

GERIR EMOÇÕES NO JARDIM DE INFÂNCIA
POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR
DA LEITURA *DE ONDE VIVEM OS MONSTROS*,
DE MAURICE SENDAK

TERESA MENDES

Doutora em Estudos Literários (Universidade de Lisboa, Portugal) Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

E-mail: teresa.mendes@ippportalegre.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-0767-9939>

PAULA MOTA

Mestre em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal)

E-mail: paula_c.p.mota@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7909-4614>



Artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: O desenvolvimento emocional da criança é um dos fatores decisivos para a construção da sua identidade, pois quanto mais a criança conseguir identificar e distinguir emoções, exteriorizá-las e regulá-las, mais facilmente se transformará num indivíduo equilibrado e com boa capacidade relacional. O educador de infância deve para isso auxiliar as crianças na construção desse processo identitário e de relação com a alteridade, devendo promover atividades adequadas e estimulantes que proporcionem o seu desenvolvimento emocional. Nesse sentido, pretende-se, no presente artigo, dar conta de um projeto de investigação-ação, implementado em contexto pré-escolar, em Portugal, e que teve como recurso pedagógico privilegiado o livro de qualidade estética e literária, centrando-nos numa sequência didática baseada no álbum *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak. Os resultados obtidos permitir-nos-ão retirar ilações sobre o projeto implementado e o contributo imediato que o mesmo implicou em termos do desenvolvimento holístico da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Emocional. Educação Pré-escolar.

Abstract: The emotional development of the child is one of the decisive factors for the construction of his identity, because the more the child is able to identify and distinguish emotions, externalize and regulate them, the more easily he will become a balanced individual with good ability relational. The kindergarten teacher must therefore help children in the construction of this identity process and in relation to otherness, promoting appropriate and stimulating activities that provide their emotional development. In this sense, it is intended, in this article, to account for an action-research project, implemented in a pre-school context, in Portugal, which had as a privileged pedagogical resource the book of aesthetic and literary quality, focusing on a didactic sequence based on the album *Onde Vivem os Monstros*, by Maurice Sendak. The results obtained will allow us to draw conclusions about the implemented project and the immediate contribution that it implied in terms of the child's holistic development.

Keywords: Children's Literature. Emotional Education. Pre-school Education.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional da criança é um dos fatores decisivos para a construção da sua identidade, pois quanto mais a criança conseguir identificar e distinguir emoções, exteriorizá-las e regulá-las, mais facilmente se transformará num indivíduo equilibrado e com boa capacidade relacional. O educador de infância deve para isso auxiliar as crianças na construção desse processo identitário e de relação com a alteridade, devendo promover atividades adequadas e estimulantes que proporcionem o seu desenvolvimento emocional. Nesse sentido, pretende-se, no presente artigo, dar conta de um projeto de investigação-ação, implementado em contexto pré-escolar, em Portugal, e que teve como recurso pedagógico privilegiado o livro de qualidade estética e literária, centrando-nos numa sequência didática baseada no álbum *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak. Os resultados obtidos permitir-nos-ão retirar ilações sobre o projeto implementado e o contributo imediato que o mesmo implicou em termos do desenvolvimento holístico da criança.

REVISÃO DE LITERATURA

No seio da teoria e da crítica literária, a literatura infantil (LI) é atualmente entendida como um subsistema literário perfeitamente legitimado, sendo consensual o entendimento de que se trata de um objeto de estudo com enormes potencialidades, sujeito a abordagens críticas e a estudos científicos que têm permitido o reconhecimento da sua especificidade e da sua qualidade estético-literária (FERREIRA, 2003). No entanto, subsistem ainda hesitações conceptuais e teóricas em torno deste subsistema que demonstram a sua complexidade (HUNT, 2005; SIERSCHYNSKI, LOUIE; PUGHE, 2014; MONTAG, 2019), nomeadamente no que diz respeito à sua definição e amplitude,

O estudo da literatura infantil envolve três elementos - os textos, as crianças e os críticos adultos. A relação entre eles é mais complexa do que se poderia supor, e tem havido amplos debates sobre o lugar da 'criança' - real ou conceitual - tanto nos textos quanto na crítica à literatura infantil (HUNT, 2005, p. 16 - **Tradução nossa**).

Se definir literatura infantil é uma tarefa difícil e complexa, como defendem vários autores (JAN, 1985; CERVERA, 1992; DIOGO, 1994; HUNT, 1999, 2005; CERRILLO, 2001; RUDD, 2005), o certo é que, atualmente, a sua existência é inquestionável, como assumia, aliás, já no início da década 90 do século XX o autor de *Teoria de la Literatura Infantil*: “[...] nadie se atreve a negar la existencia de la literatura infantil y su necesidad, aunque proliferan las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos.” (CERVERA, 1992, p. 9). De fato, a atual proliferação de livros de qualidade estética e literária destinados a um potencial leitor não adulto atesta uma dinâmica produtiva e editorial impossível de refrear, sendo que essa intensa produção literária para os mais novos tem potenciado o surgimento (e a afirmação cada vez mais consistente) de uma crítica especializada e institucionalizada que encontrou no campo da literatura para crianças o seu objeto de estudo preferencial. A este propósito refere Banerjee (2007, s.p.): “Hard as it is to define, children’s literature is now recognized as an important field of study, both in itself and for the insights it yields into literature as a whole”.

Neste universo se inclui toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico e criativo e como recetor potencial a criança (CERVERA, 1992; BORTOLUSSI, 1985; CERRILLO, 2001), mas nele se englobam também os *picturebooks* (ou livros ilustrados ou livros-álbum) em que a componente visual coexiste e, inclusive, se sobrepõe ao texto linguístico¹ estabelecendo com ele uma relação de complementaridade e de congruência semântica. Rodrigues e Ramos (2019) referem, justamente: “Como ‘modalidade’ editorial específica, o livro-álbum destinado preferencialmente ao público infantil constitui um objeto estético singular, definido pela relação de interdependência entre as várias linguagens que o compõem.” (p. 1 – **Tradução nossa**). A articulação intersemiótica que se estabelece

¹ De acordo com Kennedy (2019): “Um livro de imagens é um livro, tipicamente infantil, em que as ilustrações são tão importantes quanto - ou mais importantes do que - as palavras para contar a história” (p. 1 – **Tradução nossa**). Da mesma forma, Rodrigues (2009) realça a simbiose que existe nos álbuns infantis, bem como a importância que é especialmente atribuída à imagem, de tal forma que esta adquire uma força visual que prescinde por vezes do texto verbal: “A eficácia comunicativa nos álbuns decorre, pois, quer do seu aspecto verbal visual, colaborando ambos na veiculação do sentido, podendo mesmo dizer-se que, em grande parte das edições, a imagem adquire proeminência, conseguindo, por si só, a narração integral de uma história, sem o auxílio da componente verbal, detendo maior protagonismo que o texto que a acompanha”. (p. 131).

entre texto e imagem, bem como a estratégia gráfica que lhe subjaz, é determinante numa fase crucial de aquisição e consolidação de estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos, favorecendo de igual forma o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança, pelo que o contacto precoce com este tipo de livros, em particular, contribuirá decididamente para a formação de pequenos leitores envolvidos e competentes (COLOMER, 2003).

Ao se referir aos estudos sobre este tipo de livros, alguns autores (NODELMAN, 1988, 2005; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001; HUNT, 1994, 2005; BECKETT, 2012; LINDEN, 2007, 2013) enfatizam a sua especificidade e a sua evolução, desde os anos 60 do século XX, com propostas esteticamente irrepreensíveis, em nosso entender, de autores como Tomi Ungerer, Maurice Sendak, Bruno Munari, Leo Lionni, Mercer Mayer ou Eric Carle, entre outros, até aos contemporâneos Anthony Browne, Davide Cali, Jutta Bauer, Hyawim Oram ou Oliver Jeffers, por exemplo (RODRIGUES; RAMOS, 2019). No entanto, nem sempre os *picturebooks* têm sido considerados literatura infantil por alegadamente possuírem um texto verbal reduzido e simplificado. Estamos, contudo, de acordo com Hunt (2005), quando afirma que

os livros ilustrados são comumente considerados domínio de crianças muito jovens ou pré-alfabetizadas - uma forma simples que está sob a crítica séria. No entanto, eles podem ser vistos como uma contribuição genuinamente original da literatura infantil para a literatura em geral; eles são uma forma polifônica que incorpora muitos códigos, estilos, dispositivos textuais e referências intertextuais, e que frequentemente ultrapassa os limites da convenção. (HUNT, 2005, p. 16- **Tradução nossa**).

Nesse sentido, depreendemos que nos livros ilustrados em que a dimensão artística está presente no texto linguístico, com recurso a diversos artifícios de linguagem (como a adjetivação expressiva ou o uso da rima) e procedimentos literários (como a comparação, a metáfora, a alegoria, a aliteração, a personificação, entre outros) – não só integram o subsistema literário infantil como se instituem como “agentes culturais” impulsionadores da formação estética e literária dos mais novos. Além disso, estes livros “[...] detêm uma importância fundamental

não só para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potencializar aprendizagens significativas, devendo o educador agir pedagogicamente e de forma responsiva às necessidades e aos interesses das crianças” (MENDES; VELOSA, 2016, p. 117). Tal não significa que os livros sirvam de pretexto para abordar conteúdos disciplinares de forma didatizada e escolarizada mas que, a partir da sua apreciação artística e da leitura prazerosa, compreensiva e estética, se possam estabelecer pontes com outras áreas e domínios.

Por esse motivo, e porque, como defendem vários autores (HYNES-GERRY, 2015; HEAT et al., 2017), a literatura infantil se pode instituir como um recurso para, entre outros aspetos, fortalecer as aprendizagens sociais e emocionais (HEAT et al., 2017), é nosso entendimento que o mediador adulto deve auxiliar as crianças na construção do seu processo identitário e da relação com a alteridade, promovendo atividades adequadas e estimulantes que proporcionem o seu desenvolvimento emocional, através de, entre outros recursos educativos, livros de qualidade estética e literária.

APRENDER A EXPRESSAR E A GERIR EMOÇÕES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

A criança, na primeira infância e em idade pré-escolar, expressa-se sobretudo através de emoções que não consegue verbalizar e que se manifestam de diversas formas, seja pelo choro, pelo riso, pela birra ou pelo silêncio (e mais tarde também pelo desenho ou pelo jogo simbólico). Segundo Barros (2008), a criança apresenta variações intensas e extremas na exteriorização das suas emoções, pois “[...] vai do choro ao riso com muita facilidade. Essa variação emocional é reduzida ao longo do desenvolvimento e a criança passa a ter maior controle emocional [...]” (p. 145). Deste modo, é hoje em dia consensual, na literatura científica, que é imprescindível promover a educação emocional desde a primeira infância, de modo a proporcionar à criança e ao jovem adulto o equilíbrio pessoal, o autoconhecimento e aceitação de si, por um lado, e a possibilitar o estabelecimento de relações interpessoais empáticas baseadas no respeito mútuo, na tolerância e no altruísmo.

A intervenção do adulto é, a este nível, determinante, cabendo-lhe a tarefa de ajudar a criança a entender e a lidar com as suas emoções de forma tranquila e equilibrada, socorrendo-se de múltiplas estratégias que promovam o reconhecimento e a regulação das mesmas. Dele se espera uma intervenção pedagógica que auxilie as crianças a conviverem com as suas emoções e a encontrarem soluções para a resolução de conflitos interiores e/ou exteriores que, se não forem convenientemente enfrentados e compreendidos, poderão acarretar problemas psicoemocionais e sociais posteriores.

As investigações nesta área têm vindo a demonstrar que o desenvolvimento cognitivo e emocional, particularmente nos primeiros anos de vida, exige competências diversas que permitem às crianças em idade pré-escolar corresponder às exigências que lhe são constantemente colocadas seja no contexto educativo formal (o jardim de infância) seja no contexto familiar, exigências essas que Machado (2012) considera serem de ordem afetiva, social e cognitiva. Apoiada nos estudos de Denham (1998, 2007), Denham e Burton (2003) e Saarni (1999), a autora afirma ainda que o conhecimento emocional,

[sendo] uma das competências emocionais que se adquire naturalmente nos contextos de vida das crianças, principalmente no lar e no Jardim de infância [...] providencia meios para autorregulação e adaptação, não apenas ao seu próprio desenvolvimento, mas também relativamente às exigências sociais e afetivas ligadas à autonomização, individuação e separação das figuras de vinculação e à formação e manutenção de relacionamentos com os pares e os educadores (p. 1-2).

É nesse sentido fundamental que o adulto que convive diariamente com as crianças seja, também ele, emocionalmente competente e capaz de entender e favorecer a identificação, a expressão e a regulação das emoções por parte das mesmas, de modo a aliviar o estresse decorrente de situações de conflitualidade, inadaptação ou frustração vivenciadas pelos mais novos. Sabe-se hoje, na sequência, entre outros, dos estudos de Mayer e Salavoy (1995), Goleman (1995, 2000), Denham (1998, 2007), Damásio (1995, 2000) e Fonseca (2016), que, como assinala este último, a aprendizagem tem muito a ver com

o papel que jogam, no seu êxito ou sucesso, as interações íntimas neurofuncionais das emoções com o humor e com o estresse, tudo passa efetivamente pelas dinâmicas interpessoais profundas entre o professor e o aluno, e entre este e os seus pares (FONSECA, 2016, p. 367).

Assim, quanto mais empáticas forem as relações entre o educador de infância, o professor ou qualquer outro agente educativo e as crianças mais probabilidades estas terão de se envolver emocionalmente na construção das suas aprendizagens, como a Neurociência tem vindo a demonstrar. Do mesmo modo, quanto mais a criança conseguir identificar as suas emoções, geri-las e regulá-las em contextos diferenciados, mais equilíbrio emocional terá e mais facilmente se relacionará com os outros, pois terá desenvolvido competências que lhe permitem compreender as consequências dos seus atos para si e para aqueles com quem se relaciona. Por isso é tão importante promover a educação emocional desde a primeira infância, através de estratégias e recursos diversificados, como é o caso, no estudo por nós realizado, dos livros de qualidade estética e literária.

IDENTIFICAÇÃO, EXTERIORIZAÇÃO E REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES POR MEIO DOS LIVROS

Os livros infantis, sobretudo os de qualidade literária, despertam na criança a fantasia, permitindo-lhe, de forma mais ou menos consciente, atribuir significados plurais ao texto verbal que lhe é dado a conhecer, alargar o seu léxico, desenvolver o seu espírito crítico e o seu pensamento divergente, ampliar o seu conhecimento do mundo e envolver-se emocionalmente no narrado. Com efeito, a criança, através da história que lê ou que lhe é narrada, faz uso dos seus valores e das suas emoções para tomar decisões relativamente a uma determinada situação da história - num momento de tensão, de conflito, de medo - ou a colocar-se no lugar do outro através das personagens, sentindo-se identificada com as mesmas. Ao perceber que as personagens também sentem medo, alegria, tristeza, raiva, ciúme, os mais novos sentem-se projetados nelas, sentindo que a sua emotividade é natural, permitindo-lhes, portanto, exteriorizar essas mesmas emoções de modo mais espontâneo. Com efeito, como afirma Veloso (2005), a criança é

um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade. (p.3)

Este tipo de literatura, quando aliada a uma ilustração que conte e suporte visualmente a história lida ou narrada, despertará reações e emoções na instância receptiva, transportando a criança para um mundo imaginário e contribuindo para a educação emocional da mesma, pois, através das histórias, a literatura infantil irá auxiliar a criança a entender e a lidar com as emoções (as suas e as dos outros), dando inclusivamente pistas textuais e pictóricas acerca da melhor forma de gerir as emoções.

Assim, e embora a sua função primordial seja a de proporcionar o prazer da leitura, o livro infantil pode ser utilizado como um elemento promotor do desenvolvimento emocional da criança. Cabe ao educador a tarefa de selecionar livros que, entre outros aspetos, mostrem à criança caminhos possíveis para o apaziguamento dos seus medos, das suas angústias e tristezas, ao mesmo tempo que lhe oferecem uma visão da vida temperada com momentos de alegria.

Foi com esse propósito que, no âmbito do nosso projeto de intervenção pedagógica em contexto pré-escolar, selecionamos sempre livros infantis (ilustrados) que consideramos de qualidade e, por isso, geradores de fruição estética e do prazer da leitura, e que, simultaneamente, fossem portadores de mensagens edificantes e emocionalmente significativas para o grupo de crianças envolvido. Assim, tendo por base as quatro emoções básicas – alegria, tristeza, medo e ira -, selecionamos os livros *Tanto! Tanto*, de Trish Cooke, *O Livro da Avó*, de Luís Silva, *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak, e *Bernardo Faz Birra*, de Hyawim Oram.

Apesar de os livros em causa não abordarem exclusivamente uma emoção, neles existe sempre uma que predomina e que se manifesta no texto, a nível lexical, morfosintático, semântico e retórico-estilístico, mas também nas ilustrações que o complementam e interpretam, destacando-se neste domínio as expressões faciais e corporais das personagens, a paleta de cores dominantes e toda a ico-

nografia simbólica de que as mesmas se revestem para dar maior amplitude semântica aos sentidos implicados no texto. Da conjugação harmoniosa e congruente entre texto e imagem se poderão extrair múltiplos significados, consoante a sensibilidade e as experiências de vida dos leitores, desencadeando reações emotivas igualmente díspares. Essa pluralidade de leituras e emoções estéticas só é possível por se tratar de obras de qualidade estética e literária.

METODOLOGIA: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO IMPLEMENTADO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

O projeto de intervenção implementado em contexto pré-escolar surgiu na sequência da observação realizada na nossa sala de atividades de jardim de infância. O grupo de crianças que constitui a amostra do nosso estudo era composto por 24 crianças (12 do género masculino e 12 do género feminino), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Tratava-se de um grupo com algumas dificuldades socioemocionais que se manifestavam em comportamentos emotivos não regulados, como as birras frequentes ou o choro sobretudo em situações em que as crianças eram contrariadas ou repreendidas. Nesse sentido, julgamos pertinente delinear e implementar um projeto integrador que objetivasse promover o reconhecimento, o controlo das emoções desse grupo de crianças e a sua progressão ao nível das competências socioemocionais básicas.

Era nossa intenção auxiliar as crianças a lidarem, de forma equilibrada, com a sua emotividade e a relacionarem-se mais eficazmente com os outros no final do período em que o projeto foi implementado. Para tal, concebemos um projeto de carácter holístico e integrador que interferisse nas diferentes áreas de conteúdo e os domínios e subdomínios que surgem plasmados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016).

Os recursos pedagógicos que serviram de suporte para a intervenção educativa, no âmbito do Projeto que intitulamos de “Literatura infantil e educação emocional”, foram vários mas destacaram-se, naturalmente, diversos livros ilustrados, *Uma Caixa Cheia de Emoções* (KOG et al., 2004) e o Baú das Emoções, por nós concebido.

Para a recolha de dados, para além da observação participante e das notas de campo, recorreremos igualmente ao registo gráfico (desenhos das crianças) e fotográfico e à entrevista semiestruturada às educadoras de infância da instituição. Aplicamos ainda a escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) (HARMS et al., 2005) e o Manual DQP (Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) (BERTRAM; PASCAL, 2009), de modo a compreendermos o contexto educativo e socioemocional das crianças e as conceções das educadoras e famílias relativamente à importância da educação emocional sobretudo em crianças em idade pré-escolar.

A pesquisa bibliográfica efetuada antes, durante e após a concepção e a operacionalização do projeto, a par da constante reflexão e consequente reformulação de estratégias numa lógica de adequabilidade ao grupo e às suas necessidades, forneceram-nos a sustentação teórica que alicerçou as atividades e as tarefas planificadas em sequências educativas que consideramos terem sido produtivas e eficazes na prossecução dos objetivos educacionais delineados e que, resumidamente, se apresentam: a) despertar emoções na criança, a partir da leitura de diversos livros de qualidade estética e literária; b) permitir à criança identificar e diferenciar as várias emoções básicas, levando ao entendimento das mesmas, através de recursos pedagógicos diferenciados; c) contribuir para que a criança expresse as suas emoções pela linguagem verbal e pela não verbal; d) fomentar o espírito crítico das crianças ajudando-as a compreenderem as consequências dos seus atos para si e para os outros; e) auxiliar as crianças a gerirem e a regularem as suas emoções modificando-as consoante os contextos educativos e sociais em que se movem, formais e informais.

O projeto teve a duração de três meses, decorrendo as atividades referentes ao mesmo habitualmente uma vez por semana. Embora tenhamos optado por abordar uma emoção positiva e uma emoção negativa em alternância, procuramos sempre trabalhar as várias emoções de forma integradora.

Neste artigo, optamos por apresentar apenas uma sequência educativa realizada no âmbito deste projeto - referente à emoção medo - por termos constatado que se trata da emoção que mais dificilmente as crianças autorregulavam.

OS MEDOS INFANTIS – SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

O livro selecionado para abordar o medo, no âmbito do projeto, foi *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak, uma obra de inegável valor estético e literário. Como em todos os outros momentos deste projeto, o livro foi explorado atendendo primordialmente à sua dimensão artística e intersemiótica, embora, inevitavelmente, antes dele e depois dele, as tarefas realizadas tenham sido pensadas em termos da educação emocional das crianças, numa perspectiva holística, integradora e significativa para os mais novos, articulando diversas áreas de conteúdo e vários domínios e subdomínios contemplados nas OCEPE.

Para além desse denominador comum a todas as sequências, destaque-se também o recurso a diversos materiais pedagógicos, como a Caixa das Emoções e o Baú das Emoções, que se revelaram uma mais-valia para a promoção da educação emocional do grupo, através dos jogos educativos, das interações verbais que os mesmos desencadeavam, dos desenhos e jogos simbólicos que surgiam, naturalmente ou de forma semidirigida, na sequência da exploração desses materiais.

Iniciamos esta sequência optando por aliar primeiramente a expressão musical à temática das emoções, pois, como assinala Sousa (2003),

o medo, a cólera e o susto, são exemplos de emoções, de estados psicossomáticos que sucedem subitamente e que também desaparecem em pouco tempo. Porque o "corpo estriado" (centro neurológico que comanda os ritmos corporais) se situa no «sistema límbico» (centros neurológicos ligados às emoções), ritmos e emoções estão estritamente ligados: um som brusco «assusta», um som agudo "dói", um sobreagudo "irrita", etc. (p. 72).

A primeira parte desta sequência decorreu no espaço do ginásio do jardim de infância, posicionando-se as crianças em roda, de modo a poderem visualizar todo o grupo sem qualquer tipo de dificuldade. Foi selecionada para audição a música "A sagração da Primavera (peça do início da 2ª parte "O sacrifício") de Stravinsky, recomendada na Caixa das Emoções pelo seu carácter sonoro instrumental forte e in-

tenso que desperta algumas emoções, entre elas, a angústia e o medo. Pedimos às crianças que fechassem os olhos e que ouvissem a música e que simultaneamente pensassem no que sentiam quando a ouviam, tendo as suas respostas oscilado entre a tristeza e o medo.

Relativamente à leitura da história, a mesma foi realizada recorrendo a uma luva em forma de garra de monstro. À medida que íamos lendo esta história, interagíamos com as crianças, com movimentos com a garra e realizando sons característicos de monstros. Efetuamos algumas paragens, de modo a que as crianças pudessem antever o que iria acontecer, nomeadamente quando Max chegou ao lugar onde vivem os monstros. Nessa altura, várias crianças disseram que ele iria encontrar “muitas coisas” e que iria ver “uns monstros assustadores”. Ao questionarmos as crianças relativamente ao que o menino poderia estar a sentir, grande parte do grupo disse que ele estava assustado.

Em seguida, estabelecemos um diálogo, na fase de pós-leitura, tendo algumas crianças referido, entre outros aspetos, que o protagonista da história teria sentido medo dos monstros e que estava assustado, enquanto uma das crianças mais velhas afirmou que Max não tinha tido medo “Porque fizeram uma festa” (C15) e “Ele ficou amigo deles” (C15), o que denota um nível superior de compreensão leitora.

Tal como tínhamos vindo a fazer sempre que abordávamos uma emoção, mostramos em seguida, ao grupo, uma imagem de um quadro de Edvard Munch, intitulado “O grito,” que viria a ser parte integrante do “Baú das emoções”. Presumindo que poderiam ter dúvidas ao interpretar este quadro, quisemos saber as suas opiniões e perceber se conseguiam distinguir os sinais de medo e os de ira na personagem representada. Ao mesmo tempo, pretendíamos que as crianças, ao visualizarem-no, expressassem o que sentiam. Também desta vez se ouviram diferentes interpretações, sendo que, na sua maioria, as crianças referiram que a figura representada estava a gritar porque estava com medo ou zangada, demonstrando assim que manifestam alguma dificuldade em identificar e distinguir estas duas emoções quando observam uma imagem estática e descontextualizada.

Após este momento, e por indicação nossa, realizaram um desenho que ilustrasse um momento/objeto de que tinham medo. Os desenhos das crianças evidenciam que os seus medos se situam ainda

ao nível concreto, representando animais (aranhas, ratos, cobras) e, em alguns casos, monstros, talvez por influência direta do tema do livro abordado. Os desenhos que a seguir se apresentam são reveladores desses receios expressos graficamente pelas crianças:



Figura 1 – Desenhos de crianças alusivos aos seus medos

Ora, como afirma Sousa (2003), “O conteúdo simbólico do que [a criança] desenha depende muito diretamente das suas motivações do momento e da sua ação cognitiva. [...] O que a criança desenha não são desenhos (representando a realidade visual), mas exteriorizações do seu ser [...]” (pp. 196-198). É por isso que o registo gráfico das crianças é tão importante para se entender os meandros da interioridade do ser em crescimento e retirar ilações de ordem emotiva e relacional dos desenhos que produz, livremente ou de forma dirigida. Na verdade, os desenhos, mais facilmente do que o seu discurso verbal, ainda pouco desenvolvido, refletem as emoções das crianças, os seus gostos, os seus medos, a sua forma de ver o mundo e de nele se posicionarem. Os desenhos das crianças, nesta fase do projeto, revelaram precisamente a sua capacidade de identificar as causas dos seus medos, desenhando-se a si mesmas e ao animal ou objeto que lhes causa tal reação emotiva. Curioso é verificar que o fazem desenhando igualmente o cenário em que supostamente se poderão encontrar numa situação de perigo, o que, do ponto de vista psicológico, indicia um estágio superior de maturação intelectual e emocional.

Após a elaboração dos desenhos, as crianças foram convidadas a realizar um jogo aliando a expressão dramática às emoções. Terminamos a abordagem a esta emoção explorando, à semelhança do que fizemos em todas as outras sequências, o recurso *Uma Caixa Cheia de Emoções*. Assim, pedimos ao grupo que expressasse, recorrendo a expressões faciais e corporais, a forma como reagem, ou

o que veem nos outros quando eles próprios, ou as outras crianças, estão com medo, procurando improvisar uma breve narrativa. As imagens que a seguir apresentamos são elucidativas do entusiasmo das crianças na execução dessa tarefa:



Figura 2 – Jogo dramático

Com efeito, é de extrema importância que as crianças desenvolvam o seu imaginário e o expressem em situações pré-estabelecidas ou em momentos livres. A este propósito, Sousa (2003) destaca que a expressão dramática estabelece um paralelismo com as emoções, referindo que a criança “[...] está a jogar, a efetuar uma ação lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e felicidade que sente na realização deste ato em si.” (p. 22).

Era nosso objetivo, com esta atividade, que as crianças incorporassem no jogo todas as emoções abordadas, procurando-se, assim, entender se conseguiam distinguir as emoções e expressá-las. O resultado foi extremamente positivo, pelo que, pelas expressões faciais e corporais e utilizadas, e pelo discurso mantido na relação dialógica, compreendemos que os objetivos do Projeto, delineados *ab initio*, foram alcançados, tendo as crianças aprendido a reconhecer mais facilmente as emoções alegria, tristeza, medo e ira, a distingui-las, a expressarem-nas e a controlá-las de forma mais eficaz, não só como ficou demonstrado no jogo simbólico que culminou as sequências didáticas que davam corpo ao Projeto, mas essencialmente pela forma como, no dia a dia, as crianças revelaram ter evoluído na identificação, exteriorização e regulação das suas emoções, fosse na sala de atividades ou no recreio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil contribui em grande parte para o desenvolvimento emocional da criança seja pelas emoções que o ato de contar ou ler lhe provoca seja pela forma como ela se projeta nas personagens, permitindo-lhe entrar num mundo de emoções que a ajudam a construir a sua identidade através da vivência das personagens na história e do modo como estas reagem de acordo com certas situações.

Sendo, como cremos, a educação emocional absolutamente imprescindível na formação das crianças desde tenra idade, a todos os níveis, defendemos que, para além dos inúmeros recursos pedagógicos de que o adulto dispõe para as auxiliar a identificarem, distinguirem, exteriorizarem e regularem emoções, o livro ilustrado, sem perder obviamente o seu estatuto de obra de arte cuja função primordial é o de suscitar a fruição estética e o prazer da leitura, pode igualmente instituir-se como um recurso pedagógico valiosíssimo para ajudar as crianças a construírem a sua identidade e a relacionarem-se, de forma mais harmoniosa e equilibrada, consigo mesmas e com os outros. Daí que um projeto pedagógico palmilhado com os livros poderá, como foi notório na nossa prática intervencionada, contribuir para uma educação emocional bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

BANERJEE, Jacqueline. What is children's literature? *In: _____*. *Victorian Children's literature*, 2007. Disponível em: <http://www.victorianweb.org/genre/childlit/definitions1.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BARROS, Célia. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BECKETT, Susan. **Crossover picturebooks: a genre for all ages**. London: Routledge, 2012.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria**. Lisboa: DGIDC, 2009.

BORTOLUSSI, M. **Análisis teórico del cuento infantil**. Madrid: Alhambra, 1985.

CERRILLO, Pedro. Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. In: CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime G. (Coord). **La literatura infantil en el siglo XXI**. Cuenca: Ediciones de la Univ. Castilla-La Mancha, pp. 79 – 94, 2001.

CERVERA, Juan. **Teoria de la literatura infantil**. Bilbao: U. Desto/ Ediciones Mensajero, 1992.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 12. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

DAMÁSIO, António. **O Sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

DENHAM, Susanne. **The Guilford series on special and emotional development: emotional development in young children**. New York: Guilford Press, 1998.

DENHAM, Susanne. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. **Cognition, Brain, Behaviour**, 11, 1-48, 2007. Disponível em: <http://denhamlab.gmu.edu/Pu-blications%20PDFs/Denham%202007.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

DENHAM, Susanne. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. **Cognition, Brain, Behaviour**, 11, 1-48, 2007. Disponível em: <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

DIOGO, Américo Lindeza. **Literatura infantil: história, teoria, interpretações**. Col. Mundo de Saberes. 9. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Ana. **Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar**. Portalegre: IPP, 2013.

FONSECA, Vítor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 33(102), 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhar com inteligência emocional**. 3. ed. Lisboa: Temas e Debates, 2005.

HARMS, Thelma, CLIFFORD, Richard; CRYER, Debby. **Early Childhood Environment rating Scale, revised edition**. New York: Teachers College Press, 2005.

HEAT, Melissa, SMITH, Kathryn; YOUNG, Ellie. Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. **School Psychology International**, 1–21, 2017. DOI: 10.1177/0143034317710070

HYNES-GERRY, Mary. **Don't leave the story in the book: using literature to guide inquiry in early childhood classrooms**. New York, NY: Teachers College Press, 2015

HUNT, Peter. **Criticism, theory & children's literature**. Oxford: Blackwell, 1994.

HUNT, Peter. **Understanding children's literature**. 2. ed. New York: Routledge, 2005.

KENNEDY, Elizabeth. What is a picture book?. **ThoughtCo.**, 2020. Disponível em: <http://thoughtco.com/what-is-a-picture-book-626980>. Acesso em: 10 out. 2020.

KOG, Marina, MOONS, Julia; DEPOND, Luk. **Uma caixa cheia de emoções**. Lisboa: Estúdio Didático, 2004.

JAN, Isabelle. **La littérature enfantine**. 5. ed.. Paris: Les Editions Ouvrières, 1985.

LINDEN, Sophie Van der. **Lire l'album**. Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble, 2007.

LINDEN, Sophie Van der. **Album[s]**. Paris: Éditions De Facto/Actes Sud, 2013.

MACHADO, Ana. **O conhecimento emocional e o desenvolvimento socioemocional em crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: ISPA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2207/1/ TES%20MACH1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MAYER, John; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. **Applied and Preventive Psychology**. 4, 197-208, 1995.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-posições**. v. 22. n. 2. Campinas. 115-132. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200115&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 14 set. 2020.

MONTAG, Jessica. Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. **First Language**. Vol. 39(5), 527-546, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/fla>. Acesso em: 15 out. 2020.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **How picturebooks work**. London: Garland, 2001.

NODELMAN, Perry. **Words about pictures**. Athens: University of Georgia Press, 1988.

RODRIGUES, Carina. O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org>. Acesso em: 5 set. 2020.

RODRIGUES, Carina; RAMOS, Ana Margarida. Representaciones de la diferencia y de la aceptación: una lectura comparada de dos libros-álbum portugueses. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. 41(2), e46087, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actasci-langcult.v41i2.46087>. Acesso em: 12 out. 2020.

RUDD, David. Theorising and theories: How does children's literature exist? In: HUNT, Peter. **Understanding children's literature**. 2. ed. New York: Routledge, 16-29, 2005.

SAARNI, Carolyn. **The Guilford series on social and emotional development. The development of emotional competence**. New York: Guilford Press, 1999.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Matosinhos: Kalandraka, 2009.

SIERSCHYNSKI, Jarek, LOUIE, Belinda; PUGHE, Bronwyn. Complexity in picture books. **Education Publications**. 83. 2014. Disponível em: https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education_pub/83. Acesso em: 2 out. 2020.

SILVA, Isabel; MARQUES, Liliana; MATA, Lurdes; ROSA, M.. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: ME/DGE, 2016.

SOUSA, Alberto. **Educação pela arte e artes na educação**. 3. Almadá: Instituto Piaget, 2003.

VELOSO, Rui Marques. **Não-receita para escolher um bom livro**. Casa da Leitura. 1- 11, 2005. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org>. Acesso em: 22 set. 2020.