conceitual deste instrumento será descrito no ponto seguinte, contudo pareceu-nos incontornável integrar a avaliação do «Espaço e Mobiliário» na caracterização do espaço educativo.

Numa análise genérica aos itens da subescala podemos concluir que o item 5, «Espaço de Privacidade», foi avaliado com a menor cotação – 3 valores, porque o espaço de privacidade pode ser facilmente supervisionado pelos adultos presentes na sala de atividades, mas não existe um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem a intrusão de outras crianças.

---

<sup>9</sup> Termo utilizado frequentemente pelas crianças em referência à «área da casa».

<sup>10</sup> Expressão utilizada com frequência pelas crianças de faixa etária mais baixa para identificar o momento de leitura de uma história.

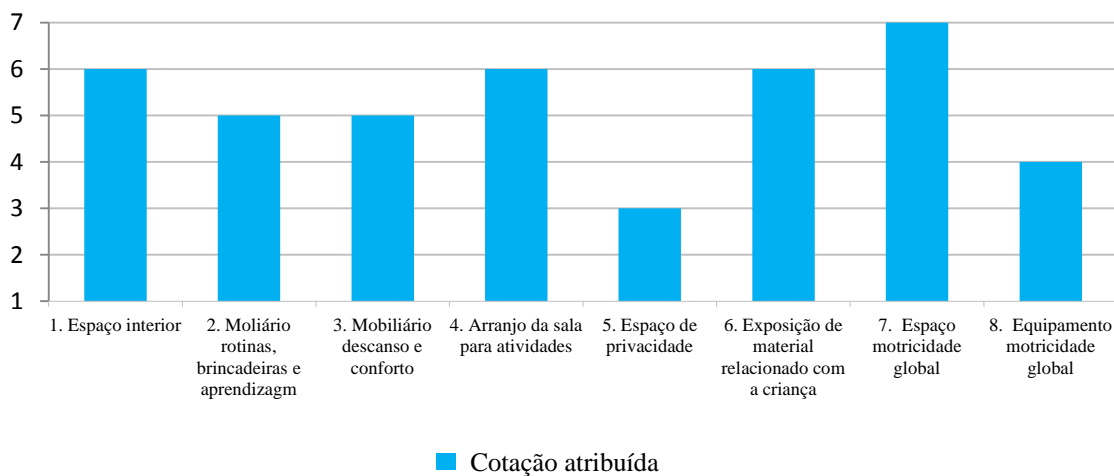
Posteriormente, o item 8 («Equipamento motricidade global») foi avaliado com um ponto acima do anterior, perfazendo a cotação máxima de 4. O equipamento de modo geral encontra-se em bom estado de conservação e é apropriado à idade e às capacidades das crianças, de forma a potencializar a motricidade global do grupo.

Com uma cotação de 5 valores, foram avaliados os itens 2 e 3, referentes ao «Mobiliário, rotinas, brincadeiras e aprendizagem» e «Mobiliário, descanso e conforto», respetivamente. O mobiliário é resistente e possui as dimensões adequadas às alturas das crianças desta faixa etária (mesas, cadeiras), encontrando-se limpo e em bom estado de conservação.

Os itens 1 («Espaço interior»), 4 («Arranjo da sala de atividades») e 6 («Exposição de material») foram avaliados com a cotação de 6 valores, concluindo que o espaço interior permite às crianças e adultos movimentarem-se livremente, estando organizado em áreas de interesse de modo a que a maioria das atividades possa decorrer sem interrupções. A sala é ainda exemplar na exposição e valorização dos trabalhos realizados pelo grupo.

O item 7, «Espaço motricidade global», foi avaliado com 7 valores, uma vez que o espaço está organizado de modo a que diferentes tipos de atividades não interfiram entre si, sendo também facilmente acessível às crianças em grupo, como por exemplo, o facto de perto da sala de atividades não existir barreiras que dificultem o acesso a crianças com deficiências.

Depois de avaliarmos e de atribuirmos cotações aos vários itens, é-nos possível concluir que os itens têm uma pontuação total de 42 valores, o que perfaz uma cotação de 5.25 (anexo n.º 3).



**Gráfico 1 - Avaliação da subescala - Espaço e Mobiliário**

Perante o resultado de 5.25 alcançado na avaliação da subescala – Espaço e Mobiliário concluímos que a sala apresenta condições bastante favoráveis à mobilidade e autonomia das crianças, apresenta uma boa diversidade de espaços e materiais pedagógicos que promovem privacidade e criatividade nos trabalhos práticos. No que respeita à área da biblioteca (anexo n.º 1, imagem n.º 5) e porque é a área de interesse à qual recorremos maioritariamente durante a presente investigação, esta é confortável, tendo sido organizada pelo grupo, o que se arroga importante na apropriação das crianças pelo espaço e conseqüentemente na motivação para a leitura.

É sabido que a criança necessita de se sentir segura e com um bom nível de bem-estar e conforto para interagir, crescer e, com isso, descobrir o mundo onde está integrada, recorrendo a diferentes materiais e espaços dando, assim, dando origem a diversificadas experiências e aprendizagens. É, por esse motivo, que a avaliação ao espaço e ao mobiliário se apresenta como fundamental para compreender e promover o desenvolvimento social e emocional na criança.

### 1.3 Constituição e caracterização do grupo de crianças

A sala 1 integrava um grupo heterogéneo de vinte crianças, das quais catorze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, estando a cargo de uma educadora e de uma assistente operacional. À data do início do ano letivo de 2012, a distribuição por idades registava-se segundo o que nos apresenta o Quadro I.

<b>Idade</b>	<b>N.º de crianças</b>
3 anos	1
4 anos	5
5 anos	11
6 anos	3
<b>Total</b>	20

**Quadro 1** – Distribuição do grupo de crianças por idades

No que concerne às características dos agregados familiares das crianças, poder-se-á afirmar que a grande maioria das crianças encontrava-se integrada em agregados familiares nucleares. Contudo, cinco crianças viviam apenas com a mãe (agregado familiar monoparental) mantendo um contacto assíduo com o pai. De realçar ainda que uma criança não mantinha qualquer contacto com o pai, apesar de viver com a mãe, o padrasto e os irmãos. Relativamente ao número de crianças com irmãos, registámos que onze crianças tinham entre um a três irmãos; as restantes crianças não tinham irmãos.

De destacar ainda o acompanhamento e o envolvimento da família na vida escolar das crianças. Excetuando um caso ou outro, na sua grande maioria eram evidentes o apoio e o interesse dos pais pelas crianças (e até mesmo da família mais alargada, como os avós ou tios). Diariamente, cada família descolocava-se ao jardim de infância para ir levar ou buscar a criança, o que permitia um contacto frequente entre a família e a educadora, resultando num acompanhamento ativo e constante das crianças, com particular benefício para o seu desenvolvimento e integração neste contexto educativo.

No geral, o grupo era bastante afetuoso, sociável, dinâmico e trabalhador, mostrando a cada atividade ou conversa o seu carácter participativo e cooperativo. Muitas foram as vezes que demonstrou ser unido, tolerante com as opiniões e preferências dos outros e, acima de tudo, o espírito de entreajuda era uma constante.

Ao longo da PES, foram evidentes as demonstrações de amizade e companheirismo, fazendo realçar a relação saudável existente entre as crianças. As dificuldades de cada uma eram frequentemente amparadas pelas potencialidades de outras, tornando evidente a tolerância e a aceitação pela diferença. Este facto denotava a qualidade interativa que existia na sala de atividades entre a educadora e o grupo e mesmo entre criança/criança.

Nesta análise, e atendendo à investigação-ação desenvolvida e, como referenciado na primeira parte do trabalho, as interações sociais são essenciais em todo o processo de aprendizagem e promotoras de bem-estar, autoestima e motivação. Além disso, o modo como a criança interage com os outros “(...) mesmo na primeira infância, veicula mensagens sobre como exprimir emoções, as circunstâncias em que as emoções podem ser reveladas e os tipos de acção a tomar para lidar com as situações geradoras de emoções (...)” (Schaffer, 2004: 164). Considerámos, portanto, importante integrar a avaliação da subescala das Interações na caracterização do grupo, realizada no capítulo anterior, de modo a compreender a qualidade das interações vivenciadas na sala de atividades.

Assim, no que diz respeito ao item 29 da subescala «Interação – Supervisão de Atividades de Motricidade Global», foi-lhe atribuída a cotação de 6. Este valor foi alcançado

após registarmos o desenvolvimento diário de atividades nas quais normalmente a educadora encorajava a criança a utilizar e a descobrir materiais, conversando sobre a sua brincadeira e tentando ultrapassar as suas dificuldades a partir de várias interações com outros sujeitos e com materiais específicos.

Com igual cotação, a «Disciplina» assumiu-se como item de referência na sala pois registámos um ótimo ambiente entre crianças e adultos, sendo que os adultos responsáveis pelo grupo utilizavam eficazmente métodos de disciplina não punitivos, promovendo interações adequadas à idade das crianças e uma resposta consistente ao comportamento das crianças.

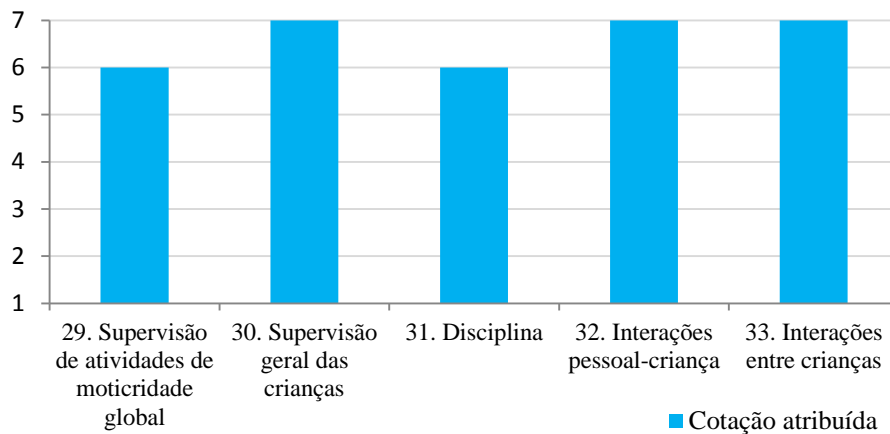
O item 30 – «Supervisão Geral das Crianças» (exceto atividades de motricidade global) – teve a cotação de 7 valores, uma vez que o grupo de crianças era constantemente supervisionado por adultos competentes que ajudavam e encorajavam quando necessário e estavam atentos às dificuldades de cada criança. Além do respeito pelo desenvolvimento individual, existia, no ambiente educativo em questão, espaço para conversas entre as crianças e entre estas e a educadora, conversas essas relacionadas com as brincadeiras das crianças e que possuíam, frequentemente, uma intencionalidade pedagógica, como por exemplo, de ouvir as suas opiniões sobre as brincadeiras ou tarefas práticas preferidas, discussão de alguma regra da sala, planificação da semana, avaliação de trabalho concretizados, entre outros.

Os itens 32 («Interações Pessoal-Criança») e 33 («Interações entre Crianças») foram ambos avaliados com a cotação máxima de 7 valores. Era frequente a existência de momentos calorosos entre adultos e crianças na sala de atividades. Por outro lado, a educadora demonstrava respeito pelas crianças e respondia com empatia a todas as necessidades do grupo. Há ainda a sublinhar que as interações entre pares eram positivas e encorajadas pela educadora e eram proporcionadas oportunidades para que as crianças trabalhassem em conjunto e desenvolvessem o espírito de entreajuda.

Podemos concluir que os itens analisados variam entre uma cotação de 6 e uma cotação de 7, o que nos permite afirmar que existia, pelo menos à data em que fizemos a aplicação da ECERS-R, um desenvolvimento adequado no que respeita às interações.

Após a atribuição das cotações aos vários itens abrangidos pela subescala concluímos, após a adição dos resultados de cada item e da divisão por seis do seu total, que as «Interações» alcançaram uma cotação média de 6.6 valores (anexo n.º 4) o que, no nosso entender, evidencia um excelente ambiente educativo sustentado pela partilha de vivências e parceria entre as crianças e a educadora, tal como é visível no gráfico seguinte.

## Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar



**Gráfico 2 - Avaliação da Subescala - Interações**

Sendo o carácter participativo, sociável e tolerante o que fortemente caracteriza o grupo, este, ao longo da sua rotina na sala de atividades, demonstrou comportamentos muito pouco discriminatórios e estereotipados, na medida em que, no que diz respeito às preferências pelas áreas de interesse, a área da “casinha” era visitada com frequência por meninos, assim como a área da garagem e a área do computador. As meninas apresentavam uma maior preferência pela área dos jogos e de pintura.

Apesar de ter sido um grupo muito empenhado, foi notória a dificuldade na expressão plástica no que respeita ao desenvolvimento de algumas atividades propostas. Logo que identificada a pouca preferência pela expressão plástica e as consequências daí provenientes, foram desenvolvidas atividades de potencializavam o desenvolvimento da motricidade fina de modo a minimizar as dificuldades que o grupo apresentava. Paralelamente a esta característica menos positiva do grupo, constatou-se que a autoestima e a pouca segurança relativamente à expressão plástica eram um entrave à espontaneidade artística e à predisposição para a utilização de materiais plásticos.

Com o total apoio da educadora, foram concebidas e implementadas estratégias que viabilizassem o desenvolvimento de atividades plásticas, nomeadamente a apresentação de imagens de quadros artísticos ou a exposição de trabalhos plásticos concretizados pelo grupo. De forma desafiante, através da utilização de vários materiais e da valorização pessoal de cada criança, o grupo foi apresentando progressos e a expressão plástica tornou-se muitas vezes fonte de descoberta, prazer e gratificação.

## CAPÍTULO 2 – PERCURSO EM CONTEXTO

### 2. Percurso

#### 2.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada – investigação-ação

Terminado o enquadramento teórico e de exposto o contexto educativo, é chegado o momento de especificar a metodologia utilizada e aplicada durante o desenvolvimento do projeto implementado em contexto educativo de jardim de infância. Assim, o presente relatório pretende dar conta do trabalho realizado durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu ao longo do ano letivo de 2012-2013, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, dando especial enfoque ao projeto de investigação-ação que implementámos tendo como tema «O contributo da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar».

De forma a integrarmo-nos no grupo e a desenvolvermos o nosso projeto de investigação-ação, que se baseou na recolha e pesquisa de informação, na implementação de atividades práticas, na análise, interpretação e reflexão que fomos efetuando ao longo dos períodos de observação e intervenção dos efeitos produzidos em contexto de sala de atividades com o grupo de crianças, adotámos uma perspetiva de continuidade das práticas educativas da educadora cooperante, que se basearam nas teorias socioconstrutivistas, nas metodologias e pedagogias participativas e numa gestão integradora e flexível do currículo para, a partir daí, construirmos o nosso próprio percurso pedagógico e a nossa identidade profissional.

Ao longo do período de intervenção, no 2.º semestre, a reflexão e a avaliação tornaram-se ferramentas essenciais para responder qualitativamente aos múltiplos desafios nas várias dimensões da educação pré-escolar, sendo então necessário fazer convergir as teorias com as práticas ao longo de todo o projeto, pois, como defende Albano Estrela (1994: 26), entre outros autores, a metodologia investigação-ação “(...) poderá ser perspetivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática (...)”. Assim, esta metodologia assume-se como um processo que implica uma pesquisa teórica que visa sustentar uma prática dinâmica e cientificamente fundamentada. Com base nos dados da investigação se poderá observar e analisar as realidades e os contextos que se deseja conhecer para neles agir de forma adequada e com rigor científico. A investigação-ação é então uma

forma de abordar a realidade adequando as teorias às práticas no contexto, sobre o qual se pretende recolher dados e tirar conclusões (Lessard-Hébert, 1996: 77).

Por conseguinte, no contexto da EPE, ao educador cabe a tarefa de desenvolver uma prática alicerçada num constante processo de procura e questionamento de melhores respostas à realidade educativa em que se insere. Assim, “(...)os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos (...)” (Bertram & Pascal, 1999: 7).

O educador assume, assim, de acordo com Máximo-Esteves (2008), a dupla função de investigador e participante num processo constante de pesquisa, ação e reflexão que se afigura imprescindível para a consolidação do seu saber científico e pedagógico, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento das suas práticas educativas. Daí que seja necessário refletir constantemente sobre as melhores atividades e estratégias, em cada momento, e avaliar as reações das crianças e os efeitos produzidos ao nível das suas aprendizagens, o que significa que o educador terá, necessariamente, de ir alterando a sua planificação diária de acordo com as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças.

Percebe-se assim o carácter simbiótico (participativo e auto avaliativo) desta metodologia, “(...) na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objectivo de procurar os caminhos mais eficazes (...)” (Sousa, 2005: 98).

Nesta análise, e dado o âmbito do nosso projeto de intervenção, a metodologia investigação-ação pareceu-nos a mais adequada para orientar a prática educativa necessária neste contexto investigativo, à luz do que defendem autores como Máximo-Esteves, Oliveira-Formosinho, Estrela, Sousa, Spodek, entre outros, baseando-se nos modelos curriculares para a infância mais significativos no panorama da Educação Pré-Escolar (High-Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna) e das pedagogias participativas.

No nosso estudo pretendíamos compreender de que forma a literatura para a infância poderia instituir-se como um veículo para o desenvolvimento emocional da criança, não só no que diz respeito à abordagem das emoções nos livros, quer ao nível do texto verbal quer ao nível do texto pictórico, como também no que se relaciona com as reações emotivas dos mais novos face à *leitura* (audição) de histórias no jardim de infância.

Aquando do nosso primeiro contacto com a instituição pré-escolar, procurámos assegurar o sucesso de todo o processo investigativo contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais o que, para isso, tornou-se essencial definir um conjunto de objetivos que, cumpridos de forma precisa, refletiva e responsável, contribuíssem para uma intervenção progressivamente mais qualitativa durante a observação e

cooperação e posteriormente a Prática e Intervenção Supervisionada (PIS). Assim, apresentam-se os objetivos estabelecidos para a primeira fase da investigação-ação:

- Conhecer a sala de atividades e a restante instituição, de modo a verificar a qualidade e diversidade dos materiais disponíveis e o seu estado de conservação;
- Compreender o quotidiano de uma sala de atividades do Jardim de Infância;
- Constatar quais os recursos humanos disponíveis no Jardim de Infância;
- Conhecer a organização estrutural do Jardim de Infância;
- Observar as interações criança/educadora e criança/criança;
- Conhecer as dinâmicas existentes ao longo dos diversos períodos do dia.

Foram igualmente definidos objetivos para a observação realizada na PIS, com o propósito de problematizar um conjunto de questões diretamente relacionadas com o desenvolvimento emocional e com a literatura para a infância. Assim, pretendíamos, com a nossa intervenção,

- Fomentar as interações entre educadora/criança e criança/criança;
- Incentivar as manifestações emocionais das crianças no quotidiano do grupo;
- Estimular a adesão das crianças à leitura e à literatura para a infância;
- Utilizar os livros (também) como mediadores para o desenvolvimento emocional;
- Implementar atividades e estratégias que permitissem o contacto com o livro de qualidade estético-literária com vista à exteriorização das emoções por parte das crianças;
- Adotar mecanismos metodológicos que permitissem às crianças compreender, gerir e controlar as suas manifestações emocionais e compreender as dos outros.

Quando enveredamos pela investigação-ação, torna-se necessário formular algumas questões que deverão estar relacionadas e articuladas entre si, culminando no cumprimento do nosso principal objetivo. Estas questões permitem “(...) focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer (...)” (Máximo-Esteves, 2008: 20). Seguem-se as questões que delineámos nesse sentido:

- De que forma as crianças se encontram recetivas à literatura para a infância?
- Em que medida a literatura para a infância é valorizada na prática educativa da educadora?

- Em que medida a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento global da criança?
- A que nível estão os encarregados de educação sensibilizados para a importância da literatura para a infância e para o desenvolvimento emocional da criança?
- Qual a opinião de alguma(s) educadora(s) do agrupamento relativamente ao desenvolvimento emocional como estratégia para minimizar e/ou ultrapassar algumas ansiedades demonstradas pelas crianças durante a fase de observação?
- Em que medida a abordagem contante das emoções propiciou melhorias no comportamento, na partilha e na interação entre crianças?

Face aos objetivos estipulados para as observações realizadas e às questões daí formuladas, surge-nos a nossa principal questão – *De que forma a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar?*

## **2.2 Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise**

A Observação e Cooperação Supervisionada (OCS), integrada na UC de PES, tinha como principal objetivo a natural e progressiva integração numa instituição de educação de infância, de modo a obtermos conhecimento sobre a dinâmica de um grupo de crianças e da instituição.

Este primeiro contacto com uma realidade pré-escolar decorreu entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013. Após o término da OCS, constatámos que esta fase constituiu um dos nossos primeiros e mais importantes envolvimento profissionais, na medida em que nos possibilitou conhecer e adaptarmo-nos a um grupo de crianças com várias especificidades, permitindo-nos iniciar o desenvolvimento da nossa identidade profissional.

Segundo Albano Estrela (1994: 18), a observação caracteriza-se “(...) por um trabalho em profundidade (...)” pois é, claramente, sustentada por uma constante recolha de dados de uma situação específica num determinado tempo. De acordo com o mesmo autor, “(...) a observação [...] tem como objetivo fixar-se numa situação em que se produzem comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação (...)” (Estrela, 1994: 18).

Este primeiro contacto com o contexto educativo, através da observação, tornou-se bastante útil e imprescindível no processo de conhecimento e familiarização com a realidade

educativa, pois, segundo Máximo-Esteves (2008: 87), a observação assume-se como um caminho para “(...) compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções (...)”.

A definição prévia de objetivos segundo um campo de observação já delimitado determinará a estratégia a seguir, sendo que, para tal, torna-se necessário definir “(...) formas e meios de observação (processos, métodos, técnicas, instrumentos) (...)” (Estrela, 1994:29). Assim, são necessários alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados para tornar mais fiável e fundamentada a nossa investigação/intervenção. De entre esses instrumentos e técnicas destacaríamos: o *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) – utilizados numa primeira fase do nosso projeto a fim de analisar e compreender o ambiente educativo; os inquéritos por entrevista a três profissionais de educação com o intuito de conhecer de forma mais profunda as práticas pedagógicas defendidas pelas educadoras e em especial atenção a perspetiva da educadora titular; os inquéritos por questionários, com os quais procurámos saber que acompanhamento emocional e literário é dado à criança num ambiente familiar e de que forma os pais estão sensibilizados para a problemática em questão.

Conhecidos o ambiente educativo, as práticas pedagógicas de que a criança é alvo e o acompanhamento e contributo da família nas suas aprendizagens, convergimos a nossa atenção ao grupo de crianças construindo um projeto com atividades pensadas nos gostos, nas dificuldades e preferências do grupo. Neste seguimento, e com o objetivo de conhecer mais sobre as crianças, o desenho surgiu como um outro instrumento de análise ao seu desenvolvimento tendo, por isso, sido integrado na investigação-ação aqui exposta. As notas de campo, o registo vídeo e fotográfico revelaram-se igualmente importantes na obtenção de mais dados e de pormenores que complementam a investigação e nos ajudam a construir um percurso que prima pelo detalhe, atenção e respeito pleno pelo contexto educativo em questão.

Importa ainda referir que todos os instrumentos já enunciados foram acompanhados por uma observação participante, que de forma global e transversal acompanhou todo o percurso de investigação e revelou-se crucial na compreensão e análise do grupo, do ambiente educativo e das aprendizagens concretizadas.

Assim, e referente à técnica da observação participante, de acordo com Lessard-Hébert e Goyette & Boutin (1990: 155), trata-se de uma

“(...) técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem (...)”.

Deste modo, cabe ao observador participante integrar-se na vida do grupo, de modo a interagir e a cooperar com os intervenientes no processo investigativo (Estrela, 1994) e é nesta ótica que classificamos a nossa observação como participante.

Grande parte dos dados recolhidos sobre o contexto e a prática educativa existente na sala tiveram como suporte alguns instrumentos criados pelo Manual DQP, de Bertram e Pascal (2009), sendo eles a ficha que caracteriza o estabelecimento educativo (anexo n.º 5), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo<sup>11</sup> (anexo n.º 6), a ficha relativa ao espaço educativo da sala de atividades (anexo n.º 7) e a ficha do(a) educador(a) de infância (anexo n.º 8).

Importar destacar que o Manual DQP é resultado da adaptação do projeto inglês EEL (*Effective Early Learning*) e reúne uma série instrumentos e referenciais que permitem a avaliação da qualidade das aprendizagens das crianças. Alvo de vários processos de adaptação à realidade portuguesa, este referencial foi pensado e construído de modo a ser “(...) contextualizado em diferentes realidades e situações, propondo uma flexibilidade de uso (...)” (Bertram & Pascal, 2009: 14).

Um outro instrumento utilizado e igualmente relacionado com a avaliação diz respeito à *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* – Edição revista (ECERS-R). Tendo sido concebida para avaliar salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, a ECERS-R foi desenvolvida nos Estados Unidos e encontra-se traduzida em várias línguas.

Com a utilização da ECERS-R, pretende-se obter uma medida discriminativa da qualidade, que nesta é operacionalizada através das dimensões de segurança, saúde, organização do espaço físico, horários, interação e supervisão, currículo/atividades, envolvimento dos pais, profissionais e administração.

A presente escala de avaliação contém as características programáticas, espaciais e interpessoais que, num contexto de educação pré-escolar, influenciam de forma direta as crianças e os adultos. Esta escala é constituída por 43 itens organizados em 7 subescalas – Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem /Raciocínio, Atividades, Interações, Estrutura do Programa e, por último, Pais e Pessoal. É de salientar que cada item das subescalas é expresso numa escala de 7 pontos<sup>12</sup>. Note-se que duas destas subescalas

---

<sup>11</sup> Instrumento apenas utilizado para o registo do nível socioeconómico das famílias do grupo de crianças observado.

<sup>12</sup> Os valores da cotação inferiores a 3 correspondem à inexistência de condições mínimas, sendo por isso considerado indicadores de má qualidade, valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 indicam existência de

(Espaço e Mobiliário e Interações) foram utilizadas para uma caracterização mais completa e rigorosa do ambiente educativo.

De acordo com a conceção de Hill & Hill (1998) o questionário, outro instrumento importante no projeto, permite obter informações sobre opiniões, valores, motivos, atitudes e razões e é importante ter em consideração dois tipos de questões – abertas e fechadas. A questão aberta caracteriza-se por esperar do inquirido uma resposta mais abrangente, a qual possibilite a integração de alguns detalhes, tornando-se objeto de uma análise estatisticamente mais sofisticada porque mais complexa. No que toca à questão fechada, de carácter mais objetivo, o inquirido tem à sua disposição um conjunto de respostas previamente escritas, revelando-se, por esse motivo, mais fácil a sua análise estatística para o investigador.

Por isso, a nossa primeira intenção foi conhecer as conceções e representações das educadoras acerca do tema aqui desenvolvido e, para isso, realizámos um inquérito por entrevista (semiestruturada), que conduzida por um guião (anexo n.º 8), permitiu-nos a recolha de dados através de um contacto direto com o sujeito, sendo que “(...) é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (...)” (Máximo-Esteves, 2008: 92).

Posteriormente quisemos conhecer a opinião das famílias relativamente à literatura para a infância e o desenvolvimento emocional da criança, então achámos pertinente realizar um outro inquérito mas desta vez por questionário uma vez que não exige uma interação direta com os inquiridos e por acreditarmos ser um método bastante útil que nos possibilita confrontar os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na investigação.

O desenho, apesar de consistir num instrumento que nos permite conhecer melhor a criança, já que transparece as suas vivências e o seu crescimento, foi utilizado no nosso projeto como complemento de uma atividade de leitura. Este instrumento de análise foi utilizado com o objetivo de explorar de forma mais marcante dois tipos de emoções; a alegria e a tristeza das crianças. Assim foi-lhes pedido um desenho sobre estes dois estados emocionais.

Perante este instrumento tão revelador de emoções e sentimentos realizámos uma análise sintetizada com base nas conceções de Nicole Bédard (2005). Todavia, convém esclarecer que não foi nosso objetivo avaliar o nível de desenvolvimento de cada criança mas

---

condições mínimas (indicadores com um nível de qualidade suficiente) e, por último, valores iguais ou superiores a 5 demonstram que existe boas condições e um desenvolvimento adequado.

sim utilizar o desenho como um instrumento observador de duas emoções básicas em cada criança. Deste modo, foram analisados alguns aspetos do desenho, nomeadamente:

A **Orientação no espaço**, quando desenha no quadro superior da folha remete-nos para “(...) o intelecto, a imaginação, de facto é o desejo de novas curiosidades e descobertas. Em oposição, a parte inferior da folha informa-nos sobre as necessidades físicas e materiais (...)” (Bédard, 2005: 15). Além disso, o quando o desenho incide sobre o lado esquerdo ficamos a saber que os pensamentos da criança estão direcionados para o passado devido a momentos felizes que tenha vivenciado e que continua ligada ou apenas porque está preocupada com acontecimentos passados. Por outro lado, a faixa direita da folha remete-nos para uma preocupação com o futuro, não necessariamente negativa, pelo contrário, a expectativa de um acontecimento especial provoca energia e esperança no futuro. Quando o desenho é central, indica-nos o presente e demonstra que “(...)a criança está presente e disponível para tudo aquilo que a rodeia [...] [e] não sente nem inquietação nem insegurança (...)” (Bédard, 2005: 15).

A **nível dos diferentes traços** – contínuo, tracejado e oblíquo – com diferentes significações. De modo geral, o traço contínuo representa um espírito dócil e revela uma procura pelo bem estar físico e pela paz. O traço tracejado evidencia novas necessidades e alguma hesitação em viver uma transformação, por último, o traço oblíquo quando assume a direção de baixo para cima representa energia e impetuosidade e, por outro lado, influenciado por uma forte pressão este tipo de traço revela alguma agressividade e cólera ou, ao invés, quando a pressão é normal indica-nos que a criança se adapta a um ambiente agradável e harmonioso (Bédard, 2005: 18).

A **pressão** que a criança exerce num traço pode revelar alguma força ou fragilidade. Quando o desenho apresenta uma boa pressão ficamos a saber que a criança revela “entusiasmo e vontade” (Bédard, 2005: 18), por oposição, “(...) quanto mais forte for a pressão, a agressividade toma o seu lugar. Se os traços são superficiais, que dizer que a criança se empenha de forma distante, sem convicção. Ela também pode sentir fadiga física (...)” (Bédard, 2005: 19).

Um outro elemento que muito nos “fala” sobre o íntimo da criança é a **cor**. As interpretações que advêm deste elemento deixam-se influenciar pela simbologia atribuída às cores:

- O vermelho – Representa a vida e a atividade e evidência a “agressividade um pouco destrutiva” (Bédard, 2005: 27). Note-se que quando acompanhado por

preto revela a ansiedade e a tensão podem desenvolver-se numa grande explosão;

- O amarelo – Veicula o conhecimento, “a curiosidade assim como a alegria de viver [...] De natureza generosa, ela é extrovertida, muito otimista mas sobretudo muito ambiciosa” (Bédard, 2005: 28);
- O laranja – Exprime “a necessidade de contacto social e público. A criança [...] tem um fraco pela novidade e pelas coisas feitas depressa” (Bédard, 2005: 28);
- O azul – Simboliza a paz, a harmonia e a tranquilidade. É uma cor que transmite calma (Bédard, 2005);
- O verde – Reflete “a curiosidade, o conhecimento e o bem-estar” (Bédard, 2005: 30) e evidência maturidade;
- O rosa – Regista uma procura pela ternura e doçura;
- O preto – Indica-nos confiança e boa capacidade de adaptação aos imprevistos.
- O castanho – Representa estabilidade, conforto, segurança e paciência;
- O cinzento – Evidencia um período de transição e representa a dificuldade de se afirmar nas suas escolhas, quer isto dizer que se deixa influenciar com facilidade;
- O Branco – Simboliza o infinitivo e o intemporal, mas pode representar a eliminação completa de elementos passados;

O desenho, além de todos os índices caracterizadores anteriores, exibe-se também pela sua grande ou pequena **dimensão**, o que representa diferentes interpretações. Num desenho em que as suas formas são grandes, a criança revela por um lado alguma segurança e capacidade de se afirmar e, por outro lado, denota falta de atenção podendo encher a toda a folha com a mensagem “Vejam, eu também existo! Aquilo que modifica a interpretação favorável ou não será as cores utilizadas” (Bédard, 2005: 16).

Aliado aos instrumentos de recolha de dados acima descritos recorreremos, com a autorização da educadora titular e de todos os encarregados de educação, ao registo fotográfico e videográfico, pois considerámo-los fundamentais para a análise e reflexão de momentos específicos vividos no decorrer das atividades. Estes dois modos de registo permitem observar e registar as particularidades em contexto e, apesar da notável admiração e

do questionamento das crianças por tais objetos na sala, foram introduzidos e utilizados com naturalidade na rotina do grupo tornando-se recursos cada vez mais habituais.

Por último, foram tidas em conta as notas de campo recolhidas ao longo do processo de interação com o grupo e que, segundo Máximo-Esteves (2008), consistem em instrumentos importantes que capacitam a recolha constante de informação de interações entre as crianças. As notas de campo possibilitam um processo de reflexão permanente que poderá acontecer durante a ocorrência ou após a mesma. Nesta investigação-ação, optámos, preferencialmente, pelo registo durante o acontecimento.

### **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS PERSPETIVAS DOS INTERVENIENTES**

#### **3.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Com todo o percurso bem traçado e com o auxílio de todos os instrumentos e técnicas de recolha de dados foi nossa intenção progredir no atual trabalho de investigação, conferindo-lhe maior fundamentação pedagógica e científica face à temática desenvolvida à medida que nos íamos familiarizando com realidades educativas diversificadas. Deste modo, através da análise crítica das informações obtidas nas entrevistas e nos inquéritos, apresentamos, analisamos e discutimos de seguida os resultados alcançados através dos vários instrumentos de recolha de dados, que se apresentam da seguinte forma:

- a) Inquérito por entrevista a três<sup>13</sup> educadoras, distinguidas por E1, E2 e E3;
- b) Inquéritos por questionário a onze<sup>14</sup> encarregados de educação;

Os resultados obtidos serão organizados e apresentados em tabelas e gráficos, de modo a sintetizar e facilitar a sua análise e interpretação.

#### **A) Análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada às educadoras**

As entrevistas (anexo n.º 10)<sup>15</sup> foram realizadas às duas educadoras do jardim de infância de Corredoura e a uma educadora de outro estabelecimento educativo igualmente integrado no Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância n.º 2 de Portalegre.

Este instrumento de recolha de dados teve como principal objetivo compreender as conceções das educadoras relativamente à importância da literatura para infância no desenvolvimento emocional da criança, dado que queríamos perceber de que forma as profissionais de educação entrevistadas têm em consideração estes dois vetores no planeamento e na ação das suas práticas pedagógicas.

Segundo Marchão (2012), a EPE deve possibilitar à criança um conjunto de oportunidades que viabilize o seu desenvolvimento global individualizado e é nesta ótica que

---

<sup>13</sup> As educadoras entrevistadas integram o mesmo agrupamento e foram escolhidas aleatoriamente.

<sup>14</sup> Apesar de pertencerem ao grupo 20 crianças, apenas onze pais responderam e entregaram o inquérito com o propósito de contribuir diretamente para a presente investigação.

<sup>15</sup> Em anexo encontram-se as entrevistas com todas as respostas obtidas transcritas com o auxílio de equipamento de filmagem.

esperamos compreender de que forma a literatura para a infância e o desenvolvimento emocional são referências importantes na tarefa de construir e gerir o currículo, bem como as práticas educativas que daí ocorrem.

Nesta linha de preocupação e de investigação, a entrevista semiestruturada foi concebida partindo do tema central desta investigação – Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional na criança –, e as questões colocadas previam aceder a respostas que nos permitissem conhecer as opiniões, as perspetivas e, acima de tudo, as posições das educadoras face a estes dois aspetos tão importantes no desenvolvimento da criança.

Assim, passamos a deter-nos na primeira parte da entrevista, referente à literatura para a infância, na qual colocámos algumas questões genericamente relacionadas com a importância do livro e da leitura de histórias para o desenvolvimento global da criança.

<b>Questão 1: Na sua opinião, quais as vantagens da literatura para a infância no desenvolvimento da criança?</b>	
<b>E1</b>	<i>“A literatura infantil possui várias vantagens para o desenvolvimento da criança (...)”<sup>16</sup></i>
<b>E2</b>	<i>“São imensos. Na minha opinião, a literatura infantil é uma das atividades que mais deve ser privilegiada. (...)”</i>
<b>E3</b>	<i>“São muitas.(...)”</i>

**Quadro 2** – As vantagens da literatura para a infância

Perante as respostas obtidas, torna-se clara a opinião favorável das educadoras relativamente às vantagens da literatura para a infância no desenvolvimento infantil, pelo que podemos afirmar que a leitura de histórias beneficia de uma visibilidade inquestionável e de grande importância nas práticas das educadoras em questão.

De facto, a educadora E1 completou a sua resposta afirmando que as vantagens estendem-se ao *“nível da estruturação do pensamento, à descoberta de novas realidades, ao conhecimento e experimentação das emoções, na medida em que se identificam com uma personagem e vivenciam os vários momentos da história.”* Além disso as interações sociais, a linguagem e a concentração foram também sublinhadas pelas educadoras E2 e E3.

---

<sup>16</sup> Foram retirados alguns excertos das entrevistas de forma a sintetizar as opiniões e perspetivas das educadoras relativamente aos aspetos abordados, e retirar ilações relevantes para o nosso estudo.

A investigação recente tem demonstrado que, quando o educador está consciente das múltiplas vantagens que a leitura de uma história possui para a criança, a prática pedagógica é reforçada com uma educação literária que se assume como o elemento chave para alcançar um complexo processo comunicativo, o qual “(...) pode funcionar como organizador das relações interpessoais, onde as experiências vividas, as experiências internas e as experiências do mundo se reconstroem (...)” (Santos, 2006; Balça, 2007). É, desse modo, a literatura um caminho poderoso para a consciencialização sobre o mundo, as desigualdades e injustiças, sobre as qualidades de uns e os defeitos de outros, o que permite a construção de um processo que visa o desenvolvimento da linguagem, das ideias, dos valores e sentimentos que dão à criança as ferramentas necessárias para a sua formação individual e social (Machado, 2002, referido por Tavares, 2010).

Inevitavelmente, quando a literatura para a infância surge como mote de uma conversa sobre os benefícios que acarreta para a criança, o livro é entendido como um objeto que se afigura essencial em todo o processo de leitura, mas pensámos que seria importante perceber se as educadoras consideram que o livro é sempre obrigatório nos momentos dedicados ao contacto com as histórias. No fundo, queríamos perceber se as educadoras também consideram importante a atividade de contar (e não apenas de ler). Por esse motivo, surge-nos a seguinte questão.

<b>Questão 2: Considera que, no momento de leitura, a presença do livro é obrigatória?</b>	
<b>E1</b>	<i>“No momento da história, o livro está sempre presente. (...)”</i>
<b>E2</b>	<i>“Não. A presença do livro é importante como estratégia para a motivação ao livro, por exemplo. (...)”</i>
<b>E3</b>	<i>“ (...) o contar histórias sem o livro tem também outras vantagens. (...)”</i>

**Quadro 3** – A presença do livro no momento de leitura

As educadoras defendem que o livro é importante no momento de leitura; porém, as E2 e E3 assinalam que nem sempre é necessária a sua presença, considerando que usufruem de alguma “*liberdade para contar a história fazendo realçar alguns aspetos que ach[am] pertinente[s]*”.

O livro, de acordo com autores como Cervera (1992), Mergulhão (2008), Marchão (2013), Veloso (2001), entre outros, desempenha inquestionavelmente um papel fundamental

nas aprendizagens da criança, e se considerarmos a articulação intersemiótica entre texto verbal e ilustrações artísticas, compreendemos que, apesar de ainda existirem livros desprovidos de qualidade estética e literária, o livro para crianças é, cada vez mais, uma obra de arte com inúmeras possibilidades de leitura que estimulam a criatividade, a sensibilidade e a fruição artístico-expressiva. Todavia, duas educadoras defendem que, em contexto educativo, a sua ausência é igualmente vantajosa para a criança, pois permitir-lhe-á a criação livre de imagens mentais e uma maior espontaneidade interpretativa (com base nas suas descobertas, nas suas representações e na sua forma de sentir e ver a história).

Além da fruição e do prazer de ouvir ler ou contar uma história, a criança pode igualmente ser estimulada pelo educador no momento do pós-leitura/conto, a vários níveis e em vários domínios consoante os objetivos delineados pelo educador. Assim, para além de momentos em que se procede a uma breve exploração da história, para desenvolver a compreensão das crianças, também poderão surgir atividades relacionadas com as várias áreas e os vários domínios elencados nas OCEPE. Essa abordagem transversal e integradora é fundamental para que a criança atribua sentidos ao que lhe é solicitado, aos desafios que as atividades propostas – seja no domínio das expressões, seja no domínio da matemática ou na área do conhecimento do mundo, por exemplo – lhe colocam.

Assim, o educador pode privilegiar, nesses momentos de pós-leitura/conto, determinados conceitos ou situações presentes numa história que se considerem importantes na solução de algum problema no grupo ou até (porque não?) na valorização de comportamentos ou atitudes do grupo de criança

<b>Questão 3: Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?</b>	
<b>E1</b>	<i>“ (...) O livro é, para mim, um brinquedo, um amigo e um companheiro de aprendizagens da criança. (...) ”</i>
<b>E2</b>	<i>“ (...) As duas vertentes estão corretas e são igualmente importantes. (...) “</i>
<b>E3</b>	<i>“ (...) Claramente como um elemento de novas aprendizagens. (...)”</i>

**Quadro 4** – O livro como instrumento potencializador de aprendizagem

A leitura de histórias assume-se portanto como uma atividade privilegiada na EPE, sendo frequentemente praticada pelas educadoras nas suas práticas pedagógicas como um

momento potencializador de conhecimentos ou de introdução para uma reflexão e discussão sobre o mundo (Carrilho, 2013). Nesta análise, surge-nos a questão 3 de forma que julgamos pertinente e importante para a compreensão de como os livros são utilizados na sala de atividades e com que pretextos os profissionais de educação iniciam a leitura de uma história.

O livro é assumido, unanimemente, pelas educadoras entrevistadas como um elemento importante no processo de aprendizagem da criança, sendo responsável por “*novas aprendizagens*” (E1) e através da sua utilização é possível “*abordar vários conceitos*” (E3). De facto, o livro pode ser encarado como um instrumento para “(…) alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia (...)” (Sobrino, J., Rebanal J., Martínez-Conde, J., Vale, D. G., Merino, P., & Alonso, L. 2000: 36), na medida em que ajuda a criança a conhecer realidades distintas, que se afiguram importantes na sua conexão interior com o mundo envolvente. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Marchão (2013: 31), “(…) o livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO<sup>17</sup> com uma dimensão cognitiva e social ativa (...)”.

Além de um fator promotor de aprendizagens, o livro marca uma forte presença em práticas educativas e pedagógicas de qualidade, contudo deverá ser encarado como uma forma de sustentar e promover a partilha de experiências culturais, sociais e individuais, convergindo num sistema interativo de (re)descoberta ativa do mundo envolvente e do mundo imaginário, que tanto caracteriza o envolvimento e a dedicação da criança no seu processo de desenvolvimento.

Porém, o livro e a importância que este detém no processo de aprendizagem da criança torna-se bastante redutor se o considerarmos apenas como instrumento potencializador nas novas aprendizagens. O currículo, no que diz respeito à leitura para a infância, deve ser igualmente construído com a conceção de que os livros valem por si só, pelo prazer de serem descobertos, folheados, “lidos” e reinventados.

O contacto precoce e sistemático com o livro é, portanto, um momento de descoberta interior e exterior que não necessita de ser encarada como uma rotina acompanhada por questões colocadas por um adulto (Marchão, 2013). Pelo contrário, o livro é um recurso educativo-pedagógico que medeia as aprendizagens da criança mas é igualmente um lugar de afetos no qual a criança se deixa guiar pelas emoções e pela capacidade de entrar num mundo paralelo onde *tudo é possível* (Mendes, 2013: 37).

---

<sup>17</sup> Destacado pela autora.

A E1 encara o livro como um “*brinquedo, um amigo e um companheiro*” da criança e confere-lhe a vertente de lazer na medida em que o educador deve igualmente utilizar a literatura para a infância para responder às necessidades interiores, proporcionando-lhe um envolvimento pessoal com cada palavra, com cada personagem, com cada emoção de uma história, criando uma atmosfera onde o sonho e o pensamento mágico dominam. Por estes motivos, e apesar de ocasionalmente se poder partir do livro para abordagens noutras áreas, o educador deve realizar, acima de tudo, uma leitura não instrumentalizada, uma leitura expressiva onde o gosto e o envolvimento pelo enredo se assumam como ingredientes essenciais para escutar e saborear uma história.

Para um melhor conhecimento das perspetivas das educadoras no que diz respeito à importância do livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas, quisemos ainda saber se as educadoras entrevistadas encaram o livro como um elo de ligação entre as práticas educativas desenvolvidas no jardim de infância e as aprendizagens realizadas no ambiente familiar.

<b>Questão 4: O livro pode ser utilizado com um elo entre o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância e aprendizagens realizadas no ambiente familiar?</b>	
<b>E1</b>	<i>“ O livro é um ótimo parceiro para qualquer educadora porque permite desenvolver vários projetos com a criança dentro da sala e fora da sala (...) ”</i>
<b>E2</b>	<i>“ (...) o qual perspectiva integrar o livro na família de modo a duplicar as suas vantagens no desenvolvimento infantil. “</i>
<b>E3</b>	<i>“ (...) se for um momento partilhado em família ainda mais vantajoso é para a criança.”</i>

**Quadro 5** – O livro como mediador de aprendizagens no ambiente familiar

No que respeita à questão quatro, as profissionais de educação entrevistadas são unânimes ao afirmarem que o livro “*é um ótimo parceiro para qualquer educadora porque permite desenvolver vários projetos com a criança dentro da sala e fora da sala*”, permitindo portanto o desenvolvimento de algumas estratégias pedagógicas como a participação dos pais, tanto no jardim de infância como no ambiente familiar, contribuindo amplamente para o desenvolvimento global da criança, ao mesmo tempo que se desenvolve um trabalho de descoberta e partilha entre pais e filhos.

A este propósito convém não esquecer as palavras de Rui Marques Veloso (2005: 5) quando, no seu texto “Não-receita para escolher um bom livro”, defende que “(...) o livro deve estar ao lado do biberão (...)”. Tal indica-nos que desde o seu nascimento a criança deve ser acompanhada pelo livro, devendo por isso os pais contribuir para um contato precoce com a leitura, sendo a regularidade desse contato decisiva no desenvolvimento global da criança (Diogo, 1994; Azevedo, 2006).

Perante o referido, podemos afirmar que as educadoras têm consciência da importância do contato precoce com o livro e das suas vantagens para a criança. Desse modo, procuram prolongar os efeitos positivos do livro no ambiente familiar, com o objetivo de desenvolver “*o simples gosto de escutar uma história*” (E3) e de “*integrar o livro na família de modo a duplicar as suas vantagens no desenvolvimento infantil.*” (E2).

A educadora E2 referiu ainda que um projeto desenvolvido pela escola propicia um elo de ligação entre o livro e a família, favorecendo uma relação duplamente positiva para ambos, sendo que a família assume um papel mais ativo e consciencioso no desenvolvimento da criança e esta desfruta de momentos de atenção e dedicação importantes para o seu crescimento.

É certo que as histórias infantis contribuem para estimular a criatividade da criança; permitem também desenvolver a memória, a capacidade de atenção, a compreensão e o enriquecimento do léxico. São várias as vantagens que os livros apresentam, mas cada livro “impõe” uma determinada leitura e traz consigo benefícios para a criança necessariamente diferentes de outros livros. Nesse sentido, a diversidade de livros existente no mercado é de tal ordem que se torna por vezes difícil optar por um em detrimento de outros. Por isso, quisemos saber quais os critérios das educadoras relativamente aos livros por si selecionados.

No que respeita à educadora E1, esta refere-se à faixa etária, à concentração e aos valores sociais como elementos importantes na escolha de uma livro ou de uma história e, de facto, de acordo com Sobrino et al. (2000) e Rodrigues (2008), os livros devem ser proporcionais à diversidade dos interesses da criança, devendo ser tidas em consideração as alterações e progressos que caracterizam as estruturas cognitivas, o envolvimento afetivo, as relações interpessoais e os papéis sociais da criança, sendo as suas especificidades psicológicas decisivas na relação que estabelece com a leitura.

Um outro aspeto fortemente realçado pelas educadoras E1 e E3 para a educação pré-escolar e para a sua prática educativa sustenta-se na qualidade estético-literária do livro, sendo sublinhada como um dos elementos mais importantes para a estimulação e motivação da leitura. De facto, quando se fala em literatura para a infância, torna-se incontornável falar de

ilustração sendo que o livro infantil é um dos objetos estéticos de maior qualidade dedicados especialmente à criança.

De acordo com Mendes (2013: 37), o livro é, cada vez mais, visto como objeto estético que conjuga “(...) a arte da palavra e a arte visual (...)”, estabelecendo um elo perfeito entre linguagem verbal e estética e potencializando uma atmosfera duplamente significativa e representativa para a criança. Torna-se assim importante sublinhar que a ilustração detém um papel incontornável num livro para crianças, sendo inquestionável o seu valor artístico e plurissignificativo (no caso dos livros em que a qualidade estética e literária impera, naturalmente). Através dela é possível “(...) existir uma aprendizagem do olhar, [...], numa captação da densidade estética da imagem, numa percepção semântica do seu conteúdo, na capaz articulação com o texto verbal à qual está associada, enfim, na recepção plena da mensagem icónica transmitida ao leitor (...)” (Veloso, 2005: 3).

De acordo com as opiniões manifestadas pelas educadoras a esta questão, podemos constatar que o livro é criteriosamente escolhido pelas educadoras segundo alguns critérios como, por exemplo, o da ilustração, o que denota uma preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade e a fruição artística da criança, assim como uma intenção clara de conquistar e motivar a leitura através das imagens.

Os profissionais da educação pré-escolar reconhecem a importância dos livros no desenvolvimento infantil; contudo não podemos esquecer que a sua escolha não deve ser arbitrária, contrariamente ao testemunho da E2. A ilustração é um elemento fundamental na escolha de um livro e é imperativo que se torne um critério de excelência, pois é ela que liberta e amplia a imaginação da criança e, porque complementa o texto escrito, provoca a construção de novos caminhos e de diferentes leituras, deixando a criança desfrutar de uma liberdade interpretativa. Aliás, como afirma Mergulhão (2008: 53), “(...) a percepção do livro como objeto estético dependerá, inevitavelmente, e em última instância, da relação de complementaridade e de congruência semântica entre os dois discursos que coexistem, e se interseccionam, no livro para crianças (...)”, sendo o discurso verbal e icónico igualmente essenciais na promoção da leitura e, mais importante que isso, no processo de motivação e interesse da criança perante uma história.

Em idade pré-escolar, a leitura de histórias é igualmente encarada como uma atividade de superação de conflitos interiores, devendo o educador ter em consideração a faixa etária e as características psicológicas e afetivas da criança, pois, segundo Stommen (1986, citado por Silva, 2011), todos os aspetos do desenvolvimento da criança estão interligados, contribuindo para o seu crescimento global, completo e progressivo.

De igual modo a leitura de histórias propicia um conjunto de situações que fomentam as interações entre as crianças e que, de facto, é no jardim de infância que a criança dá início a um longo processo de novas interações sociais, resultando em comportamentos de maior expressão emocional, através de várias atitudes afetivas e de autoafirmação, nas quais as crianças se afirmam mais recetivas à diversidade, o que origina o desenvolvimento de capacidades de confiança, empatia e solidariedade.

Sendo o desenvolvimento socio-afetivo e emocional fortemente estimulado na educação pré-escolar é aqui que a criança tem acesso a um círculo de conhecimentos muito vasto. Surge, deste modo, a realização de novas e mais difíceis tarefas cognitivas, perspectivadas pelo desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Tornam-se então pertinentes as cinco questões relacionadas com o desenvolvimento emocional, na tentativa de compreender de que forma este aspeto, tão importante no desenvolvimento infantil, intervém na construção e planificação do currículo e de que forma influencia as conceções das profissionais de educação face à problemática das emoções.

Nesta análise, surge-nos uma questão fundamental à preparação de atividades que visam o desenvolvimento da criança e que objetivam o trabalho relacionado com as emoções e todas as competências a elas interligadas.

<b>Questão 5: O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?</b>	
<b>E1</b>	<i>“ (...) É a forma como sentimos interiormente aquilo que se passa connosco e na relação que criamos com os outros e com o mundo.”</i>
<b>E2</b>	<i>“ Identifico como o transpor de sentimentos (...).”</i>
<b>E3</b>	<i>“ (...) É tudo aquilo que a criança sente, tudo o que lhes vai na alma, é a sua forma de estar consigo própria e no mundo.”</i>

**Quadro 6** – O que são as emoções

As emoções são sinais responsivos que facilitam a compreensão dos afetos (Santos, 2013) e resultam de uma “(...) experiência afectiva que surge bruscamente [...] desencadeada por um objeto ou por uma situação, provocando desta forma várias reacções e alterando o nosso estado afetivo (...)” (Silva, 2010: 18), sendo decisivas no crescimento de qualquer sujeito, de tal modo que, ao reconhecermos e gerirmos os sentimentos, respeitando e compreendendo o outro, estamos a permitir uma vivência emocional que determinará a nossa forma de estar no mundo e de nos relacionarmos com ele.

Por outro lado, importa distinguir os sentimentos que, contrariamente às emoções, se prolongam no tempo e representam uma manifestação interior do ser humano, que dificilmente são perceptíveis no outro, ao contrário das emoções que são identificáveis. Por outro lado, os sentimentos são acessíveis à consciência e não necessitam de uma situação desencadeadora.

Nesta análise, verifica-se alguma dificuldade na terminologia concetual utilizada pelas educadoras; contudo, podemos afirmar que genericamente a emoção foi identificada como algo que influencia “*aquilo que a criança sente*” (E3) e são “*vivências interiores*” (E1) que resultam da forma como a criança interage “*consigo própria e no mundo*” (E3).

Por vezes, torna-se difícil gerir situações emocionais que, como consequência, resultam em comportamentos mais espontâneos ou, pelo contrário, em comportamentos mais reprimidos. Cabe, assim, ao educador e à família proporcionar uma educação cuja preocupação se reflita em momentos em que se viabilize a consciência das emoções, resultando numa descoberta do que sentimos e do que os outros sentem que culmina no desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais fundamentais para a criança. Por este motivo, colocou-se a seguinte questão às educadoras de infância entrevistadas:

<b>Questão 6: Enquanto educadora, que importância atribui ao desenvolvimento emocional na sua prática educativa?</b>	
<b>E1</b>	<i>“(...) Algo a que dou muito importância e, na minha opinião, é condição para que tudo o resto aconteça naturalmente e de forma saudável.”</i>
<b>E2</b>	<i>“Normalmente não é uma vertente que pense nela e nem desenvolvo atividades nesse sentido (...)”</i>
<b>E3</b>	<i>“Dou muita importância. (...)”</i>

**Quadro 7** – A importância do desenvolvimento emocional na prática educativa

De acordo com Goleman (1997), o impacto de uma educação orientada emocionalmente é extraordinariamente positivo, uma vez que as crianças que desfrutam de estratégias educativas emocionais são melhores a gerir as suas próprias emoções e, conseqüentemente, mais competentes a nível social e individual.

Partindo da ideia de Goleman, podemos afirmar que a competência emocional da criança deve ser alvo de uma prática educativa e pedagógica que se rege pela compreensão e regulação das emoções, pois a vida emocional de qualquer indivíduo exige um conjunto de competências específicas e dependentes do grau de aptidão que cada um tenha nessas

competências, que vão influenciar posteriormente a vida pessoal e social da criança e a sua forma de estar no mundo.

As OCEPE são bastante precisas quando se referem ao bem-estar, à confiança e motivação como elementos-chave no processo de aprendizagem da criança. Quando os profissionais de educação valorizam o bem-estar e o desenvolvimento emocional da criança (E1), e quando desenvolvem uma pedagogia eminentemente emocional, estão a contribuir para que a criança desfrute das suas capacidades racionais aliadas às suas capacidades emocionais, permitindo desenvolver as suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, o que as capacita para os desafios que se lhe colocam ao longo da sua vida.

Na EPE, é necessário que os educadores privilegiem nas suas práticas as interações sociais e, como consequência, a vivência das emoções, para que, deste modo, a criança possa desfrutar de todas as potencialidades de uma orientação emocional, com a consciência de que as emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo da vida, sendo então importante uma interatividade emocional com a criança que perspetive o desenvolvimento das emoções e o seu controlo, pontos culminantes num indivíduo emocionalmente competente.

A literatura para a infância, referida pela educadora E3, desempenha um papel importante na sua estratégia educativa face ao desenvolvimento emocional do seu grupo, pois o livro institui-se como “(...) fonte de conhecimento e de vivências emocionais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração de afetos” (Santos, 2013: 12), sendo por isso um instrumento ideal para promover a competência emocional das crianças. Assim, podemos afirmar que a leitura de histórias é muitas vezes palco para a experiência emocional, na medida em que a criança se identifica com as personagens e vivencia as várias situações retratadas na história.

Em comum acordo, as educadoras E1 e E3 defendem que o desenvolvimento emocional de uma criança é um dos elementos mais importantes na sua aprendizagem e no seu crescimento, de tal modo que existe uma planificação que permite a construção e partilha de afetos que convergem em múltiplas oportunidades de exploração e vivência de sentimentos e emoções, permitindo à criança, através da literatura para a infância ou não, confrontar “(...) a sua tábua de valores e reagir emocionalmente, em função do distanciamento ou aproximação dos sentidos” (Silva, 2012: 12)

Todavia, há a destacar a pouca relevância atribuída ao desenvolvimento emocional pela educadora E2, que refere que as suas práticas educativas não atribuem particular importância ao papel das emoções. A educadora acrescenta que apenas em momentos pontuais, ou seja,

*quando necessário*, propicia uma conversa “*informal e intuitiva*” de modo a minimizar algum sofrimento que se gere na sala de atividades ou no quotidiano da criança, denotando que não existe uma preocupação intencional no processo de planificação das atividades a implementar na sala de atividades de que é responsável.

Ora, a investigação nesta área tem vindo a demonstrar que o desenvolvimento emocional é “*condição para que tudo o resto aconteça naturalmente e de forma saudável.*” (E1), devendo por isso ser alvo de uma estratégia educativa específica e que vise a experimentação e a vivência das emoções na criança, de forma a torná-la cada vez mais competente na sua vida social e individual.

Quisemos por isso saber que estratégias adotam as educadoras de infância inquiridas, nas suas práticas educativas, para despertar as crianças para a descoberta das emoções. A essa questão, as respostas foram as que a seguir se apresentam.

<b>Questão 7: Que estratégias adota para despertar as crianças para a descoberta das emoções?</b>	
<b>E1</b>	<i>“Fomento sempre a conversa entre as crianças. (...)”</i>
<b>E2</b>	<i>“ (...) Não tenho qualquer estratégia, utilizo a minha intuição para conseguir perceber se é necessário ou não conversar com a criança sobre o que ela sente e qual a melhor forma de superar algo.”</i>
<b>E3</b>	<i>“Falando muitas vezes sobre emoções com o grupo. (...)”</i>

**Quadro 8** – As estratégias educativas no desenvolvimento emocional

De acordo com Spodek (2010: 181), à educação pré-escolar, em geral, e ao educador em particular, cabe o papel de gerar processos que incluam “(...) a atenção partilhada, a interação e a comunicação e o pensamento simbólico no âmbito de uma relação altamente interactiva e emocionalmente expressiva (...)”. São, portanto, as interações as grandes responsáveis por todo o processo de aprendizagem e de crescimento da criança, uma vez que a ajudam a, por exemplo, veicular mensagens sobre como exprimir emoções, as circunstâncias em que as emoções podem ser reveladas e os tipos de ação a tomar para lidar com as situações geradoras de emoções (Schaffer, 2004: 164). Por este motivo, o adulto responsável deve ser conhecedor da importância que o desenvolvimento emocional tem no crescimento da criança e, perante

essa certeza, deve proporcionar momentos ricos em interações sociais que permitam a consciência e compreensão das emoções (Steiner & Perry, 2000).

As educadoras E1 e E3 partilham essencialmente da mesma opinião face às estratégias a adotar para o desenvolvimento emocional, servindo-se das interações na sala de atividades e da comunicação para debater ou explorar acontecimentos que denotam uma carga emocional presente em situações naturais ou estrategicamente originadas pelo adulto. De acordo com Gottman & DeClaire (1999), é em situações de grande interatividade que as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de controlo emocional, contribuindo para uma postura compreensiva em relação aos sentimentos, desejos e anseios do outro. Desde muito cedo, a criança é imersa num universo emocional e é, por isso, necessário criar múltiplos caminhos para que experiencie várias reações emocionais que resultam, *a posteriori*, na capacidade de poder significar e controlar as experiências vividas de forma a tornar-se mais competente e segura ao longo da sua vida.

A prática educativa e pedagógica de um profissional de educação deve ter como objetivos principais o bem-estar e a motivação da criança ao longo de todo o percurso de aprendizagens. Porém, há que tomar em consideração que uma prática alicerçada numa comunicação emocional oferece à criança situações que propiciam o desenvolvimento da capacidade empática e uma melhor integração e compreensão de um mundo rodeado de emoções. Assim, cabe ao educador desenvolver a maturação emocional da criança com recurso a estratégias de adaptação e equilíbrio emocional, no qual são disponibilizados contextos e situações emocionais distintas para que, assim, a criança descubra sentimentos positivos e negativos, existindo sempre uma consciencialização das emoções através da atribuição de palavras aos estados emocionais de cada criança.

Sabendo, pois, que o desenvolvimento emocional é importante para a criança, surge-nos a questão 4, que nos permite compreender de que forma é determinante no êxito da vida da criança.

<b>Questão 8: Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante no êxito da vida? Porquê?</b>	
<b>E1</b>	<i>“ (...) Uma criança em sofrimento emocional tem dificuldades cognitivas. (...) ”</i>
<b>E2</b>	<i>“ (...) Não acredito que seja determinante porque, por vezes, é uma questão de personalidade.”</i>
<b>E3</b>	<i>“ Sim, sem dúvida. (...) ”</i>

**Quadro 9** – O desenvolvimento emocional como fator determinante no êxito pessoal

O desenvolvimento emocional é, para muitos autores, encarado como uma parte essencial da natureza humana e, quando existe uma educação emocional estimulada pela escola e pela família, isso é, por si só, uma vantagem inigualável para a criança (Steiner & Perry, 2000; Goleman, 1997; Sá, 2002). Por um lado, esta torna-se mais competente a gerir e controlar as suas emoções e, como consequência, mais capaz de se acalmar quando perturbada.; por outro lado, pode dizer-se que a orientação emocional traduz-se em vantagens cognitivas, sociais e comportamentais (Goleman, 1997; Gottman & DeClarie, 1999).

Quando, contrariamente ao referido no parágrafo anterior, a criança não é alvo de uma estratégia emocional concreta, a sua competência emocional pode ser negativamente decisiva para o seu sucesso social e escolar visto que é “(...) central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros (...)” (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999; citado por Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008: 463).

Assim, perante o referido pelos autores supracitados, é consensual afirmar que o desenvolvimento emocional influencia verdadeiramente o desempenho social e individual da criança, transformando também a sua personalidade, na medida em que interage com sentimentos relacionados com o bem-estar, a motivação, a tolerância e a autoestima. E, refletindo sobre as respostas conseguidas à questão, verificamos que os testemunhos das educadoras E1 e E3 remetem-nos para um ambiente de tranquilidade e liberdade emocional, no qual cada criança vê respeitadas as suas manifestações emocionais e tem à sua disposição variadas oportunidades para desenvolver a sua competência emocional, sendo que demonstram algum conhecimento relacionado com as influências positivas que as práticas pedagógicas baseadas na orientação emocional podem proporcionar à criança.

De acordo com as educadoras, quando a criança está “*em sofrimento emocional tem dificuldades cognitivas, isto é, tem dificuldade em se disponibilizar para novas aprendizagens*” (E1) e, tal como nos refere a E3, quando existem problemas na sala com uma criança ou com o grupo, a exploração das emoções, mediante uma conversa baseada na comunicação emocional, torna-se um caminho de excelência para que o grupo se volte a empenhar e a evidenciar “*uma melhoria no comportamento e no próprio bem estar do grupo*”.

Contrariamente, a educadora E2 defende que a “*autoestima, a confiança, a motivação e a forma como se relacionam com os outros vão influenciar o futuro da criança*” mas não são determinantes porque “*é uma questão de personalidade*”. De acordo com Steiner & Perry (2000: 202), “(...) quando as crianças começam a actuar de uma determinada maneira, elas acabam por ser rotuladas de boas ou más, felizes ou infelizes (...)” acabando por, muitas vezes, influenciar e formar a sua personalidade baseada nos padrões ou guiões que lhe determinam. Por isso, é importante que exista um comportamento consciente do adulto ao longo das suas práticas de forma a não padronizar hábitos emocionais na criança, devendo sim ser-lhe demonstrado que o resultado daquilo que esta está a sentir pode ser controlado de forma a encontrar uma resposta emocional adequada e equilibrada.

<b>Questão 9: Na avaliação das crianças que domínios são tidos em conta?</b>	
<b>E1</b>	“ <i>Avaliamos segundo os itens das OCEPE.</i> ”
<b>E2</b>	“ <i>Avalio os domínios descritos nas OCEPE. (...)</i> ”
<b>E3</b>	“ <i>Sim, sem dúvida. (...)</i> ”

**Quadro 10** – Os domínios da avaliação

A avaliação confere um processo de análise e reflexão crítica suscetível de trazer apoio a uma prática profissional de pretenda ser responsável e, mais importante que isso, consciente dos seus apoios, limites e motivações, com uma aceitação deliberada da diversidade de pressupostos e de perspectivas existentes nos vários mecanismos observados.

Nesta análise, a avaliação consiste num dos processos mais importantes na prática de um educador, pois é necessário existir uma reflexão e uma avaliação constantes do seu trabalho prático e pedagógico, de modo a adequá-lo, de forma responsiva, às dificuldades da criança, estruturando estratégias e comportamentos que visem a total participação e

cooperação da criança em atividades potencialmente capazes de minimizar obstáculos ao seu desenvolvimento global.

Assim, o desenvolvimento da criança, quando realizada uma avaliação adequada aos seus domínios, representa para o educador múltiplas tarefas possíveis de realizar, traçando um verdadeiro mapa das funções a estimular à medida que o desenvolvimento se processa. Por isso, ao existirem regularmente processos de reflexão e avaliação pormenorizados, é possível compreender e perspetivar a confiança, o bem-estar e a segurança nas muitas aprendizagens realizadas pela criança ao longo da educação pré-escolar.

Tal como referiram as educadoras entrevistadas, a avaliação da criança deve abranger os vários domínios abordados nas OCEPE, mas, acima de tudo, é igualmente importante avaliar os aspetos que mais influenciam o processo de aprendizagem da criança, como o bem-estar, a confiança, a autoestima e até a sua maturidade. Como tal, o desenvolvimento da criança deve ser global e avaliado como um todo, no qual intervêm mecanismos decisivos à predisposição para a aprendizagem e à sua forma de estar consigo própria e com o mundo.

Sublinha-se assim a necessidade de implementar uma abordagem educativa baseada na avaliação global das capacidades da criança, incluindo sempre as habilidades emocionais. Respeitando as diferenças de cada criança, o educador tem o dever de promover as capacidades empáticas e emocionais, pois representam aspetos altamente influenciadores no desenvolvimento da personalidade e no futuro da criança.

<b>Questão 10: Na sua opinião considera importante integrar o desenvolvimento emocional nas avaliações da educação pré-escolar? Porquê?</b>	
<b>E1</b>	<i>“O desenvolvimento emocional é muito transversal e acaba por ser realçado nas outras áreas. (...)”</i>
<b>E2</b>	<i>“Penso que já existam muitos elementos de avaliação e quanto mais houver, mais burocracia existirá. (...)”</i>
<b>E3</b>	<i>“ É muito importante e eu considero que seja fundamental a integração do desenvolvimento emocional na avaliação da criança. (...)”</i>

**Quadro 11** – O desenvolvimento emocional como domínio avaliativo da EPE

Para Sousa (2008: 11), o desenvolvimento da criança é constituído “(...) pela associação de diferentes factores, como se fosse uma manta de retalhos, mas um todo único, indissociável, em que cada uma das partes se liga intimamente a todas as outras exactamente

porque não há partes, mas sim um todo”. Como tal, a E1 refere exatamente isso, pois *“juntamente com os itens das OCEPE, o desenvolvimento emocional acaba por estar diluído nestes vários aspetos”* devendo-se sempre ter em conta *“a forma como as crianças se relacionam entre elas e consigo própria”*.

O educador, apesar de avaliar separadamente os vários domínios inerentes ao desenvolvimento da criança, deve ter em consideração que todos os elementos avaliativos interagem intimamente uns com os outros e resultam no maior objetivo de todo o processo de avaliação – o desenvolvimento global da criança.

No jardim de infância, as crianças aprendem a assumir compromissos, a serem capazes de cumprir e seguir regras e a ultrapassar desafios cognitivos constantemente, mas também aprendem a sentirem-se confiantes e seguras de si mesmas, usufruindo de uma vasta gama de experiências emocionais (Spodek, 2010), importantes de serem avaliadas e integradas no desenvolvimento da criança. Como tal, avaliar e expressar as suas próprias emoções e as do outro, regular as suas emoções e as de outro indivíduo, sabendo utilizar as emoções de forma adaptativa são processos essenciais a um desenvolvimento equilibrado crescente na criança, que devem ser elementos integrados na avaliação do desenvolvimento global da criança.

A dinâmica da ação educativa converge em si uma série de processos, sendo que a avaliação consiste numa etapa de reflexão importante nas várias práticas educativas e pedagógicas do educador. Para a E3, as crianças são hoje integradas numa sociedade com múltiplas dificuldades emocionais acabando por serem influenciadas negativamente. Então, uma avaliação cuidada e precisa no que diz respeito ao desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar pode, sem qualquer dúvida, colmatar ou minimizar problemas sociais e individuais que, no seu futuro terão uma influência decisiva na formação da identidade do ser em crescimento.

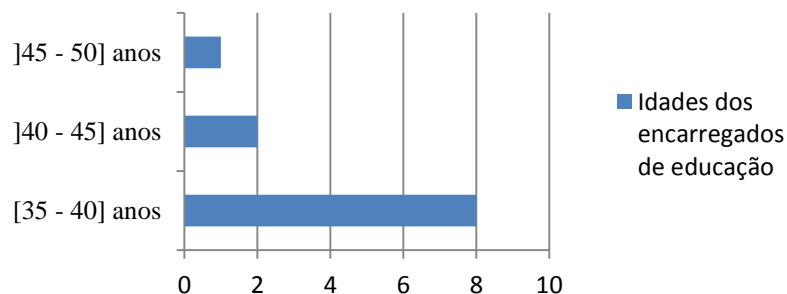
### **3.2 Análise e discussão dos resultados dos questionários aplicados aos encarregados de educação do grupo de crianças**

Partindo de uma análise genérica às informações procedentes dos inquéritos realizados aos encarregados de educação (anexo n.º 11), constatámos que as suas opiniões são complementares e na sua globalidade semelhantes. Contudo, importa previamente salientar o motivo pelo qual a cooperação dos pais se constitui como um elemento indispensável à presente investigação-ação.

De acordo com autores como Goleman, Veloso, Ginott e Schaffer, a família representa o primeiro berço de aprendizagens da criança e confere um conjunto de mecanismos sociais e emocionais indispensáveis à dinâmica do seu desenvolvimento. Segundo Goleman (1997: 221), “(...) a vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional (...)” e são também as famílias que detêm um papel fundamental no desenvolvimento precoce de hábitos de leitura na criança (Veloso, 2005; Sobrino *et al*, 2000). Por isso, a perspetiva da família é incontornável nesta investigação-ação, uma vez que, conhecendo e explorando as suas opiniões, conseguimos compreender o apoio e incentivo (emocional e literário) que o grupo de crianças recebe em contexto familiar.

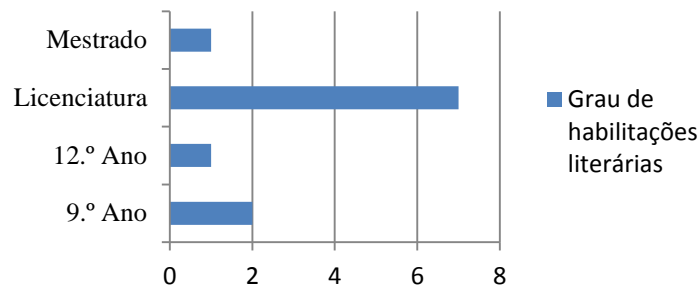
Nesta análise, e atendendo à estruturação e organização do inquérito, os encarregados de educação responderam a um conjunto de questões (abertas e fechadas), que se encontram distribuídas ao longo das três partes que constituem o inquérito e que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento emocional e com a literatura para a infância.

Os onze inquéritos conseguidos foram preenchidos por dez pessoas do sexo feminino e por uma pessoa do sexo masculino, sendo dez encarregados de educação e um adulto igualmente pertencente ao núcleo familiar das crianças. No que se refere às idades dos inquiridos, é-nos possível distribuí-las pelos seguintes intervalos:



**Gráfico 3** - Idades dos encarregados de educação

As profissões dos encarregados de educação são variadas e distribuem-se em tarefas profissionais como as de professor, psicólogo, técnico superior, empregado bancário e regista-se ainda algumas situações pontuais de desemprego. Porém, as habilitações literárias são bastante mais lineares e claramente mais conclusivas, na medida em que, na sua grande maioria, os inquiridos possuem formação superior e apenas dois casos apresentam um grau de habilitação literária abaixo da atual escolaridade obrigatória.



**Gráfico 4 - Grau de habilitações literárias**

A segunda parte do questionário é dedicada ao desenvolvimento emocional e procura-se conhecer em que medida existe (ou não) uma sensibilização à comunicação e orientação emocional no desenvolvimento da criança, através de comportamentos e iniciativas por parte do adulto.

A partir da primeira questão procurámos conhecer de que forma o diálogo sobre as emoções é incentivado pelo adulto e todos os encarregados de educação, segundo os dados adquiridos, possibilitam e estimulam, genericamente, uma conversa sobre as emoções, evidenciando alguma preocupação na compreensão e aceitação dos estados emocionais que a criança possa apresentar.

Assim, em resposta à questão, os inquiridos foram bastante claros ao afirmarem que “*dialogando*” (P6) e “*dando nome aos estados de espírito*” (P2) são formas privilegiadas para que a criança “*perceba o que se passa ou o porquê*” (P11) de existirem determinados sentimentos e emoções. A compreensão e o respeito são notórios em todas as afirmações dos encarregados de educação, na medida em que estimulam um acompanhamento emocional baseado num incentivo à comunicação na tentativa de compreender e respeitar a criança em toda a sua dimensão emocional.

De facto, este acompanhamento emocional é considerado como “(...) um meio privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e de estratégias de regulação emocional (...)” (Palmeira *et al*, 2010: 423), devendo por isso complementar todas as relações sociais e individuais vividas pela criança, fazendo-se acompanhar por uma comunicação emocional que revele uma aceitação positiva relativamente às emoções da criança e que permita uma troca de palavras que eleve a partilha de emoções a uma das experiências mais marcantes para a criança.

Porém, um dos inquiridos defende que a compreensão e a reflexão sobre os sentimentos e emoções, procedente de uma comunicação emocional, devem partir do adulto *“dando o exemplo”* (P8) e explicando *“a importância de exteriorizar as emoções e principalmente saber identificar a sua causa”* (P8). Nesta análise, podemos afirmar que a comunicação emocional representa um processo no qual a criança é escutada e compreendida e é neste momento de partilha e descoberta emocional que o adulto se apresenta como modelo à experiência, expressão e modelação emocional da criança, devendo, por esse motivo, demonstrar competências emocionais na partilha e no controlo das suas próprias emoções.

Ao longo do seu crescimento, a criança atravessa diversas situações sociais a partir das quais descobre emoções distintas e, conseqüentemente, reage de forma instintiva ao que está a sentir. Cabe ao adulto estar atento a essas manifestações emocionais para que possa assumir um conjunto de atitudes que viabilizem a aceitabilidade e o controlo emocional da criança. Por este motivo procurou-se saber de que forma os encarregados de educação reagem às mais variadas manifestações emocionais da criança e, ao analisarmos as diversas respostas, podemos concluir que, na sua globalidade, os inquiridos valorizam os estados emocionais da criança e procuram *“saber [qual] o motivo da sua emoção”* (P1).

A conversa e a partilha de emoções são muitas vezes referidas pelos inquiridos pois, segundo alguns deles, é importante *“saber a causa”* (P8) e explicar que *“sorrir e chorar são atitudes normais e que traduzem os nossos estados de alma”* (P7). Há, claramente, uma valorização das emoções da criança e da sua forma de as exteriorizar, mediante uma comunicação emocional. É com base em interações múltiplas suportadas pela compreensão e pelo apoio emocional que se fomenta a maturação emocional da criança e, quando aliadas essas interações ao encorajamento da identificação e discriminação emocional, ou seja, procurando o *“porquê de tanta alegria ou de tanta tristeza”* (P11) e *“explicando com naturalidade e exemplificando com experiências do seu dia-a-dia”* (P2), traduzem, por um lado, uma maior diferenciação e aceitação das emoções e, por outro lado, uma procura e adaptação de estratégias de regulação emocional (Palmeira, *et al.*, 2010).

Os pais, de acordo com Ginott (1965, citado por Gottman & DeClarie, 1999: 31), têm o dever de desenvolver comportamentos baseados num *“(...) respeito genuíno pelos sentimentos das suas crianças. Têm de tentar estabelecer empatia com os seus filhos – ou seja, sentir aquilo que os filhos estão a sentir. [...]. As palavras de compreensão deverão sempre preceder as palavras de aconselhamento (...)*”. Por esse motivo, quando o adulto (P5) admite que *“por vezes fico emocionada também”*, consideramos que esta transferência emocional é importante e natural no processo de partilha, aconselhamento e apoio emocional à criança.

Reconhecendo que as emoções são manifestações valorizadas pelos encarregados de educação, tornou-se pertinente questioná-los sobre quais as emoções que consideram importantes, merecendo ou não a sua atenção e cuidado. Perante os dados adquiridos, todos os encarregados de educação valorizam positivamente todas as emoções, pois de acordo com um inquirido “*todos os tipos de emoção são importantes. Através delas vou conhecendo melhor a minha filha e a sua maneira de reagir a determinadas situações*” (P4). Todavia, há a registar a opinião particular de um encarregado de educação, uma vez que este afirma que valoriza todas as emoções exceto quando são exteriorizadas através de “*uma situação demasiado intensa*” (P9).

Em idade pré-escolar são comuns alguns comportamentos representativos de uma forte exteriorização emocional, que se afiguram em momentos cuja euforia ou raiva são levadas ao extremo, perdendo a criança, por instantes, algumas regras sociais como o respeito e a tolerância pelo outro. As birras, por exemplo, são momentos pelos quais todas as crianças atravessam e que devem ser competentemente controladas e nunca descredibilizadas; são momentos em que o adulto deve conversar com a criança reforçando os seus ideais de valores e de educação. Ora, quando todas as manifestações emocionais da criança são valorizadas, servindo de pretexto para a construção de pilares educativos baseados na orientação emocional, estamos, enquanto adultos, a promover a disciplina, através da demonstração do desagrado e da repreensão da criança sempre que necessário.

Quando a criança tem comportamentos menos corretos, é também papel dos pais chamá-la à atenção, dando importância às suas manifestações, já que “(…) os pais devem estabelecer limites para os actos, mas nunca para as emoções (...)” (Gottman & DeClarie, 1999: 31). Por isso, o inquirido P9, na nossa opinião, deveria valorizar qualquer manifestação emocional, o que não significa que não devesse responsabilizar a criança por algum comportamento menos adequado; por vezes, uma situação intensa a nível emocional corresponde a uma tentativa de a criança mostrar o que está a sentir, devendo por isso ser apoiada, compreendida e auxiliada no sentido de uma procura ajustada do seu controlo emocional.

Nesta perspetiva, e de forma procedente da questão anterior, podemos afirmar que a reação dos encarregados de educação às várias emoções da criança é importante para a sua construção enquanto indivíduo social e individual e para a sua modelação emocional. Desta forma, os inquiridos responderam que procuram reagir “*sempre de forma positiva*” (P1) às manifestações emocionais da criança e reconhecem que “*é importante não ficar perturbada e gerir construtivamente essa emoção*” (P2).

Na sua grande maioria, os encarregados de educação referiram que procuram compreender e reagir de forma ajustada às emoções da criança. De facto, é através da compreensão dos sentimentos da criança que esta vai aprender a superar barreiras emocionais ao seu bem-estar e crescimento global, sendo por isso importante reagir “*com calma, dando espaço a que ela se exprima*” (P4) e levando-a a que “*reflita sobre o que está a sentir*” (P7). A este propósito, torna-se fundamental assumir uma postura concreta e competente face a todas as manifestações emocionais da criança, construindo um comportamento qualitativo referente às emoções positivas e negativas, pois, como afirmou um inquirido, nas “*emoções positivas, reforço-as com elogios. Nas negativas, tento consolá-las, mas faço-lhe ver que são normais na vida dos pequeninos e dos grandes.*” (P7).

Segundo Jonh Gottman (1999), Joan DeClaire (1999) e Goleman (1997) os estilos parentais no que diz respeito à aprendizagem emocional das crianças influenciam-na grandemente, pois quando o adulto é caracterizado como sendo um orientador emocional é-lhe atribuído um carácter qualitativamente positivo na aceitação e no controlo das emoções da criança, já que estes adultos “(…) aceitam as emoções negativas como um factor da vida e, normalmente, aproveitam esses momentos mais emotivos como oportunidade para ensinarem aos seus filhos importantes lições da vida e para estreitarem com eles relações de maior proximidade (...)” (Gottman & DeClarie, 1999: 17).

Todas as emoções são importantes e todas exigem uma compreensão e resposta adequada por parte dos adultos porque é dessa forma que a criança se sentirá compreendida, segura e apoiada nas muitas descobertas emocionais que realiza com as múltiplas interações sociais em que se envolve diariamente.

Sendo a aceitabilidade e o cuidado com as emoções da criança aspetos fortemente vinculados em todas as opiniões, questionámos os inquiridos sobre o que pensam quando a criança apresenta alguma emocionalidade negativa, como a tristeza e a angústia. Refletindo sobre as perspetivas dos encarregados de educação, foi-nos possível agrupar as opiniões em duas vertentes distintas, na medida em que, por um lado, os encarregados de educação se mostraram preocupados com a tristeza ou angústia da criança, tentando compreender as suas reais causas e, por outro lado, verificam-se algumas respostas que nos ilustram uma aparente despreocupação com as emoções menos positivas.

A criança, “*se está triste ou angustiad[a], há uma razão, pode ser insignificante*” (P3), mas deve, ainda assim, ser escutada e valorizada em toda a sua emocionalidade, pois é fundamental “*ouvir o relato da situação que provocou a tristeza e a angústia*” (P4) e

perceber que vivência a incomodou, para que o adulto possa, da melhor forma, contribuir para um controlo e aceitação da criança para com tais emoções.

Assim, podemos afirmar que genericamente existe uma boa aceitabilidade das emoções negativas por parte dos encarregados de educação, contudo subsistem algumas opiniões que, apesar de evidenciarem alguma preocupação com as emoções da criança, não lhes atribuem a devida importância e não procuram encontrar meios de adaptação emocional da criança face a emoções negativas que possam demonstrar. Neste caso, quando um dos inquiridos se refere ao seu educando como sendo “*normalmente [...] uma criança feliz*” (P9), está, provável e inconscientemente, a minimizar as situações potencializadoras de emoções negativas, partindo da ideia de que a criança não possui, à partida, motivos ou momentos menos positivos e nos quais se sinta menos agradada ou confortável.

A opinião do inquirido em questão é bastante reveladora de alguma falta de competência emocional face às emoções da criança, pois é de extrema importância que a criança descubra e vivencie emoções como a tristeza ou a angústia em idade pré-escolar e que aprenda individual e socialmente a organizá-las e controlá-las, de modo a construir fortes bases emocionais para o seu desenvolvimento global.

Por este motivo, quando o adulto permite que a criança vivencie todas as emoções está a torná-la progressivamente mais competente para experiências emocionais futuras, não devendo descredibilizar emoções ou situações reveladoras de momentos de maior conflito emocional; pelo contrário, deve aceitar o facto de a criança, por vezes, atravessar momentos menos positivos que envolvem emoções negativas.

Questionados sobre de que forma aceitam e respondem às emoções da criança, os encarregados de educação foram, na sua globalidade, coerentes ao afirmar novamente que procuram escutar e falar com a criança sobre os vários estados emocionais que possa ter.

Através de uma análise mais rigorosa aos dados conseguidos, verificamos que o consolo, a partilha e a compreensão são atitudes frequentemente acompanhadas por uma conversa que procura uma explicação da situação e de uma solução para o conflito que a criança possa estar a sentir. Tal como referem alguns inquiridos, é “*escutando a criança e falando com ela sobre a sua atitude*” (P1), “*dando nomes às emoções*” (P2), que conseguimos “*compreendê-las e explicar a situação, ou encontrar uma solução para o caso de ela ter algum «conflito»*” (P5).

A orientação emocional presente nos três exemplos anteriores é elucidativa de todas as opiniões dos inquiridos, que evidenciam que as emoções são valorizadas e compreendidas como essenciais no crescimento da criança e, perante essa certeza, os encarregados de

educação tentam proporcionar momentos ricos em interações e que permitam a consciência e a compreensão das emoções. Como tal, consideramos que os modelos de orientação e competência emocional são vantajosos para o desenvolvimento da criança pois, como afirma Schaffer (2004: 164) “(...) o modo como os outros interagem com elas, mesmo na primeira infância, veicula mensagens sobre como exprimir emoções, as circunstâncias em que as emoções podem ser reveladas e os tipos de acção a tomar para liderar com as situações geradoras de emoções”.

É fundamental reagir adequadamente a todas as emoções, pois “*quer positivas, quer negativas, fazem parte da aprendizagem*” (P8), nunca esquecendo que “*também é importante estar triste ou contente*” (P11), pois é nesta perspectiva experimental das emoções que se desenvolve uma aprendizagem emocional baseada no controlo das emoções, contribuindo para uma melhor forma de as vivenciar.

Contudo, como referido anteriormente, aceitar as emoções da criança não significa uma tolerância total e aceitabilidade passiva às suas demonstrações emocionais, muito pelo contrário; segundo o referido pelo inquirido P3, o adulto deve desenvolver estratégias com as quais vá “*partilhando, ultrapassando medos/inseguranças, incentivando-o ou refreando-o nos comportamentos. No fundo, balizando-o com regras e limites*”.

De facto, não podemos esquecer que é em contexto social que a criança expõe grande parte dos seus sentimentos, devendo por isso existir limites à sua expressividade emocional. Já anteriormente referidos, Gottman & DeClaire (1999) defendem que a aprendizagem da expressão emocional com regras e limites sociais é igualmente importante para o desenvolvimento global da criança como a identificação e descodificação das emoções, devendo ser consideradas numa educação e aprendizagem emocional da criança estratégias para gerir e controlar adequadamente as emoções.

Procurando debruçarmo-nos um pouco mais sobre a expressividade das emoções, questionou-se os inquiridos sobre a sua aceitabilidade face à expressividade social da criança a nível emocional e, considerando as respostas de forma sintética, podemos afirmar que existe alguma tolerância e “*liberdade*” (P11) para que a criança “*demonstre sempre o que realmente sente*” (P1). Porém, a opinião dos encarregados de educação é igualmente marcada pela necessidade de respeitar os limites e as regras sociais, tentando restringir as suas manifestações emocionais “*adequadamente ao exigido socialmente*” (P3).

Como foi sinteticamente já referido, é importante que o adulto responsabilize a criança por comportamentos sociais menos adequados, resultantes de algum descontrolo emocional. De facto, os inquiridos mostraram alguma preocupação em impor “*limites*” (P4) à

expressividade emocional da criança evitando “*expressões de grande agressividade, contendo-as verbalmente*” (P2) e não permitindo que “*afete os códigos da boa educação*” (P7). Nesta análise, e de acordo com as perspetivas dos encarregados de educação, é importante que a criança desenvolva mecanismos que lhe permitam uma integração social positiva e, para tal, é necessário que encontre uma regulação entre o que sente e a forma de expressar as suas emoções. Também Luís Silva Pereira (2007: 20) refere que “(...) a regulação do mundo afetivo é essencial para a convivência entre os seres humanos (...)” e essa convivência deve ser estimulada pelo adulto com regras claras e precisas de regulação emocional.

De acordo com Schaffer (2005) quando a capacidade de expressão emocional é desenvolvida, a criança encontra em si uma forma de reconhecer e respeitar as suas emoções e as dos outros, o que se afigura como um ponto de partida de excelência para o desenvolvimento emocional positivo da criança. Por isso, cabe ao adulto introduzir a criança numa vida social, onde são adquiridas regras de comportamento interpessoal e é, num grupo restrito, íntimo e representativo de um mecanismo social como é a família, que a criança deve ter o primeiro contacto com a expressividade emocional e com comportamentos que ilustram competências emocionais.

Por conseguinte, quando questionados sobre a partilha e a expressão das próprias emoções com a criança, os inquiridos responderam, na sua maioria, que não costumam esconder da criança os seus estados emocionais, tal como nos indica o seguinte gráfico:

#### Costuma esconder as emoções dos seus filhos?

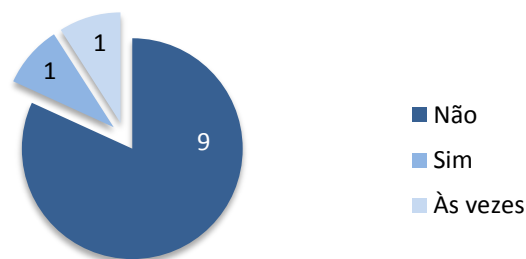


Gráfico 5 – As emoções nos pais

O facto de se encarar as emoções da criança como um elemento chave para o seu desenvolvimento social e individual requer algum conhecimento sobre o processo da literacia emocional. Como tal, o adulto deve igualmente ter presente que o seu próprio desenvolvimento emocional irá permitir a construção de um relacionamento afetivo com a criança e, como consequência desse relacionamento, irá estabelecer-se padrões emocionais

saudáveis que determinam a personalidade e a forma de encarar desafios (Steiner & Perry, 2000) do adulto e da criança. Ao explorar as suas próprias emoções, o adulto está a construir uma relação baseada na empatia, na compreensão e na aceitação emocional com a criança, o que se perspetiva como vantajoso na sua aprendizagem emocional. A criança deve aprender a refletir e controlar as suas emoções e a troca de experiências emocionais com o adulto pode vir a representar uma maior aceitação e conhecimento das emoções por parte da criança.

Atendendo a uma das características dos questionários por inquérito, este apresenta um conjunto afirmações que visam uma maior convergência nas respostas para que, deste modo, se consiga compreender, de forma mais clara e objetiva, neste caso concreto em que medida os encarregados de educação aceitam e responsabilizam o desenvolvimento emocional como um elemento determinante para o desenvolvimento global da criança.

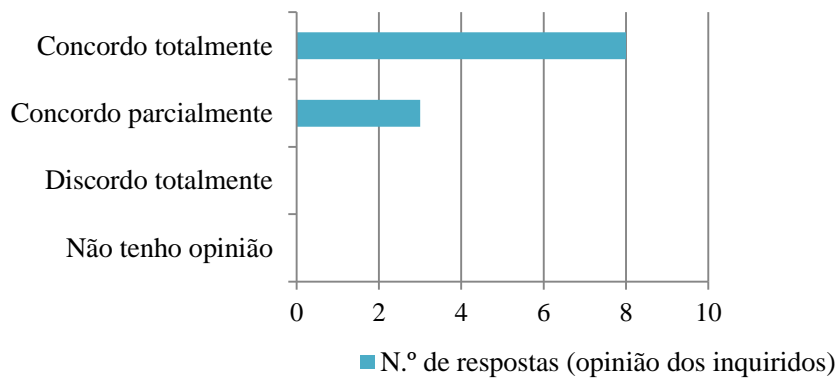
Assim, as suas opiniões foram distribuídas por uma das quatro opções: «discordo totalmente», «concordo parcialmente», «concordo totalmente» ou «não tenho opinião». E, no que concerne à primeira afirmação – *O desenvolvimento emocional é tão importante como o desenvolvimento cognitivo e/ou intelectual* –, os onze inquiridos responderam de forma unânime, concordando totalmente com a questão e, de facto, citando Muller-Lissner (2001: 25) “(...) O sucesso na vida não está só dependente das aptidões e das capacidades intelectuais, [...], mas também, e em grande parte, da maneira como cada um tem de lidar com as suas emoções e as dos outros (...)”. Tal demonstra-nos que já existe, por toda a comunidade educativa e familiar, uma forte consciência da importância que deve ser atribuída ao desenvolvimento emocional e uma grande aceitabilidade das suas vastas vantagens para a criança.

Os inquiridos também concordaram totalmente que – *O desenvolvimento emocional é fundamental na construção equilibrada de um ser socialmente ativo* –, o que nos leva a concluir que o desenvolvimento emocional é encarado por todos os encarregados de educação como uma parte fundamental nas aprendizagens da criança, sendo um elemento essencial à sua convivência em sociedade e à construção do EU.

A este propósito, convém não esquecer o que defende Goleman (1997: 50) quando afirma que “(...) na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões do momento-a-momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo – ou impedindo – o próprio pensamento (...)”; por isso, consideramos que o desenvolvimento das emoções, e todos os mecanismos que isso envolve, é para a criança uma grande porta para o seu sucesso - mais importante que isso, para o seu bem-estar e adaptação à vida social.

Todavia, os inquiridos não mostraram uniformidade quando questionados sobre a relevância da descoberta das emoções como um dos fatores mais importantes, tal como nos ilustra o gráfico 6.

**A descoberta das emoções do/a seu/sua filho/a é igualmente importante no crescimento como ser um/a bom/a aluno/a.**



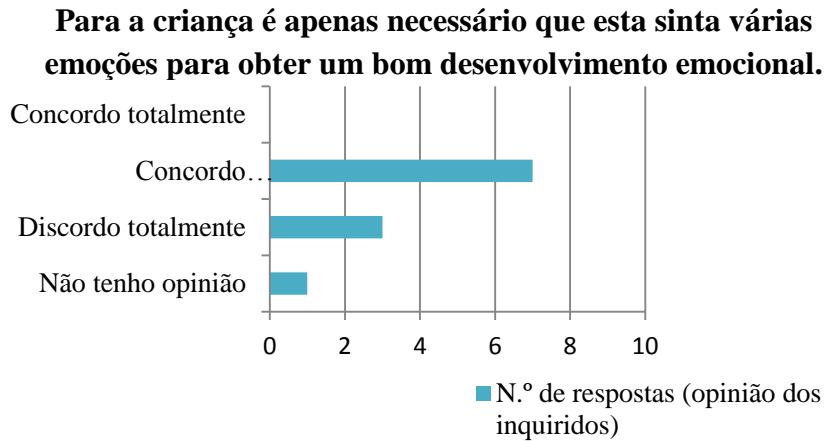
**Gráfico 6** – As emoções são importantes nos resultados académicos

De acordo com os dados fornecidos e apresentados pelo gráfico anterior, podemos concluir que todos os inquiridos concordam com a afirmação; porém, e segundo três respostas, a descoberta das emoções não representa um fator de igual relevância ao do desenvolvimento cognitivo no crescimento da criança. Por outro lado, oito inquiridos consideram a descoberta das emoções como um dos elementos mais importantes no desenvolvimento da criança.

Importa assim salientar que numa sociedade em que o QI é o elemento que mais determina um possível sucesso académico e social, Goleman (1997: 54) contrapõe esta tendência afirmando: “(...) o QI contribui com cerca de 20 por cento para os factores que determinam o êxito na vida”. Este autor defende ainda que a inteligência emocional é dominante quando se determina o êxito na vida do indivíduo e “(...) pode ser uma influência tão poderosa e por vezes mais poderosa que o QI” (Goleman, 1997: 54).

É certo que todos os inquiridos encaram o desenvolvimento das capacidades emocionais como incontornáveis para o crescimento da criança; porém, alguns deles estão ainda pouco despertos para as vantagens que advêm de uma educação sustentada no desenvolvimento emocional. Assim, devem existir estratégias precisas que objetivem o esclarecimento e a aceitação da forte influência que o desenvolvimento emocional representa no futuro da criança.

A divergência de respostas foi ainda maior quando solicitámos a opinião dos encarregados de educação relativamente à necessidade de apenas existir uma experimentação das emoções para se obter um bom desenvolvimento emocional.

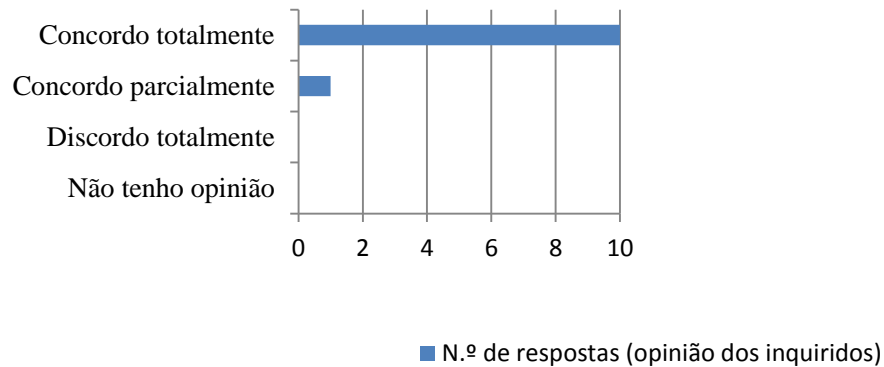


**Gráfico 7 - O desenvolvimento emocional**

Perante o ilustrado no gráfico, convém referir que, por vezes, a experimentação das emoções é considerada como o critério de excelência para alcançar um bom nível de competência no desenvolvimento emocional, sendo uma perspetiva errada do todo que representa a competência emocional. Claramente, ao permitirmos que a criança experiencie momentos emocionalmente diversificados, estamos, enquanto adultos competentes, a contribuir para o seu desenvolvimento emocional, mas não podemos deixar de considerar como igualmente importante todo o processo de orientação emocional de que a criança necessita para desenvolver competências na identificação, reflexão e controlo das emoções.

No que diz respeito à última afirmação, verificamos que, segundo a opinião dos inquiridos, o desenvolvimento emocional da criança é estimulado através da experimentação das emoções e da sua verbalização, o que vem completar a ideia chave abordada na afirmação anterior. Vejamos então o seguinte gráfico:

**Para a criança é importante sentir e verbalizar as várias emoções para um conhecimento consciente e de qualidade das emoções.**



**Gráfico 8** – O sentir e a verbalização das emoções

Considerando os resultados do gráfico, verificamos que, segundo a opinião dos inquiridos, o desenvolvimento emocional da criança é estimulado através da experimentação das emoções e da sua verbalização. Todavia, importa sublinhar que a competência emocional é alcançada através do exercício de várias capacidades relacionadas com as próprias emoções da criança e com as dos outros. Tal como fora referido anteriormente, ao longo do crescimento é importante que se desenvolvam habilidades que permitam gerir as emoções e reconhecer as emoções dos outros e, quando estas habilidades são desenvolvidas, o comportamento emocional e as relações interpessoais são facilmente bem-sucedidas.

Por conseguinte, concluímos que as competências emocionais baseiam-se fundamentalmente na capacidade de compreender e regular o mundo emocional, e vão muito mais além da simples experiência individual das emoções.

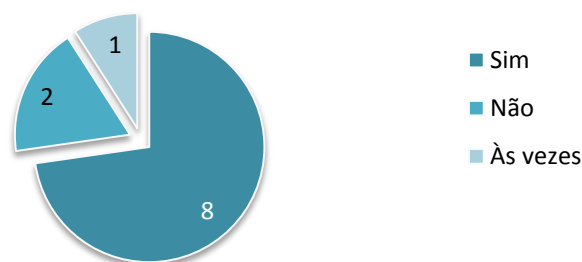
Atualmente, uma das principais convicções e ideias chave do desenvolvimento emocional diz respeito à necessidade de se desenvolver habilidades emocionais na criança pois é dependendo deste fator que estas estão mais ou menos motivadas para a aprendizagem sentindo-se posteriormente mais competentes e predispostas à construção de relações positivas com outros organismos sociais.

Por tudo isso e de acordo com Sá (2002), é essencial, por um lado, proporcionar às crianças o desenvolvimento de habilidades emocionais e, por outro, consciencializar o adulto para a necessária presença de estratégias na educação que visem o bem-estar da criança e a construção de caminhos sociais e emocionais equilibrados, que se afiguram como essenciais para um desenvolvimento individual e social.

A última parte dos inquéritos incide nas questões relacionadas com a problemática da literatura para a infância e nela se procura conhecer qual a importância que a família atribui à leitura de histórias bem como a forma como o livro está presente no quotidiano da criança. Segundo Veloso (2001), a presença regular do livro em idade pré-escolar representa um forte contributo para o desenvolvimento global da criança e, partindo da conceção de Marchão (2013: 30), que considera que “(...) o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir, [...], deve ser um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundam verdadeiramente (...)”, consideramos importante integrar neste trabalho investigativo uma reflexão sobre a perspectiva do adulto face à importância do livro no crescimento da criança.

O livro é um objeto artístico essencial nas aprendizagens da criança e este reconhecimento é entendido por todos os encarregados de educação, uma vez que costumam ler regularmente histórias e permitem que esses momentos de interação sejam completados com a reflexão da criança sobre alguns aspetos, como por exemplo “*porque aconteceu aquilo à personagem?*” (P1) ou sobre “*as condutas, ações ou espaços*” (P7) da história. Deste modo, vejamos o gráfico seguinte:

**Após a leitura da história o/a seu/sua filho/a coloca questões sobre alguns aspetos da história?**



**Gráfico 9** – A leitura acompanhada por questões reflexivas

Nesta análise, perante a totalidade de respostas positivas, há a registar que o livro beneficia de uma visibilidade inquestionável e é tido como essencial no crescimento da criança por todos os inquiridos, o que nos evidencia uma aceitabilidade total do livro como um “(...) magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão” (Sobrinho *et al*, 2000: 31). A esse propósito, os

encarregados de educação permitem momentos de leitura partilhada, nos quais a criança se voluntaria a refletir sobre aspetos relacionados com os acontecimentos da história, o que *a posteriori* vai potencializar um conjunto de competências linguísticas e imaginativas que despoletam o seu desenvolvimento global.

Quando a criança não possui o hábito de colocar questões ou conversar sobre um ou outro aspeto da história, o adulto deve iniciar essa fase de questionamento ou de reflexão pois consiste num momento estratégico no qual convergem o desenvolvimento de várias competências, contribuindo para a aprendizagem da criança. Segundo Marchão (2013: 31), o momento de partilha reflexiva “(...) encoraja e desafia o pensamento”, fazendo-se prever um conjunto de interações no qual a criança tem a oportunidade de refletir e de se exprimir sobre os muitos aspetos da história. Por outro lado, importa referir que as histórias não devem ser sistematicamente acompanhadas por esta estratégia educativa pois o adulto, como defende a autora anteriormente citada, “(...) deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto «de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar» (...)” (Marchão, 2013: 31).

Também na opinião da grande maioria dos inquiridos a leitura de histórias não deve apenas acontecer em resposta a um pedido da criança, devendo sim existir uma intenção conscientemente planeada para a leitura de uma história. Assim, dez encarregados de educação responderam que a leitura de histórias deve cumprir vários propósitos e não apenas o de satisfazer um pedido da criança.

Como defendem vários autores, referidos por Mergulhão (2008: 30), o livro é fundamental para estimular a sensibilidade e o prazer estético da criança, alargar a sua capacidade imaginativa, desenvolver o seu potencial linguístico e o seu intelecto - na medida em que se institui como um veículo que conduz a criança à descoberta do mundo e de si própria.

Reconhecendo as vastas potencialidades que o livro apresenta, os inquiridos foram unânimes no que respeita à sua intenção de utilizar a leitura de histórias como mediadora para o desenvolvimento intelectual em situações ou acontecimentos diários da criança.

Atendendo ao nosso interesse de perspetivarmos a literatura para a infância como um dos possíveis contributos para o desenvolvimento emocional da criança, procurámos saber se as emoções estão presentes na exploração da história feita pelo adulto, pois, como salienta Santos (2013: 12), o livro afigura-se como “(...) fonte de conhecimento e de vivências emocionais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração de afetos (...)”, sendo por isso um instrumento ideal de promoção do desenvolvimento emocional na

criança. Os dados obtidos demonstram-nos que dez inquiridos valorizam as emoções durante a leitura ou na exploração de uma história e apenas há a registar um caso em que tal não acontece regularmente.

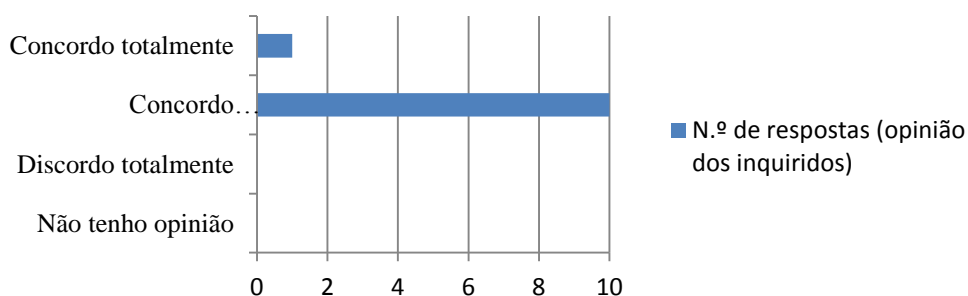
Ainda nesta última parte do inquérito, e de modo semelhante à segunda parte, foram colocadas algumas questões com o intuito de compreender o que, na ótica dos encarregados de educação, o livro representa no desenvolvimento emocional da criança e de que forma influencia o seu crescimento social e individual. As opiniões foram igualmente distribuídas por uma das seguintes quatro opções: «discordo totalmente», «concordo parcialmente», «concordo totalmente» ou «não tenho opinião» e apresentar-se-ão algumas conclusões em gráficos de modo a facilitar a sua interpretação.

Com um resultado máximo de total concordância, os livros são considerados pelos encarregados de educação como fundamentais nas várias aprendizagens que a criança realiza ao longo da idade pré-escolar. De acordo com estas opiniões, Sobrino, *et al* (2000: 31) afirmam que o acesso à leitura infantil e ao livro beneficia a

“(…) concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento. Este processo induz, por seu lado, o raciocínio que se vai construindo, de um modo contínuo, na mente da criança, ao ritmo da leitura. E os livros induzem ainda a identificação da criança que lê com uma grande quantidade de personagens positivas, que a convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações (...)”

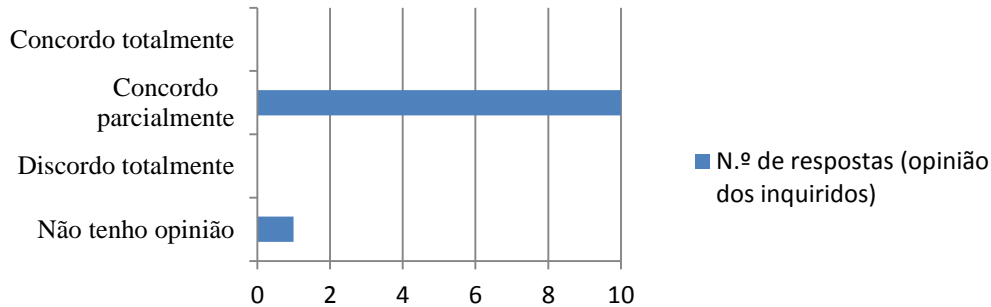
É desta forma que o livro se assume como complementar e decisivo nas muitas estratégias educativas e como um pretexto para a construção de relações sociais e de empatia que se estabelecem entre todos os intervenientes no crescimento da criança. Assim, pretendeu-se conhecer qual a posição dos inquiridos relativamente à influência da leitura na compreensão e adaptação ao mundo e no desenvolvimento da personalidade e os gráficos seguintes (gráfico 10 e 11) ilustram-nos os resultados conseguidos:

### É através das histórias que a criança compreende o mundo.



**Gráfico 10** – A Literatura para a infância na compreensão do mundo

**É através das histórias que a criança desenvolve a sua personalidade.**



**Gráfico 11** – A literatura para a infância no desenvolvimento da personalidade

Em conformidade com o nosso ponto de vista, a maioria das famílias concorda com ambas as afirmações; porém não atribuem à leitura de histórias a total responsabilidade para a construção da personalidade da criança e para a sua compreensão do mundo. A este propósito, Machado (2002, citado por Tavares, 2010: 23) sublinha que “(...) ouvir ou ler histórias inicia a criança no processo de construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos os quais ajudarão a criança na sua formação cultural como pessoa e cidadão (...)”. Por isso, apesar de não ser totalmente responsável pelo desenvolvimento individual da criança, a leitura para a infância apresenta-se como um caminho concreto e vocacionalmente direcionado para uma evolução qualitativa das aprendizagens da criança.

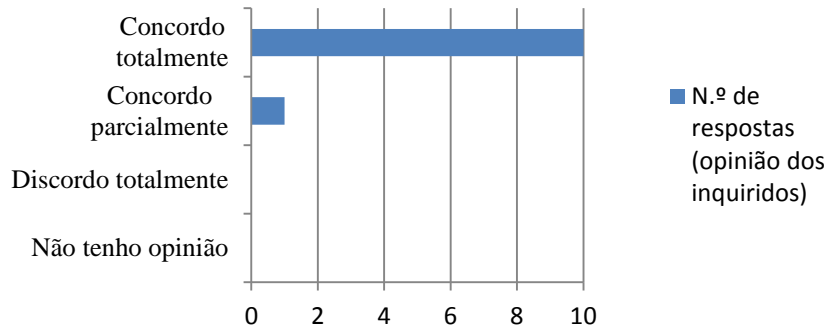
A literatura para a infância pode, segundo os inquiridos, desenvolver intelectualmente a criança e contribuir para o seu crescimento crítico-reflexivo. Estes dois aspetos foram apontados em duas outras afirmações cuja veracidade foi confirmada na totalidade pelos encarregados de educação.

Fátima Albuquerque (2000: 113) confirma que “(...) é no imaginário que a criança procura a explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado”, sendo por isso uma porta para a descoberta, reflexão e adaptação da criança ao mundo real.

Além disso, e também por isso, a literatura para a infância funciona como um laboratório experimental de várias dimensões e, acima de tudo, de sentimentos e emoções, permitindo uma cada vez melhor relação entre a criança e o mundo envolvente (Santos,

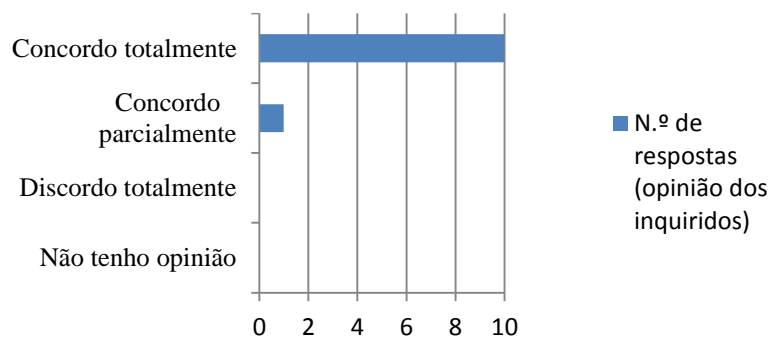
2013). Daí que os inquiridos tenham sido confrontados com duas afirmações distintas, cujos resultados, apresentados no gráfico seguinte, coincidiram na totalidade.

**A leitura de histórias permite a descoberta das emoções.**



**Gráfico 12** – A leitura e as emoções

**A criança deve ter acesso a diversos tipos de literatura para assim melhor se contribuir para o desenvolvimento emocional.**



**Gráfico 13** – A diversidade literária como promotora do desenvolvimento emocional

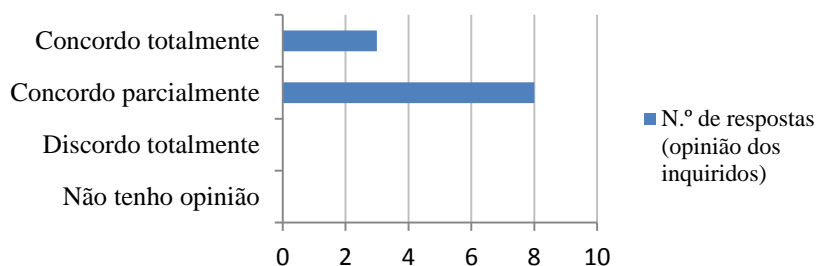
A totalidade dos inquiridos reconhece a influência que a literatura para a infância exerce ao nível do desenvolvimento emocional da criança, pois são de opinião que a leitura de histórias permite a descoberta das emoções. Esta perspetiva é, aliás, defendida por Teresa da Silva (2010), na medida em que a autora refere que as vivências proporcionadas pela leitura de um livro favorecem a emergência de sentimentos fundamentais para o seu desenvolvimento social e emocional da criança. Defende ainda Silva (2010) que a criança se identifica com as personagens da história dando início a um processo de transporte emocional (da personagem para a criança).

A competência emocional da criança pode ser fortemente potencializada através da exemplificação de algumas emoções e da sua reflexão individual, já que os textos infantis são,

na sua maioria, marcados por valores culturais e cívicos e são ainda um espaço de descoberta emocional que permite à criança organizar e vivenciar múltiplas emoções, promovendo o seu desenvolvimento e a sua maturidade.

É nesta medida que o livro e a leitura são para a criança uma fonte de prazer e de aprendizagem que lhe permite desenvolver a sua competência narrativa e a sua perceção do mundo que a rodeia. Por isso, os momentos de leitura (partilhada) consistem numa renovada descoberta para a criança devendo, por isso, ser integrados na rotina da criança. Relativamente a este aspeto, os encarregados de educação foram menos unânimes e distribuíram as suas opiniões da seguinte forma:

**A leitura de histórias deve ser diária em qualquer contexto em que a criança esteja inserida (jardim de infância/ escola /família).**



**Gráfico 14** – A presença da leitura no dia a dia da criança

Apesar de nem todos os encarregados de educação considerarem que a leitura deve ser uma prática diária em qualquer contexto em que a criança esteja inserida, os estudos realizados nas últimas décadas referem precisamente os benefícios de uma prática continuada e sistemática neste domínio. A este propósito, Mendes defende que a leitura de histórias deve ser “(...) um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona” (Mendes, 2013: 38), mas os encarregados de educação inquiridos não são todos dessa opinião, como se pode ver no gráfico anterior.

Seja diário ou não, o momento da leitura é fundamental para o desenvolvimento de competências várias na criança, devendo transformar-se num “(...) espaço transacional, como espaço da criatividade e da fantasia, como fonte de imagens que a criança pode facilmente significar e como elemento vital na estruturação do pensamento e na significação da afetividade” (Santos, 2006: 109). A este propósito, sublinha ainda Mendes que a literatura para a infância é “(...) um lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a

capacidade inferencial da criança que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos propositadamente deixados em suspenso” (Mendes, 2013: 36), o que significa que quanto mais a criança tiver contacto com livros de qualidade mais beneficiará em termos emocionais e cognitivos.

Na verdade, a leitura de histórias desencadeia um conjunto de aprendizagens que a criança experiencia e rapidamente interioriza. É partindo desta experimentação que a criança se enche de novos significados que se fundem com o conhecimento e conduzem à criatividade e ao pensamento progressivamente mais complexo (Santos, 2013; Silva, 2010).

A leitura de histórias é, pois, fundamental para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, porque, para além de proporcionar o deleite e a fruição estética, de emocionar e desenvolver a imaginação, permite igualmente, pela via da ficcionalidade, uma melhor compreensão/aceitação do outro, porque, quando se projeta na história, ou quando é confrontada com diferentes comportamentos das personagens, a criança desenvolve o seu espírito crítico e o seu pensamento divergente. Nessa medida, a leitura de histórias também contribui para tornar a criança num ser socialmente mais consciente e reflexivo, um ser mais tolerante consigo e com os outros.

Quando questionados sobre a opinião que possuem sobre a influência da leitura de histórias no processo de construção social na criança, todos os encarregados de educação concordaram que, de facto, a leitura é um caminho para a socialização e para a concretização de descobertas relacionais da criança.

Com a análise efetuada aos questionários aplicados aos encarregados de educação, verificámos que estes valorizam a leitura de histórias reconhecendo-lhe vários benefícios e que participam, na maior parte dos casos, na leitura e exploração de histórias. Verificámos igualmente que as famílias estão, em geral, atentas ao desenvolvimento emocional das crianças, adotando estratégias que têm como objetivo compreender os diferentes estados emocionais dos seus filhos/educandos e o que os origina.

### **3.3 Análise e interpretação do desenho enquanto espelho emocional da criança**

*“Antes eu desenhava como Rafael,  
mas precisei de toda uma existência para  
aprender a desenhar como as crianças”*

Picasso

O desenho é uma obra inteiramente da criança e espelha todos os seus gostos e receios, e por entre cores e traços podemos alcançar as emoções mais profundas que a acompanham no seu crescimento e na descoberta do mundo pois “o desenho representa em parte o consciente, mas também, e mais importante ainda o inconsciente” (Bédard, 2005: 8). É também nesta ótica que o desenho é encarado neste trabalho porém, e não esquecendo que não estamos a valorizar a avaliação ao desenvolvimento, apenas procurámos conhecer a representação emocional da alegria e da tristeza para cada criança.

A partir dos três anos a criança começa por exprimir-se através do desenho e vai, progressivamente, adequando as cores em função da realidade e registando maior detalhe. É ainda entre os três e os quatro anos que a criança informa sobre o que vai desenhar, informações importantes na análise do seu desenho. Nesta análise, o desafio foi colocado após a leitura de uma história que ilustrava a alegria e a tristeza e assim solicitamos ao grupo para fazer um desenho que representasse estas duas emoções. Sem mais indicações e interferências ou exigências da nossa parte, as crianças desenharam livremente a sua interpretação sobre “estar contente” e “estar triste”.

Os desenhos das crianças mostrassem muito ricos em relação a outros itens além das duas emoções solicitadas e por este motivo não pudemos deixar de referir uma análise global do desenho de cada criança.

Partindo dos 12<sup>18</sup> desenhos conseguidos (anexo n.º 12), com base na análise de alguns critérios de acordo com (Bédard, 2005) como a orientação no espaço, o traço, a pressão, a cor e as dimensões do desenho, fizemos uma avaliação global do desenho, apenas salientando as diferenças, no que respeita aos lados esquerdo e direito quando estas se mostravam significativas.

Assim, alcançámos as conclusões apresentadas no seguinte quadro n.º 12:

<b>Criança</b>	<b>O que nos diz a criança sobre o desenho</b>	<b>Interpretação global do desenho</b>
<b>1</b>	Não fez comentário ao desenho	Demonstra segurança; É dócil, alegre e feliz; Revela maturidade, entusiasmo. <u>Lado esquerdo</u> – Vida, ativa <u>Lado direito</u> – Paz, tranquilidade
<b>2</b>	“Dois meninos a verem	Revela necessidades físicas e materiais; Possui

<sup>18</sup> Apesar do grupo integrar 20 crianças, apenas 12 realizaram esta atividade por motivos de falta de comparência.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

	<i>balões e estão contentes”</i>	pensamentos ligados ao passado, falta de confiança; É um pouco insegura e impulsiva; Revela alguma agressividade. <u>Lado esquerdo</u> – Paz e tranquilidade <u>Lado direito</u> – Necessidade de contato social e público, revela impaciência
3	<i>“As estrelas ficaram tristes”</i>	É dócil, ativa e pensa no futuro; Revela maturidade e tem muita vida. <u>Lado esquerdo</u> – alguma insegurança, alegre e feliz <u>Lado direito</u> – alguma tristeza, criança retraída.
4	<i>“O menino ficou tão triste que até os balões ficaram pretos”</i>	É um pouco insegura e impulsiva. <u>Lado esquerdo</u> – desejo de descobrir coisas novas <u>Lado direito</u> – no momento atual tem dificuldades materiais e físicas com tristeza, alguma preguiça ou falta de motivação.
5	<i>“Um monstro com muitas patas”</i>	Revela paz e tranquilidade <u>Lado esquerdo</u> – segurança e já denota planeamento <u>Lado direito</u> – curiosidade e alegria de viver, muito ativa, com alguma maturidade, grande emotividade. Curiosidade sexual.
6	<i>“A menina ficou triste e deitou-se a chorar, até as estrelas ficaram tristes e começou a chover muito”</i>	Pode ter necessidades físicas e materiais; Precisa de pouco espaço para se expressar; É uma criança reflexiva, dócil e tímida; Revela alguma fadiga física. <u>Lado esquerdo</u> – sensível, ativa <u>Lado direito</u> – tristeza mas com tranquilidade.
7	<i>“Está triste porque o pai fechou a porta e ela ficou na rua”</i>	É dócil, com vida, ativa, emotiva. <u>Lado esquerdo</u> – curiosidade, sensibilidade. <u>Lado direito</u> – atividade
8	<i>“Menina contente e menino triste”</i>	Revela carências materiais e afetivas. <u>Lado esquerdo</u> – alguma agressividade <u>Lado direito</u> – alguma fadiga física, criança feliz
9	<i>“Como a menina estava triste vestiu roupa com cores mais tristes”</i>	Revela curiosidade em descobrir coisas novas; É dócil. <u>Lado esquerdo</u> – muita vida, tranquilidade <u>Lado direito</u> – necessidade de contato com pessoas, um pouco reflexiva.
10	Não fez comentário ao desenho	Revela carências materiais, dócil <u>Lado esquerdo</u> – segurança e impulsividade e não sabe bem o que é a tristeza. <u>Lado direito</u> – necessidade de estar com pessoas, ativo, criança feliz.
11	<i>“O vermelho está triste no desenho”</i>	Insegura, agressiva e impulsiva, alguma preguiça ou falta de motivação, alegre e feliz.
12	<i>“A casa está triste”</i>	Revela curiosidade sexual, emotiva, insegura e impulsiva. <u>Lado esquerdo</u> – muito ativa <u>Lado direito</u> – não sabe o que é a tristeza.

Perante a observação dos desenhos das crianças e as frases proferidas pelas mesmas, enquanto desenhavam, podemos constatar que estas doze crianças revelam características, emoções, maturidade e interesses diferentes.

Considerando os aspetos caracterizadores já enunciados anteriormente concluímos que oito crianças apresentam muita vida e são bastante ativas e que seis crianças são dóceis. A maturidade está presente em três crianças e duas fazem transparecer no desenho paz e tranquilidade.

Apesar destes aspetos positivos no desenvolvimento infantil verificamos algumas características pessoais menos positivas como a falta de motivação – com três crianças a evidenciá-la –, a agressividade – presente em três desenhos – e a impulsividade marcada em quatro crianças. O facto de se registarem estes aspetos numa boa parte dos desenhos analisados leva-nos a pensar que a grande receptividade e curiosidade pela emoção ira durante o projeto implementado na sala de atividades possa também ilustrar a impulsividade e agressividade que caracteriza algumas crianças.

No que respeita às suas necessidades físicas e materiais cinco crianças demonstram algumas carências neste campo e cinco evidenciam também nos seus desenhos alguma insegurança. Por outro lado, três crianças demonstram curiosidade e duas alguma confiança, as restantes não revelam no desenho qualquer significado em relação a este padrão.

Realçamos dois aspetos verificados na análise dos desenhos referentes à curiosidade sexual e à necessidade de contato social e público demonstrados por alguns desenhos; as crianças n.º 5 e n.º 12 já se encontram despertos para algumas questões ligadas à sexualidade e os desenhos das crianças n.º 2, n.º 9 e n.º 10 evidenciam necessidades de interação e de contato social.

Relativamente às emoções, quatro crianças revelam serem alegres e felizes, em contrapartida três indicam-nos que existem alguma tristeza presente nas suas vivências. Note-se que dois dos desenhos analisados denotam algum desconhecimento face à emoção tristeza.

Conclusivamente, foi com base nas simbologias da autora Nicole Bédard que nos foi possível concluir todos os dados informativos sobre as crianças do grupo e, sabendo que a análise e o acompanhamento ao desenho de cada criança deve ser um trabalho contínuo, esta análise permitiu-nos encontrar e decifrar alguns dos segredos mais íntimos da criança e encontrar as representações da alegria e tristeza em cada uma delas.

## CAPÍTULO 4 – REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Contar histórias é dar colo.*  
Cristina Taquelim

### **4.1 Apresentação, desenvolvimento e reflexão do projeto de investigação ação implementado em contexto pré-escolar**

Como resultado da observação participante realizada no primeiro semestre e de uma reflexão constante, foi-nos possível reunir algumas informações sobre o grupo de crianças e sobre a prática educativa da educadora titular, o que nos ajudou a entender e a construir uma ação educativa e pedagógica transversal às conceções da educadora cooperante e do grupo de crianças. Nesta medida, e com base em pequenos comentários do grupo e da educadora, verificámos que a leitura consistia numa atividade assídua e representativa de um momento de grande contentamento por parte de todas as crianças.

Paralelamente a este facto, a educadora apresentava uma preocupação constante em responder de forma qualitativa aos pedidos e necessidades literárias do grupo e, numa prática lúdico-pedagógica, o livro surgiu com bastante frequência e era, muitas vezes, o ponto de partida para momentos de reflexão e de debate entre as crianças. Numa prática onde o livro era muitas vezes quem reinava nas aprendizagens significativas da criança, a educadora revelava constantemente um cuidado estratégico e pedagógico na abordagem às suas próprias emoções e sentimentos bem como da criança. Foram muitos os momentos em que, por vezes, a educadora exteriorizava as suas emoções, através de afirmações como: “Hoje estou muito contente e orgulhosa dos meus meninos” (Nota de campo de 11/01/2013) ou “Hoje, sinto-me cansada e desanimada, por isso preciso de miminhos” (Nota de campo de 3/12/2012).

Interligando as conversas frequentes entre o grupo e a educadora sobre as emoções, o respeito e a aceitação dos estados emocionais do outro e a presença constante do livro, achámos pertinente dar continuidade a estes dois aspetos numa prática consciente, responsiva e cientificamente dotada de uma intencionalidade pedagógica.

Importa assim sublinhar que a escolha do tema aqui abordado teve em atenção o grupo de crianças, as suas preferências e os muitos comportamentos por eles e pela educadora titular expostos durante a OCS, e pretendeu-se também patentear um dos elementos mais

influenciadores no sucesso cognitivo, social e pessoal da criança, tal como tentámos evidenciar no enquadramento teórico.

Para além do projeto propriamente dito, foi nossa intenção integrar o desenvolvimento emocional e a literatura para a infância nas vivências quotidianas do grupo obedecendo, por vezes, aos “temas da semana”, a algumas conversas do grupo ocorridas na sua rotina e ainda à exploração intencional de determinadas emoções, respeitando sempre uma abordagem transversal e globalizante.

Foi nesta medida que foram planificadas várias atividades, a partir das quais se perspetivava abordar especificamente algumas emoções e, através de questões colocadas ao grupo, por exemplo no momento da leitura, compreender de que modo cada criança lidava com essas manifestações emocionais. Por conseguinte, era nosso objetivo partir de acontecimentos manifestamente emocionais de uma história infantil e propiciar uma reflexão em grupo e individual, aceitando e valorizando todas as opiniões.

Durante a planificação das atividades foram associados um conjunto de objetivos transversais que acompanharam sempre o nosso propósito investigativo e o caráter dinâmico e participativo do grupo. Assim, estabelecemos os seguintes objetivos:

- ❖ Promover interações entre criança/criança e criança/adulto;
- ❖ Desenvolver a aceitação e tolerância pelas manifestações emocionais do outro;
- ❖ Desenvolver comportamentos de empatia;
- ❖ Promover momentos de leitura partilhada, despertando a criança para uma abordagem emocional mediante acontecimentos da história;
- ❖ Permitir o acesso a livros de qualidade estético-literária superior;
- ❖ Criar momentos direcionados para a descoberta consciente das emoções;

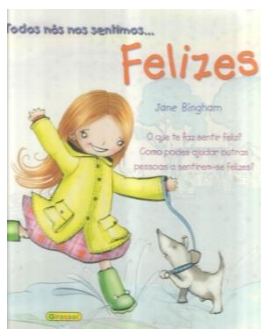
Considerando o tema desta investigação-ação, os seus propósitos e os objetivos gerais das atividades anunciados, foram escolhidos os seguintes livros para a abordagem das emoções:

<b>Momentos</b>	<b>Datas de intervenção</b>	<b>Livro/história escolhidos</b>	<b>Emoções abordadas</b>
1.º	10/04/2013	“Todos nós nos sentimos...Felizes”	Alegria e Tristeza
2.º	24/04/2013	“Bernardo faz birra”	Ira

3.º	08/05/2013	“Quando a mãe grita”	Ira e Tristeza
4.º	20/05/2013	“A lenda da Maia”	Tristeza e Medo
5.º	17/06/2013	“O portão mágico”	Alegria, Tristeza, Ira e Medo
6.º	19/06/2013	“A menina perdida”	Medo e Alegria
7.º	19/06/2013	“Quem tem medo do escuro – Um monstro horrível”	Medo

**Quadro 13** – Projeto implementado na PIS

**Momento n.º 1** – “*Todos nós nos sentimos... Felizes*”



Para iniciarmos uma conversa sobre as emoções através da leitura, foi escolhido o livro “*Todos nós nos sentimos... Felizes*”, com o intuito de construir uma relação empática com o grupo numa comunicação emocional que permitisse uma cada vez maior familiaridade com a reflexão da história tendo em vista as emoções nela envolvidas. Ora, a partir do título da história, rapidamente concluímos que a alegria foi a emoção escolhida para iniciarmos o nosso projeto em EPE; porém, convém sublinhar que a sua escolha não foi arbitrária já que, como referido no enquadramento teórico, Damásio (2003, mencionado por Melo, 2005) e Ekman (1999, mencionado por Vasconcellos, 2008) defendem que a alegria integra o grupo de emoções básicas, facilmente observáveis por crianças em idade pré-escolar, sendo por esse motivo a emoção escolhida para iniciar a investigação-ação.

A leitura foi antecipadamente preparada bem como um conjunto de questões que permitiam a interação do grupo e a sua reflexão nas muitas situações potencializadoras da emoção abordada. Sendo um livro bastante interativo, reúne várias situações que resultam num sentimento de alegria e, através de várias questões por *ele* (livro) colocadas, a criança é levada a refletir sobre o que, possivelmente, a personagem da história está a sentir e sobre outras situações em que possivelmente a criança já sentiu o mesmo.

Para uma melhor compreensão do livro, vejamos uma pequena sinopse que ilustra as várias situações exemplificativas da emoção alegria apresentadas pelo livro.

### Sinopse

A primeira parte do livro baseia-se na escolha de palavras como “*entusiasmado*” para descrever a alegria da Dália num reencontro familiar e ainda “*calmo e tranquilo*” para ilustrar o que sentimos de quando, por exemplo, o pai está a ler-nos uma história.

A segunda parte do livro é introduzida com a afirmação “*As pessoas sentem-se felizes por muitos motivos diferentes.*”, apresentando a história da Helena e do José.

A Helena, uma semana antes do seu aniversário, começou a preparar os convites e o seu disfarce para a festa de máscaras que ia dar aos seus amigos. Com a sua mãe decorou o bolo e preparou toda a festa e, no dia de aniversário com todos os seus amigos, “*não conseguia parar de sorrir!*”.

O José e a sua família foram fazer um passeio à praia e durante todo o dia o menino brincou com a sua irmã no mar, investigou as poças de água nas rochas, fez construções na areia e ainda um piquenique. Para o José “*foi o melhor dia da [sua] vida!*”.

O grupo demonstrou, ao longo de toda a apresentação e leitura do livro, um grande interesse e motivação na conversa sobre as emoções. Durante a exploração da capa rapidamente as crianças identificaram qual a emoção que a personagem (Dália) evidenciava através da sua expressão facial, comprovando as teorias comportamentais descritas sinteticamente na primeira parte do presente relatório.

O livro inicia a exploração das emoções com uma frase bastante intrigante para o grupo e que gerou alguma apreensão – “*As pessoas têm muitas emoções diferentes*”. Após a leitura, questionámos o grupo sobre qual seria o significado da frase e, de forma mais precisa, o que entendiam pela palavra *Emoção*. Com o intuito de compreender quais as conceções que o grupo possuía sobre as emoções e o que para eles representavam, achámos pertinente abordar o tema, de forma abrangente, para proporcionar uma discussão em grupo sobre o que significam as emoções. Como esperado, perante a questão, as crianças pouco referiram sobre o conceito, tendo sido dito que “*termos emoções diferentes é termos outra opinião*”<sup>19</sup> (C1, gravação 10/04/2012), o que nos evidencia alguma confusão conceptual. Porém, quando definidas, as emoções rapidamente se tornaram o ponto de partida para o relato de experiências e momentos, levando o grupo a estabelecer uma conversa sobre a história da Dália.

Numa primeira parte do livro, Dália e a sua família surgem-nos muito tristes por terem perdido o seu cão e, quando o encontram, a personagem fica bastante feliz. Perante esta

---

<sup>19</sup> Todos os registos orais são transcritos na íntegra, respeitando a totalidade discursiva das crianças.

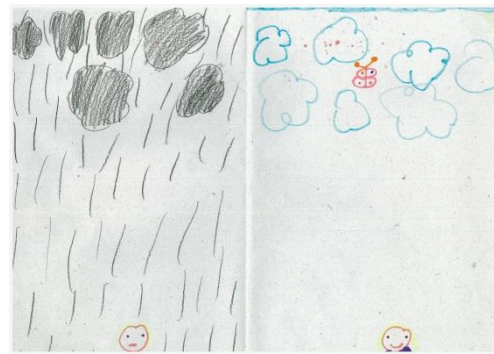
situação, o grupo evidenciou rapidamente o que despontou um sentimento de tristeza e de alegria, evidenciando as suas expressões faciais e relatando também momentos nos quais também se sentiram felizes:

- “*Eu fiquei muito feliz quando fui ao circo*” (C2 – 4 anos).
- “*Eu fico feliz quando vou ao parque*” (C3 – 5 anos).
- “*Eu fico feliz quando vejo bonecos na televisão*” (C4 – 5 anos).

É de destacar que o grupo realçou por várias vezes a tristeza como emoção oposta à alegria, tendo sido igualmente discutida e valorizada. Após a exploração do livro e de abordadas diferentes situações que originam estados emocionais relacionados com a alegria e a tristeza, foi proposto ao grupo a realização de um desenho que exemplificasse essas duas emoções, fazendo corresponder as cores que, segundo cada criança, representasse essas duas emoções. Seguem-se três desenhos demonstrativos da atividade:



**Imagem 1** – A alegria e a tristeza; 3 anos.



**Imagem 2** – A alegria (esquerda) e a tristeza (direita); 5 anos.

Recorrendo dois exemplos dos desenhos avaliados, podemos constatar que os trabalhos pertencentes às faixas etárias mais altas demonstram uma maior facilidade na representação das duas emoções, o que não sucede nas crianças com idades mais baixas. Apesar de esta dificuldade ter sido verificada no decorrer da atividade, não foi nossa intenção influenciar o trabalho de cada criança, pelo contrário, o objetivo da atividade consistia na livre expressividade artística de cada criança para uma melhor perceção das representações emocionais das crianças. Ora, para Goleman (1997: 290) “(...) compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspetiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto ou daquilo (...)” é uma competência social-chave para o crescimento social e emocional da criança.

As emoções foram, durante todo o nosso percurso, um critério primordial em todas as comunicações e comportamentos desenvolvidos na sala de atividades e em vários momentos de rotina houve o cuidado de potencializar situações genericamente emocionais. Assim, num momento de descontração durante a pausa de almoço, uma criança dirige-se à sala onde estaríamos a realizar algumas pesquisas ao som de música acústica em piano. Com uma intenção precisa neste momento, foram feitos alguns momentos de silêncio de modo a que as crianças escutassem a música. Desse momento surgiu a seguinte conversa:

**C11:** “*O que estás a fazer?*” (4 anos)

**EE**<sup>20</sup>: “*Estou a ouvir música.*”

**C11:** (depois de algum tempo em silêncio) “*Eu não gosto dessa música.*”

**EE:** “*Porquê? O que sentes enquanto a estás a ouvir?*”

**C11:** “*Eu... sinto...hum, eu sinto-me um pouco irritado.*”

**EE:** “*Irritado? Então e o que sentes quando estás irritado?*”

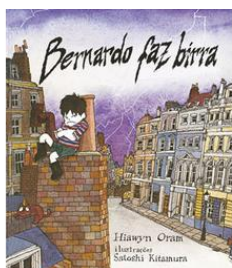
**C11:** “*É quando estou zangado.*”

**EE:** “*A mim, esta música deixa-me triste, a ti não?*”

**C11:** “*Hum pois... pois se calhar... não, é zangado. Muda a música.*”

A conversa foi rápida e sem grandes oportunidades para o desenvolvimento da temática; porém foi visível alguma hesitação entre a tristeza e a ira na caracterização do estado emocional da criança, levando a alguma reflexão sobre os seus sentimentos.

### Momento n.º 2 – “Bernardo faz birra”



Apesar de reconhecermos que a promoção do livro em idade pré-escolar é fundamental para criar o gosto pela leitura, a segunda atividade foi contudo marcada pela sua ausência no momento da leitura, já que era nosso intuito reforçar a postura e a expressão facial que caracterizam a ira, exemplificando os sentimentos da personagem da história e perspetivando um momento didático e de maior interação com o grupo.

<sup>20</sup> Abreviação de Educadora Estagiária.

**Sinopse**

Bernardo queria ficar a ver televisão mas, como já era tarde, a sua mãe não autorizou e pediu que fosse dormir. O menino começou então a fazer uma birra muito grande. A birra era tal que rapidamente destruiu a sua casa, a sua cidade e provocou um tremor do universo, reduzindo tudo a pedacinhos que giravam no espaço. Bernardo começou a pensar por que motivo estava a fazer tamanha birra, mas não se conseguiu lembrar e acabou por adormecer.

A história foi introduzida informalmente através de um diálogo em que procurámos suscitar o interesse do grupo dizendo que iríamos contar o que aconteceu a um menino quando a mãe não o deixou ver televisão. Com o cuidado de ajustar os vários discursos às personagens e acontecimentos da história, a concentração e o envolvimento do grupo enquanto escutavam a narrativa foram notórios e ilustrativos de um ótimo momento pedagógico no qual todas as crianças conversaram, explicando a sua opinião e evidenciando tolerância pelos comportamentos e emoções dos outros.

A linguagem e a expressividade foram, nesta atividade, os elementos-chave para uma atividade dinâmica, onde a narrativa facilmente alcançou a criatividade e imaginação de cada criança, mantendo um forte espírito reflexivo e crítico e foi, sem qualquer dúvida, “(...) uma atividade criadora em todas as suas formas” (Santos, 2006: 80).

Para a atividade foi nosso objetivo criar um momento no qual cada criança refletisse sobre as suas atitudes e os seus comportamentos em determinadas situações, procurando uma resposta ajustada às regras sociais e desenvolvendo estratégias de controlo emocional. Este aspeto foi conseguido quando o grupo afirmou que “*Não se deve fazer birras*” (C1 – 5 anos) e que, quando tal acontece, os pais devem “*dar castigos*” (C5 – 5 anos) ou uma “*palmada*” (C1 – 5 anos).

Terminada a história, o grupo iniciou uma conversa sobre os seus acontecimentos de forma natural e voluntária, insistindo para “ver as imagens” do livro, tendo aí sido referido que “*a cara do Bernardo parece que é de estar zangado*” (C6 – 6 anos) e, segundo esta observação, podemos concluir que existe um conhecimento mais profundo e abrangente desta emoção e que é facilmente identificável através de diferentes vocábulos como zangado ou furioso.

Toda a conversa foi sustentada por um conjunto de questões que foram, progressivamente, alimentando a reflexão e a opinião de cada um, permitindo-nos retirar algumas conclusões sobre o que é, para o grupo, a ira. Neste sentido foram feitas as seguintes questões:

- ❖ “O que é fazer uma birra?”;

- ❖ “O que sentimos quando estamos a fazer uma birra?”;
- ❖ “Quando é que costumam ficar zangados?”;
- ❖ “O que se deve fazer quando estamos muito zangados?”

Tendo em consideração os objetivos transversais traçados para o projeto de investigação-ação implementado, era nossa intenção construir um relacionamento profundo baseado na empatia, confiança e tolerância, ao mesmo tempo que todos partilhassem e aceitassem as suas emoções e do outro. Para tal seria necessário

“(…) ser bom ouvinte e bom fazedor-de-perguntas; distinguir entre aquilo que alguém faz ou diz e as nossas próprias reacções e juízos; ser franco e aberto em vez de agressivo e passivo; e aprender as artes da cooperação, da resolução de conflitos (…)” (Goleman, 1997: 290).

A história foi para o grupo um momento de prazer e de descoberta, de tal forma que na semana seguinte um encarregado de educação deslocou-se à escola com o intuito de saber mais sobre a história, surgindo o seguinte diálogo (nota de campo de 29.04.2013):

*Mãe: “Queria perguntar-lhe como se chama o livro que leu sobre um menino que fez uma birra.”*

*EE: “«Bernardo faz birra» e pertence ao Plano Nacional de Leitura”*

*Mãe: “É que ele [o menino] foi para casa e falou-me muito num menino que estava tão zangado que fez uma birra enorme e destruiu o mundo”*

*EE: “Sim, é verdade. E não lhe contou mais nada?”*

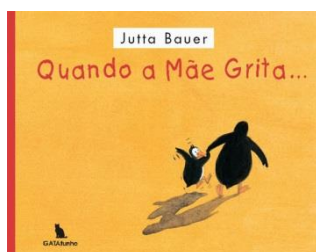
*Mãe: “Não, disse-me só que quando estamos zangados temos que pensar bem porque se calhar não há motivo para fazermos birras”.*

A partir desta conversa mantida com uma encarregada de educação, podemos concluir que a história teve um impacto emocional na criança, levando-a a partilhar com a família as reflexões e as emoções que o mesmo lhe proporcionou. Esta articulação entre o jardim de infância e o contexto familiar é, como sabemos, de extrema relevância para o sucesso das aprendizagens e, sobretudo, para que a criança encontre um sentido para o que vivenciou no jardim de infância, fazendo eco dessa aprendizagem junto da família. Por outro lado, a família envolve-se mais ativamente se estiver a par do que se passa em contexto pré-escolar, podendo dar continuidade às tarefas propostas pela educadora.

Não esqueçamos que cabe à família desenvolver competências morais, sociais e emocionais na criança, influenciando positivamente o seu comportamento, já que são os pais os “(…) primeiros educadores dos filhos, [e], como tal, responsáveis pela sobrevivência da

criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (...)” (Berger, 2001: 37 citado por Magalhães, 2007: 19). Esta responsabilidade parental, juntamente com uma promoção constante do livro, neste caso concreto, determina uma série de aspetos que contribuem de maneira significativa para a criação de hábitos de leitura nas crianças, pois é através de livros de qualidade estético-literária e de uma dinamização que vá ao encontro das necessidades da criança em idade pré-escolar que se consegue uma proximidade entre o que a criança ouve ler e as suas vivências.

### Momento n.º 3 – “Quando a mãe grita...” de Jutta Bauer



O momento da leitura da história “Quando a mãe grita...” foi iniciado com a apresentação de um pinguim em cartolina (imagem 4), originando muitas questões por parte das crianças. Valorizando sempre as sugestões do grupo, rapidamente se concluiu que a história seria sobre uma “menina pinguim”<sup>21</sup> devido ao adereço

colocado na figura de cartolina. Vejamos um pequeno resumo da narrativa:

#### Sinopse

Certo dia a mãe do pinguim zangou-se e deu-lhe um grito. O pequeno pinguim ficou desfeito, a cabeça voou para o espaço, o seu corpo pousou nas ondas do mar, as asas desapareceram no meio da selva, o bico andou perdido no meio dos montes e a cauda foi parar à cidade.

A mãe do pinguim, arrependida, foi ao encontro de cada pedacinho do seu filho e com paciência, linha e agulha, juntou-os, e com um pedido de desculpas, abraçou-o.

Este álbum ilustrado não poderia exemplificar melhor que as emoções que as crianças sentem são idênticas às dos adultos e que, por vezes, são os pais a ter uma atitude menos correta. Personificando a emoção tristeza, o livro explica-nos de forma simples o que sentimos quando estamos muito tristes e como podemos ficar desfeitos.

Este livro retrata a ira e a tristeza exemplificando momentos que, por vezes, existem entre mãe e filho, alertando para a necessidade de se pedir desculpa quando existe um comportamento incorreto.

<sup>21</sup> Expressão utilizada pelo grupo para identificar e caracterizar a imagem.

A leitura da história foi precedida de um momento de reflexão em grande grupo em que tivemos a oportunidade de colocar, com alguma informalidade, questões que nos permitiram descobrir as conceções de cada criança relativamente às emoções em causa. Assim, surgiram as seguintes perguntas:

- ❖ O que acham que sentiu o pinguim quando a mãe gritou com ele?
- ❖ Vocês costumam sentir-se tristes?
- ❖ Será que é normal sentirmo-nos tristes?

O grupo foi sempre bastante participativo surgindo afirmações interessantes e algo divergentes relativamente às questões colocadas. Recorrendo à gravação de 08.05.2013 podemos verificar que para grande parte das crianças “*é normal sentirmo [-nos] tristes*” (C1 – 6 anos); porém, para outras “*não é normal*” (C7 – 5 anos). Esta diferença de opiniões pode estar relacionada com as vivências pessoais de cada criança e com o conhecimento já adquirido sobre a temática do desenvolvimento emocional.

É de realçar um comentário que nos leva a concluir que já existe algum conhecimento sobre os comportamentos caracterizadores das emoções. Assim, quando uma criança afirma que “*O pinguim como [es]tava triste também podia chorar*” (C6 – 6 anos), podemos deduzir que para a criança o choro é um comportamento aceitável e que efetivamente acontece quando estamos tristes.

Durante a conversa, foi notória alguma incompreensão das crianças relativamente ao facto de a mãe juntar cada pedacinho do pinguim, surgindo o seguinte diálogo:

**C1:** “*Como é que a mãe coseu o filho?*”.

**EE:** “*A mãe percebeu que fez uma asneira quando gritou com o filho; então, quando o viu muito triste, procurou cada pedacinho e montou-o. É como quando estamos tristes, o nosso coração fica partido e desfeito. Então, quando a nossa mãe vem conversar sobre aquilo que nos está a deixar tristes, ficamos mais tranquilos e contentes. É como se ela estive a montar e a colar cada bocadinho do nosso coração para ficarmos contentes*”.

**C8:** “*Pois quando a mãe fala comigo fico mais contente*”.

A atividade foi complementada com um pequeno jogo que consistia na procura de cada parte do corpo do pinguim, com indicações do locais onde se encontraria o corpo do pinguim, previamente distribuídas, pelo jardim de infância. O refeitório, o parque e a sala de atividades foram os locais escolhidos. No final, o pinguim foi construído e colocado com a sua mãe numa das paredes da sala.



**Imagem 3** - Colagem das várias partes do corpo do pinguim da história.



**Imagem 4** - Mãe pinguim da narrativa “Quando a mãe grita”

#### **Momento n.º 4** – “*A lenda da Maia*” – lenda da região de Portalegre

Como referido anteriormente, procurámos adaptar o nosso projeto à planificação anual da educadora cooperante, respeitando o tema da semana e as características do grupo. Assim, e uma vez que a semana de 20 a 24 de maio foi dedicada à cidade de Portalegre, “*A lenda da Maia*” foi a história escolhida para falarmos, mais uma vez, da tristeza e introduzirmos o medo nas muitas conversas sobre as emoções que vão ocorrendo no dia a dia da sala e nas atividades planificadas.

##### **Sinopse**

Maia era uma pastora muito bonita e Tobias era seu companheiro diário enquanto guardava as ovelhas. Certo dia, surgiu um vagabundo chamado Dolme e Maia, com a sua bondade, ofereceu-lhe água na sua cabaça. Este, com más intenções, agarrou a menina que chamou vivamente por Tobias.

Num confronto com o vagabundo, Tobias sofreu um golpe com um machado e acabou por morrer. Maia, desesperada e muito assustada, tentou fugir, mas o vagabundo acabou por também lhe tirar a vida.

Lísias, pai de Maia, esperou pela sua filha até anoitecer até que decidiu procurá-la e, com a ajuda de um cão, encontrou o corpo de Maia. Ficou muito triste e durante anos ninguém o conseguiu afastar daquele local, acabando também por morrer, imaginando que via a sua filha vestida de branco.

À semelhança da história “Bernardo faz birra”, esta foi igualmente contada ao grupo com o cuidado de adequar a expressividade às personagens e aos acontecimentos da história, de forma a conseguirmos cativar o grupo sem qualquer suporte físico ou ilustrativo da lenda

para, assim, melhor ilustrarmos as expressões faciais, para alcançarmos uma melhor identificação das emoções envolvidas na lenda.

A comunicação foi novamente palco para a construção de relações interpessoais e para o desenvolvimento de muitas outras habilidades, pois consideramos, à semelhança de Golman (1997), Steiner & Perry (2000) e Schaffer (2005) que “(...) estimular e desenvolver a linguagem é [...], em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido (...)” (Lopes, 2006: 11).

O grupo manteve-se bastante atento durante o conto e mostrou-se muito participativo na conversa sobre as duas emoções. A tristeza e o medo foram facilmente identificados e compreendidos pelas crianças, suscitando comentários sobre as personagens e as emoções envolvidas, o que denotava alguma familiaridade com estes dois estados emocionais, que não eram encarados pelas crianças de forma negativa.

Em atividades posteriores, o medo surgiu de forma mais concreta e foi alvo de uma abordagem mais aprofundada da nossa parte, pois era nossa intenção verificar se o grupo conseguia voluntariamente identificar esta emoção e, se tal acontecesse, conversar sobre algumas situações potencializadoras do medo. Assim, consideramos que o momento foi positivo e permitiu-nos reforçar as interações entre as crianças e fomentar uma comunicação emocional com objetivos precisos de uma educação emocionalmente orientada.

#### **Momento n.º 5 – “O portão mágico” (da autoria do grupo de crianças)**

Analisando as atividades descritas até ao momento, a alegria, a tristeza, o medo e a ira foram as emoções abordadas e refletidas com o grupo através da leitura (ou o conto) de histórias infantis e durante algumas rotinas da sala. Com o objetivo de reforçar as interações sociais, a empatia, a autoestima, as competências literárias e de promover o desenvolvimento emocional, foi proposto ao grupo a construção de uma narrativa com todas as emoções abordadas. Era também nossa intenção construir uma narrativa que posteriormente fosse valorizada na sala de atividades e pelas famílias das crianças.

A partir da apresentação de alguns cartões com as personagens e os objetos que obrigatoriamente teriam que estar presentes na história, o grupo construiu a narrativa, oralmente e com a nossa ajuda, através de vários acontecimentos emocionalmente potencializadores, que nos permitiu verificar em que medida as emoções foram

compreendidas. A narrativa oral foi entretanto escrita por nós à frente das crianças e lida posteriormente para elas, para que assim pudessem perceber que o que se diz se pode escrever e o que está escrito pode ser lido.

**Sinopse**

Pedro e Beatriz eram dois irmãos gémeos que viviam numa casa enorme e adoravam aventuras. Certo dia, num quarto com muitos objetos mágicos, abriram a porta do armário e apareceu um monstro horrível, proibindo-os de entrar no portão que tão bem guardava.

O portão era mágico e dava acesso às terras dos dinossauros. Para lá chegarem, tinham que matar o monstro e para isso contaram com a ajuda de uma espada e de uma chave, dadas por um livro mágico. Quando finalmente passaram pelo portão, divertiram-se imenso até que de repente descobriram um tesouro e decidiram levá-lo para casa.

Os dinossauros, quando perceberam que iam ficar sem o seu tesouro, desataram a correr atrás dos dois irmãos, conseguindo passar pelo portão mágico. Muito chateados, destruíram o quarto e os dois irmãos ficaram com muito medo. Os pais dos meninos compreenderam a situação e ajudaram a reconstruir o quarto.

O texto produzido oralmente pelas crianças, e que reproduzimos em seguida na sua forma escrita (anexo n.º 13), foi recebido pelos seus “autores” com grande alegria e entusiasmo.

Apesar de defendermos que não é suficiente apenas uma abordagem para se conseguir uma familiarização consciente com as emoções, esta atividade veio proporcionar uma nova experiência literária e emocional, que se afigura imprescindível numa evolução positiva no que se refere à aprendizagem emocional da criança.

Tal como foi referido desde o início do presente relatório, a nossa investigação-ação pretendia desenvolver as habilidades emocionais das crianças através da literatura para a infância, e estas habilidades visavam também o desenvolvimento do comportamento emocional e das relações interpessoais. A cooperação e o envolvimento do grupo nesta atividade em particular foram essenciais para o confronto com novas e melhores situações sociais que colmataram numa aprendizagem constante relativamente à orientação dos conflitos de uma forma mais positiva, pois “(...) aprende[ra]m a colocar-se na perspetiva do outro e a considerar o seu vivido na tomada de decisões (...)” (Portugal & Leavers, 2010: 124). De facto, o grupo mostrou-se bastante motivado e cooperativo, tendo existido trocas de opiniões e tolerância nas decisões tomadas, o que nos fez concluir que a atividade foi bem conseguida e cumpriu, na sua generalidade, os objetivos pretendidos.

Tal como referimos anteriormente, a narrativa, depois de construída em conjunto, foi lida na sala de atividades para todo o grupo e foram visíveis o orgulho e o entusiasmo enquanto escutavam atentamente a “sua” história. De forma a expor a história na sala,

valorizando assim o trabalho das crianças, realizámos um cartaz no qual as crianças desenharam personagens, os objetos mágicos envolvidos na narrativa e as emoções presentes nos vários momentos, representadas pelas várias expressões faciais que as caracterizam. De acordo com Marchão (2013: 30) “(...) as crianças precisam de ter o prazer de [...] inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala (...)”.

É de realçar que as personagens e os objetos mágicos foram aspetos sugeridos pelo grupo para serem incluídos no cartaz. Ora, assumindo uma pedagogia participativa como um elemento fortalecedor da nossa prática, o grupo teve liberdade para dirigir o momento e decidir todos os aspetos da atividade.



**Imagem 5** – Representação das emoções da história “O portão mágico”



**Imagem 6** - Cartaz da história “O portão mágico”

Os dias seguintes foram marcados por algumas visitas de pais à sala de atividades a convite das crianças para observarem o cartaz da “*nossa história*”, o que se revelou importante para a confiança e autoestima do grupo. Considerando as palavras de Rebelo (1996: 83), convidar a família para participar ou acompanhar os trabalhos realizados na sala “(...) é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo de dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças (...)”, por isso, a atividade foi por nós considerada como abrangente, dinâmica e significativa para a criança. Foi, sem dúvida, uma história muito querida por todo o grupo e por várias vezes houve pedidos para que fosse recontada.

**Momento n.º 6 – “A menina perdida”, de Maria Judite de Carvalho**

Através de uma observação e avaliação constantes e cuidadas das conversas das crianças, verificámos que o medo representava, comparativamente às restantes emoções, maior fascínio ao grupo, despertando-o para conversas informais e para alguns comentários que ilustram algum conhecimento sobre este estado emocional. Vejamos os seguintes diálogos:

❖ Diálogo 1 – (Nota de campo de 7. 05. 2012)

*C9: “ Tu hoje não querias vir para a escola porquê?” (5 anos)*

*C10: “Porque não. Queria ficar em casa com a minha mãe.” (5 anos)*

*C9: “A escola é boa. Tu tens medo de vir para aqui?”*

*C10: “Não, só não quero.”*

*EE: “[C9]Porquê que achas que o [C10] tem medo de vir para a escola?”*

*C9: “Porque estava a chorar ao colo da mãe e a dizer que não queria vir para aqui. E quando nós choramos ao colo da mãe às vezes é porque temos medo.”*

*EE: “É verdade. Tu já sentiste medo alguma vez?”*

*C9: “Eu já.”*

❖ Diálogo 2 – (Nota de campo de 22.05.2012)

*C7: “Ontem vi um filme na televisão e gostei muito. Tinha monstros.” (5 anos)*

*C4: “Eu não gosto nada de monstros. São maus.”*

*C7: “Eu gosto.”*

*C4: “Eu não porque tenho medo que eles façam mal.”*

*C7: “Eles a mim não fazem.”*

Perante estes dois exemplos concluímos que o medo era uma emoção frequentemente abordada entre as crianças e, por isso, decidimos ler a história “A menina perdida”.

**Sinopse**

Era uma vez uma menina que se perdeu numa floresta e, ao cair da noite, ficou assustada e com muito medo. A certa altura escutou um barulho e, com grande pavor, reparou que era um cão “diferente de todos os cães que ela conhecia” e que a aconchegou na noite fria.

Ao amanhecer, a menina foi reencontrada e voltou para casa com muita alegria. O cão, que afinal de contas era um grande lobo, voltou para junto das suas crias e disse que demorou a regressar pois ajudou um pequeno animalzinho que se tinha perdido na floresta.

Após o momento de leitura, a conversa sobre a história foi inevitável porque rapidamente algumas crianças afirmaram que “*a menina teve muito medo do escuro*” (C11 – 5 anos) e “*o lobo foi amigo dela porque ela tinha muito medo do escuro e ele ajudou a menina*” (C12 – 4 anos).

Nos seus discursos, era óbvio para as crianças que a menina da história tinha medo, e esse aspeto foi refletido e comentado pelo grupo; apesar de não existir um prolongamento da atividade de leitura, foi nossa intenção investir num diálogo rico cuja comunicação resultasse numa potencialização da literacia emocional, pois “(...) a linguagem tem de ser entendida como uma actividade dinâmica, [...] perspetivando-se como criadora em todas as suas formas, sendo a forma privilegiada de descodificação de sentidos (...)” (Santos, 2006: 80). Daí que tenhamos colocado questões que se revelaram essenciais na participação de todo o grupo:

- ❖ O que sentiu a menina quando se perdeu?
- ❖ Porque motivo a menina não teve medo do lobo? Vocês teriam?
- ❖ O que costumam fazer quando têm medo?

Segundo as OCEPE,

“A capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997: 66-67).

Como tal, durante toda a atividade o nosso objetivo era claro: reter todas as opiniões das crianças ao longo da exposição e comunicação das suas ideias e representações do medo, de modo a refletir sobre elas, explorando-as numa fase posterior de forma mais atrativa e competente.

### **Momento n.º 9 – “*Um monstro horrível*”, de Mireille Saver & Céline Riffard**

A última atividade do nosso projeto incidiu de novo na exploração do medo, uma vez que o grupo demonstrou grande interesse por esta emoção. “Um monstro horrível”, narrativa integrada no livro “Quem tem medo do escuro”, foi a história escolhida para a leitura final da investigação.

**Sinopse**

Numa noite cerrada, quando já estava quentinho nos lençóis, Arnaldo escutara um barulho estranho. Com o corte de energia, não conseguiu ver muito bem e, bem devagar, foi até à cozinha. Então, viu um monstro enorme a comer. Com a pouca luz que atravessava as janelas, apenas era possível ver a “forma estranha” que aquele monstro tinha.

Arnaldo ficou muito apavorado e começou a fugir até que o seu pai o encontrou e disse que, afinal, o monstro horrível era o cão Fanfarrão que iria brincar com ele durante o fim de semana.

Como preparação da atividade, a sala foi propositadamente escurecida com alguns tecidos e sacos escuros, de forma a não cobrir toda a visibilidade da sala. Era nossa intenção causar alguma curiosidade e fascínio e não, pelo contrário, criar um ambiente no qual as crianças não se sentissem confortáveis.

O grupo foi rapidamente contagiado por todo o ambiente de mistério que se criou na sala; por isso, foi fácil organizar o grupo para a atividade de leitura e captar a sua atenção. Como em todas as histórias, a leitura foi feita de forma dinâmica e bastante interativa, reforçando as emoções presentes na narrativa, nomeadamente através da expressão facial, dos gestos e do tom de voz.

O nosso objetivo para a atividade consistia na exploração da emoção medo, proporcionando novamente um momento de conversa e experiência emocional às crianças. Pretendia-se também concluir a investigação-ação com a atividade em questão e com um prolongamento da mesma baseado na expressão plástica; porém, o grupo mostrou-se poderosamente envolvido na história e na conversa sobre o medo (não havendo possibilidade de prolongar a atividade através da expressão plástica, como havíamos previsto. No entanto, pensamos que, mais importante do que cumprir rigorosamente o que está previamente planeado, é a capacidade de atender às necessidades das crianças, dar-lhes voz, escutá-las e, por isso, optámos por não propor a realização da tarefa em causa). Daí que o prolongamento da atividade não se tivesse realizado devido à persistência do grupo em partilhar experiências e opiniões sobre o medo.

Atrevemo-nos a afirmar que foi, sem qualquer dúvida, um dos momentos mais relevantes em toda a exploração emocional feita ao longo do projeto. Em jeito de conclusão, diríamos que, ao longo do projeto em particular, e da nossa PIS em geral, as emoções tornaram-se progressivamente mais familiares ao grupo e a empatia e a tolerância foram nitidamente pilares sólidos numa relação de constante de aprendizagem social e emocional.

Desse percurso efetuado em conjunto com as crianças durante a implementação do projeto e durante a PIS daremos conta, de forma mais pormenorizada e reflexiva, no ponto seguinte.

#### **4.2 – Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada**

Todo o nosso percurso durante a PIS foi alicerçado na procura constante de estratégias e metodologias pedagógicas inovadoras e significativas para as crianças, de forma a contribuir para uma progressiva equidade e responsividade educativa. Assim sendo, foi com objetivos precisos, vinculados numa pedagogia participativa, que se traçou um percurso diversificado e que nos possibilitou a oportunidade de utilizar, adaptar e aplicar conhecimentos adquiridos nas UC do curso e desenvolver atitudes reflexivas e investigativas adequadas ao grupo de crianças e ao contexto de ação.

A OCS e a PIS foram, inquestionavelmente, períodos bastante significativos para a nossa aprendizagem e evolução profissional. Além disso, e não menos importante, nessa iniciação à prática profissional tivemos a oportunidade de estabelecer uma relação cooperativa, de ajuda e cordialidade com a educadora responsável, o par pedagógico e os professores supervisores da ESEP, o que nos permitiu problematizar práticas educativas e consolidar saberes científico-pedagógicos que viriam a tornar-se fundamentais para se delinear uma planificação e uma ação baseadas nas pedagogias hodiernas da infância em conformidade com os documentos normativos da EPE.

Para alcançarmos uma maior excelência na nossa prática, numa primeira fase houve a necessidade de compreendermos as regras de funcionamento e a organização da sala de atividades, de verificarmos o material disponível, de observarmos o contexto institucional, o ambiente educativo vivido na sala de atividades, o grupo de crianças e de refletirmos sobre as necessidades e interesses das crianças, perspetivando uma continuidade e intencionalidade educativa mais adequada e eficaz.

Foi nossa intenção respeitar a criança nas suas mais diversas particularidades e ajustar os nossos objetivos pedagógicos às suas competências e habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Esta base profissional levou-nos a adotar uma perspetiva sistémica e ecológica, abordada e definida nas OCEPE, alicerçada numa pedagogia participativa que encara a criança como “sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997: 19). A aprendizagem e o desenvolvimento da criança foram dois aspetos marcantes e tidos em grande consideração na planificação de experiências “com sentido e ligação entre si” (ME,

1997: 93). Considerando as palavras de Tavares e Alarcão (2002: 146), estes dois grandes pilares da EPE “(...) passam através da dinâmica da interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa e acontecem de um modo integrado, global, harmónico e progressivo no processo educativo”. Neste aspeto, a continuidade entre as tarefas e a utilização de experiências e vivências do grupo foram critérios prioritariamente assumidos na nossa gestão curricular.

Durante a nossa caminhada outro aspeto foi por nós considerado como essencial para potencializar e efetivar as aprendizagens do grupo, com vista ao desenvolvimento social e emocional das crianças. Em vários momentos, as aprendizagens foram realizadas fora da sala de atividades, proporcionando, sempre que possível, tarefas ao ar livre, passeios e visitas de estudo no espaço exterior à escola e na cidade, levando o grupo a contactar com outros contextos sociais e diferentes realidades.

As crianças mostraram sempre um alto nível de cooperação através de uma interdependência positiva, de responsabilidade individual, de competências sociais e de *feedbacks* sobre as atividades. Estas componentes foram positivamente utilizadas na construção de novos saberes, no desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade bem como na construção de relações empáticas entre as crianças.

Perante os nossos fundamentos pedagógicos e assumindo uma postura reflexiva em todo o processo educativo, construíram-se situações de aprendizagem sustentadas num carácter abrangente e integrado, desenvolvendo um conjunto de práticas educativas que privilegiam as competências inscritas nas várias áreas de conteúdos abordadas nas OCEPE.

As áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE são, segundo o documento, “(...) âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer (...)” (ME, 1997: 47), sendo da responsabilidade do educador fazer uma abordagem global, transversal e articulada às diferentes áreas “(...) de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança (...)” (ME, 1997: 50). É, desta forma, que deve surgir o currículo já que

“ (...) Each curriculum reflects a vision of what children «ought to be and become» (Biber, 1984) based on a view of social values and a structure that translates those values into experiences for learners (Spodek & Saracho (1991), cit. por Marchão, 2012: 37).

Foi nessa perspetiva que ancorámos a nossa intervenção educativa numa gestão flexível do currículo, contemplando todas as áreas e domínios plasmados nas OCEPE,

fazendo-o de uma forma articulada e tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, as suas opiniões e os seus ritmos de aprendizagem.

Apesar dessa inevitável interseção entre áreas e domínios, obviamente que houve necessidade de, em determinados momentos, nos focarmos especificamente em conteúdos específicos de cada área, procurando fazer uma abordagem essencialmente lúdica a esses mesmo conteúdos.

Assim, em contexto de PIS, a **Área de Expressão e Comunicação** foi cuidadosamente abordada, sendo o grupo constantemente desafiado com aprendizagens relacionadas com o “(...) desenvolvimento psicomotor e simbólico que determina [...] a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem (...)” (ME, 1997: 56). Neste pressuposto, os *domínios das expressões: motora, dramática, plástica e musical*, da *linguagem oral e abordagem à escrita* e da *matemática* foram surgindo na nossa prática intencionalmente com o objetivo de, e de acordo com as OCEPE, “(...) favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, [...], de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação (...)” (ME, 1997: 56).

Na *Orientações Curriculares*, o **domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita** vem sublinhar a necessidade de se traçar objetivos concretos no que se refere ao desenvolvimento de competências globais para a linguagem oral e escrita. É baseando-se neste pressuposto que o documento sublinha a necessidade de se proporcionar um ambiente com oportunidades linguísticas que, conseqüentemente, resultam numa maior apropriação do discurso verbal e numa maior integração social.

Foi com um olhar atento às várias situações (formais e informais) e objetivos concretos que diariamente a sala de atividades se enchia de oportunidades de comunicação verbal e não-verbal, proporcionando momentos intencionalmente desenvolvidos, como a leitura e o conto de histórias, a construção de uma narrativa e o seu registo escrito, o reconto de narrativas, a exploração de sons ou ainda a procura e a integração constante de novas palavras nos discursos e, por outro lado, em momentos linguísticos não planeados, como o caso de alguns diálogos democráticos, discursos informais e correções discursivas orais.

Por isso, houve sempre, da nossa parte, uma intenção concreta de desafiar o grupo progressivamente com atividades diversificadas, alargando de forma intencional as situações de comunicação através de um ambiente amplamente comunicativo com diferentes interlocutores e, por conseguinte, constituindo um modelo de interações e aprendizagens significativas para as crianças.

Partilhando a opinião dos autores Sim-Sim, Silva & Nunes (2008:11),

“(...) Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz (...)”.

Por este motivo, a comunicação foi sempre um instrumento potencializador de aprendizagem para o grupo em todo o nosso percurso prático. Além disso, importa referir que, na presente investigação-ação e na prática pedagógica, o livro representou o ponto de partida para leitura dinâmicas, partilhadas com o grupo, e foi pretexto para o desenvolvimento da comunicação, através de conversas informais sobre as narrativas, opiniões, desejos e experiências vividas, e naturalmente dando a nossa abordagem particular enfoque às emoções, dada a temática do projeto de investigação-ação implementado.

No que se refere ao **domínio da matemática**, este esteve de forma regular presente nas situações de aprendizagem do grupo, através da atividade espontânea, das vivências e rotinas do dia a dia e de atividades previamente planeadas, tendo havido da nossa parte a preocupação de criarmos um ambiente de constantes aprendizagens no âmbito da estruturação do pensamento a partir da construção e consolidação de noções matemáticas. Realçamos, no âmbito das noções matemáticas: a) a organização e interpretação de dados; b) noções de quantidade; c) operações simples de adição e subtração; d) formação de conjuntos; e) construção de padrões e contagens; f) classificação e seriação de números.

Tais noções matemáticas foram alcançadas com componentes muito específicos baseados no desafio e nas boas relações afetivas existentes entre nós e o grupo já que, de acordo com Reyes (1984, mencionado por Spodek, 2010: 337), são “(...) os factores afectivos, tais como carências, sentimentos e interesses energizam ou motivam a acção, exercendo, por isso, uma tremenda influência na aprendizagem (...)”. Por isso, a matemática surgiu sempre acompanhada de reforços positivos e de uma forte componente afetiva no decorrer da rotina, em momentos de lazer ou em situações de aprendizagem mais formal. Deste modo, a matemática era muitas vezes abordada pelo grupo, mostrando um grande interesse e gosto por atividades ou conversas que envolvessem, de alguma forma, noções matemáticas.

É responsabilidade do educador estar desperto para os interesses do grupo, desenvolvendo uma consciencialização das variadas situações problemáticas que podem surgir em contexto sala, permitindo

“(...) que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a

explicação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham a oportunidade de participar no processo de reflexão (...)” (ME, 1997: 78).

Por este motivo, e de acordo com o defendido pelas OCEPE, as situações de aprendizagens apresentaram-se como diversas e abrangentes visto que, por várias vezes, as crianças se confrontaram com grupos de trabalho distintos, com atividades diferenciadas e acima de tudo respeitadoras das capacidades e interesses de cada criança.

Relativamente ao **domínio das expressões** foram privilegiadas as tarefas de **expressão plástica**. Esta nossa escolha resultou das várias observações realizadas na OCS que evidenciaram um fraco desenvolvimento global de destrezas motoras finas, pouca manifestação artística, falta de motivação e, acima de tudo, uma frequente baixa autoestima relacionada com atividades promotoras de expressão plástica. Desde logo este domínio foi traçado como um dos principais objetivos das planificações, sendo fortemente integrado nas rotinas do grupo e em atividades planeadas, sempre acompanhado de uma constante valorização através de *feedbacks* positivos em todos os trabalhos realizados individualmente ou em grupo.

Identificado um dos problemas do grupo, a comunicação foi a chave para as profundas melhorias na expressão plástica que se verificaram durante a PIS, existindo regularmente exposições (na sala de atividades e no jardim de infância) dos trabalhos realizados pelas crianças e reuniões informais com o grupo para a avaliação de trabalhos artísticos produzidos. Para além destas atividades de comunicação/divulgação, e cumprindo os objetivos do projeto curricular traçado pela instituição, a arte tornou-se cada vez mais familiar às crianças. Para isso, o desenho, a moldagem, a dobragem, o recorte, os enfiamentos e a pintura acompanharam diariamente as crianças nas suas rotinas e atividades, tendo sido ainda colocados outros desafios baseados em obras artísticas de pintores como Kandinsky e Miró.

Partindo da investigação-ação a ser desenvolvida na sala de atividades, com vista a uma maior expressividade emocional das crianças e considerando a pouca motivação e dedicação do grupo nos trabalhos artísticos, procurámos proporcionar, através da arte, uma nova forma de «expressão», já que a expressão plástica representa-se como o ato ou efeito para exprimir algo por meios plásticos. O nosso objetivo foi claro: através do desenvolvimento de atividades de expressão plástica permitir outras formas de expressão, valorizando constantemente todo o progresso artístico do grupo.

As atividades plásticas baseadas nas obras dos autores já referidos foram o pretexto ideal para demonstrar ao grupo que cada criança conseguiria criar e expressar de forma tão artística e admirável como grandes nomes do mundo das artes, pois “(...) Os contactos com a

pintura [...] constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético (...)" (ME, 1997: 62).

Esta estratégia demonstrou-se determinante na valorização, na confiança e na autoestima do grupo e foi constante a superação de dificuldades na expressão plástica. Assim, o gosto pela arte foi estimulado e, numa persistente procura e reflexão, conseguimos proporcionar ao grupo experiências ricas e essenciais na sua formação e educação. Cabe ao educador detetar e colmatar, mediante estratégias educativas precisas, as barreiras das crianças ao acesso de novos conhecimentos e aprendizagens, por isso, neste caso importa relembrar que

“ (...) A Educação pela Arte é proporcionada por educadores e professores que se especializam no uso das artes como metodologia educacional. O Ensino das Artes é proporcionado por pessoas com formação artística específica numa dada arte, que se especializam no seu ensino (...)” (Sousa, 2003: 89).

Ao nível da **expressão dramática** foram realizados vários jogos de imitação e mímica promovidos em atividades planeadas e, com vista à expressividade do corpo e da voz, as canções foram igualmente exploradas. Durante as rotinas de brincadeira livre, o faz-de-conta era frequentemente preferido pelo grupo, no qual interpretavam diferentes personagens, com personalidades e comportamentos distintos, explorando realidades sociais e emocionais variadas. Este aspeto é assumido por Portugal & Leavers (2010: 88) como fundamental para o desenvolvimento da criança pois “(...) quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (...)”.

Durante todo o nosso caminho, face às dificuldades do grupo na motricidade fina, a **expressão motora** foi planeada com vista a colmatar essas resistências; porém tentou-se também promover a motricidade global através do desenvolvimento de vários padrões motores (saltar, correr e agarrar) e de momentos de relaxamento. Já a **expressão musical** foi levada até ao grupo através de vários momentos informais, nos quais a exploração de diferentes timbres, canções e a percussão corporal permitiram situações de aprendizagem bastante divertidas.

No que respeita à **Área de Conhecimento do Mundo**, esta, apesar de não se subdividir formalmente em domínios, contempla saberes das áreas científicas da geografia, da história e das ciências, que deverão ser abordados de forma natural e integrados no quotidiano das crianças, permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos e, sobretudo, estimular a sua curiosidade sobre o mundo físico e social envolvente. Semanalmente, o grupo participou em

atividades que lhe permitiram desenvolver capacidades como a observação, a comunicação, a reflexão e a classificação, alicerçadas numa postura cada vez mais crítica e curiosa de todas as crianças.

As crianças participaram em atividades como a) a classificação dos animais; b) os estados físicos; c) a dissolução e a formação de soluções; d) discussão em torno da toponímia da cidade; e) passeios, *peddy papers* e caças ao tesouro na área exterior do jardim de infância com o objetivo de melhor explorar e conhecer o espaço; e) conhecimento das comemorações do dia 25 de abril e da cidade de Portalegre, entre outras atividades relacionadas com o Conhecimento do Mundo. Convém lembrar que a experimentação foi um elemento com o qual tentámos alcançar a transversalidade de conhecimentos, interligando todas as Áreas de Conteúdo.

Torna-se assim importante para o desenvolvimento das crianças a sensibilização para as ciências de modo a que se relacionem com o meio próximo para que consigam interiorizar conhecimentos e competências face ao que é proposto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*:

“(...) Encara-se assim a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia (...)” (ME, 1997: 80).

Por último, e igualmente importante na nossa prática, a **Área de Formação Pessoal e Social** fez-se representar de forma transversal e articulada, integrando diariamente todas as atividades e situações de interação e aprendizagens.

Em idade pré-escolar, a formação pessoal e social da criança estabelece-se por meio de constantes interações que lhe permitem adquirir consciência do Eu e do outro. As interações, a tolerância com outro, os valores sociais, a autonomia, a independência e a partilha de experiências foram portanto critérios a partir dos quais nos guiámos ao longo de todo o nosso percurso investigativo e interventivo.

Como referido anteriormente, o nosso comportamento reflexivo e avaliativo foi constante, sendo da nossa opinião que o empenhamento e dedicação dedicados a todo o percurso prático ajudou-nos na “(...) tarefa de fazer aprender, sobretudo quando [foi] necessário estar a par de diferentes necessidades, de diferentes formas de aprender (...)” (Marchão, 2012: 104). Por outro lado, com a plena consciência que as interações estabelecidas entre a criança e o educador são um forte elemento influenciador na qualidade das aprendizagens conseguidas, o nosso comportamento adotou sempre o respeito e a

valorização da criança, o elogio, o afeto, o bem-estar, a segurança, a partilha e a equidade na construção de um ambiente equilibrado, afetuoso e promotor de constantes desafios.

A nível pessoal, as experiências vivenciadas em contexto de jardim de infância revelaram-se marcantes e reveladoras de um processo de amadurecimento e de crescimento profissional, vincando a nossa formação pessoal e social. Por isso, não podemos esquecer é “(...) no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, [*que se*] atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelo interesse do bem comum, da justiça e do conhecimento (...)” (Alarcão e Roldão, 2009: 68).

A nossa caminhada foi, sem dúvida, positiva e reveladora, porém temos consciência que muito ficou por fazer, refletir e melhorar. No fundo, é este o trabalho de qualquer educador – procurar incessantemente respostas ao que observa e garantir uma melhoria constante dos seus atos, tendo como meta a qualidade educativa.

## Conclusão

As leituras efetuadas, no domínio da investigação nas áreas da literatura para a infância e do desenvolvimento emocional, revelaram-se cruciais no nosso percurso investigativo, sendo determinantes para consolidarmos o nosso saber científico-pedagógico e para agirmos de forma mais sustentada. Particularmente no que diz respeito às leituras no âmbito, por um lado, da psicologia e do desenvolvimento emocional, e da literatura para a infância, por outro, permitiram-nos caminhar de forma mais consciente e segura no sentido da conceção e da implementação do nosso projeto de investigação-ação na sala de atividades onde decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada. É desta forma que classificamos a nossa postura e identidade profissional – investigadores pedagógicos e educadores constantemente atentos às necessidades de cada criança.

Assim, durante a PIS, traçámos objetivos precisos e marcadamente direcionados para o desenvolvimento emocional da criança e promoção de futuros leitores, critérios que consideramos, após toda a investigação desenvolvida, elementos indissociáveis. Nas várias atividades de leitura que realizámos, foi através da leitura que a criança sentiu e viveu variadas emoções espelhadas em cada personagem e momentos presentes numa narrativa. Depois, cabe ao educador, e neste caso coube-nos a nós, propiciar um ambiente educativo rico em experiências emocionais que permitiram à criança conhecer, refletir e experimentar os mais variados estados emocionais, através de desenvolvimento de interações sociais.

O nosso percurso ficou marcado pelo forte sentimento de empatia, construído pelas interações e partilha de afetos constantes entre nós e o grupo mas também entre as crianças nos vários momentos do dia, e ainda pelo grande incentivo à literatura para a infância acompanhada por livros de qualidade. Nesta análise, consideramos que reforçámos as interações existentes na sala de atividades, incentivando as manifestações emocionais das crianças no quotidiano do grupo.

Além disso, convém também sublinhar que o livro foi regularmente a partida para conversas nas quais as emoções emergiam, fazendo transparecer um ambiente de tolerância e descoberta pessoal que se afigurou como fator de sucesso no comportamento de cada criança, na motivação, na confiança, na autoestima e na exteriorização das suas emoções. Assim, estimulámos a adesão das crianças à leitura com a utilização de livros de qualidade, aprimorando o seu gosto por tal objeto desencadeador de múltiplas aprendizagens emocionais, sociais e cognitivas. Foi desta forma, aliando momentos como a Hora do Conto e momentos

de partilhas emocionais, que alcançámos todos os avanços comportamentais e de desempenho social e pessoal da criança já referidos.

Com a procura constante de um ambiente emocionalmente livre, através da exploração emocional presente nos livros, em que cada criança podia explorar as suas emoções e partilhá-las com outra ou com um adulto, verificámos uma crescente abertura do grupo à conversa e reflexão de situações potencialmente emocionais, tanto na Hora do Conto como também em momentos de rotina ou de brincadeira livre. Consideramos, deste modo, que contribuímos para momentos de interação, de descoberta do mundo e de si próprios, que se afiguram uma mais valia na literacia emocional de cada criança.

Apesar de todas as alterações presenciadas no grupo, foi também marcante a nossa experiência com o livro e as emoções porque, sem dúvida, tornámo-nos profissionais científica e pedagogicamente mais conscientes no que diz respeito à problemática das emoções em idade pré-escolar e à importante presença nesta fase de um livro com uma qualidade estético-literária superior. A procura fundamentada de práticas educativas que sublinham o respeito emocional por cada criança tornou a nossa prática mais equitativa, responsiva e, acima de tudo, adequada a cada particularidade e dificuldade das crianças do grupo, o que nos permitiu construir laços de respeito e de afetividade com cada criança e, conseqüentemente, assistimos diariamente à tranquilidade e conforto que se fez sentir nas muitas aprendizagens que se realizaram.

Seríamos futuros educadores limitados e pouco profissionais se concordássemos que nada haverá a melhorar na nossa prática (como também no projeto implementado). Apesar de termos alcançado resultados bastante satisfatórios, é nossa opinião que uma estratégia educativa emocional deve mapear todo o trabalho em EPE e, para isso, com o forte intuito de melhorar a nossa atitude enquanto profissionais de educação, concordamos que o livro e desenvolvimento emocional devem ser alvo de projetos contínuos e duradouros, no sentido em que deve acompanhar o projeto escolar e todo o currículo da criança bem como a família. É importantíssimo envolver a família nas muitas aprendizagens sociais e emocionais da criança e em futuros projetos tencionamos melhorar e reforçar o acompanhamento familiar da criança.

Outro aspeto que consideramos vantajoso para melhor conhecermos a criança e melhor potencializarmos o seu desenvolvimento baseia-se na necessidade de existir uma melhor identificação dos problemas pessoais e emocionais de cada criança e procurar colmatar o seu desconforto e insegurança com livros de qualidade e atividades que procuram o controlo e a aceitação emocional.

Após toda a investigação desenvolvida e o projeto implementado, concluímos que a literatura para a infância, quando aliada a uma estratégia educativa que prima pela exploração emocional da criança, pauta o respeito por cada estado emocional da criança e a tolerância, permitindo ainda um conhecimento mais íntimo de cada comportamento ou forma de estar da criança podendo, por isso, agir qualitativamente de forma mais consciente e direta nas dificuldades e problemas que a criança possa apresentar. No fundo, é conhecendo o íntimo de cada criança que melhor a descobrimos e para isso a literatura para a infância permite-nos entrar e conhecer a sua forma de ver e sentir o seu mundo.

### **Bibliografia Científica**

- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M.C. (2009). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- ALBUQURQUEE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- AGUIAR E SILVA, V. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. Sá, D. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana, p. 11-15.
- AZEVEDO, I. (2002). *A escola precisa de inteligência emocional?* Em: A. Pinto e J. Conde e M. Conde (eds.), *Cadernos de Criatividade*, Colibri. Lisboa.
- AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel.
- BALÇA, A. (2007, set./out.). *A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil*. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 82: 24 – 26.
- BÉDARD, N. (2005). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Portugal: Edições CETOP.
- BARBOSA, L. & CARVALHO, A. M. P. (2008). *O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico*. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 7, N.º 2, 337-148.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BETTELHEIM, B. (1985). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.
- CERVERA, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto/Ediciones Mensajero
- CERRILLO, P. (2001). *Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil*. Cerrillo, P. e Padrino, J. G. (coord). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Univ. Castilla-La Mancha: 79 - 94.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- DAMÁSIO, A. (2010). *O livro da consciência – A construção do cérebro consciente*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- DERDYK, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione
- DI. LEO, J.H. (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artes
- DIOGO, A. (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, J. & VELOSA, M. (2013). *Relatório Final de Observação e Cooperação Supervisionada*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FÁVERO, M.H.& SALIM, C.M.R. (1995). *A relação entre os conceitos de saúde, doença e morte: utilização do desenho na coleta de dados*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11(3):181-191.
- FERREIRA, A. F. M. (2013). *Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar*. Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, Portalegre.
- FRANCO, M.( 2008). *A gestão das emoções na sala de aula. Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- GOLSE, B. (2005). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. (1.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Climepsi editores.
- GOMES, J. A. (2000). “Literatura para a infância”. Lamas, E. (coord). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Col. Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora, p. 287 – 296.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- GOTTMAN, J., & DECLARIE, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pergaminho.
- GOYETTE, G., BOUTIN, G., & LESSARD-HEBERT, M. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HARMS, T., CLIFFORD, R., & CRYER, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição revista. Porto: Legis Editora.
- HENRIQUES, A. (2002). Saber sentir e sentir o saber. Em: A. Pinto e J. Conde e M. Conde (eds.), *Cadernos de Criatividade*, Colibri. Lisboa.
- HENRIQUES, H. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância – Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada*. Portalegre: ESEP
- HILL, M. & HILL, A. (1998). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edição Sílabo.
- HUTZ, C. S. & BANDEIRA, D.R.(2000). *Desenho da figura humana*. Em: Cunha, J.A. (Org) *Psicodiagnóstico – V*, (pp. 507-518). 5<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed.
- LELORD, F. & ANDRÉ, C. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Pergaminho.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa – fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: Edições ASA.
- LOPES, M. (2012). *O Interpretante Emocional na Interação das Linguagens Visual e Verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo*. In Araújo. R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- MACHADO, P., VERÍSSIMO, M., TORRES, N., PECEGUINA, I., SANTOS, A., & ROLÃO, T. (Julho-Setembro de 2008). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*. *Análise Psicológica*. N.º 3, Série XXVI: 463 - 475.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- MACHADO, A. P. O. M. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- MAIA, G.(2002). *O visível, o legível e o invisível*. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. N.º 10. Porto: Campo das Letras, p. 3-8.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARCHÃO, A, (2013, jun). *O Lugar dos Livros no Jardim de Infância*. *Aprender*, N.º 33, 25-34.
- MÁXIMO-ESTEMES, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Universidade do Minho.
- MELO, A., SOARES, I. (2006). *Desenvolvimento emocional e psicopatologia da criança*. *Psychologica*. 43: 41-57.
- MENDES, T, (2013, jun). *Amor como em casa: o lugar da família e dos afetos na Literatura Infantil contemporânea*. *Aprender*, N.º 33, 35- 40.
- MESQUITA, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- MULLER-LISSNER, A. (2001). *A inteligência emocional na criança* (1.<sup>a</sup> ed.). (M. J. Brummer, Trad.) Cascais: Pergaminho.
- NIKOLAJEVA, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. London: Garland.
- NODELMAN, P. (1988). *Words About Pictures: The narrative art of children's Picturebooks*. Georgia: University of Georgia Press.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2.<sup>a</sup> ed.) Porto: Porto Editora.
- PALMEIRA, L., Gouveia, J., DINIS, A., LOURENÇO, S., VELOSO, M. (2010). *O efeito mediador da regulação emocional na relação entre a expressividade emocional da família de origem e as reacções maternas à expressão de emoções positivas das crianças*. *Psychologia*. 52 (Vol. II): 423-433.
- PEREIRA, L. (set./dez. 2007). *Emoções, cultura e aprendizagem*. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 82: 20-21.
- PINTO, A.; Conde, J. & Conde, M. (2002). *Cadernos de Criatividade – Educação Emocional*, Colibri. Lisboa.
- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). *Avaliação em educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- REBELO, I. (1996). *Detalhes da minha História de vida: Um Testemunho*. *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, C. M. F. C. R. (2008). *O livro no Jardim-de-infância – Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- SÁ, I. (2002). *O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções*. Em: A. Pinto e J. Conde e M. Conde (eds.), *Cadernos de Criatividade*, Colibri. Lisboa.
- SANTOS, M. J. S. P. (2006). *Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Tese de Doutoramento em Psicologia da criança. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança,

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- SANTOS, M. (2013). Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *Aprender*, N.º 33, 11-17.
- SALOVEY, P., & SLUYTER, D. J. (1999). *Inteligência Emocional da Criança - Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- SILVA, A. (2011). *Desenvolvimento Infantil – as competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SISTO, F.F. (2005). *Desenho da Figura Humana – Escala Sisto (DFH-Escala Sisto): Manual*. São Paulo: Vetor.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*. 1.º Vol. Instituto Piaget: Lisboa,
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOBRINO, J. (org.), REBANAL J., MARTÍNEZ-CONDE, J., VALE, D. G., MERINO, P., & ALONSO, L. (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. (M. Miranda, Trad.) Porto: Porto Editora.
- SCHAFFER, H. Rudolph (2004). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SPODECK, B. (Org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEINER, C., & PERRY, P. (2000). *Educação Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- STRONGMAN, K. T. (2004). *A psicologia das emoções* (2.ª ed.). (J. N. Almeida, Trad.) Lisboa: Climepsi.
- TAVARES, J. C. F. (2010). *A importância da Literatura Infantil na educação de infância*. Relatório final do curso de Educação de Infância. UNICV: Universidade de Cabo Verde.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

TORRE, S. (2002). Educação Emocional. Em: A. Pinto e J. Conde e M. Conde (eds.), Cadernos de Criatividade, Colibri. Lisboa.

VASCONCELLOS, C. M. (2008). *Emoções e aprendizagem em um curso para o desenvolvimento de competências apreendedora*. Tese de Mestrado em Psicologia social. Universidade Federal da Bahia.

WALLON, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.

WALLON. (2007) *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

WECHSLER, S.M. & SCHELINI, P.W. (2003). *Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil*. Avaliação Psicológica, 1:29-38.

ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

### **Bibliografia Literária**

ORAM, H. (1982). *Bernardo faz birra*. Lisboa: Caminho

SAVER, M. & RIFFORD, C. (2010). *Quem tem medo do escuro: Um monstro horrível*. Alfragide: Edições ASA

BINGHAM, J. (2006). *Todos nós nos sentimos...Felizes*. Abrunheira: Girassol.

BAUER, J. (2007). *Quando a mãe grita*. Lisboa: Gatafunho

### **Webgrafia**

ARAÚJO, R.; FRATARI, M. (2011) *O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições*. Acedido a 15 de Março de 2014 em

<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo33.pdf>

AZEVEDO, F. (2013). *Estudos literários para a infância e fomento da competência literária*. Acedido a 13 de novembro de 2013 em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2857>.

Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar

- MERGULHÃO, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL Acedido a 25 de outubro de 2013 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/582>
- SILVA, S. R. (2003). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância*. Acedido A 10 de outubro de 2013 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_palav\\_ilustra\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf).
- SIPE, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art From: Recent Research on Picturebooks. Acedido a 15 de outubro de 2003 em [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/32](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/32)
- SOARES, A. (1994). *A função da ilustração na literatura infanto-juvenil*. Mathésis. Nº 3. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 1 de novembro de 2013 em [URI:http://hdl.handle.net/10316.2/24009](http://hdl.handle.net/10316.2/24009)
- VELOSO, R. M. (2001). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância*. In site da Casa da Leitura. Acedido a 25 de outubro de 2013 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_li\\_jardinf\\_rveloso\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf)
- VELOSO, R. M. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. Acedido a 14 de agosto de 2013 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_ot\\_detalhe&id=24](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=24)

### **Legislação Consultada**

- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho (2.ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico;
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho (2.ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

## **Anexos**

---

## Anexo n.º 1



**Imagem 1** – Porta principal e de acesso às duas salas de atividades



**Imagem 2** – Corredor de acesso às duas salas de atividades



**Imagem 3** – Porta principal e de acesso à sala de prolongamento escolar

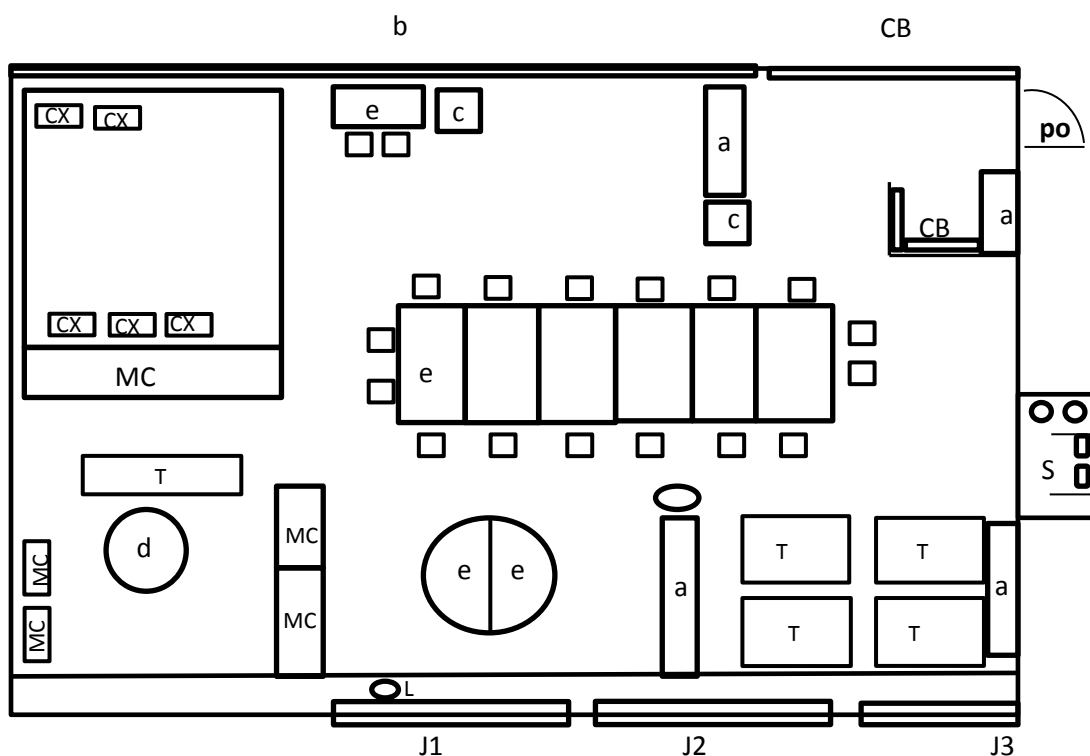


**Imagem 4** – Sala de prolongamento escolar



**Imagem 5** – Área da biblioteca

## Anexo n.º 2



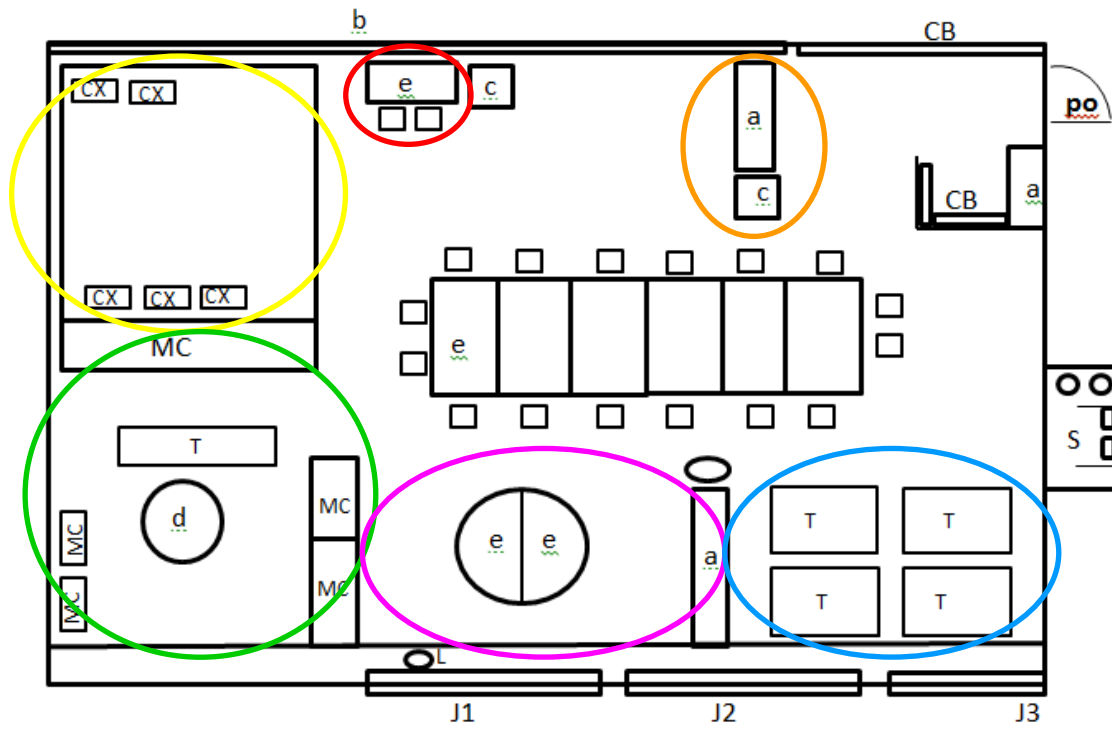
**Imagem 1** – Planta da sala de atividades

Legenda

- po** – Porta de entrada
- MC** – Móveis da *Casinha*
- CB** – Cabides
- CX** – Caixas de arrumação
- a** – Móvel
- c** – Carrinho
- b** - Placares
- J** – Janela (1, 2, 3)
- L** - lavatório
- d** – Mesa de brincar
- e** – mesa de trabalho
- S** – Sanitários
- T** - Tapete



**Imagem 2** – Fotografia da sala de atividades



**Imagem 2** – Planta da sala com as respectivas áreas de interesse

- Área da Garagem;
- Área da Casinha;
- Área da Plasticina e Pintura;
- Área da Biblioteca;
- Área do Computador;
- Área dos jogos;

## Anexo n.º 3

## FOLHA DE COTAÇÃO DA SUBESCALA «ESPAÇO E MOBILIÁRIO»

ESPAÇO E MOBILIÁRIO											
<b>1. Espaço interior</b>			1 2 3 4 5 <b>6</b> 7				Notas:				
S N	S N NA	S N	S N	S N	S N	S N					
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>									
1.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>										
<b>2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem</b>			1 2 3 4 <b>5</b> 6 7								
S N	S N NA	S N NA	S N								
1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>									
<b>3. Mobiliário descanso e conforto</b>			1 2 3 4 <b>5</b> 6 7								
S N	S N	S N	S N								
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>									
<b>4. Arranjo da sala actividades</b>			1 2 3 4 5 <b>6</b> 7				Notas:				
S N	S N	S N	S N								
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
<b>5. Espaço de privacidade</b>			1 2 <b>3</b> 4 5 6 7								
S N	S N	S N	S N								
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
<b>6. Exposição de material relacionado com criança</b>			1 2 3 4 5 <b>6</b> 7								
S N	S N	S N	S N								
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>									
<b>7. Espaço motricidade global</b>			1 2 3 4 5 6 <b>7</b>				Notas:				
S N	S N	S N	S N								
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
<b>8. Equipamento motricidade global</b>			1 2 3 <b>4</b> 5 6 7								
S N	S N	S N NA	S N								
1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
1.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>									

## Anexo n.º 4

## FOLHA DE COTAÇÃO DA SUBESCALA «INTERACÇÃO»

INTERACÇÃO																		
<b>29. Supervisão actividades matricidade global</b>				<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	Notas:
1	2	3	4	5	6	7												
S	N	S	N	S		N		S		N								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
								5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>30. Supervisão geral das crianças</b>				<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7												
S	N	S	N	S		N		S		N								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
				3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
								5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<b>31. Disciplina</b>				<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7												
S	N	S	N	S		N		S		N								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>32. Interações pessoal-crianças</b>				<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7												
S	N	S	N	S		N		S		N								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<b>33. Interações entre crianças</b>				<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	Notas:
1	2	3	4	5	6	7												
S	N	S	N	S		N		S		N								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											

## Anexo n.º 5

## FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA \_\_\_\_\_

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO \_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_ TELEFONE \_\_\_\_\_

E-MAIL \_\_\_\_\_

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

ELEMENTO DE APOIO DQP \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caraterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

**a) PÚBLICO**

**b) PRIVADO**

(com ou sem fins lucrativos)

A1  Ministério da Educação

B1  IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2  Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2  Particular e Cooperativo

A3  Outros \_\_\_\_\_

B3  Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

d) Outros \_\_\_\_\_

3. São os únicos locatários?

a) Sim  b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros \_\_\_\_\_

## CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura \_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_ Hora de encerramento \_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas; Tarde das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas; Tarde das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas

d) Qual é o horário do almoço? \_\_\_\_\_

e) Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_



16. Existe pessoal de apoio?

- |                       | SIM                      | NÃO                      |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) \_\_\_\_\_

b) Participação por capitação

Mínima \_\_\_\_\_ Máxima \_\_\_\_\_ Média/mensal \_\_\_\_\_

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) \_\_\_\_\_

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias  montantes \_\_\_\_\_

b) Projetos  montantes \_\_\_\_\_

c) Outros  montantes \_\_\_\_\_

## COMUNIDADE

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a)  Área Urbana      b)  Área suburbana      c)  Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças?  %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

---

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

---

---

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?  %

24. Qual a proveniência desses pais? \_\_\_\_\_

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas? \_\_\_\_\_

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

## Anexo n.º 6

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE  
FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME DA INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_ TELEFONE \_\_\_\_\_

E-MAIL \_\_\_\_\_

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ELEMENTO DE APOIO DQP \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_



## Anexo n.º 7

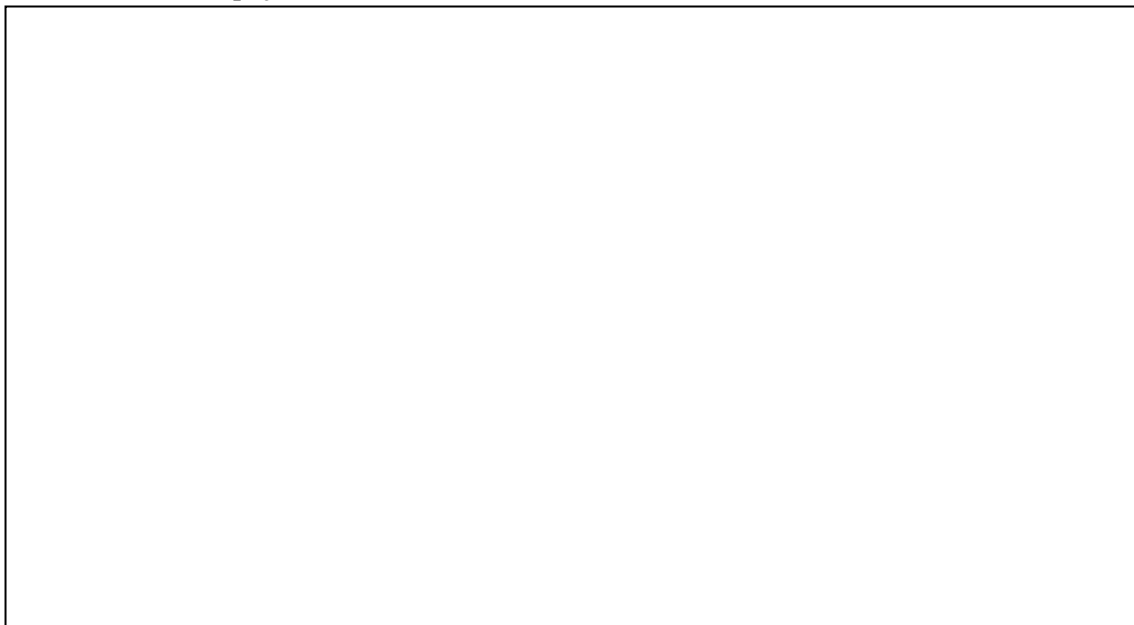
## FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

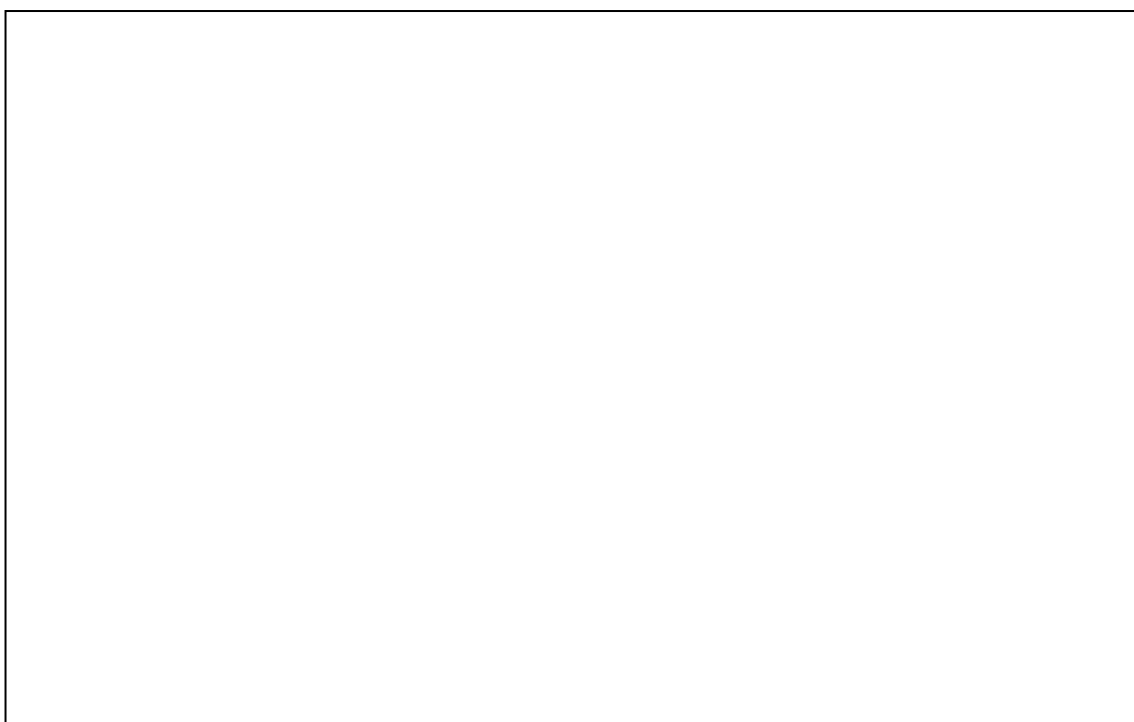
SALA \_\_\_\_\_

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m<sup>2</sup>

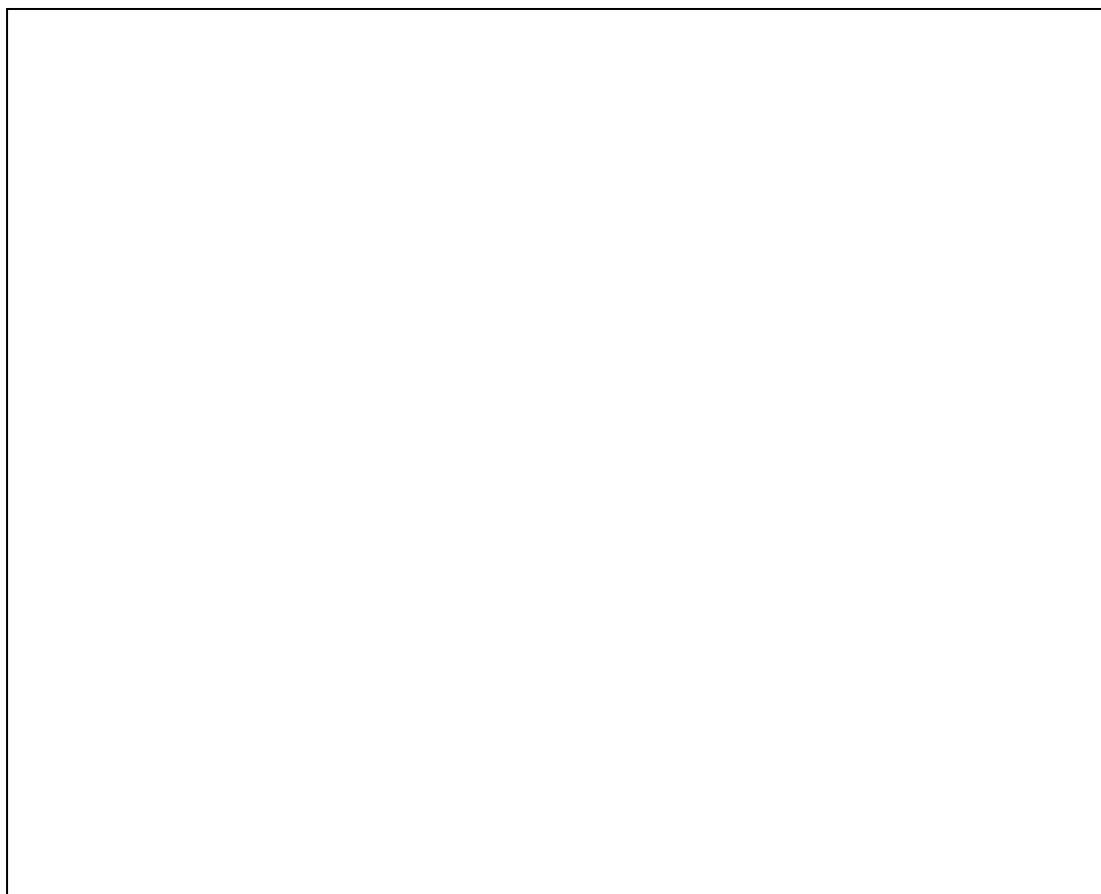


. Áreas em que está organizada e designação.



3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.

Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

---

---

---

---

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a)  Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b)  Vestiários
- c)  Acessos próprios para cadeira de rodas
- d)  Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

---

---

---

b) Lavandaria

---

---

---

c) Dormitório (s)

---

---

---

d) Cozinha

---

---

---

e) Sala para movimento/ginásio

---

---

---

f) Refeitório

---

---

---

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

---

---

---

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

---

---

i) Secretaria

---

---

---

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

---

---

---

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

---

---

---

#### ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a)  Sim    b)  Não

c) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

---

---

d) Partilha esta zona como e com quem?

---

---

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---

---

3. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

---

---

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- |                             |   |                             |                      |
|-----------------------------|---|-----------------------------|----------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Utensílios de exterior (pás, bolas)     | f) <input type="checkbox"/> | Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> | Estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> | Jardim e /ou horta   |
| c) <input type="checkbox"/> | Caixa de areia                          | h) <input type="checkbox"/> | Animais domésticos   |
| d) <input type="checkbox"/> | Tanque de água                          | i) <input type="checkbox"/> | Outros?              |
| e) <input type="checkbox"/> | Brinquedos de rodas (triciclos, etc)    |                             | Quais _____          |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim  b) Não

#### CARACTERISTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a)  Novo  
b)  Velho  
c)  Usado mas em bom estado

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a)  Sim

b)  Não

Observações \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Medidas de segurança do equipamento

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo n.º 8

## ENTREVISTA À EDUCADORA

### 1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

1.1 - Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?

---

---

---

1.2 - Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

---

---

---

### 2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

2.1 - Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?

---

---

2.2 - Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:

- (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)
- Referenciais científicos:
  - ◆ Pedagogos
  - ◆ Modelos pedagógicos
- Referenciais profissionais- o Perfil do Educador de Infância;

---

---

2.3 - Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

---

---

### 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

3.1 - Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

---

---

3.2 - Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?

---

---

3.3 - Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

---

---

#### 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

4.1 - Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

- Planeamento
- Desenvolvimento
- Documentação
- Monitorização
- Avaliação

---

---

4.2 - Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

---

---

4.3 - Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo.

---

---

4.4 - Como é que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?

---

---

4.5 - Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

---

---

## 5. PESSOAL

5.1 - Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

---

---

5.2 - Considera adequada a formação inicial dos adultos?

---

---

5.3 - Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

---

---

5.4 - A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal?

---

---

5.5 - Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.

---

---

5.6 - Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

---

---

5.7 - Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

## 6. ESPAÇOS

6.1 - Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?

---

---

6.2 - Gostaria de o melhorar? Como?

---

---

6.3 - Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

---

---

## 7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

7.1 - Na sua opinião, como é a atmosfera da instituição?

---

---

7.2 - Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicado a visão da instituição?

---

---

7.3 - Como é cuidada a criança individual?

---

---

7.4 - Como se reage ao comportamento inapropriado?

---

---

7.5- Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

---

---

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

8.1 - Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião de deficiência física ou mental, ou outras.

---

---

8.2 - O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

---

---

## 9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

9.1 - Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

---

---

9.2 - Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?

---

---

9.3 - Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?

---

---

9.4 - Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?

---

---

9.5 - Quais são as relações que têm com os contextos educativos para que as crianças transitam?

---

---

9.6 - Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

---

---

## 10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

10.1 - Conhece a visão, a missão e o projeto da liderança do estabelecimento/da instituição?

---

---

10.2 - O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

---

---

10.3- Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?

---

---

10.4 - O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

---

---

**Obrigada pela sua colaboração.**

## Anexo n.º 9



Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação



<b>Guião da entrevista a realizar às educadoras do agrupamento do Bonfim</b>			
<i>Blocos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>	<i>Obs.</i>
<b>Legitimação e apresentação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✚ Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</li><li>✚ Garantir o anonimato e a confidencialidade.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e o objetivo;</li><li>✓ Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação;</li><li>✓ Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho;</li><li>✓ Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).</li></ul>	Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão das entrevistadas.

<p><b>A importância da literatura infantil</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conhecer a importância do livro nas aprendizagens da criança;</li> <li>✚ Conhecer quais os critérios eleitos pela educadora na escolha de um livro;</li> <li>✚ Conhecer qual a utilidade atribuída ao livro nas novas aprendizagens da criança;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?</li> <li>2. Considera que, no momento de leitura, a presença do livro é obrigatória?</li> <li>3. Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?</li> <li>4. O livro pode ser utilizado com um elo entre o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância e aprendizagens realizadas no ambiente familiar?</li> <li>5. Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?</li> </ol>	
--	---	---	--

<p><b>O desenvolvimento emocional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conhecer a noção de emoções, segundo a opinião de uma educadora;</li> <li>✚ Conhecer as estratégias assumidas pela educadora para o desenvolvimento das emoções;</li> <li>✚ Compreender a valorização do desenvolvimento emocional em educação pré-escolar;</li> <li>✚ Verificar o nível de conhecimento das educadoras relativamente às emoções;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?</li> <li>7. Enquanto educadora, que importância atribui ao desenvolvimento emocional na sua prática educativa?</li> <li>8. Que estratégias adota para despertar as crianças para a descoberta das emoções?</li> <li>9. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante no êxito da vida? Porquê?</li> <li>10. Na avaliação das crianças que domínios são tidos em conta?</li> <li>11. Na sua opinião considera importante integrar o desenvolvimento emocional na avaliações da educação pré-escolar? Porquê?</li> </ol>	
<p><b>Finalização da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Concluir a entrevista;</li> <li>✚ Agradecer a disponibilidade;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar às considerações que apresentou?</li> </ol>	<p>Todas as reações não-verbais e as conotações linguísticas serão registadas, neste bloco e nos anteriores.</p>

## Anexo n.º 10

## Transcrição das entrevistas realizadas a três educadoras

- **A importância da literatura infantil**

- 1. Na sua opinião, quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?**

**E1:** *“A literatura infantil possui várias vantagens para o desenvolvimento da criança: ao nível da estruturação do pensamento, à descoberta de novas realidades, ao conhecimento e experimentação das emoções, na medida em que se identificam com uma personagem e vivenciam os vários momentos da história.*

*Ainda relativamente às emoções, as crianças ao identificarem-se com a personagem pode ajudá-las a solucionar conflitos interiores, como o medo, por exemplo.*

*Tenho sempre o cuidado de adequar o livro ou a história ao interesse e dificuldades do grupo de modo a cativá-lo e a desenvolver as suas competências. A história é um momento livre, para a criança aprender e, acima de tudo, apaixonar-se pela leitura.”*

**E2:** *“São imensos. Na minha opinião, a literatura infantil é uma das atividades que mais deve ser privilegiada. As histórias, e conseqüentemente a literatura infantil têm uma riqueza enorme que permite desenvolver a criança a imensos níveis.*

*Ao escutar uma história, a criança desenvolve várias competências. Por exemplo, ao identificar-se com uma personagem descobre e experimenta emoções, aprende novas coisas sobre o mundo, desenvolve a linguagem, a concentração, entre outras. Contudo, para mim, uma das coisas mais importantes é permitir o desenvolvimento emocional da criança.”*

**E3:** *“São muitas. Desenvolve as emoções, os valores e ainda a interação com os outros.”*

- 2. Considera que, no momento de leitura, a presença do livro é obrigatória?**

**E1:** *“No momento da história, o livro está sempre presente. Para mim, o suporte visual que o livro permite é importante e, infelizmente penso que não consigo alcançar as qualidades necessárias de um, por exemplo, contador de histórias. Por já ter presenciado o trabalho maravilhoso de vários contadores de histórias não me sinto confortável contar uma*

*história sem o livro. Porém, dou extrema importância aos diálogos, ao ritmo, entoações e vozes porque essa dinamização é imprescindível na leitura de qualquer história.”*

**E2:** *“Não. A presença do livro é importante como estratégia para a motivação ao livro, por exemplo. Pessoalmente gosto muito mais de contar uma história sem que o livro esteja presente.”*

**E3:** *“Não. O livro nesta idade é uma mais valia, devido ao grande suporte visual que contem, uma vez que as crianças leem a imagem. Todavia, o contar histórias sem o livro tem também outras vantagens. Enquanto educadora tenho mais liberdade para contar a história fazendo realçar alguns aspetos que ache pertinente.*

### **3. Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?**

**E1:** *“O livro potencializa novas aprendizagens e isso é indiscutível. Além disso, é uma fonte de prazer porque quando tem uma boa ilustração aliada a um bom texto, a criança desfruta do livro com muito gosto e, paralelamente, desenvolve várias aprendizagens: uma palavra nova, uma cor diferente, uma emoção nova, tanta coisa... E, com a ajuda do adulto pode ser uma fonte de aprendizagem.*

*Na minha opinião, o livro deve estar ao alcance e à disposição da criança para que possa usá-lo e desfrutar deste objeto sem que exista uma intenção formal e concreta por parte do adulto. O livro é, para mim, um brinquedo, um amigo e um companheiro de aprendizagens da criança. Por isso, respondendo mais concretamente à questão, o livro permite momentos de lazer e aprendizagens.”*

**E2:** *“As duas vertentes estão corretas e são igualmente importantes. O uso do livro deve ser variado, deve-se permitir que a criança o utilize voluntariamente e deve também ser apresentado pela educadora na medida em que o utiliza para alcançar um determinado objetivo.”*

**E3:** *“Claramente como um elemento de novas aprendizagens. Daí termos a áreas como a biblioteca e incentivamos as crianças a utilizá-la e, através dos livros, abordar vários conceitos.*

**4. O livro pode ser utilizado com um elo entre o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância e aprendizagens realizadas no ambiente familiar?**

**E1:** *“O livro é um ótimo parceiro para qualquer educadora porque permite desenvolver vários projetos com a criança dentro da sala e fora da sala, envolvendo ou não os pais.”*

**E2:** *“Sim. Por ser unânime a importância do livro, a escola desenvolveu à três anos o projeto «Vai e Vem», o qual perspectiva integrar o livro na família de modo a duplicar as suas vantagens no desenvolvimento infantil.”*

**E3:** *“Sem dúvida. Mais importante que prolongar as aprendizagens que advêm da leitura é permitir que a criança desenvolva o simples gosto de escutar uma história. E se for um momento partilhado em família ainda mais vantajoso é para a criança.”*

**5. Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?**

**E1:** *“Sim, isso é muito importante. Na minha opinião, a faixa etária do grupo, o tempo de concentração, algumas mensagens que considero importantes, como alguns valores sociais, a amizade, as emoções, etc. Mas, acima de tudo, preocupo-me em apresentar um texto bonito e com boas ilustrações.”*

**E2:** *“Não tenho qualquer critério. O que costumo fazer é uma seleção dos livros que já existem na sala e fazemos uma catalogação. Tento mostrar que existem vários tipos de livros e para isso recorro bastante à biblioteca escolar e considero que isso seja bastante positivo porque a criança aprende a estimar algo que não lhe pertence.”*

**E3:** *“Sim. Valorizo muito a ilustração, pois para a idade pré-escolar um livro de qualidade deve conter imagens apelativas, com muita cor e com maior domínio que o texto. Por isso, na minha opinião a ilustração é um critério de grande peso. Existem situações que o texto não é totalmente adequado e eu altero-o de forma a valorizar ou não algum aspeto”.*

## **O Desenvolvimento Emocional**

### **6. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?**

**E1:** *“São vivências interiores, isto é, é a forma como sentimos interiormente aquilo que se passa connosco e na relação que criamos com os outros e com o mundo.”*

**E2:** *“Identifico como o transpor de sentimentos. A emoção é o que se reflete, é o visível de um sentimento que a pessoa tem. As crianças, por vezes são mais espontâneas e outras fecham-se mais.*

**E3:** *“Emoções são tudo aquilo que a criança sente, tudo o que lhes vai na alma, é a sua forma de estar consigo própria e no mundo.”*

### **7. Enquanto educadora, que importância atribui ao desenvolvimento emocional na sua prática educativa?**

**E1:** *“Sim, é muito importante. Considero que se uma criança não está bem emocionalmente não poderá aprender. Acredito que o desenvolvimento emocional é o responsável pelo bem estar da criança, ou seja, contribui para a sua relação consigo, com os outros e com um mundo. Sendo por isso algo a que dou muito importância e, na minha opinião, é condição para que tudo o resto aconteça naturalmente e de forma saudável.”*

**E2:** *“Normalmente não é uma vertente que pense nela e nem desenvolvo atividades nesse sentido. O desenvolvimento emocional é feito na sala de forma espontânea através de conversas informais com uma determinada criança que veja que está, de alguma forma, a sofrer.*

*Além disso, tento também que as crianças resolvam os conflitos entre eles da melhor forma. O desenvolvimento emocional está presente de uma forma muito informal e intuitiva. Não é algo que eu me preocupe quando estou a planificar.”*

**E3:** *“Dou muita importância. Procuo que as crianças saibam gerir as suas emoções, através de várias interações entre elas, permitindo que vivenciem o máximo de emoções possíveis e aí a literatura infantil ajuda bastante.”*

**8. Que estratégias adota para despertar as crianças para a descoberta das emoções?**

**E1:** *“Fomento sempre a conversa entre as crianças. Quando acontecem situações mais específicas com uma criança em particular pergunto-lhe o que sente e porquê.”*

*Em todas as conversas, em grupo ou individualmente, tento sempre que a criança se coloque no lugar do outro e que explique o que sente, tendo sempre o cuidado de atribuir palavras como medo, triste, assustada, contente, entre outras. Além disso, tento sempre que o ambiente seja de harmonia no qual as emoções são colocadas para fora, sempre com equilíbrio.”*

**E2:** *“Eu tenho sempre conversas que possa achar pertinentes com uma criança. Não tenho qualquer estratégia, utilizo a minha intuição para conseguir perceber se é necessário ou não conversar com a criança sobre o que ela sente e qual a melhor forma de superar algo.”*

**E3:** *“Falando muitas vezes sobre emoções com o grupo, acho que os jogos também ajudam, como por exemplo, os jogos de mímica, de expressões faciais, entre outros.”*

**9. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante no êxito da vida? Porquê?**

**E1:** *“Sim. Uma criança em sofrimento emocional tem dificuldades cognitivas, isto é, tem dificuldade em se disponibilizar para novas aprendizagens.”*

**E2:** *“A autoestima, a confiança, a motivação e a forma como se relacionam com os outros vão influenciar o futuro da criança e são importantes no desenvolvimento emocional. Porém, não acredito que seja determinante porque, por vezes, é uma questão de personalidade.”*

**E3:** *“Sim, sem dúvida. Na minha prática tenho sempre um cuidado especial, mas este ano existiram situações complicadas que exigiram uma preocupação extra na minha planificação. E, de facto, quando existem problemas e são resolvidos através da exploração das emoções, o grupo concentra-se, empenha-se e são muito participativos e progressivamente nota-se uma melhoria no comportamento e no próprio bem estar do grupo.”*

## **10. Na avaliação das crianças que domínios são tidos em conta?**

**E1:** *“Avaliamos segundo os itens das OCEPE.”*

**E2:** *“Avalio os domínios descritos nas OCEPE. Faço uma avaliação global do desempenho das crianças nas vários domínios e na parte das observações avalio a maturidade, a forma de estarem na sala, a autoestima, entre outros. No final de contas, também não há muito que se possa dizer nessa parte.”*

**E3:** *“Temos fichas que nos ajudam a reunir a informação necessária nas várias áreas do desenvolvimento, como por exemplo na leitura e na escrita ou ainda na área do conhecimento do mundo. É, no fundo, feita com base nas OCEPE e o desenvolvimento emocional é igualmente tido em conta nessas fichas.”*

## **11. Na sua opinião considera importante integrar o desenvolvimento emocional nas avaliações da educação pré-escolar? Porquê?**

**E1:** *“O desenvolvimento emocional é muito transversal e acaba por ser realçado nas outras áreas. Eu tenho sempre em conta a forma como as crianças se relacionam entre elas e consigo própria e, juntamente com os itens das OCEPE, o desenvolvimento emocional acaba por estar diluído nestes vários aspetos.”*

**E2:** *“Penso que já existam muitos elementos de avaliação e quanto mais houver mais burocracia existirá. Na parte das observações podemos registar o que nos parece mais conveniente e se houver crianças com problemas então faremos o registo e a descrição dessa criança em relação, por exemplo, ao comportamento, que é uma forma de mostrar as emoções. Se a criança não apresentar problemas então não há necessidade de referir.”*

**E3:** *“É muito importante e eu considero que seja fundamental a integração do desenvolvimento emocional na avaliação da criança. Hoje em dia a criança tem inúmeras razões para não estar bem a nível emocional e, ao fim ao cabo, cabe ao jardim de infância arranjar formas para ajudar as crianças.”*

## Anexo n.º 11



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação**



## **Questionário**

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre, sob orientação científica das Professoras Teresa Mendes e Ana Isabel Silva.

O objetivo desta investigação centra-se na compreensão e validação da influência da literatura infantil na descoberta e desenvolvimento das emoções na criança em idade pré-escolar.

O presente questionário está estruturado em três partes- A,B e C.

Assim:

Na parte A – as questões são referentes à recolha de dados da pessoa inquirida.

Na parte B – são solicitadas respostas sobre a importância do desenvolvimento emocional na criança.

Na parte C – são solicitadas respostas sobre a importância da literatura infantil na descoberta das emoções.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade sobre a sua identidade.

## A – Identificação do Inquirido

1. Sexo:

	Assinale com um X
Feminino	
Masculino	

2. Idade:

<input type="text"/>	Anos
----------------------	------

3. Habilitações literárias:

	6.º Ano	9.º Ano	12.º Ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Assinale com um X							
	Outro: _____ Qual?						

4. Profissão atual: \_\_\_\_\_

5. Tem no Jardim de Infância (assinale com um X):

	Uma criança do sexo masculino	Uma criança do sexo feminino
Assinale com um X		

6. É encarregado (a) de educação da (s) criança(s) que frequenta (m) o jardim de infância?

	Sim	Não
Assinale com um X		

(Este questionário continua na página seguinte)

## **B – Desenvolvimento Emocional**

As emoções são alterações intensas e passageiras do ânimo, podendo ser agradável ou não, ou seja, são respostas instintivas a várias situações ao longo da vida que propiciam formas diferentes de agir.

Quando um indivíduo está perante uma determinada emoção, pode apresentar alguns comportamentos que caracterizam essa mesma emoção, por exemplo, quando se está feliz, o sorriso é um comportamento ilustrativo dessa emoção.

Podemos assim afirmar que existe uma distinção entre a emoção e os resultados dessa emoção.

### **1. De forma clara responda às seguintes questões:**

a) Como incentiva o/a seu/sua filho/a a falar sobre as emoções?

---

---

b) Quando vê que o/a seu/sua filho/a está emocionado, o que faz?

---

---

c) Todo o tipo de emoções merecem a sua atenção?

---

---

d) Como reage às emoções do seu/sua filho/a?

---

---

e) Quando o/a seu/sua filho/a se sente triste ou angustiado, o que pensa que se passa com ele?

---

---

(Este questionário continua na página seguinte)

f) Aceita bem as emoções do/a seu/sua filho/a? Como o faz?

---

---

g) De que forma permite que o/a seu/sua filho/a expresse as emoções a nível social?

---

---

h) Costuma esconder as suas emoções dos seus filhos?

	Sim	Não
Assinale com um X		

Se sim, como? \_\_\_\_\_

---

2. No que diz respeito ao desenvolvimento emocional no/a seu/sua filho/a qual a sua opinião sobre as seguintes afirmações? (Assinale com um X)

	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não tenho opinião
<b>O desenvolvimento emocional é tão importante como o desenvolvimento cognitivo e/ou intelectual.</b>				

<b>O desenvolvimento emocional é fundamental na construção equilibrada de um ser socialmente ativo.</b>				
<b>A descoberta das emoções do/a seu/sua filho/a é igualmente importante no crescimento como ser um/a bom/a aluno/a.</b>				
<b>Para a criança é apenas necessário que esta sinta as várias emoções para um bom desenvolvimento emocional.</b>				
<b>Para a criança é importante sentir e verbalizar as várias emoções para um conhecimento consciente e de qualidade das emoções.</b>				

- Baseado em *A Gestão das emoções na sala de aula* de Maria da Glória Salazar D'Éça Costa Branco.

### **C – A Literatura Infantil**

#### **1. De forma clara responda às seguintes questões:**

- a) Costuma ler regularmente histórias ao/à seu/sua filho/a? (Pelo menos 3 vezes/semana)

	Sim	Não
Assinale com um X		

- b) Após a leitura da história o/a seu/sua filho/a coloca questões sobre alguns aspetos da história?

	Sim	Não
Assinale com um X		

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

- c) Costuma ler histórias apenas com o propósito de satisfazer um pedido do/a seu/sua filho/a)?

	Sim	Não
Assinale com um X		

- d) Costuma utilizar a leitura de história para desenvolver a compreensão intelectual do/a seu/sua filho/a sobre situações ou acontecimentos diários?

	Sim	Não
Assinale com um X		

- e) Quando lê histórias ao/à seu/sua filho/a explora regularmente as emoções presentes no texto?

	Sim	Não
Assinale com um X		

(Este questionário continua na página seguinte)

2. No que diz respeito ao desenvolvimento emocional no/a seu/sua filho/a qual a sua opinião sobre as seguintes afirmações? (Assinale com um X)

	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não tenho opinião
Os livros são instrumentos fundamentais nas aprendizagens da criança.				
É através das histórias que a criança compreende o mundo				
É através das histórias que a criança desenvolve a sua personalidade.				
A leitura de histórias pode desenvolver intelectualmente a criança.				
A leitura de histórias permite a descoberta de emoções.				
A criança deve ter acesso a diversos tipos de literatura infantil para o seu crescimento crítico-reflexivo.				
A criança deve ter acesso a diversos tipos de literatura para a infância para o seu desenvolvimento emotivo.				
A leitura de histórias deve ser diária em qualquer contexto em que a criança esteja inserida (Jardim de Infância / escola / casa)				

<b>A leitura de histórias é um meio de socialização e favorece a construção de um indivíduo equilibrado e socialmente competente.</b>				
---	--	--	--	--

Obrigado pela sua Colaboração.

A Aluna Estagiária,

Marta Velosa

## Anexo n.º 12

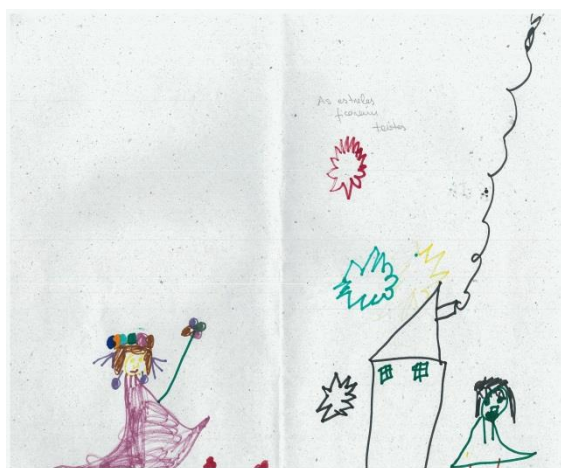
## Desenhos do grupo resultado da exploração literária às emoções tristeza e alegria



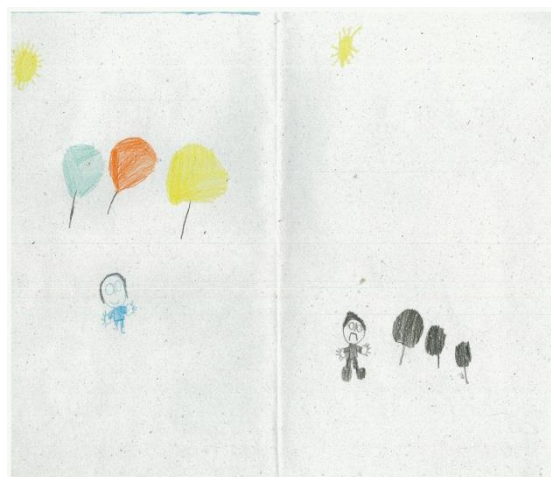
Desenho n.º 1



Desenho n.º 2 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria



Desenho n.º 3 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria



Desenho n.º 4 – Direita: Alegria  
Esquerda: Tristeza



Desenho n.º 5 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria



Desenho n.º 6 – Direita: Alegria  
Esquerda: Tristeza



Desenho n.º 7 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria



Desenho n.º 8 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria



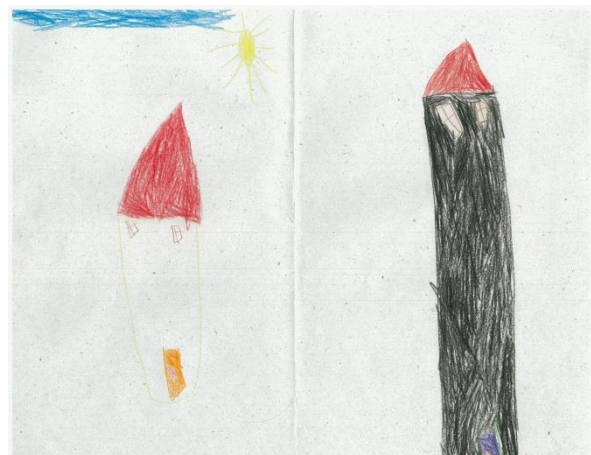
Desenho n.º 9 – Direita: Alegria  
Esquerda: Tristeza



Desenho n.º 10 – Alegria e tristeza



Desenho n.º 11 – Alegria e tristeza



Desenho n.º 12 – Direita: tristeza  
Esquerda: Alegria

## Anexo n.º 13

## O Portão mágico

O Pedro e a Beatriz eram dois irmãos gémeos inseparáveis e adoravam aventuras. Todos os dias procuravam novas aventuras e nunca tinham medo de nada... quer dizer, quase nunca!

Os dois irmãos e os seus pais, o Sr. Henrique e a Sra. Eugénia, viviam numa casa enorme, com inúmeras janelas e com muitos sítios para descobrir. Tinha também um jardim fabuloso, onde costumavam fazer piqueniques e o Pedro e a Beatriz adoravam-no. Era uma família muito unida, todos muito amigos e sempre alegres.

Naquela casa havia um quarto muito misterioso, cheio de coisas mágicas e o Pedro e a Beatriz adoravam investigá-lo, sempre na companhia do seu gato Tobias.

Numa tarde, e com muita coragem para novas aventuras, os dois irmãos foram a um dos quartos da sua casa. Não era um quarto igual aos outros, este tinha objetos mágicos!

Pedro e Beatriz entraram no quarto e foram direitinhos ao armário, abriram a porta e de repente... Salta de lá um monstro enorme, preto e verde, com uns olhos redondos de fúria. Os dois irmãos ficaram aterrorizados, o monstro era mesmo assustador!

- *“O que estão vocês a fazer no meu armário?”*, Perguntou o monstro.

Pedro e Beatriz queriam entrar no armário porque lá dentro havia um portão mágico que, quando passássemos por ele, viajávamos até às terras dos dinossauros. Mas para conseguirmos lá chegar tínhamos que matar o monstro e abrir o portão... que tarefa tão difícil!

Beatriz lembrou-se que no quarto havia um livro mágico, que já os tinha ajudado em aventuras anteriores. Assim, depressa foram consultá-lo e quando o abriram surgiu uma espada e uma chave.

O Pedro, muito corajoso, agarrou a espada e ZÁÁÁS! Cortou o monstro ao meio. A Beatriz, igualmente corajosa e delicada, pegou na chave e abriu o portão, escondido no armário.

Os dois irmãos entraram, juntos na terra dos dinossauros e brincaram imenso naquele lugar recheado de coisas novas. De repente, encontraram um baú e ficaram muito admirados, afinal o que fazia aquela arca ali? O que seria? Com muita coragem abriram-no e...

- *“Olha é um tesouro!”* Disse Beatriz.

- *“Tanto ouro... Vamos levá-lo para casa. O pai e a mãe vão adorar.”* Respondeu Pedro.

Depois de carregarem a arca do tesouro regressaram a casa e voltaram para o quarto, quando de repente os dinossauros entram no quarto e Pum, Zás, Trás, Pás, Puuff! Destruíram o quarto todo. Os brinquedos, a cama, os candeeiros, os armários, TUDO!

O Pedro e a Beatriz ficaram muito assustados e tristes e, quando os dinossauros regressarem à sua terra, ficaram furiosos. O seu quarto preferido estava todo destruído.

Os pais, depois de ouvirem tanto barulho apressaram-se e foram ver o que se estava a passar e, quando chegaram ao quarto, ficaram vermelhos de fúria. Mas os dois irmãos contaram que tinham tentado trazer um tesouro para eles e que os dinossauros tinham destruído o quarto. Assim que contaram a verdade, o Sr. Henrique e a Sra. Eugénia ficaram mais contentes e ajudaram a reconstruir o quarto que os seus filhos tanto gostavam.

Pedro pergunta à sua irmã: -*“E amanhã? O que vamos fazer? Ao que a Beatriz responde: -“Amanhã? Amanhã vamos procurar novas aventuras!”*.

História inventada pelo grupo