

Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança

Maria João Sousa Pinto dos Santos
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
do Instituto Politécnico de Leiria
m.joao.santos@ipleiria.pt

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos um estudo longitudinal realizado com um grupo de crianças desde o pré-escolar até ao 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Pretende-se perceber a importância do conto infantil enquanto fonte de imagens que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais, que ficam disponíveis para serem usadas, criando circuitos neuronais, valorizando a vertente emocional do conhecimento e da aprendizagem, pela significação promotora do bem-estar e incentivadora da regulação do afeto no desenvolvimento humano.

O estudo pretende contribuir para o conhecimento sobre o conto infantil, como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, como organizador das relações interpessoais e como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos, apresentando igualmente pistas para uma reflexão sobre o papel do educador/adulto no desenvolvimento da criança.

A principal conclusão encontrada foi que as crianças deste estudo apresentavam uma elaboração mental (pensamento/resposta) com recurso a uma estratégia de equilíbrio emocional (resposta adaptativa).

Palavras chave: relação; elaboração/pensamento; significação; sentir e afeto.

Abstract

In this communication, we present a longitudinal study made with a group of children from kindergarten to 2nd grade of basic education. We aim to realize the importance of children's tales as a source of images that the child can give a meaning and turn them into mental images, which are available to create neuronal circuits, emphasizing the emotional aspects of knowledge and learning, by the meaning, promoting the well-being and motivate affection regulation in human development. The study aims to contribute to the knowledge about children's tale, as a source of knowledge and emotional experience, as an organizer of interpersonal relationships and as a laboratory experimentation for the development of affections, also showing clues to a reflection on the teacher / adult role in the child development. The main conclusion which found was that the children in this study presented an mental elaboration (thought / response) using a strategy of emotional balancing (adaptive response).

Keywords: relationship; elaboration/thought; meaning; feeling and affection.

Introdução

À semelhança das tendências investigativas mundiais, em Portugal temos assistido a um interesse acrescido pelo papel das histórias para a promoção de competências de literacia e da leitura.

No estudo que aqui apresentamos enveredámos por um outro caminho: o de tentar perceber a importância do conto infantil enquanto fonte de imagens que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais. Neste sentido, as narrativas e, em particular, os contos foram perspetivados como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos.

Este trabalho de investigação encontra os seus pontos de referência, tanto na neuropsicologia como no estudo do desenvolvimento humano precoce (perspetivado nas teorias evolucionista/ sociológica e nas contextuais), que sublinham a importância dos primeiros anos de vida para a aprendizagem da regulação da vida emocional. Assim, concebemos como fonte de imagens passíveis de serem significadas, as contidas nas histórias infantis, que funcionam como estímulos. Estas são fonte de experiências e, porque significadas, de conhecimento, 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. Neste sentido, procuramos perceber como um maior número de imagens mentais significadas facilita um tipo de elaboração emocional que conduz à adaptação do sujeito, pelo uso de um pensamento mais elaborado, facilitador de uma resposta mais equilibrada. Deste modo, concebemos os conhecimentos como expressão de um processo de interação complexo, distribuídos pela mente, pelo corpo, pelas atividades, sendo culturalmente organizados.

Perspetivamos, então, esta relação de construção de conhecimento como uma relação de amor entre a criança e contador (educador/adulto) como um fator vital no estímulo e regulação do crescimento mental, destacando a importância do processamento emocional e semântico dando especial

relevo à imaginação criadora como precursor de adaptação. O exercício deste amor objetiva-se na dinâmica do processo educativo (Matos, 2011).

Neste espaço transacional, um espaço com capacidade de *rêverie* onde são apresentadas diversas emoções que facilitam o desenvolvimento interno da criança, pretende-se desenvolver um meio e capacidades que tornem possível às crianças assumir uma gama alargada de experiências afetiva, tanto positivas como negativas, tornando-as ativamente capazes de viver todos os seus estados emocionais e de aceitar com empatia os dos outros (Damásio, A. 2004, Matos, C. 2012 e Music, G.2002).

Assim, este trabalho constou de duas partes distintas: uma de avaliação e outra intitulada “Hora do Conto”. Na primeira, procedeu-se à avaliação das competências cognitivas através do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, das competências linguísticas através do T.I.C.L e da elaboração emocional através do Teste Era Uma Vez... A segunda constituiu fundamentalmente um tempo de leitura de histórias para crianças, seguido de uma narrativa gráfica ou oral, realizada pelas crianças acerca da história escutada.

Deste trabalho narrativo resultou um conjunto muito diversificado de narrativas gráficas, ilustrativas do espaço de partilha de saberes, um espaço de elaboração e fonte de experiências. A sua análise permitiu-nos perceber o grau de elaboração emocional das crianças que ouviram histórias infantis com as características descritas.

Para calcular essa elaboração, procedeu-se à análise das sequências das cenas elaboradas pelas crianças perante a situação que lhes era apresentada e que reportava para episódios da vida quotidiana, uns com características de ansiedade e outro de prazer.

No nosso estudo, como veremos, regista-se uma maturação emocional com recurso mais frequente a uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional*, comparativamente às crianças do grupo de referência, que recorrem mais a *Estratégias Adaptativas Operacionais, ou Impossibilidade*. A análise dos resultados obtidos aponta para a necessidade de educadores e professores ajudarem as crianças a sentir

e a lidar com os afetos, nomeadamente a perda e o ataque à autoestima. De modo semelhante, constatamos como as histórias infantis podem ser um espaço de criação e de significação dos afetos. O estudo evidencia igualmente, que é necessário falar de todas as emoções, com o objetivo de estas serem significadas, transformando-se em sentimentos disponíveis para elaborar de forma suportável os desejos através de formas de prazer que vão do brincar até às produções artísticas.

Do sentir e do Significar: O papel da elaboração dos afetos no desenvolvimento infantil.

“A educação correta não precisa de, nem deve, impor limites. (...) Os limites é a realidade que os impõe: vamos percebendo que a realidade nos limita, vamos aprendendo que a realidade resiste aos nossos desejos” (Matos, 2011, p: 20).

Posicionando-nos numa perspetiva sociocultural (Bowlby, 1907-1990) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento, partimos da compreensão do modo como as crianças se desenvolvem no contexto social (no qual participam desde o seu nascimento) situando-nos na família e no espaço Jardim de infância/ Escola. Para Vygotsky (1998), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Esta é uma ideia central para a compreensão dos resultados obtidos neste estudo.

O bebé humano seria o mais perigoso dos seres vivos se não nascesse equipado com uma capacidade extraordinária de ler sinais que lhe permitem reconhecer afetos e ser reconhecido por eles, entrando numa fase muito precoce do desenvolvimento num processo relacional com o outro.

Assim, o bebé humano é antes de tudo um animal responsivo aos sinais que facilitam a compreensão dos afetos. Ele reconhece na direta proporção em que é conhecido por aqueles que, num jogo de sedução, conquistam e se deixam conquistar.

Então, o bebé humano vem ao mundo munido de um programa semiótico de dupla

função: interpretar o que significa amor e a proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é objeto de vinculação – humano protetor – e quem é objeto a evitar – humano explorador (Matos, 2011).

Então, desde muito cedo, somos imersos num caldo de emoções e sentimentos. Muito antes de significarmos já somos um significante (damos significado ao signo). Assim, “a capacidade de amar, na espécie humana, cresce exponencialmente em função da empatia – possibilidade de colocar-se no lugar do outro e entrar em ressonância com o seu sentir” (Matos, 2011, p. 70), em função daquilo que Coimbra de Matos designa de “amor original”, sendo esta a primeira relação que o bebé humano estabelece com o seu cuidador. Neste processo de construção amorosa, “durante a infância, a mãe ou a figura que se ocupa das necessidades primárias da criança, tende a funcionar como um regulador externo da sua vida psíquica, ou seja, (...) como um «escudo protetor»” (Music, 2002, p. 65).

O cérebro humano está animado, desde o início da vida, com um conjunto muito alargado de sabedoria. A questão que hoje se coloca é saber como se tornam essas predisposições inatas, esses padrões de funcionamento que moldam a experiência do mundo, que torna cada indivíduo um ser particular, em formas de organização e de resposta a certos acontecimentos exteriores (socialização). Os atuais estudos neurológicos referem um desenvolvimento de determinados circuitos sinápticos em detrimento de outros, sendo estes mapas neuronais, “um programa de ação” (Damásio, 2003), que resulta nas aprendizagens que começam, no humano, muito precocemente e que envolvem uma relação estreita entre o corpo e a mente, entre os estados fisiológicos e as experiências emocionais¹. Uma criança aprende depressa o que experimenta, e se ninguém elabora, interpreta, pensa por ela, parte do que ela experimenta é vivido como angustiante, por impossibilidade de ser significado. Deste modo, uma criança ou desenvolve uma “autoestrada” de vias neuronais em função da ansiedade (se for este

¹“Um sentimento [ou experiência emocional] é o aspeto subjetivo daquilo que é fisicamente observável como reação corporal. O descontrolo, o embaraço, o medo ou a cólera têm as suas contrapartidas físicas” (Music, 2002, p. 72)

o experimentado) ou em função de reações emocionais mais saudáveis (Music, 2002 e Damásio, 2004)².

Estas experiências vividas são guardadas em forma de símbolos. O objeto ou os acontecimentos são substituídos por símbolos, e toda a mente é povoada de imagens mentais, cabendo ao homem ser um ser simbólico. Então, o que guardamos das coisas são imagens, construções e não o próprio objeto. Concebendo que a empatia é sem dúvida uma extensão desta capacidade de representar um objeto, de recriá-lo dentro da criança, falamos de um acento móvel que, pela construção de narrativas, constrói uma narrativa da sua história de vida. Os livros são, neste contexto, um espaço privilegiado para a emergência do símbolo, contextualizado como uma imagem capaz de criar outras imagens e, no seu conjunto fundar o conhecimento, que conduz à criatividade e ao pensamento cada vez mais elaborado.

Cada símbolo encerra em si um significado afetivo que resulta da permanente troca entre os desejos internos do sujeito e as regras sociais (o peso do real), ou seja, entre tudo aquilo que está significado em termos de património de imagens sociais, culturais e internas.

Assim, a emoção conduz à cognição sempre que o pensamento transforma um afeto não percetivo numa imagem mental compreensível, conduzindo este movimento dinâmico à criatividade e à imaginação. Pensar é, neste contexto, uma atividade capaz de criar elos associativos entre as imagens, formando uma nova cadeia de imagens e com elas novas respostas e novos conceitos. O pensamento é, então, uma criação do sujeito, que se baseia nas experiências que realiza na relação com os outros (Vygotsky, 2012) na significação que lhe atribui, transformando o conhecimento em imagem mental significada que guarda no imaginário, criando um património de imagens disponível para gerar pensamento sempre que um novo conhecimento necessita de ser entendido (significado). A força dos afetos, aqui evidenciada, enriquece a dimen-

são relacional da vida, resulta da capacidade de poder significar as experiências vividas, de as imaginar, de as criar no ato da partilha, promovendo o desenvolvimento mental e físico do sujeito, num permanente bailado relacional, numa certeza de que toda a vida mental começa e recomeça na relação.

Nesta perspetiva, a relevância do espaço educativo é incontornável, na medida em que pensamos num espaço (família, creche, jardim de infância, escola) que contempla a dimensão emocional, tanto de educadores como de educandos. Deste modo, falamos de relações de afeto, de uma relação que vai do ser amado-amar-se-amar o outro (Matos, 2011), e não somente do reino da cognição. Funcionamos, então, com o afeto e o pensamento, num sistema bi-lógico, onde se conjugam a lógica emocional com a lógica razão. Este funcionamento permite-nos interpretar o que significa amor e proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é o objeto de vinculação (humano protetor) e quem é o objeto a evitar (humano explorador) (Matos, 2011).

Neste processo relacional, “educar é facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. De quê? – Do saber, do saber-fazer e do refletir. A finalidade é, então, o conhecimento, a operacionalização e o crescimento mental (...) é o salto do aprender para o crescer” (Matos, 2011:31). É o reconhecimento da importância deste espaço educativo que está na génese do estudo que agora apresentamos.

Este é um estudo longitudinal realizado com um grupo de crianças desde o ano pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade. Procurou-se perceber qual a importância do conto infantil, enquanto fonte de imagens, lugar de experimentação que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais.

Os contos foram, consequentemente, perspetivados como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, e como organizadores das relações interpessoais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos.

As narrativas selecionadas apresentam um final fechado e explícito. São narrativas de autores portugueses e, pela linguagem simbólica utilizada, pautam o desenvolvimento interno da criança, facilitando a sua identificação.

² O bebé, que sorri e se depara com um espelho risonho que lhe responde, acredita que esse é um ato bom. A criança negligenciada pode desistir e refugiar-se num mundo à parte (Music, 2002).

As crianças do nosso estudo foram avaliadas num conjunto diverso de competências cognitivas (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Simões, 2000) e linguísticas (T.I.C.L – Teste de Identificação de competências Linguísticas, Viana, 2004). De igual modo foi avaliada, antes e depois da leitura de histórias, a capacidade de elaboração dos afetos (Teste *Era uma vez...*, Fagulha, 1997)³. Os resultados obtidos no nosso estudo foram comparados com os de outras crianças pertencentes a um estudo realizado na zona de Lisboa e que possuíam muitas similitudes com o nosso grupo.

Este estudo permitiu inferir que, através das narrativas lidas, as crianças tiveram a possibilidade de contactar com uma diversidade de emoções, positivas e negativa, podendo utilizar estratégias emocionais diferenciadas para as en-

frentar: i) *Negação* (traduz-se por movimentos internos que têm a finalidade de impedir a tomada de consciência dos aspetos apresentados (perturbadores); ii) *Impossibilidade* (corresponde a uma elaboração sem resolução adaptativa); iii) *Estratégia Adaptativa Operacional* (traduz um movimento interno de reconhecimento da experiência e da tentativa de resolução dessa situação); iv) *Estratégia com Equilíbrio Emocional* (traduz, tal como a anterior, um movimento interno de reconhecimento da situação, utilizando a criança, nesta estratégia, a fantasia para equilibrar, de forma criativa e flexível a experiência dolorosa/prazer (Fagulha, in Santos, 2008).

Assim, no gráfico 1, referente à 1ª aplicação do Teste *Era uma Vez*, verificamos que as crianças recorreram preferencialmente à não

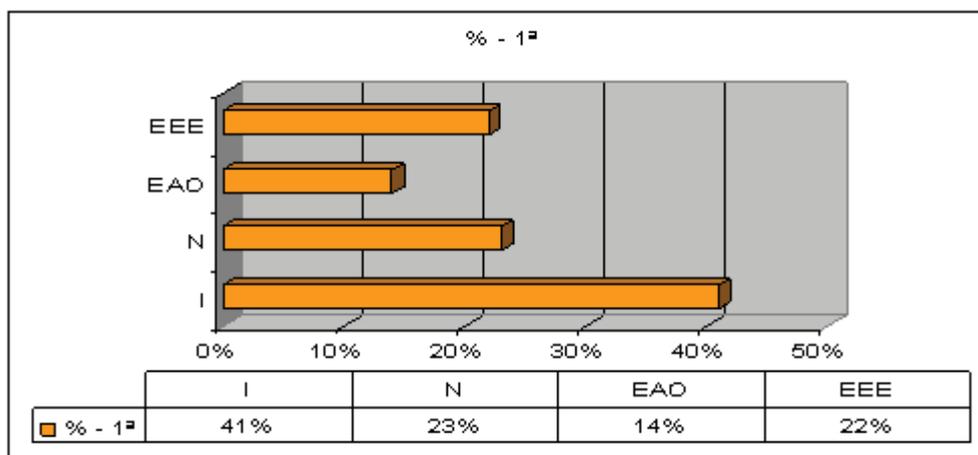


Gráfico 1

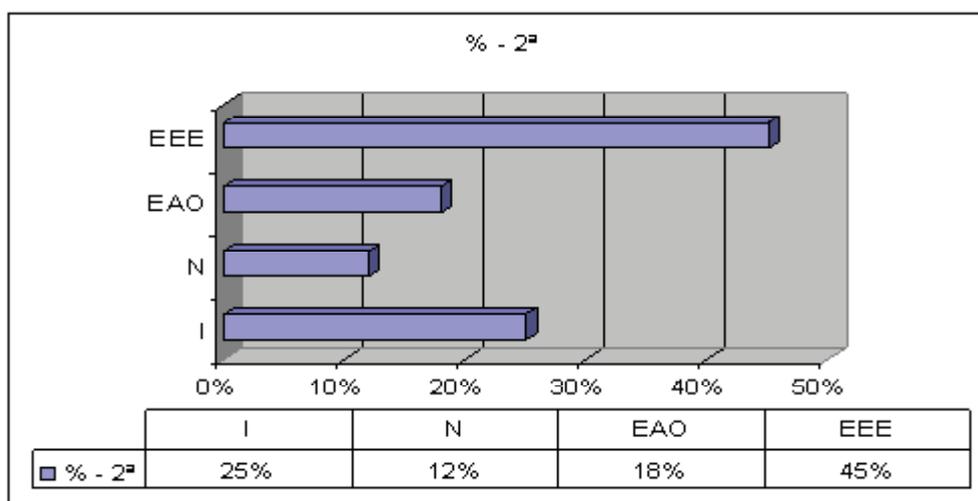


Gráfico 2

³ Complemento de histórias, apresentadas em forma de Banda desenhada, que visa perceber a forma como as crianças lidam com os estados de ansiedade e de prazer. Estas emoções são evo-

lucadas por acontecimentos apresentados nos desenhos que constituem a prova.

elaboração das situações de ansiedade, pelo recurso maioritariamente à Impossibilidade, refletindo uma incapacidade no reconhecimento das situações apresentadas. Esta pode estar associada a uma imaturidade que se consubstancia num ainda reduzido número de imagens significadas e de experiências vivenciadas.

No gráfico 2, referente à segunda aplicação do Teste *Era uma Vez*, verificamos **um aumento da escolha da elaboração** com recurso à estratégia com equilíbrio emocional, revelando as nossas crianças possuir uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções, construindo um mundo interno, com base na confiança nos objetos externos.

Estes resultados são, ainda, confirmados quando comparamos as crianças do nosso estudo com as crianças do grupo de referência (um grupo de crianças com características similares mas sem ter sido sujeita à Hora do Conto).

Quando comparadas com o Grupo de referência, as crianças do nosso estudo apresentam maior maturação emocional com recurso a uma Estratégia **com Equilíbrio Emocional**, reflexo da existência de recursos pessoais e do aumento do grau de elaboração, ao longo das histórias, para lidar com situações ansiógenas. Verificámos, então, que as crianças da amostra, sujeitas a escutar e a narrar histórias, apresentavam, em situações de ansiedade, um tipo de elaboração mental que usava por excelência o recurso à fantasia, mas à fantasia viável (Faguhla, 1997). Esta estratégia emocional permitia o reconhecimento da situação de ansiedade e a procura de uma resposta que utilizava o “faz-de-conta” para significar os afetos, conduzindo à sua compreensão, e não uma negação ou impossibilidade de elaboração mental.

Tudo isto implica a ligação que se estabelece entre a memória emocional das imagens (processo cognitivo) e as emoções que temos que expressar sobre os acontecimentos. Assim, guardamos memórias emocionais dos acontecimentos, e são elas que determinam a nossa relação com o mundo, delineando património de imagens, delimitando agrupamentos de afetos e vivências que, no seu conjunto, narram a nossa história.

E esta história fala de pessoas, de relações de confiança ou desconfiança, de amor ou ódio, ligando o passado e o presente, e antecipando o futuro possível. Assim, segundo Damásio (2003), a nossa tomada de decisão não resulta de um rigoroso raciocínio lógico, mas convoca experiências emocionais vividas em situações semelhantes. A nossa tomada de decisão depende, assim, de duas vias complementares: raciocínio e experiências emocionais anteriores. Estas experiências emocionais encontram-se marcadas, no nosso cérebro, e definem o nosso funcionamento mental.

A todo este movimento subjaz a ideia de um sujeito com uma mente dinâmica, capaz de construir novos pensamentos, partindo de experiências significadas pela emoção e pelo sentimento. Mas este não é um movimento unidirecional, construído exclusivamente pela criança. As experiências de significação, as formas de sentir e de se emocionar, dependem da comunicação, da qualidade da relação que se estabelece com os outros, e da gestão que se faz das suas ausências (capacidade de suportar as emoções negativas).

Para concluir...

As principais conclusões do nosso estudo apontam no sentido de que as crianças envolvidas, comparativamente às crianças do grupo de referência, apresentam uma melhor capacidade elaborativa da ansiedade, exibindo com maior frequência a *estratégia de adaptação com equilíbrio emocional*, revelando possuir uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções. Estas são crianças que constroem um mundo interno com base na confiança nos objetos externos, sendo esta estratégia mental o seu modo de funcionamento.

As crianças do nosso estudo apresentam recursos pessoais, pelo uso de imagens mentais significadas, guardadas no imaginário, com um maior grau de elaboração, com um tipo de pensamento mais ajustado entre os seus desejos e o real, revelando uma mente com capacidade de tecedura (funcionamento mental) do que se sente e vive, para se poder perceber.

É, ainda possível concluir sobre o papel do educador e do livro, ou seja, do contexto que envolve a criança. Neste sentido, este estudo revela a importância do papel do educador enquanto narrador e enquanto professor. Existe, assim, uma clara clivagem por parte da criança entre o educador, enquanto professor e enquanto contador de histórias, sendo o segundo vivenciado como elemento de transformação e de significação de angústias.

Reforça-se, claramente, a ideia de que existe uma relação unívoca entre a mãe ou o educador que segura o livro e o mundo, que ela representa. Olhando para quem a ensina (a mãe ou o educador), a criança comunica, obedecendo a uma distribuição das relações existente entre este jogo de espelho onde a criança se reconhece no adulto, tal como reconhece o seu urso no livro de imagens” (Santos, 2002, p. 154).

O livro serve, então, como forma de designação do mundo, para o conhecer e reconhecer e principalmente, para o recriar. Ele é o espaço e o tempo mítico das verdades intuitivas. É o reino das fantasias, do imaginário, do fabuloso ou terrífico. Os seres imaginários habitam a mente da criança, ela mesmo imaginando-se na relação vivida. Inicia-se, deste modo, um projeto de ser, de querer ser.

Nesta linha, o livro e a imagem funcionam como “espaço potencial” entre a criança e o mundo, sendo desde sempre um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, funcionando como espaço de estruturação da criança com o mundo.

Assim, o desenvolvimento humano é uma história feita entre o *desejo do outro* e a esperança de ser objeto de desejo.

Reiteramos, então, que a existência de um recurso maior de imagens mentais significadas permite a elaboração de uma estratégia emocional que subentende um funcionamento mental que implique uma simetria entre razão e emoção, entre social e individual, sustentado por elos de relação entre o dentro e o fora. Quem educa deve, por isso, falar à criança de todos os afetos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta crie “esquemas de ação”, circuitos neuronais, que fundem um *self*, tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o *dentro e o fora*, entre ela e os outros, numa relação dinâmica

construtora de um ser cognitivo, emocional, social e cultural.

Bibliografia

Teste Era uma vez... (Fagulha, 1997).

GLEITMAN, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.

GOLEMAN, D. (2012). *Inteligência Emocional*, 17ª ed. Maia: Temas e Debates.

LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000).

MATOS, C. (2011). *Relação de Qualidade*. Lisboa: Climepsi.

MUSIC, G. (2002). *Afetos e Emoção*. Coimbra: Almedina.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2009). *O Mundo da Criança*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2009). *Desenvolvimento humano*, (10ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia psicanalítica, nº 3 (2011). Lisboa: Coisas de Ler.

SANTOS, M. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Quarteto.

SANTOS, M. (2008). *O Sentir e o Significar*. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento*. Braga: Psiquilíbrios.

T.I.C.L – *Teste de Identificação de competências Linguísticas* (Viana, 2004).

VICENT, J. (2010). *Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro*. Alfragide: Texto Editores.

VYGOTSKY, L. S(1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.