

Instituto Superior de Educação e Ciências



Universidade de Évora



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
"A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS"

Dissertação de Mestrado

"IMAGENS DAS EMOÇÕES NA INFÂNCIA"

Representações Sociais da Alegria e da Tristeza entre
Crianças em idade pré-escolar

Ana Cristina Alves Leão

Orientador: Professor Abílio Oliveira

Julho de 2009

“IMAGENS DAS EMOÇÕES NA INFÂNCIA”

**Representações Sociais da Alegria e da Tristeza entre
Crianças em idade pré-escolar**

Ana Cristina Alves Leão

Dissertação de Candidatura ao grau de Mestre em Ciências de Educação

Orientador: Professor Abílio Oliveira



169 848

Julho de 2009



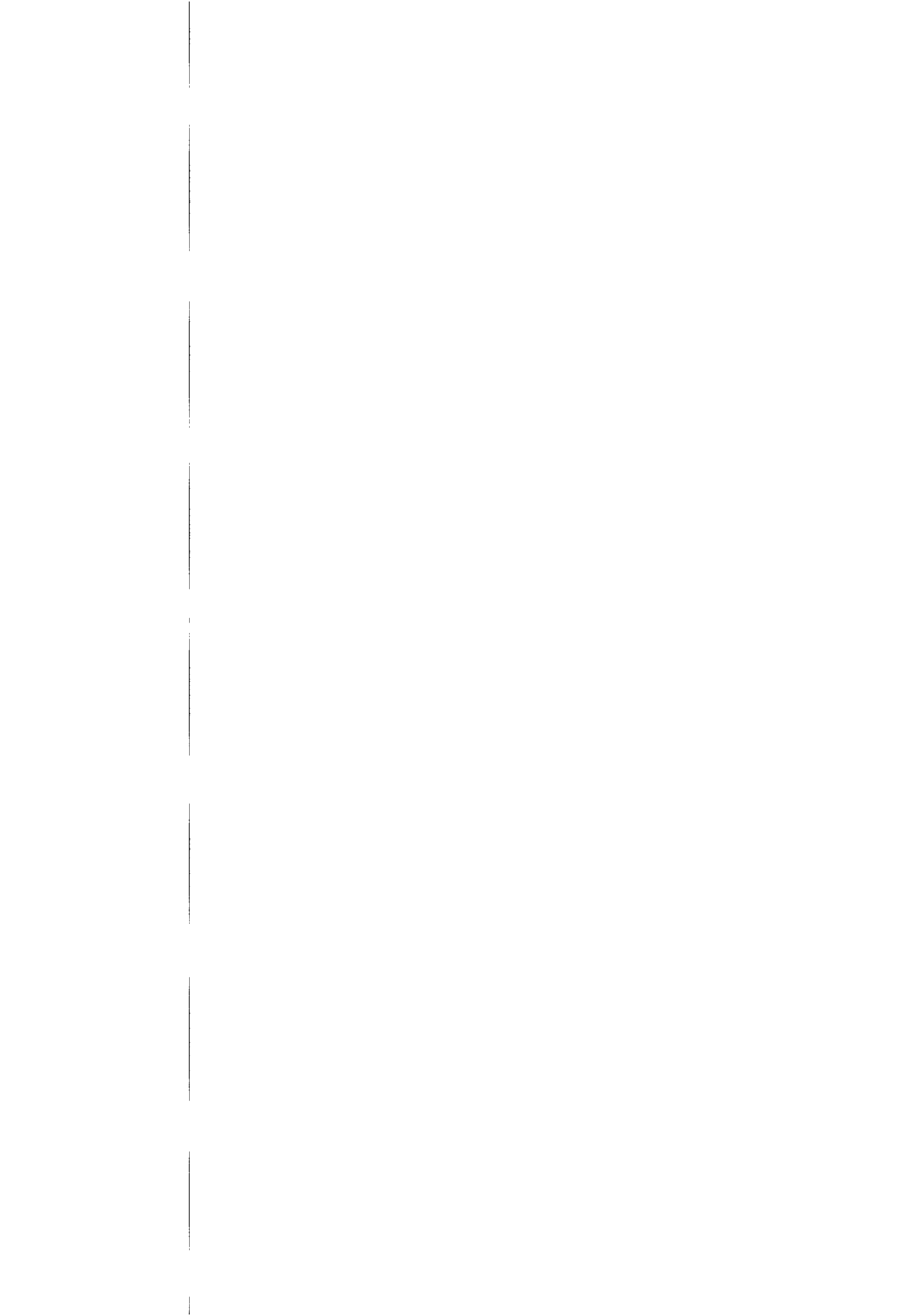
Pensando no final deste percurso, não posso deixar de exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram, acreditaram e estiveram ao meu lado, família, amigos e colegas. A todos devo a compreensão face às minhas ausências e ao ânimo, que por vezes perdi.

Dedico esta Dissertação ao meu querido e saudoso Pai e à minha Mãe, como agradecimento pela infância feliz que vivi. Aos meus filhos Ricardo e Joana fonte de inspiração, de amor e dedicação que fez nascer em mim o grande orgulho de ser Mãe.

Um agradecimento muito especial ao Professor Abílio Oliveira, que no seu papel de orientador e amigo, acreditou em mim, criando condições de motivação para ser possível seguir este percurso académico até ao fim. Agradeço-lhe também o despertar que as suas ideias e talento me provocaram como pessoa ao longo do trabalho.

Por último, quero manifestar o meu agradecimento aos Agrupamentos de Escolas que me facultaram a realização deste projecto.

A todos os meninos e meninas do pré-escolar que participaram no meu estudo, um carinho muito especial, pois com a simplicidade das suas ideias e imagens tornaram possível a concretização deste projecto.



Índice

Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	
Capítulo 1 - A Infância	
1.1. Sobre a Infância	5
1.2. Ser Criança	7
1.3. Desenvolvimento cognitivo, emocional e social no período pré-escolar	9
1.4. A Descoberta de si próprio e do outro na Infância	12
1.5. O Desenho Infantil como meio de expressão e comunicação	13
1.6. Síntese do Capítulo	17
Capítulo 2 - As Emoções e os Sentimentos	
2.1. Sobre as emoções e os sentimentos	19
2.2. Sentimentos ou emoções	21
2.3. A Sociedade face aos sentimentos e às emoções	24
2.4. Sentimentos típicos na Infância	28
2.4.1. A Tristeza na Infância	29
2.4.2. A Alegria na Infância	32
2.5. O Sentido da Vida e da Morte na Infância	33
2.6. Síntese do Capítulo	36
Capítulo 3 - As Representações Sociais	
3.1. Sobre as representações sociais	38
3.2. Funções das representações sociais	39
3.3. Representações sociais, sentimentos, linguagem, comunicação e educação	41
3.4. Síntese do Capítulo	42
Parte II - Apresentação e Desenvolvimento da Investigação Empírica	
Capítulo 4 - Investigação Empírica	
4.1. Enquadramento Teórico do Objecto	45

4.2. Objectivos da Investigação Empírica	47
4.3. Operacionalização de conceitos - algumas hipóteses gerais	47
4.4. Metodologia	48
4.4.1. População	49
4.4.2. Variáveis	49
4.4.3. Instrumentos de Medida e Procedimento	49
4.4.4. Tratamento de dados	50
4.4.5. Resultados	51
4.5. Discussão de Resultados	66
Capítulo 5	
Comentários Finais	74

Anexos

Pré-teste	79
Gráficos	
Gráfico 1 e 2	
Porque está triste a pessoa desenhada? (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	87
Gráficos 3 e 4	
Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste. (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	88
Gráficos 5 e 6	
O que é para ti estar triste? (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	89
Gráficos 7 e 8	
O que é que se faz quando se está triste? (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	90
Gráficos 9 e 10	
Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada? (Eixos 1 e 2)	91
Gráficos 11 e 12	
Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre. (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	92
Gráficos 13 e 14	
O que é para ti estar alegre? (Eixos 1 e 2 / 2 e 3)	93
Gráficos 15 e 16	
O que se faz quando se está alegre?	94

Resumo

As crianças são muito sensíveis a qualquer mudança no meio familiar ou social. O modo como apreendem, vivenciam e exprimem emoções ou sentimentos, em interacção com o meio - pais, professores e colegas - determina, em muito, o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível cognitivo, emocional e social.

Nesta investigação averiguámos as representações sociais dos sentimentos, em particular da alegria e da tristeza, entre crianças com 5 e 6 anos, de ambos os sexos, que frequentam Jardins de Infância em Lisboa. Enquadrámos teoricamente a investigação na teoria das Representações Sociais (e.g. Moscovici, 1976).

Os dados foram recolhidos através de desenhos e por associação livre de palavras, a questões colocadas individualmente às crianças, e tratados através de AFC¹. Os resultados revelaram bastante acerca dos sentimentos das crianças, o que também nos estimula a reflectir sobre o modo mais cuidado para actuar com elas, contribuindo para o seu bem-estar psíquico e social, e aprendizagem.

Palavras-chave: Criança, Emoções, Sentimentos, Comunicação, Representações Sociais

¹ Análises Factoriais de Correspondências

Abstract

Children are deeply sensitive to any change in the family or social environment. The way in which they perceive, experience, and express emotions or feelings when interacting with the environment – parents, teachers, and fellow students – largely determines their development namely on a cognitive, emotional and social level.

This research examines the social representations of feelings, particularly of joy and sadness, among children aged 5 and 6 years old, of the both sexes, and attending Kindergartens in Lisbon. On a theoretical perspective, the empirical research is framed on the Social Representations theory (e.g., Moscovici, 1976).

The data was gathered using drawings and free association, from questions individually made to the children, and examined through FCA². The results showed quite a lot about the feelings of the children, which also leads us to reflect on the most careful way to act with them, as to contribute to their psychic and social well being, as well as their learning

Key-words: Child, Emotions, Feelings, Communication, Social Representations

² Factorial Correspondence Analysis

Introdução

“Não é a razão que guia o mundo.
São as emoções”

(Filliozat, 1997, p. 13)

Num brevíssimo olhar pela Infância, é fácil constatar que a tristeza e a alegria fazem parte das emoções ou sentimentos mais experimentados e comuns nas crianças, em geral. O interesse por este tema surgiu no momento da minha colocação num Jardim de Infância, onde um grupo de crianças se apresentava na sua maioria com uma característica que me deixou preocupada. Comparando com outros grupos com quem já trabalhei na minha prática pedagógica, confrontei-me com crianças com grande dificuldade em exteriorizar as suas emoções e os seus sentimentos. Verifiquei que temos um longo caminho a percorrer e a realidade obriga a uma intervenção em vários domínios profissionais e técnicos.

Nesta investigação pretendemos perceber como se manifesta a tristeza e a alegria nas crianças, em idade pré-escolar, o que passa pela apreensão dos sinais, imagens e símbolos que elas nos transmitem, pelo modo como nos comunicam, oralmente, por escrito ou em termos gráficos (por desenhos).

Este é um tema muito importante do ponto de vista psicossocial. Adultos e crianças, em qualquer parte, vivem o dia-a-dia descobrindo o meio que os rodeia, tentando aprender com essa interacção. O quotidiano é preenchido quer por bons, aprazíveis e agradáveis momentos, quer por aborrecimentos, problemas e contrariedades. O desconforto será tanto maior quanto menos preparado se estiver para os encarar. Isto é particularmente importante no caso das crianças, ainda em fase de plena aprendizagem e desenvolvimento, a todos os níveis, nomeadamente a nível cognitivo, emocional, moral e social.

Os momentos de tristeza ou alegria podem surpreender-nos e apanhar-nos desprevenidos, pois nem sempre os sabemos enfrentar. Em particular as crianças poderão ter maior dificuldade em encará-los se não tiverem o devido apoio e compreensão de um adulto próximo. Na prática pedagógica, as Educadoras de Infância, verificam que ao lado de crianças habitualmente alegres, há também crianças frequentemente tristes, em grande sofrimento, negligenciadas ou mesmo maltratadas. Nalguns casos vivem em famílias com grandes dificuldades ou desestruturadas, em contextos que dificultam muito o sucesso de qualquer processo educativo, comprometendo as aprendizagens.

“O problema social da infância penetra com as suas raízes na vida interior, chega até nós, adultos, para despertar a nossa consciência e renovar-nos. A criança não é um estranho que o adulto possa considerar apenas externamente, com critérios objectivos. A infância representa o período mais importante da vida do adulto: o período construtor. O bem ou o mal do homem está estreitamente ligado à vida infantil em que teve origem” (Montessori, 1969, p. 13).

Na actualidade, tem sido crescente e visível a preocupação e o reconhecimento da importância e da gravidade da situação mundial da Infância. Os *media* apresentam-nos rostos de crianças que irradiam felicidade, o que nos podem induzir em erro. Essas crianças que vemos nas televisões, revistas ou internet, aparentemente devem usufruir de uma vida de bem-estar geral. Porém, a alegria, os cuidados diários, o equilíbrio, a educação e os afectos que deveriam fazer parte da vida de todas as crianças nem sempre estão presentes na realidade, nem são para todos. Algumas crianças podem ter brinquedos topo de gama mas não têm o apoio, a presença e o amor dos pais. A par dos retratos que representam quadros de infâncias felizes, deparamos com o contraste de imagens que nos oferecem os mesmos *media*, quando noticiam casos de crianças violadas, agredidas, sequestradas, torturadas, crianças que podem (sobre)viver em bairros degradados, onde a fome, a miséria, a doença e a guerra constroem um quadro da infância mais dramático e infeliz, porém representativo de realidades vividas por crianças em todo o mundo, tanto no passado como no presente. Pode considerar-se que a infância já está em perigo.

“Em perigo porque escapa à escola; em perigo porque vive, vagabundeia, brinca e rouba na rua; em perigo porque não se fecha na fortaleza da relação nuclear entre pais e filhos, mas antes se dilui nas redes de vizinhança e de trabalho de gerações” (Almeida, 2000, p. 9).

Pensamos ser oportuno parar para repensar e reflectir. Afinal o que estamos a oferecer a estas crianças como presente e como futuro?

A Infância é um tema muito abrangente, na realidade existem várias experiências humanas, que vão modelando a criança dentro dos limites em que vive e, nesses seus períodos de vida, vai sendo desenhada a pessoa da criança ou a criança como pessoa que deste modo vai crescendo socialmente, adaptando-se à sua realidade.

“A modelação do ser passa pela interacção com os outros seres, desde os seus pares aos adultos poderosos na razão ou desrazão dos seus saberes e ascendências, tornando-se até certo ponto uma experiência única. Os cenários onde a infância desenha os seus percursos formativos contêm materiais, solicitam práticas, obedecem a representações

que antecipam o futuro e que incorrem no perigo de se constituírem como práticas coloniais. Onde fica a criança?” (Filho e Fernandes, 2006, p. 9).

Numa pedagogia de ajuda, o adulto deverá ajudar a criança a enfrentar gradualmente a vida, colocando-se ao lado dela, dando-lhe, afecto, apoio e segurança. Deste modo poderemos acompanhar e participar melhor nos seus momentos ao longo da vida, ajudando-a a encontrar o bem-estar e abertura que possibilite o seu pleno desenvolvimento pessoal, psicológico e social promovendo melhores aprendizagens.

“Muito gostaríamos que se afirmem contributos positivos no sentido de se poder construir uma Escola diferente da actual, onde os afectos prevaleçam sobre a desumanização e o trabalho pedagógico se construa a partir do Ser que efectivamente a criança ou o aluno é enquanto pessoa” (Barbosa, 2004, p. 9).

Com o intuito de contribuirmos precisamente nesse sentido, esquematizámos este trabalho. Que se fundamenta, em termos teóricos, na teoria das representações sociais, procurando um maior entendimento sobre as várias actividades da criança e das suas interacções com os outros no quotidiano. Em termos empíricos visamos apreender e compreender as emoções ou sentimentos típicos das crianças, em particular da tristeza e da alegria, nomeadamente através dos seus desenhos e recorrendo a questões abertas.

“O social está sempre presente na construção e utilização das representações, e estas, como factores produtores da realidade, repercutem-se quer no modo de interpretarmos o que nos acontece a nós próprios e à nossa volta, quer nas explicações que elaboramos para responder ao que julgamos ter acontecido” (Oliveira, 2008, p. 137).

Os resultados obtidos poderão suscitar o interesse de qualquer pessoa, em especial junto de pais, pedagogos, profissionais de saúde e de educação, no sentido de ajudar na compreensão do riquíssimo universo simbólico, icónico e emocional infantil, contribuindo para uma melhor actuação junto das crianças. Em suma, a nossa função de investigação empírica passa por compreender a tristeza e a alegria entre crianças em idade pré-escolar. Ou, de um outro modo: Como é que as crianças em idade pré-escolar representam - através de ideias, pensamentos, emoções, sentimentos, símbolos e imagens - a tristeza e a alegria?

Apresentamos, em seguida, as duas partes do nosso trabalho. Na primeira procedemos ao enquadramento teórico, com abordagens às temáticas da infância, das emoções e sentimentos, e das representações sociais. Na segunda apresentamos e desenvolvemos a investigação empírica. Por fim esboçamos algumas conclusões e propomos algumas ideias para trabalhos futuros.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Infância

“Quando as crianças brincam
Eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém “

(Pessoa, 1965, p. 169)

1.1. Sobre a Infância

A infância, como conceito, sempre existiu mas, ao longo do tempo, tem sido vista de diferentes maneiras conforme o período e a cultura. Alvo de atenção de filósofos, educadores, sociólogos e psicólogos surgiram variadas ideias sobre a sua própria natureza, como se pode verificar pela própria evolução histórica das concepções encontradas para a infância (e.g., Papalia e Olds, 1998; Papalia et al., 1999).

Na Idade Média surgiu a ideia de que “a criança não se encontra ainda preparada para a vida, que deve ser submetida a um regime especial, uma quarentena, antes de lhe ser permitido juntar-se aos adultos” (Castro, 1997 p. 77). Na sociedade medieval a ideia da infância não existia. O que não significa que as crianças fossem sempre mal tratadas, abandonadas ou desprezadas. O conceito de infância não se pode confundir com a afeição por crianças (Ariès, 1978, 1989). Este conceito, “corresponde à consciência de uma natureza particular da infância, natureza essa que distingue a criança do adulto, mesmo o jovem adulto. Na sociedade medieval esta consciência não se encontrava” (Tucker, 1992, p. 20).

Esta ideia foi-se mantendo e a criança chegou a ser encarada como uma obra inacabada sendo que, só através da educação e da experiência de vida ela poderia vir a concretizar as suas potencialidades. Segundo Rousseau (1876), a questão seria saber se as crianças nascem “boas” ou “más”. Tanto na filosofia como na teologia cristã do século XVII, também se encontram visões em que se questionava se as crianças são seres puros e inocentes, às quais

deveria ser dada protecção ou se por outro lado seriam seres pecadores que necessitariam de ser modelados.

Charles Darwin (1808-1882) foi, provavelmente, o primeiro a estudar a infância segundo uma abordagem científica, principalmente para desenvolver a sua teoria da evolução. Hoje ainda se debatem as suas ideias sobre a interacção da natureza e da educação. Key (1849-1926), foi das primeiras educadoras a defender que o mundo poderia tornar-se melhor se houvesse um grande investimento na educação infantil. Defendia uma educação centrada na criança apelando ao maior envolvimento dos pais, ideia tão actual nos nossos dias. O seu entusiasmo chamou a atenção dos políticos da época e a sua abordagem à pedagogia levou a que as suas ideias fossem seguidas por autores contemporâneos, como Montessori, Dewey e outros. Dewey (1859-1952) acreditava que as capacidades da criança eram como um ponto de partida para toda a educação e que esta, era um processo ao longo de toda uma vida e não apenas um processo para preparar o futuro. Considerava importante que todos os professores tivessem conhecimento do processo de crescimento das crianças, todos deviam estar sensíveis às necessidades, valores e culturas das famílias e das próprias comunidades ajudando as crianças a compreender melhor o mundo.

Piaget (1896-1980) ficou reconhecido pela sua teoria do “desenvolvimento cognitivo” formulada após uma série de experiências com crianças. Esta teoria tem sido questionada, porém ainda influencia correntes pedagógicas como o “construtivismo” tão falado na formação dos educadores de infância e professores. Privilegia a aprendizagem pela descoberta, a participação activa e o desenvolvimento dos interesses da criança (e.g. Piaget, 1986). Bowlby (1907-1990) desenvolveu a “teoria da ligação” ou do vínculo afectivo, supondo que, se durante o período da infância a criança não tivesse mãe ou substituta, daria origem a feridas emocionais para toda a vida e, por essa razão estaria predisposta a problemas comportamentais (e.g., Bowlby, 1998). Foi na última metade do século XIX que a infância se tornou um objecto de estudo mais científico baseado em observações directas de crianças, e não somente em reflexões reservadas aos filósofos (e.g., Ariès, 1978).

Muitos outros contributos foram dados e, por vezes em simultâneo, surgem algumas noções contraditórias da infância o que até na actualidade podemos verificar em literatura, entre os próprios pais, os professores ou nos *media*. A infância emerge como um tema abrangente, suscita várias questões, razão pela qual o seu estudo é encarado como multidisciplinar, das ciências sociais e da educação. Há factores únicos na infância que podem identificar aspectos comuns mesmo em meios sociais diferentes, as crianças não são completamente formadas na

imagem da sociedade em que vivem e existem certas características que transcendem culturas e climas. Não existem culturas orientadas para a criança.

A infância é a fase em que as crianças podem criar os alicerces para uma correcta socialização, podendo brincar e desenvolver-se (e.g., Papalia et al., 1999; Santos, 1991; Sprinthall e Sprinthall, 1993). A brincadeira, desde as suas primeiras explorações até aos jogos de crianças mais velhas, é uma característica universal. Os brinquedos datam das civilizações mais antigas e desde sempre, os adultos através da história relatam que a brincadeira pertence aos mais pequenos. Cabe aos adultos a salvaguarda do seu bem-estar, da saúde e do seu desenvolvimento global.

1.2. Ser criança

A criança é um mundo por descobrir. Tudo o que se pode dizer sobre ela é sempre pouco e ficará muito por conhecer. Considera-se um ser, em acelerado ritmo de desenvolvimento ao qual falta tanto a linguagem como a expressão dos adultos. O adulto nem sempre a compreende e, apesar de por vezes se aproximar dos seus mistérios, raramente os aprofunda. Demonstrar respeito pela criança passa em primeiro lugar por levar a sério os

“seus esforços, êxitos, fracassos, dificuldades e alegrias, divertimentos e estudos, tudo isso está na medida das suas forças: não são pequenos nada, bagatelas insignificantes, pueris e desprezíveis... São esforços meritórios, êxitos fecundos ou penosos fracassos dos quais se levantará mais depressa do que nós, quando o mesmo nos acontece, mas que, entretanto, pesam realmente sobre a vida quotidiana da criança, como os esforços, dificuldades e alegrias pesam sobre a nossa, conforme a nossa medida de homem” (Jacquin, p. 19).

Esse aprendizado da vida feito pelas crianças é grande, e aos poucos a criança vai realizando as suas conquistas na medida das suas forças. Os pais que diariamente cuidam dos seus filhos, são talvez os que mais ignoram o que se passa nesse admirável conjunto de formas visíveis e invisíveis que vai sendo o mundo de cada criança. Locke (1693) descreveu a mente da criança comparando-a com uma tábua rasa, ou mesmo uma folha em branco que ao longo da vida seria preenchida tanto pela educação como pelas próprias experiências acumuladas. E Kojima (1988) questionou: será que uma criança é capaz de regular o seu próprio comportamento segundo os objectivos propostos pelos adultos, ou será que ela precisa de ser inteiramente controlada por estes? Serão as crianças semelhantes à nascença ou já nascerão diferentes entre si? “As crianças nascem com uma tendência natural para aprender a

linguagem através de «um instrumento de aquisição da língua» que se manifesta de modos semelhantes seja qual for a cultura” (Emiliani e Molinari, 1998, cit. por Tucker, 1992 p. 9). Todas as crianças pequenas parecem ter capacidade para aprender a linguagem sem nenhum tipo de aprendizagem formal, mesmo em ambientes pouco estimulantes. Frequentemente, por volta dos 3 anos, pode dominar as estruturas gramaticais essenciais, necessárias para a produção de uma linguagem mais complexa.

No final do século XVII, a criança começou a usar roupas diferentes do adulto e, ao mesmo tempo foi dada maior importância à educação, o que foi diferenciando os conhecimentos e as capacidades entre adultos educados e os seus filhos. Ao longo dos tempos, os adultos começaram a atribuir às crianças um interesse mais visível e afectuoso. A criança deixou de ser encarada como um adulto em miniatura e gradualmente foi-se adaptando e ocupando o lugar que actualmente lhe reconhecemos (e.g., Ariès, 1978).

“Durante o desenvolvimento da criança, a adaptação é um princípio constante e uma condicionante do futuro. O fenómeno da adaptação explica a parte principal do mecanismo de sobrevivência, bem como dos êxitos da criança. É através do estudo da adaptação que começamos a compreender a razão de termos nascido” (Pedro, 2005, p. 39).

A criança em geral depende do adulto durante um longo período de tempo, cujo fim gradualmente coincide com o fim da “infância”. Isto acontece em várias sociedades e pode ser considerado como uma das principais características universais. Focando o desenvolvimento físico, à medida que a criança cresce, todo o controle rude ao nível muscular tende a tornar-se dócil, e ela vai sendo capaz de executar movimentos mais complexos e diferenciados, tornando o seu corpo mais forte. As crianças geralmente precisam de mais horas de sono que os adultos e, no passado, nomeadamente durante a revolução industrial, as tentativas para as fazer trabalhar durante longas horas demonstrava também incompreensão e crueldade.

O tamanho pequeno da criança, num mundo em que os que têm autoridade sobre ela são os grandes, tanto em grandeza como em força, faz com que o adulto possa impor a sua vontade. A consciência dessa impotência física, leva por vezes algumas crianças a tentar dominar o seu ambiente de outras maneiras através de brincadeiras, jogos ou experiências emocionais com quem as rodeia na tentativa de alcançarem os seus objectivos. “Outras crianças, mais postas no seu lugar, e constantemente lembradas da sua insignificância, poderão cair num papel passivo, desistindo assim de igualar a força e a competência adulta” (Tucker, 1992, p. 57).

Desde bebê, a criança começa a interagir com o seu meio utilizando formas activas de chamar a atenção na tentativa de dominar o que a rodeia (e.g., Neto e Marujo, 2001; Papalia e Olds, 1998). A brincadeira faz parte da descoberta do mundo e desde cedo a criança explora o corpo, objectos e novas situações. O comportamento explorador parece ser comum na criança. Para Piaget (1986) a criança entra no mundo pronto a agir sobre ele organizando, diferentes sensações, formas, sons e cheiros, que fazem parte do seu ambiente. Este ponto de vista foi um avanço importante no conceito psicológico da criança, destruindo a ideia de que o bebê seria um organismo passivo que reagia a qualquer estímulo. Deste modo, muitos psicólogos concluíram que a criança faz muitas descobertas por si própria e intelectualmente parece desenvolver algumas capacidades cognitivas em estádios mais ou menos previsíveis. Torna-se muito dependente das percepções imediatas e baseia a sua compreensão no aqui e agora. A criança vive no presente, “o passado ainda lhe é muito restrito para que possa pensar nele. Quanto ao futuro, não pode ter dele uma ideia muito precisa, enquanto não tiver constituído o presente que a cerca e de que o futuro será apenas um prolongamento” (Jacquin, p. 36). Socialmente, a criança é receptiva à cultura em que nasce e às maneiras como esta lhe é transmitida por pais e educadores.

1.3. Desenvolvimento cognitivo, emocional e social no período pré-escolar

“Já vimos que é no espaço de crescimento entre os 0 e os 6 anos de idade, que se constrói o esqueleto do nosso funcionamento psíquico. Pela sua importância costumamos designar esse período por “anos de ouro”. É que, além do mais, esta é uma fase de intenso desejo de crescer e conhecer, que engloba a fase que os pais costumam chamar de “idade dos porquês”. Poder estar e acompanhar uma criança nestes momentos traz um gosto recíproco de olhar a vida pelo seu lado mais criativo, na espantosa aventura de viver o dia a dia com episódios sempre únicos” (Strecht, 2003, pp. 260-261).

A criança na segunda infância ou nos chamados anos pré-escolares vai sofrendo algumas alterações significativas. A aparência muda, o corpo torna-se mais esguio, desenvolve as suas capacidades mentais. Nesta fase melhoram as habilidades motoras dos músculos maiores, correm, pulam, saltam e jogam com bolas, desenvolvendo também a motricidade fina começando aos poucos a revelar preferência pela mão direita ou esquerda. A personalidade e as suas relações sociais tornam-se mais complexas.

“Os cinco anos são a idade deliciosa em que cada qual aceita a vida tal como ela se apresenta. Em geral a criança de cinco anos não pretende muita coisa da existência, nem lhe dá também muito de si própria. Os problemas da sua vida são de limitada amplitude e tem facilidade em resolvê-los” (Gesell, 1977, p. 84).

Segundo autores (e.g., Jesuíno et al., 1979; Piaget, 1986; Papalia e Olds, 1998; Papalia et al; 1975; Brazelton, 2006), nota-se uma evolução significativa nas suas realizações, torna-se mais competente, autónoma e aventureira, ansiosa por explorar as suas possibilidades. Todos os factores de desenvolvimento continuam interligados – físico, cognitivo, emocional e social. A criança está mais atenta às suas necessidades, pensa e fala melhor e valoriza a amizade. Os contextos em que vive têm um impacto profundo na sua vida tanto para a sua saúde como para o crescimento cognitivo. Nesta fase está verdadeiramente curiosa por tudo o que se relaciona com o mundo, observa pequenos e grandes pormenores e faz uso dos seus sentidos. Começa a permanecer entretida por um mesmo trabalho do seu interesse de momento e encontramos nesta idade para além de uma grande necessidade de movimento e exercício, uma procura enorme de fazer descobertas que resultam no enriquecimento da sua imaginação. As histórias são um centro de interesse comum e fundamental para o desenvolvimento da cognição, enriquecedoras da criatividade e imaginação. As crianças privadas de afecto, sentem-se infelizes e concentram-se nos sonhos e nas belas histórias na tentativa de se refugiarem da sua realidade.

A maior parte dos padrões gerais, demonstram que podem ser aplicados à maioria das crianças mas cada uma deve ser encarada como pessoa única. Recentemente e após várias pesquisas “usando técnicas mais adequadas à idade, constataram que certas habilidades parecem desenvolver-se mais cedo” (Papalia e Olds, 1998, p. 193) do que se supunha. Piaget (1986) considerou que nesta fase a criança está num estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório – tornando o uso do pensamento simbólico mais sofisticado. É também nesta idade que surge a compreensão de identidades, a compreensão da causa efeito, capacidade de classificar e compreender o número, a empatia e a teoria da mente. A criança pode pensar em algo mesmo que não o esteja a ver, começa a encarar o mundo de uma forma mais organizada e previsível, percebendo que pode fazer eventos acontecerem, aprende a contar e relacionar quantidades, organizar objectos e pessoas atribuindo-lhes significados. Os relacionamentos com os outros evoluem e a criança vai percebendo como os outros se podem sentir, tornando possível explicar e prever as suas atitudes, imaginando os seus sentimentos e pensamentos (e.g., Piaget, 1986).

No período do pensamento pré-operatório foram encontradas por Piaget (1986) limitações como: alguma incapacidade em descentrar a atenção, assim como uma certa confusão entre a distinção da aparência e do real. A criança nesta fase assume que todos pensam como ela o que faz do egocentrismo mais uma das limitações, assim como a irreversibilidade. Também o animismo foi considerado uma limitação quando a criança atribui vida a objectos inanimados. A consciência destas limitações é muito importante para todos aqueles que convivem com a criança, sejam pais, educadores, professores ou mesmo os profissionais de saúde, que necessitam de explicar por vezes as coisas às crianças. Durante este estágio dão-se importantes progressos porque a criança está mais aberta à aprendizagem que é predominante intuitiva. Quanto mais rico for o meio verbal melhor (e.g., Papalia et al., 1999).

“A vantagem do modo intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos. Podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes sobre a sua ascendência e ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados – todas estas são formas que as crianças usam para experimentar a linguagem, para se ensinarem a si mesmas. A intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade” (Sprinthal e Sprinthal, 1993, p. 106).

O educador de Infância tem como objectivo partir de uma vertente afectiva e emocional para a familiarização e abordagem de diferentes conteúdos. Com a criança pré-escolar já é possível explorar o seu lado emocional pedindo-lhes um esforço para agradar alguém, torna-se positivo cultivar essa solicitação para realçar os seus pequenos erros, tentando que os corrija e ultrapasse. A criança precisa de amor, este é essencial para o equilíbrio e harmonia do seu desenvolvimento global. Até à idade pré-escolar, o mundo social da criança é limitado ao conhecimento de três ou quatro pessoas mais próximas que são queridas porque lhe proporcionam a satisfação das suas necessidades vitais. Com a entrada num Jardim de Infância, a criança amplia os seus conhecimentos. No início, não tem relações sociais muito significativas com os seus pares mas começa a brincar ao seu lado imitando e manifestando a curiosidade pelo contexto em que está inserida. “Então o interesse da criança volta-se inteiramente para (...) o alargamento progressivo dos horizontes terrestres” (Jacquin, p. 65). Nesta fase, a criança descobre através das suas forças, na conquista de uma apropriação constante do mundo através do seu próprio corpo. Este período pré-escolar é considerado por alguns autores como um período pré-social.

“A criança descobre as pessoas, gosta de aproximar-se de outras crianças, esboça as primeiras trocas de palavras ou de actos de solidariedade. Mas essas trocas são isoladas e

estão longe de chegar a uma cooperação estável. A criança interessa-se pelas pessoas, sobretudo naquilo que pode incomodar ou favorecer os seus próprios empreendimentos. Organiza o mundo social e suas atitudes sociais em torno dos próprios interesses, como o mundo material” (Jacquin, p. 68).

O ensino pré-escolar favorece as crianças e as famílias, e as metas da educação Pré-escolar variam entre as diferentes culturas.

1.4. A descoberta de si próprio e do outro na Infância

“Esses são anos fundamentais para o desenvolvimento psicossocial. À medida que o auto-conceito das crianças se fortalece, elas aprendem de que sexos são e começam a agir de acordo. Seu comportamento também se torna mais socialmente dirigido. A vida social se amplia à medida que amigos e parceiros de jogo desempenham um papel mais importante” (Papalia e Olds, 1998, p. 216).

Se é verdade que se encontram geralmente brincadeiras sociais entre as crianças, será também lógico pensarmos que todas as crianças têm uma perspectiva naturalmente social? Uma criança pequena gosta da companhia de outras da mesma idade mesmo que, se torne difícil qualquer cooperação na brincadeira.

“Quando perguntamos a uma criança de 5 anos, “Que é que tu mais gostas de fazer?”, é muito provável que ela nos responda com uma simples palavra. “Brincar.” E brinca, na verdade, bem. Tem um domínio mais regular do corpo e, por isso, é capaz de brincar sem a ajuda dos adultos” (Gesell, 1997 p. 86).

Brincar feliz ao lado de outras também é brincar mesmo que seja de uma forma paralela. A criança aprende desde cedo a discriminar entre as crianças preferidas e as pelas quais se interessa menos. À medida que vai crescendo, necessita menos de protecção e orientação e por esta razão a criança procura mais a companhia dos da sua idade. Através das suas relações vai sendo influenciada pelas experiências com os seus pares principalmente no campo da imitação, do estabelecimento de normas sociais, identificação sexual, aprendizagem de valores convenções e atitudes. A descoberta do outro desenvolve as capacidades sociais e através de oportunidades reais do dia a dia, as crianças socializam-se com os seus pares. “ Uma boa pré-escola ajuda as crianças a aprender a se relacionar com os outros e a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como cooperação, negociação, compromisso e autocontrole” (Papalia e Olds, 1998, p. 209).

Quando se tornam solitárias por vezes inventam amigos imaginários e, essa falta de amigos pode proceder a uma fase de falta de certas capacidades sociais ou mesmo de falta de

oportunidade por habitualmente conviverem com pessoas mais velhas e as preferirem o que, não é aconselhável. Algumas brincadeiras sociais em que as crianças se envolvem umas com as outras são muito importantes e nesta fase aprendem que é preciso ser amigo para se ter um amigo. Elas aprendem a resolver problemas nos relacionamentos, “a colocar-se no lugar dos outros, e vêem modelos de vários tipos de comportamento. Elas aprendem valores morais e normas dos papéis sexuais, e praticam papéis adultos” (Papalia e Olds, 1998 p. 242). Envolvem-se em jogos imitativos em que os meninos brincam com os carros e com as bolas e as meninas imitam muito as mães com as suas bonecas assim como as tarefas do lar. A descoberta de si próprio e do outro faz parte dos objectivos a atingir em actividades num Jardim de Infância, podem brincar juntas ou próximas, mas sabemos que através da criação de amizades e interacções com o outro as crianças aprendem a relacionar-se. “Ter um amigo não é apenas um factor de bem-estar emocional da criança; isso pode afectar o desempenho na escola, mostrando um laço entre os desenvolvimentos social e cognitivo” (Papalia e Olds, 1998 p. 242).

No estudo “Género, Afectos e poderes” realizado com crianças, as respostas à dimensão “necessidade de ter amigos” mostraram ainda a importância da amizade, reflectindo o papel fundamental que o grupo de pares assume na vida das crianças. Na opinião de Duveen (1983), esta importância não se restringe apenas a aspectos da vida emocional, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, a amizade é uma estrutura relacional que preenche funções afectivas, mas também assume relevância no plano dos processos cognitivos das crianças” (Soares, 2008, p. 74). Neste mesmo estudo as crianças ancoraram as suas representações da amizade nas experiências da vida que são indissociáveis dos processos que condicionam o próprio desenvolvimento cognitivo. “Por esse motivo, as dimensões valorativas constituem um factor essencial da vida das crianças e é através delas que se torna possível integrar as influências sociais enquanto aspectos operativos das representações de amizade” (Soares, 2008, p. 77).

1.5. O Desenho Infantil como meio de expressão e comunicação

“Embora tenha observado centenas e centenas de crianças enquanto desenhavam, nunca me aborreci e até hoje continuo maravilhada pelo modo como as crianças podem exprimir-se e revelar as suas atitudes através das imagens gráficas” (Salvador, 1988, p. 7). O desenho é um acto espontâneo e desenhar é tão natural como o brincar. Muitos investigadores e pedagogos têm estudado os significados e o papel do desenho infantil (e.g., Bedard, 2000; Campos, 2004; Cardoso e Heitor, 2002; Gloton e Clero, 1997; Leo, 1985; Luquet, 1979).

“O desenho é, para a criança, em primeiro lugar, um jogo e diverte-se com ele como quando brinca com as suas bonecas ou automóveis. Com estes objectos vive aventuras, sentimentos e desejos. Inventa histórias com eles em que pode estar presente, tanto na sua realidade, como nos seus argumentos irreais, fantásticos e até impossíveis” (Salvador, 1988, pp. 13-14).

Ao pedirmos que nos desenhe algo, a criança joga, procurando no seu íntimo o que traça no papel desenvolvendo o lado direito do cérebro. A criança utiliza este modo de expressão, através do qual pode apresentar a representação das suas emoções. As crianças ao nível do ensino pré-escolar surpreendem-nos com o potencial riquíssimo que possuem e que conseguem transmitir através do desenho, criando as próprias personagens e ambientes.

“Os desenhos fornecem um registo sobre as mudanças e o passado executado pelo próprio ponto de vista da criança”(Goodnow, p. 7). Todas têm armazenado no seu cérebro, a capacidade de desenhar, apenas aguardando as condições propícias para a sua realização dentro dos seus contextos. Sob o ponto de vista criador o desenho “é muito mais que o desenvolvimento de habilidades que se procura atingir porque a criança mobiliza todo o seu ser quando espontaneamente se entrega a uma actividade criadora” (Bessa, 1972, p. 6). Os desenhos provavelmente serão a primeira e mais clara forma de criação e, revelam formas de expressão indicadoras de uma possível procura de ordem num mundo tão complicado, através dos quais a criança comunica e demonstra tanto o seu desenvolvimento como a habilidade. “Os desenhos podem-nos dar informação não só sobre as crianças, mas também sobre a natureza do pensamento e na resolução de problemas entre crianças e adultos” (Goodnow, p. 10-11).

O desenho infantil também é visto como uma forma original de pensamento e expressão de emoções, associando a expressão gráfica livre a uma tendência natural de comunicação através de trabalhos espontâneos “no qual a criança se projecta e revela o essencial da própria personalidade” (Bessa, 1972 p. 10).

Há estudos que apresentam o desenho como um fenómeno expressivo importante e investigadores da expressão da actividade psicológica infantil (e.g., Luckett, 1972; Lowenfeld, 1972⁷; Goodnow) através do desenho verificaram que as investigações foram de tal forma valiosas e válidas que começaram a ser utilizadas como instrumentos de diagnóstico psicológico. Para os educadores de infância o desenho é considerado fundamentalmente como “instrumento de medida, ou como meio de desenvolvimento de aspectos importantes

⁷ Autores citados em Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar volume 5.

da criança, dos quais destacaremos: a inteligência, a motricidade e o sentido estético” (Salvador, 1988, p. 15). O desenho centra-se também na sua riqueza como instrumento para o psicodiagnóstico (projectivo), e pelo seu valor relaxador de tensões (catártico) e curativo (terapêutico), como instrumento em psicoterapia. O desenho apresenta-se como meio de comunicação e expressão de sentimentos.

“Entre 1920 e 1930 os psicanalistas estendem os seus tratamentos às crianças, deparando com o inconveniente importante de que, com elas, pela sua expressão verbal pouco elaborada e imatura, a técnica de associação livre de palavras perdia riqueza e utilidade (...) A criança desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente e, o que é mais engraçado, à qual nunca terá ocasião de o dar, mas fê-lo para comunicar com ela, para lhe contar qualquer coisa. Põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho” (Salvador, 1988, pp. 15, 27).

Muitas vezes a criança oferece um desenho e este nem sempre é apreciado, o que a entristece. Para o decifrar, ninguém melhor que a própria criança. Se o adulto mostrar interesse e fizer perguntas, compensará o esforço que a criança realizou surpreendendo-nos com a compreensão dos sentimentos que nasce deste contacto e desta relação.

O desenho favorece uma actualização e aquisição constante de conhecimentos e, ao desenhar, a criança representa graficamente o que conhece e percebe das coisas que assimilou e interiorizou, representando deste modo o seu conhecimento da realidade.

“Assim, podemos dizer que o sistema de pensamento que as crianças tipicamente empregam durante este período é criativo e intuitivo. Mas, lembremo-nos de que há sinais, durante este período, de uma mudança iminente no sentido de um maior reconhecimento da realidade. Investigações recentes mostraram que as crianças em idade pré-escolar têm uma maior capacidade do que se pensava originalmente para distinguir o real e o imaginário” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 107).

Através do carácter de motivação que as crianças obtêm ao desenhar, encontramos um ponto de ligação importante entre esta e outras áreas de interesse que constituem o currículo da educação pré-escolar. Por volta dos 5/6 anos a criança entra numa fase de simbolismo descritivo.

“Ao observarmos o desenho de uma criança de 5 anos vemos que aparecem todos os itens esperados para a sua idade: cabeça, olhos, nariz, boca, corpo, pernas e braços. Também estão todos os comuns: cabelos, pernas e braços em duas dimensões e dedos. Dos poucos comuns encontramos: pernas em duas dimensões” (Salvador, 1988, p. 21).

A figura humana é agora reproduzida com cuidado tolerável mas como um esquema simbólico rude, e as características são localizadas da maneira mais grosseira e cada uma delas é uma forma convencional.

“A forma de uma linha da boca (para cima, para baixo ou a direito) simboliza vários sentimentos. A posição das pupilas nos olhos (centro, lado, topo) simboliza a direcção do olhar. A parte inferior da página simboliza o chão, a superior o céu (mas colocar um objecto perto do topo pode também significar que ele está mais distante)” (Goodnow, p. 133).

Algumas destas equivalências têm relação com o mundo real mas por vezes constata-se que as próprias crianças não têm a mesma forma de olhar do adulto. Por essa razão torna-se clara a ambiguidade de muitos desenhos pelo facto de existirem diferentes caminhos para desenhar, assim como meios distintos para os interpretar. Da mesma maneira que a criança passa do balbuciar à palavra, do gatinhar ao caminhar, “também evolui nos desenhos em função das características que lhe são próprias e do ambiente que a rodeia” (Salvador, 1988, p. 43). O “esquema” geral assume um tipo um tanto diferente de criança para criança, “mas a mesma criança mantém-se fiel, para a maior parte dos fins e durante longos períodos, ao mesmo modelo favorito” (Read, 1958 p. 147).

Cada criança adquire um estilo pessoal, o que associa aos desenhos marcas de individualidades distintas entre as crianças. Os desenhos são um importante meio de diagnóstico e mesmo terapia infantil, sendo frequentemente considerado que o que a criança não consegue comunicar por palavras, por vezes consegue expressar pelo desenho (e.g., Leo, 1985). Não encontramos um acordo comum quanto à determinação de mais etapas ou fases de desenvolvimento, e parece claro que em nenhum caso estas etapas do desenho sejam categorias limitadas, cada uma contem elementos da anterior, assim como da etapa seguinte. Desenhar é criar.

“Quanto à criação, o importante é o processo que permitiu à criança realizá-la. Nela interferem e se desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual – capacidades psíquicas que influem na aprendizagem. No processo de criação a criança pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se; observa o mundo que a rodeia, desenvolve percepções e imaginação, adapta-se; organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho, educa-se” (Bessa, 1972 p. 10-11).

A criança quer explicar o que faz e precisamos de reconhecer que a expressão é também comunicação, ou pelo menos uma tentativa de comunicar ou de representar algo.

“Não basta dizer que a criança deseja representar algo - um objecto que vê ou um sentimento que experimenta. A questão é: por que desejará ela exteriorizar a sua percepção ou sentimento? Por que não se satisfaz apenas com uma representação interior ou imaginativa do objecto ou sentimento?” (Read, 1958 p. 198).

A comunicação associa-se a uma intenção de afectar de forma positiva ou negativa as pessoas e por essa razão sugere uma actividade de carácter social. “Qualquer explicação adequada da expressão deve por isso assentar numa psicologia que considere não só o indivíduo mas a relação do indivíduo com o grupo” (Read, 1958 p. 199).

Quando uma criança tem a oportunidade de reunir em harmonia a actividade cognitiva com a sensibilidade e criatividade, adquire um dos atributos maiores para o seu desenvolvimento como pessoa. O desenho sendo uma actividade natural reconhecida e estimulada pelo adulto, facilmente encontra meios para se desenvolver, alcançando uma finalidade de carácter expressivo e comunicativo.

“No desenho, como técnica projectiva, pede-se ao sujeito que desenhe uma pessoa, uma família, uma casa, uma árvore, um animal, etc. Mas nunca se determina a priori que tipo de pessoa tem de desenhar. Fica à escolha do sujeito a idade, o sexo, o tamanho, as características formais e estruturais da figura humana. De maneira que, de entre a enorme quantidade de pessoas que conhece, seleccionará e dará como resposta “a sua pessoa”, que será uma projecção da sua imagem corporal e do conceito que tem de si próprio” (Salvador, 1988, p. 29).

Os desenhos das crianças são “ao mesmo tempo testemunho da condição do autor e mensagem a quantos queiram aceitá-la” (Bessa, 1972 p. 12). Todos os autores que ao longo dos tempos foram estudando o desenho infantil, estão de acordo de que o tema preferido das crianças de várias culturas é a figura humana.

“Com base nesta universalidade do tema, fizeram-se estudos para seguir a evolução deste desenho, chegando-se a afirmar que todas as crianças passam por etapas na realização gráfica da figura humana e que estas fases estão em relação com a idade e a maturação” (Salvador, 1988, p. 55).

1.6. Síntese do Capítulo

“Deixem as crianças sonhar! (...) Deixem-nas fabricar os sonhos no sono tranquilo da protecção de um ambiente morno de calor e morno de espiritualidade” (João dos Santos, cit. por Branco, 2000, p. 243). Sobre a infância, todos os dias se ouvem histórias, umas contadas

num tom de alegria e outras em tons que oscilam entre o escandalizado e o entristecido. Crianças superdotadas, outras equilibradas que se distinguem das crianças mal-educadas e as julgadas “impossíveis”. Na realidade, a educação, não tem sido tarefa fácil para os profissionais e as dificuldades da vida actual também não ajudam os pais na sua missão educativa ao longo da vida dos seus filhos porque em certa medida as pressões nocivas de um meio social instável, contribuem para alguns fracassos (e.g., Sampaio, 1994).

Em todo o mundo, e agora em especial olhando para o nosso país, a realidade contrasta e encontramos desigualdades de oportunidade na infância, o que torna urgente a intervenção de investigadores em aprofundar as enormes clivagens e diversidades que as crianças enfrentam, associando-lhes os devidos problemas. É imprescindível dar prioridade às necessidades da criança para as compreendermos melhor. A instabilidade emocional é frequente em muitas famílias.

Não é tarefa fácil penetrar na mentalidade de uma criança e por vezes por esta se exprimir mal, tentamos ler no rosto os sentimentos que experimenta mas podemos nos enganar pois a criança pode esconder o que pensa e o que sente. Existem sempre muitas fontes de incompreensão e vários choques de gerações que por vezes geram conflitos e formam alguns problemas na infância. Para os educadores agirem eficazmente sobre a criança, ajudando-a a despertar para a vida, torna-se necessário conhecê-la, assim como desenvolver técnicas, utilizando os instrumentos adequados a cada realidade. O período pré-escolar pode ser considerado como “um dos mais férteis na evolução do grafismo, quando a criança chega a dominar um vocabulário formal bastante rico, empenhando-se com desenvoltura na representação daquilo que deseja exprimir” (Bessa, 1972, p. 33).

Actualmente o desenho infantil, é considerado como o modo como a criança percebe e compreende o mundo e, esta posição valoriza todas as relações que se determinam entre a totalidade psíquica da criança emocional e intelectual. Todo o processo de maturação em que o cérebro está altamente envolvido com o seu meio social e cultural, relaciona-se com a educação e com as vivências proporcionadas à criança. Partindo de alguns princípios apreendidos através das várias leituras efectuadas, podemos enunciar alguns caminhos que *não* queremos seguir, podendo deste modo alargar o horizonte do nosso olhar. Consideramos que a infância: não é uma cópia do universo do adulto ou uma reprodução em miniatura; não é o vazio ou a tábua rasa que pensaram ser, que se molda ou se desenha e da qual se pode construir um destino previsível; não é um projecto de alguém.

A Infância apresenta-se a todos como um caminho aberto de procuras – essencialmente procura de ferramentas úteis e necessárias, tanto teóricas como conceptuais, que nos

auxiliarão a aproximar a parte empírica da realidade e da verdade que é ser criança nos nossos dias. O desenho apresenta-se como um meio que os seres humanos podem usar para representar o mundo, o que nele vêem, ouvem, experimentam. “O problema social da infância leva-nos às leis da formação do homem e ajuda-nos a criar uma nova consciência, dando em consequência nova orientação à nossa vida social” (Montessori, 1969, p. 15).

Capítulo 2 – As Emoções e os Sentimentos

2.1. Sobre as emoções e os sentimentos

“Na minha perspectiva actual, os sentimentos são a expressão do florescimento humano ou do sofrimento humano, na mente e no corpo: os sentimentos não são uma mera decoração das emoções, qualquer coisa que possamos guardar ou deitar fora. Os sentimentos podem ser, e geralmente são *revelações* do estado da vida do organismo. São o levantar de um véu no sentido literal do termo. Considerando a vida uma acrobacia na corda bamba, a maior parte dos sentimentos são expressões de uma luta contínua para atingir o equilíbrio, reflexos de todos os minúsculos ajustamentos e correcções sem os quais o espectáculo colapsa por inteiro. Na existência do dia a dia, os sentimentos revelam, simultaneamente, a nossa grandeza e a nossa pequenez” (Damásio, 2004, pp. 20-21).

Etimologicamente, a palavra emoção vem do verbo *EMOVER*, que significa pôr em movimento. Nesta palavra está também contido o termo moção, que possui a mesma raiz que a palavra motor.

“Podemos com todo o direito, dizer que as nossas emoções nos põem em movimento, que elas nos fazem agir, em suma, que elas são o motor dos nossos comportamentos. Mas os movimentos gerados pelas emoções não se situam somente no ambiente exterior. Muitos são produzidos dentro de nós. Dizemos também que a emoção é um estado afectivo que comporta sensações agradáveis ou desagradáveis, cujo início é preciso, que está relacionado com uma situação explícita e que possui uma duração relativamente curta” (Chabot, 2000, p. 15).

A emoção é um estado complexo do nosso organismo que se associa a um sentimento forte de excitação ou perturbação. Surge como reacção às informações que recebemos nas relações com o meio. As emoções têm três componentes básicas, as experienciais que são os

sentimentos, as comportamentais onde se pode incluir a fuga, o choro, o riso e, as fisiológicas através das quais se pode verificar alterações físicas da pessoa como ritmo cardíaco, respiração, pulso, secura da boca, tensão muscular e comportamento (Ramirez; 1997)⁸. Estas alterações podem provocar tanto uma activação como uma inibição do organismo. Podemos encontrar emoções positivas ou negativas. As variáveis biológicas e sociológicas que influenciam as emoções, mudam e desenvolvem-se ao longo da vida.

Para entendermos e nos aproximarmos do nascimento e evolução dos sentimentos torna-se necessário apreender a dimensão psicológica do desenvolvimento da personalidade, que tem início na infância. Por ser um tema tão complexo a psicologia teve de o subdividir, estudando separadamente o desenvolvimento afectivo, cognitivo e social. Estas três áreas do desenvolvimento apesar de estarem interligadas e de se condicionarem, levam-nos a atentar especificamente no desenvolvimento afectivo, por ser a zona que privilegia os sentimentos.

“Freud descobriu que durante os primeiros anos de vida as crianças passam por uma sequência de estádios emocionais, do mesmo modo que Piaget descobriu que as crianças atravessam uma sequência de estádios cognitivos” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 137).

Estas transformações emocionais deixam marcas e influenciam até à personalidade do adulto, nos sentimentos de dependência e confiança no mundo (e.g., Freud, 1953).

“Por outras palavras, as interacções entre a criança e os adultos significativos, durante os seis primeiros anos, determinarão se o adulto será ou não capaz de funcionar eficazmente. Práticas educativas inadequadas ou negativas darão lugar a uma personalidade perturbada (Sprinthall e Sprinthall, 1993, pp. 139-140).

No século XX realizaram-se interessantes investigações sobre o desenvolvimento na Infância e em vários estudos, investigadores descobriram como os bebés compreendem os princípios básicos do mundo que os rodeia. A partir das expressões faciais pode descobrir-se o momento em que surgem as primeiras emoções como a alegria, raiva e o medo. Emoções como o orgulho, vergonha e culpa surgem no segundo ano de vida. Sabe-se hoje que a infância é um mundo rico em descobertas e que as capacidades desenvolvidas neste período são muito mais surpreendentes do que antigamente se suspeitava.

Começa no nascimento a necessidade do bebé se ligar a figuras do seu ambiente, procurando aumentar e assegurar ligações fundamentais e essenciais à vida (e.g., Bowlby, 1998). Torna-se difícil dizer com exactidão quando surgem as emoções no bebé. Todos constatamos que ao reconhecer as pessoas que dele cuidam, aprende a mostrar uma espécie de prazer na sua presença, e mais tarde, desgosto à sua ausência. As emoções aumentam à medida que as

⁸ Autor citado na Enciclopédia da Educação infantil – recursos para o desenvolvimento do currículo-volume 2

crianças vão crescendo. As crianças sem a segurança de uma figura conhecida perto de si, tendem a agir vulgarmente com receio a novas situações (e.g., Bowlby, 1998; Richards, 1983). Ainda há muito para aprender sobre as emoções e o funcionamento do cérebro humano. “Dizer que não é necessário entender o cérebro para ser capaz de ensinar, é como afirmar que um médico não precisa de entender o corpo para o tratar” (Wolfe, 2004, p. 5). O cérebro gera emoções, e permite que exista uma atenção especial às mesmas. O cérebro humano é uma estrutura maravilhosa que é responsável por todo o comportamento, controlando ao mesmo tempo um vasto número de complexas funções.

2.2. Sentimentos ou emoções?

Podemos então falar em emoções ou sentimentos?

“O que é um sentimento? O que me leva a não usar indistintamente os termos “emoção” e “sentimento”? Uma das razões encontra-se no facto de, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitas que não estão. Todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 2000, p. 157).

Emoção refere um estado emotivo de elevada intensidade - ocasião na qual acontece uma avaliação de perda ou ganho. **Sentimento** é a tomada de consciência das sensações do corpo - estado emotivo mais suave e duradouro. Componente experiencial da emoção e as respostas comportamentais.

“Sobre os sentimentos se construiu a arte de todos os tempos, desde a música à poesia, da literatura à pintura. E os sentimentos estão aqui dentro de nós, e ali, fora de nós, e devemos confrontar-nos com eles para sabermos quem somos, de onde vimos e para onde vamos (...) Emoções e sentimentos são contínuos: não é fácil delimitar as suas fronteiras. E, no entanto, costuma distinguir-se a emoção do sentimento pelas suas características de curta duração e maior intensidade. Muitas e variadas emoções compõem um sentimento: quantas e quais são as que configuram, por exemplo, o mundo complexo do amor, ou do sentimento de culpa? Emoções, também elas, em conflito entre si, que agitam as águas do nosso sentir, enlaçam ou quebram os fios das nossas relações com os outros. Tanto que o sentimento não se pode considerar como a simples soma das emoções, mas a resultante, em evolução contínua, de diversos estados de espírito que interagem entre si, filtrados de vez em quando pelo controlo crítico, intelectual, que elabora os sentimentos” (Slepoj, 1998, pp. 18-19).

“Os sentimentos são acontecimentos mentais proeminentes, têm o poder de chamar a atenção para as emoções de onde provêm e para os objectos que desencadearam essas emoções” (Damásio, 2004, p. 203). As emoções estão ligadas à motivação.

“Os diversos tipos e níveis das várias emoções têm também um forte impacto na motivação. Uma criança medrosa reage de uma maneira diferente de uma criança cheia de confiança e segura de si própria” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 507).

Podemos considerar quatro emoções básicas: a raiva, o medo, a tristeza e a alegria.

“Todos os outros matizes de sentimentos são uma mistura destes – como as cores que se obtêm a partir das cores primárias, do vermelho, do amarelo e do azul. Há milhares de combinações possíveis – como o ciúme, uma mistura de raiva e de medo, ou a nostalgia, uma mistura de alegria e de tristeza. Somos de facto umas criaturas muito interessantes” (Biddulph, 2003, p. 80).

Neste ponto iremos aclarar o conceito de sentimentos, tal como o operacionalizámos, seguindo a definição de Abreu (1997), para quem estes são um conceito mais abrangente do que o de emoções, incluindo não só estas mas, ainda, os afectos e os estados de humor.

“A emoção é pois um fenómeno mais global da consciência, onde a consciência de si, a consciência do corpo e a própria consciência do mundo se aproximam e fundem sob a mesma intencionalidade. Todos os outros fenómenos particulares, desde a percepção, a memória, o raciocínio e a vontade, lhes ficam também submetidos” (Abreu, 1997, p. 95).

Agradáveis ou desagradáveis as emoções e os sentimentos motivam o comportamento e diferem de criança para criança, na frequência, nas experiências, na intensidade e no próprio resultado. As crianças vivem num mundo de imaginação e sentimentos... “Elas dão ao mais insignificante objecto a forma que lhes agrada e vêem nele o que quer que desejem ver” (Oehlenschlager cit. por Papalia e Olds, 2000, p. 183).

“Sentir os sentimentos prolonga o alcance da emoção, ao facilitar o planeamento de formas de resposta adaptativas, originais e feitas à medida da situação” (Damásio, 2003, p. 325). As reacções emocionais associam-se à percepção cognitiva e constituem um elemento de extrema importância para a formação da personalidade. A emoção distingue-se do sentimento se entendermos que esta se apresenta como uma reacção afectiva imediata a uma estimulação externa. Podemos ficar com o ritmo cardíaco e respiratório acelerado, músculos tensos, alguma dificuldade em nos controlarmos, afecta também o raciocínio lógico e os reflexos. Principalmente ao nível do comportamento dá-se alteração de atitudes, posturas e a expressão facial exprime o estado de espírito da pessoa.

Os bebés nascem com a capacidade de estabelecer ligações com outros seres humanos e, normalmente manifestam prazer nessas ligações e angústia se elas forem interrompidas de alguma forma vital.

“Imediatamente a seguir ao nascimento, as emoções dos nossos filhos são simples esboços. Os pais mais observadores podem aperceber-se de como os bebés desenvolvem expressões separadas e distintas daquilo que sentem – o grito de medo, as lágrimas de tristeza, o rosto vermelho de raiva e as casquinadas de alegria” (Biddulph, 2003, p. 80).⁹

Os pensamentos e as emoções são sempre um resultado de processos químicos do cérebro. Restak (1994) sugere que quer as funções normais da mente, quer as desordens de pensamento, são originados por alguma ordem ou desordem nos processos químicos. “A emoção comanda a atenção e a atenção comanda a aprendizagem” (Wolfe, 2004, p. 84).

O cérebro está sempre a seleccionar e organizar as informações que recebe, estabelecendo automaticamente o que deve guardar e ignorar, sendo esta uma função vital para o ser humano. Ao determinar a importância emocional dos estímulos recebidos, a amígdala pode levar a criança a afastar-se ou aproximar-se de algo que possa magoar ou agradar. “Cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção; cada uma delas aponta-nos numa direcção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema” (Goleman, 2003, p. 26). O cérebro está programado para dedicar mais atenção às informações com conteúdos emocionais fortes, prestando atenção aos perigos do ambiente, às expressões dos outros o que, fornece a informação necessária para sobreviver em sociedade. “Nos últimos anos tem sido realçada a importância das competências emocionais, isto é, a gestão das emoções de forma adequada e flexível, para o auto-conhecimento, a comunicação interpessoal, a resolução de problemas e a motivação” (Sá, 2002, p. 7).

Os mecanismos mentais que se relacionam com a música estão interligados com várias funções do cérebro, nomeadamente a emoção, a linguagem e até a memória.¹⁰

⁹ A amígdala como estrutura do cérebro poderia ser chamada de sentinela psicológica pelo seu papel principal no controlo da emoção. Ela possui grupos de células que desempenham diversas funções e todas as informações sensoriais que recebe e envia, são avaliadas. Se a amígdala determinar que os estímulos podem ser prejudiciais, cria as mudanças físicas necessárias para o corpo reagir, aumentando a pressão sanguínea, ritmo cardíaco e as próprias contracções musculares. Pensa-se através de algumas investigações sobre o medo, que a amígdala guarda recordações emocionais inconscientes podendo activar algumas respostas mesmo sem as lembranças conscientes que ligam ao acontecimento. O cérebro tem os chamados neurotransmissores que estão prontos para funcionar, estimulam ou inibem e por essa razão podem activar ou não um neurónio. Os mensageiros químicos estão na base de todo o comportamento.

¹⁰ As partes do nosso cérebro que estão envolvidas em todo o processo emocional ficam mais activas quando a pessoa ouve música. A música desencadeia muitas emoções como a paixão, a serenidade e o medo. Nos estudos descobriram que a razão desta estimulação emocional se deve ao facto da música alterar alguns níveis de várias substâncias químicas cerebrais, como por exemplo a adrenalina, endorfina e hidrocortisona. O uso de música é favorável ao relaxamento e alguns educadores de infância gostam de a utilizar nas suas salas.

“As crianças mais pequenas não têm inibições – expressam os seus sentimentos naturalmente e com facilidade e, em resultado disso, as suas emoções negativas passam rapidamente. Contudo, uma criança em crescimento tem de aprender a lidar socialmente com os seus sentimentos e a criar formas construtivas de dar vazão à poderosa energia criada pelos sentimentos” (Biddulph, 2003, p. 80)

As emoções negativas revelam algo desfavorável, apresentam-se quando surgem certas formas de ameaça, frustração, atraso de um objectivo ou conflito. Encontramos como seu exemplo o susto, a ansiedade, culpa, vergonha, inveja, ciúme e o desgosto. As emoções positivas são o resultado de uma avaliação favorável no que respeita ao alcance de objectivos e que podem incluir felicidade, alegria, orgulho, amor, afecto e alívio. A amizade é um sentimento positivo e manifesta-se na criança depois dos 3 anos como um sentimento complexo,

“nasce da comunhão de interesses, de um projecto, de uma experiência, e alimenta-se desde o confronto de opiniões, emoções, até à comunicação dos acontecimentos pessoais, mesmo os mais íntimos: e isto pressupõe a confiança que consiste em abandonar as defesas que geralmente utilizamos para nossa protecção” (Slepoj, 1998, p. 29).

A empatia pode surgir nas crianças em idade pré-escolar. Constrói-se a partir da tomada de consciência de si próprio. Nesta fase a criança está mais aberta capta as suas próprias emoções e também demonstra maior capacidade de captar as dos outros. É frequente a criança perceber nas expressões dos seus pares as suas emoções (principalmente no tom de voz e expressão facial). Esta aprendizagem desenvolve-se quando se ensina a criança a prestar atenção à perturbação emocional que o seu comportamento causa nas outras pessoas. Por exemplo, pode dizer-se: “olha como o que fizeste fez a mãe ficar triste”.

A criança pequena, exclusivamente egocêntrica, procura quem é mais semelhante a si próprio, aceita e compreende o outro na sua realidade e, à medida que cresce vai sentindo a necessidade de confrontar quem é diferente alargando o seu horizonte emocional e racional. “Nos seres humanos, uma avaliação cognitiva da situação associada à emoção está sempre presente. Esta avaliação cognitiva é totalmente adquirida através da nossa educação, dos nossos valores, da nossa cultura, etc.” (Chabot, 2000, p. 17).

2.3. A sociedade face aos sentimentos e às emoções

“Algumas sociedades têm feito esforços extraordinários para evitar o contacto físico e espiritual das pessoas entre si. Dizem que a confiança e a proximidade nos torna

vulneráveis. É promovida e enaltecida a todo o momento a desconfiança e estimulados os mais aberrantes extremos do individualismo que, na realidade, não são mais que máscaras patéticas de uma sociedade “moderna” para a qual as emoções são estorvos” (Esquivel, 2003, p. 16).

Sabemos que ninguém é sempre feliz.

“O que na realidade queremos são miúdos que consigam lidar e viver com os muitos sentimentos que a vida proporciona. A felicidade é o objectivo, mas sentirmo-nos à vontade e experimentarmos todas as emoções que a vida nos traz é muitas vezes a melhor maneira de lá chegar” (Biddulph, 2003, p. 79).

Existe ainda uma certa compreensão incorrecta das emoções e, era comum dizer-se aos meninos que os rapazes não choram e às meninas que as senhoras não perdem a calma.

“Algumas pessoas lembram-se de ser humilhadas enquanto crianças porque choravam. Isso era normalmente feito por irmãos mais crescidos ou outras crianças, mas às vezes também pelos pais («Não sejas bebé chorão!»). (...) muitos adultos recordam que os pais costumavam minimizar ou desprezar a sua dor” (Solter, 2006, p. 44).

Nestes últimos anos parece já estar mais disponível a compreensão dos sentimentos na nossa cultura. Isso irá ajudar todos a encontrar alguma paz interior e energia necessárias à construção da verdadeira saúde emocional.

“Na sociedade actual, nos processos de acelerada transição a adulto imposta pelos progenitores: se forem exigidos à criança comportamentos mais maduros do que a sua idade lhe permite, e não se respeitar a sua particular visão da realidade, corre-se o risco de aumentar as reacções de angústia, as respostas fóbicas ou agressivas” (Slepoj, 1998, p. 131).

Há um mundo a descobrir dentro de cada criança e de cada jovem. “Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo” (Cury, 2004, p. 11). Os adultos e a sociedade em geral nem sempre estão preparados e sensibilizados para os processos de integração da criança. O mundo e a vida dos adultos são tão complexos e atribulados que no meio de inúmeras actividades, por vezes apenas existe a preocupação de lhes dar o melhor.

“Sonhámos grandes sonhos para eles. Procurámos dar-lhes os melhores brinquedos, roupas, passeios e escolas. Não queríamos que eles andassem à chuva, se magoassem nas ruas, se ferissem com os brinquedos caseiros e vivessem as dificuldades pelas quais nós passámos. Colocámos uma televisão na sala. Alguns pais com mais recursos, colocaram uma televisão e um computador no quarto de cada filho. Outros preencheram o tempo

dos filhos com actividades, matriculando-os em cursos de inglês, informática, música” (Cury, 2004, p. 11).

Na infância as crianças precisam de correr riscos, devem ser criativas, precisam de tempo para brincar, precisam de se encantar e desiludir com a vida.

“Não imaginavam o quanto a criatividade, a felicidade, a ousadia e a segurança do adulto dependiam das matrizes da memória e da energia emocional da criança. Não compreenderam que a televisão, os brinquedos manufacturados, a internet e o excesso de actividades bloqueavam a infância dos seus filhos. Criámos um mundo artificial para as crianças e pagámos caro por isso. Produzimos sérias consequências no território das suas emoções, no anfiteatro dos seus pensamentos e no solo das suas memórias” (Cury, 2004, p. 11-12).

Encontramos na sociedade pais e filhos que mesmo vivendo juntos, acabam por estar isolados, dificilmente partilham momentos e sentimentos, não riem e não choram juntos e, muito raramente falam dos seus problemas, sonhos, alegrias, mágoas e frustrações. Actualmente encontramos muitas famílias a delegar as suas funções e responsabilidades às amas da nova geração, as televisões, os computadores e os jogos electrónicos (e.g., Cury, 2004; Baumol, 1960; Oudenhoven, 2007 ; Wazir 2007).

As crianças captam sentimentos enquanto estão mergulhadas na televisão, vendo programas sem qualquer supervisão do adulto.

“A televisão incentiva a aceitação passiva dos valores (ou a falta de valores) transmitidos nos seus programas. Por isso acreditamos que é positivo ensinar os nossos filhos a serem espectadores activos e para manterem um olhar crítico sobre tudo aquilo que eles vêem” (Elias, Tobias e Lander, 2000, p. 142).

Por esta razão é importante ver televisão com as crianças e ensiná-los a identificar sentimentos. Alguns programas ditos “familiares” apresentam factos grosseiros e brutais que transmitem às crianças (pela audiência no estúdio) que é bom rir das desgraças dos outros, ensinando competências negativas. Se o adulto estiver presente tem a possibilidade de ensinar pela positiva, pode ajudar a identificar emoções, antecipar consequências emocionais nos outros e vai desenvolvendo na criança a empatia e o pensamento independente. Os pais poderiam dosear o tempo das crianças, para que elas tenham tempo de brincar umas com as outras de modo a exercitarem as suas competências na vida real.

Os computadores podem ser usados sem excesso oferecendo momentos positivos. “Os computadores, com os programas de desenho ou de narração de histórias são também uma

boa maneira de envolver as crianças numa actividade motivadora e que desenvolva a sua inteligência emocional” (Elias, Tobias e Lander, 2000, p. 143).

“As crianças e jovens aprendem a lidar com factos lógicos, mas não sabem lidar com fracassos e falhas. Aprendem a resolver problemas matemáticos, mas não sabem resolver os seus conflitos existenciais. São treinados para fazer cálculos e acertar, mas a vida é cheia de contradições, questões emocionais não podem ser calculadas, nem têm conta exacta” (Cury, 2004, p. 12).

Verifica-se que as crianças e os jovens são treinados na nossa sociedade para o sucesso, porém sabemos que é difícil viver sem problemas e, por essa razão talvez seja positivo aprender a usar o sofrimento para construir a sabedoria. Para os educadores que enfrentam grupos de crianças, é necessário ser alguém especial, colaborarmos na formação de crianças inteligentes e felizes, capazes de sobreviver nesta sociedade tão complicada.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender (...) Os filhos não precisam de pais extraordinários, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar no seu coração” (Cury, 2004, pp. 17-19).

Pais e professores devem encarar a vida contando histórias, transformando a vida na brincadeira mais séria da sociedade.

“As crianças e, nesse aspecto, o resto da sociedade estariam melhor se as escolas e os pais dessem prioridade maior a cultivar a sua competência social e emocional. Todas as crianças precisam de aprender, por exemplo, que o simples facto de ficarem furiosas não resolve os problemas, nem faz com que se sintam melhor. Até que barreiras à aprendizagem eficaz sejam derrubadas, não podemos esperar que todas as crianças tenham uma ideia do seu verdadeiro potencial educativo ou que sejam pessoas felizes” (Martin, 2006, pp. 205-206).

Educar também é contar histórias, desenvolver a criatividade, educar emoções, estimular a sabedoria e aumentar a capacidade da criança de resolver os seus conflitos internos favorecendo a socialização. O mundo que temos está demasiado sério e a vida apresenta-se muitas vezes associada a perdas e problemas, provocando na sociedade algum pessimismo, tristeza e mal-estar, que se reflecte nas crianças, em oposição ao que seria aconselhável sentir nomeadamente optimismo, esperança e alegria.

2.4. Sentimentos típicos na infância

Os sentimentos já estão quase todos presentes a partir dos 3 anos e, ao longo da vida desenvolvem-se na relação que a criança vai estabelecendo nos seus contextos diários e

“em particular com a mãe, que tem um papel determinante no seu desenvolvimento afectivo. Conforme as condições emocionais de cada família, uma criança, ao crescer, pode ter tendência para a ansiedade, o temor, ou então para a confiança e comunicação com os outros. Durante o desenvolvimento afectivo, são os sentimentos e as mensagens verbais e não verbais que se vivem na família que lhe indicam as modalidades do seu desenvolvimento” (Slepoj, 1998, pp. 128-129).

Dos sentimentos negativos que a criança vive e desenvolve no seu percurso de vida podemos destacar a raiva e o medo e, associada à vinculação, encontramos a angústia da separação. A raiva pode surgir em situações em que a criança depende de uma figura significativa num dos seus contextos e é provocada geralmente por situações em que se verifica uma separação ou mesmo uma ameaça de abandono. A raiva é um sentimento que leva a criança a defender-se e atacar, o que tem de ser um pouco combatido se queremos, adaptar a criança ao mundo, ensinando a maneira de conseguir um equilíbrio. A criança também pode sentir raiva quando se encontra contrariada por alguém. Ao impor regras aos filhos, os pais e os próprios professores acendem na criança um certo espírito de revolta que as conduz a episódios de teimosia, na tentativa de fazerem prevalecer as suas vontades. Encontramos o medo muito frequentemente na infância e este associa-se a

“situações concretas que têm seguramente uma valência simbólica, mas que fazem emergir a vulnerabilidade ao meio, própria da criança. Os medos mais comuns? Frequentemente as crianças têm medo de ficar sozinhas, do escuro, das pessoas estranhas, de certos animais, ou então de objectos ou lugares particulares. Os sinais que manifestam a presença do medo são: a postura, a expressão, a actividade incipiente, ou seja, uma criança manifesta a sua emoção no rosto, na atitude do corpo ou no gesto” (Slepoj, 1998, pp. 129-130).

O medo tem um valor especial e impede as crianças de correr riscos exagerados. “O medo faz-nos abrandar, obriga-nos a parar, a pensar e a evitar o medo – mesmo quando o nosso cérebro consciente ainda não conseguiu perceber exactamente qual o perigo que deve recear”

(Biddulph, 2003, p. 81).¹¹ Frequentemente na infância surgem situações de angústia da separação, devido a uma perda real, ou fantástica, de um objecto de amor.

“É frequente na vida emocional da criança, que depende totalmente, ou em grande parte, de quem cuida dela. É a mãe, sobretudo, e depois também o pai, os objectos de um intenso sentido de vinculação, proporcional à necessidade que a criança tem dos pais para a sua própria sobrevivência” (Slepoj, 1998, p. 130).

Com a mãe a criança estabelece o primeiro e o mais duradouro laço que a liga ao mundo (e.g., Bowlby, 1998). Na sua relação com o meio a criança utiliza a mãe como intermediária atribuindo-lhe funções variadas como por exemplo, o cuidado, a protecção, orientação e interpretação da própria realidade exterior. A angústia da separação apresenta-se proporcionalmente à necessidade que a criança tem do adulto. “As experiências de perda, de ameaça de separação ou de abandono bloqueiam o desenvolvimento afectivo da criança, desviando-a dos limites da normalidade” (Slepoj, 1998, p. 131). Nas relações que as crianças estabelecem com as suas mães, por vezes surgem situações de alguma indiferença que geram inconscientemente na criança agressividade, conduzindo a sentimentos de angústia e ansiedade. A criança no seu egocentrismo típico, interpreta os afastamentos da mãe como resultado dos seus próprios impulsos agressivos e fantasias.

Quando as emoções se encontram descontroladas surgem alguns sentimentos de carácter fraudulento da parte dos mais pequenos e todos os adultos devem ter a percepção de distinguir uma emoção real de uma fingida. Por vezes as crianças procuram enganar os pais e quando são bem sucedidos podem repetir um fingimento sempre que pretendam obter o mesmo resultado.

“Os sentimentos que são “fingidos” desta maneira por uma criança são chamados “chantagem afectiva” (embora andemos à procura de uma palavra mais simpática). A raiva, quando fingida, chama-se “birra”. A tristeza chama-se “amuo”. O medo, quando não é autêntico, chama-se “timidez”. Cada um destes sentimentos sem autenticidade constitui um grande desafio aos pais das crianças mais pequenas” (Biddulph, 2003, p. 92).

2.4.1. A tristeza na infância

“A tristeza é a emoção que acompanha uma perda. É natural que as crianças fiquem tristes quando perdem o seu gato ou qualquer outro animal de estimação, ou alguém de

¹¹ Apesar de as crianças terem muitos medos e fobias, apenas se torna necessário o cuidado médico caso apresente algum sintoma mais acentuado e persistente porque normalmente todos eles vão desaparecendo.

quem gostam muito, mas também o é quando perdem um brinquedo, uma casa, um jardim ou uma escola..." (Filliozat, 2001, p. 183).

Por razões diversas "que dizem respeito à vida atarefada das pessoas da sociedade de hoje, a criança é cada vez menos aceite e menos compreendida na sua tristeza" (Branco, 2000, p. 139). Na infância o choro é uma consequência normal da tristeza assim como o olhar ausente e o rosto sério.

"Todas as crianças se sentem tristes de vez em quando e passam por períodos de certa depressão. Nessas alturas, precisam de conforto e amor suplementares. Se os seus sentimentos se devem a desilusões normais e inevitáveis da infância, a tristeza será breve" (Brazelton, 2006, p. 278).

Quanto mais crescida for a criança mais exprime a sua tristeza através de comportamentos e palavras. Pode começar a sentir falta ou excesso de apetite, alterações no sono, dificuldades ao nível escolar, falta de concentração, baixa auto-estima e tendência para o isolamento que manifesta a angústia em que vive e, serve de alerta para os pais, pois poderá desencadear uma depressão infantil (e.g., Clerget, 2001; Oliveira, 2008). Em muitos casos a tristeza infantil associa-se à dureza e falta de condições mínimas de dignidade humana em que as crianças vivem. O silêncio, a indiferença ou os maus-tratos psicológicos que frequentemente recebem ao tentarem libertar a sua imaginação e apresentar as suas dúvidas junto dos adultos, contribuem, em muito, para o acentuar da tristeza. Frequentemente "quando as crianças são obrigadas a assumir as tristezas, as frustrações e os sentimentos de insatisfação dos seus pais... deixam de ter liberdade para se sentirem felizes" (Filliozat, 2001, p. 172).

As circunstâncias da vida, o stress dos pais e as mais diversas contrariedades vão formando um enorme novelo de angústias muito difícil de desenrolar e explicar, sobretudo pela própria criança. Podemos ajudar nos momentos de tristeza. "Tudo o que temos de fazer é estar presentes e acalmar-nos enquanto nos sentamos ao lado de uma criança que chora. Por vezes querem agarrar-se a nós e ser abraçadas, outras vezes preferem que não lhes toquemos" (Biddulph, 2003, p. 88). As crianças choram muito quando se sentem tristes mas aos poucos sentem-se aliviadas.

"Uma tristeza que não pode ser chorada permanecerá bloqueada durante anos. Uma criança que engole as suas lágrimas para dar prazer à sua mãe ou ao seu pai conservará a sua dor nas profundidades do seu ser interior, aumentando-a com uma pitada de solidão e de inadequação aos seus verdadeiros sentimentos." (Filliozat, 2001, p. 186).

A criança tende a ser cada vez menos compreendida naquilo que sente, em especial nas suas emoções e sentimentos, com frequência subvalorizados ou menosprezados.

O importante será a criança aprender, à sua maneira e com a ajuda dos outros, a encarar e entender esses sentimentos. “Da tristeza e da paixão tem a criança de aprender o que delas fazer. Sem que ninguém lhe ensine..., porque estar triste é olhar para dentro e reflectir sobre o próprio Ser” (Branco, 2000, p. 139). Por vezes o próprio adulto não reconhece o direito da tristeza à criança porque faz tudo por ela e também porque na sua infância teve de esconder ou disfarçar as suas emoções. A tristeza ou desgosto é o oposto da alegria e é um sentimento associado ao desânimo ou à frustração em relação a alguém ou algo.

“Os afectos recalçados, os nós emocionais e as feridas não saradas impedem sempre o acesso à alegria. Liberte as emoções, deixe falar as dores, chore as lágrimas, grite as cóleras...e a alegria renascerá, de tal modo ela constitui a natureza profunda do ser humano” (Filliozat, 2001, p. 172).

A tristeza é a emoção que nos ajuda a lamentar e que nos

“varre literalmente a mágoa de perder alguém ou alguma coisa na nossa vida. As mudanças químicas que acompanham a tristeza ajudam o nosso cérebro a libertar-se da dor e a caminhar para uma nova vida. Só sentindo-nos tristes podemos continuar e entrar novamente em contacto com as pessoas e com a vida” (Biddulph, 2003, p. 82).

As crianças que apresentam uma vinculação segura geralmente lidam melhor com as emoções, mesmo com as emoções negativas como a tristeza. A tristeza pode ser também consequência de emoções como o egoísmo, a insegurança, a inveja e a desilusão e quando não são identificadas e logo tratadas, podem originar depressões nervosas mesmo nas crianças. Não são apenas os sintomas psicológicos que dão origem à tristeza, esta pode vir de fora para dentro; quando é gerada por elementos que circundam a criança; ou de dentro para fora; quando simplesmente surge por uma inadaptação ao meio. Para reduzir este sentimento, o importante nestes factores básicos da vida emocional da criança “é que cada uma aprenda, à sua maneira, e com a ajuda dos outros, a fazer algo da sua depressão ou da sua angústia” (Branco, 2000, p. 139). É comum a tristeza ser relacionada como algo amargo, como uma dor, um sentimento de incapacidade ou ainda como algo escuro.

“O que mais dói, quando estamos tristes, não é sentir-se a dor, mas o medo de ficar, para sempre, abandonados à tristeza solta em nós (como se ela fosse um idioma estranho que ninguém entendesse). E, no entanto, a tristeza faz bem à saúde. Não nos dá todas as respostas mas ajuda, à boleia de uma dor, a perceber que as pessoas são antidepressivos para a nossa tristeza. Quando estamos tristes, “amanhã... é sempre longe de mais”. Porque a dor precisa de boas estrelas que transformem o escuro do sofrimento, onde nos

sentimos perdidos, na luz dos sonhos, onde nos podemos encontrar” (Sá, 2006, pp. 53-54).

2.4.2. A alegria na infância

“Para se sentir livre de existir e de crescer, uma criança precisa de sentir-se alegre” (Filliozat, 2001, p. 177). Os pais vulgarmente travam o entusiasmo da criança. É comum ouvirmos dizer, façam menos barulho, parem com as risotas, parem de gritar, porém, mais tarde, quando os filhos crescem, recordam o tempo em que a casa tremia com as brincadeiras e os risos das crianças. As crianças sentem-se bem crescendo em ambientes alegres onde podem rir e brincar naturalmente. A alegria é um sentimento de prazer que se manifesta nos primeiros meses do bebé. O sorriso e o riso ocupam o lugar principal. “A aptidão para a alegria é uma dimensão importante da inteligência do coração... e da felicidade” (Filliozat, 2001, p. 169). A alegria é algo que se vive intensamente e se gosta de partilhar com os outros. Surge como uma emoção que normalmente acompanha momentos de sucesso e se torna expansiva por ser contagiante. “A criança é espontaneamente alegre quando é aceite e compreendida nas suas reacções afectivas (...) A alegria é a descoberta do Eu e da autonomia do pensar” (Branco, 2000, pp. 138-139).

Aquilo que somos e manifestamos em adultos depende, em muito, do que aprendemos na infância. Brincar significa entrar no mundo das crianças, no reino da imaginação e do faz de conta. Alguns pais sabem transmitir alegria e brincam com os filhos, sentam-se no chão, fazem barulho com elas, entrando no mundo da fantasia o que lhes causa uma enorme satisfação. Outros não o conseguem porque, de algum modo nunca receberam isso dos pais e provavelmente nunca lhes foi dado o direito de ser alegres e brincar. Não é fácil para alguns, em adultos segurar numa boneca ou num carrinho para brincar com uma criança mesmo que seja um filho. Estas são duas das muitas realidades de pais que encontramos junto das crianças. A natureza do relacionamento inicial entre a criança e o prestador de cuidados que poderá não ser a mãe, tem um efeito muito profundo no desenvolvimento futuro da criança. A formação de um forte laço emocional, ou vínculo seguro entre ambos, é um processo que ajuda a proteger a criança nos primeiros anos de vida (Bowlby, 1998).

“Décadas de investigação e observação reforçaram e aumentaram as reflexões originais de Bowlby. As descobertas confirmaram, entre outras coisas, que as crianças com vinculação segura são, de modo geral, mais felizes do que as crianças com vinculação insegura” (Martin, 2006, p. 169).

Para as crianças é fácil rir e estar alegre, elas tiram verdadeiro prazer da partilha e da relação com o outro.

“A criança sente alegrias puramente físicas (o prazer de experimentar com o seu corpo, a alegria de mexer na terra e na água e de manipular objectos, a alegria das carícias e das cócegas, o gozo de experimentar os seus próprios movimentos), e outras mais intelectuais, tais como o prazer de aprender, de conhecer, de partilhar e de fazer perguntas” (Filliozat, 2001, p. 179).

Se os adultos souberem partilhar com as crianças, o sorriso, o riso e momentos de carinho sabemos que podemos encontrar crianças alegres. As crianças sentem-se alegres se forem acompanhadas e tiverem atenção na família e na escola. Os mais pequenos gostam que lhes seja transmitida a alegria pelos seus pares e progenitores e essa será sem dúvida a mais bela herança que cada um pode receber.

“Ora isso nem sequer será difícil, pois basta um nada para fazer nascer a alegria: uma margarida, uma castanha caída na terra, um quadrado de areia, um pequeno presente surpresa, umas velas para o jantar, uns balões que se largam, uns berlindes...e, acima de tudo, muito amor e ternura” (Filliozat, 2001, p. 181).

2.5. O sentido da vida e da morte na Infância

“A criança tem uma relação com a dialéctica da vida e da morte que me parece ser paralela à do amor e do ódio” (Clerget, 2001, p. 99). Os conceitos de vida e morte nas crianças ao longo dos anos têm sofrido muitas modificações e podem ser associados ao direito que toda a criança tem à tristeza e à alegria. Antigamente as crianças no campo conviviam diariamente com o nascimento e abate de animais e hoje encontram-se afastadas por frequentarem a escola e porque normalmente não acompanham cerimónias fúnebres (e.g., Oliveira, 2008).

“A morte faz parte da vida. E é extremamente construtivo autorizar uma criança a ver ou a tocar (se ela o desejar) um animal morto, a sentir a dor por ele ter morrido, a ter tempo para lhe dizer adeus e para compreender antes dele partir que não o voltará a ver” (Filliozat, 2001, p. 187).

A criança passa por momentos dolorosos e sofre.

“A organização psíquica do homem faz-se a partir de dois fenómenos base: a angústia e a depressão. São essas duas situações que por assim dizer, nos ensinam a viver. Um indivíduo, que no curso da sua evolução se não angustiava, não organizava convenientemente as suas defesas” (Branco, 2000, p. 138).

A morte é na maior parte das vezes sentida inicialmente como provisória, muitas vezes está presente nas brincadeiras, quer sejam colectivas ou individuais quando uma criança brinca com jogos virtuais. Neste período a criança apresenta questões sobre a morte e a vida.

“Basta uma criança ter vivido um Outono para saber que há folhas mortas. E certamente já viu moscas caídas e de costas no chão, flores murchas e porventura um pombo esmagado no alcatrão, e talvez até já tenha encontrado o seu hamster imóvel. O que a palavra “morte” significa depende da idade. Diz-se que as crianças só adquirem a ideia da irreversibilidade da morte por volta dos nove anos. Mas isso não justifica que se lhes contem tolices” (Filliozat, 2001, p. 187).

A criança, com seis anos tem necessidade de explicações concretas, de um lugar determinado onde possa situar a pessoa que já não vê (e.g., Clerget, 2001; Oliveira, 2008). Se conseguirmos falar à criança com naturalidade, ela irá sentir-se acompanhada e mais segura sempre que lhe seja dada sem receios a resposta às suas dúvidas. Deste modo entenderá que a morte é tão natural como a própria vida e que ambas fazem parte da realidade do mundo em que vivemos. “Para a criança, a ideia da morte começa por ser uma coisa muito confusa, porque morte confunde-se com muita coisa, com o desaparecimento, com ausência” (Branco, 2000, p. 141). O diálogo entre adultos e crianças sobre temas como a vida e a morte é importante e necessário, dando sentido e permitindo que aos poucos os mais pequenos se envolvam e aceitem melhor as realidades que irão defrontar pela vida. As crianças sentem e sabem tudo o que se passa à sua volta, é inútil esconder seja o que for porque para além de perderem a confiança, ficam confusas e mais facilmente entram em pânico (e.g., Oliveira, 2008b). O que angustia normalmente a criança é a falta de resposta às suas questões e normalmente abordam o tema da morte com mais serenidade do que os adultos.

“A morte que se vê nas actualidades televisivas permanece distanciada, irreal e sobretudo nunca simbolizada. Paralelamente, a morte virtual, a das personagens fictícias televisivas ou das consolas de jogos, atribui à “última hora” um estatuto reversível ou ilusório. Mas esses jogos correspondem a uma expectativa; as crianças têm a necessidade de brincar com a morte para integrarem pouco a pouco a sua realidade. Têm também necessidade de palavras que lhes digam que é porque temos a certeza de morrer um dia que sabemos que estamos vivos” (Clerget, 2001, p. 99).

Alguns textos de crianças testemunham o sentido que atribuem tanto à vida como à morte. “A vida para mim é como uma alegria e como a amizade. A morte é uma tristeza é feita quando um bebé morre na barriga da mãe. Quando a pessoa já é velha já não me importo porque já tem mil anos de vida e tem de morrer” (Sousa, 8 anos, p. 14). “ Para mim a vida é

boa porque conhecemos muitas pessoas. E quando morrer vou morrer feliz com muita felicidade (Perdiz, 12 anos, p. 22).

“De uma forma natural, ou às vezes de uma forma inesperada e abrupta, as crianças e os adolescentes são confrontados com a percepção da morte. Primeiro de uma forma vaga, depois de uma maneira que já compreende a sua universalidade e a irreversibilidade. Entre os 6 e os 8, 9 anos, a criança toma consciência da morte dessa forma mais próxima, isto é, dizendo respeito a todos nós e não tendo retorno. Até essa altura os mais pequenos ainda dizem coisas como “Eu sei que o avô morreu, mas quando é que ele volta?” (Strecht, 2003, p. 291).

A morte é também considerada de maneira prosaica.

“A criança de cinco anos parece reconhecer vagamente o carácter de finalidade da morte e pode referir-se a esta como sendo “o fim”. Uma pessoa morta é, para ela, alguém que não possui os atributos de quem está vivo: “Não pode andar, não pode ver e não pode sentir.” (Gesell, 1977, p. 93).

Nesta idade, se dissermos à criança que as pessoas quando morrem vão para o céu, é provável que se questionem admiradas se elas vão cair de lá. “A partir da idade da razão, as crianças compreendem a ordem protocolar da vida. Isso torna-se uma etapa do grande jogo da vida: entra-se no cemitério com a idade do avô, como aos seis anos se entra na escola” (Clerget, 2001, p. 102).

É frequente as crianças pequenas relacionarem o envelhecimento das pessoas com a morte mas, normalmente não se preocupam com a sua morte, apesar de nas suas brincadeiras não se importarem de fingir que estão mortos e até fingem que apanham um tiro. A criança mesmo não se importando com a morte dos que o rodeiam, é capaz de reconhecer a possibilidade delas morrerem podendo afirmá-lo. Aos seis anos já a criança começa a questionar-se sobre a morte, se existe algo para além dela e sobretudo se os pais também vão morrer? Surgem muitas questões associadas a alguma ansiedade e conseqüentemente pode surgir a angústia da perda ou mesmo separação acompanhada de terrores nocturnos (e.g., Oliveira, 2008b).

“Sabemos que a espécie humana é a única que tem consciente a ideia de morte desde idade precoce do seu desenvolvimento, pelo que essa se constitui numa forma de angústia universal. A sua elaboração será feita através de diferentes defesas psíquicas, como a idealização, racionalização ou sublimação (...) Como sabemos, todos os bocados da vida são conversáveis. Mesmo os mais dolorosos, injustos ou misteriosos, embora não existam receitas. Ou, com a única receita de tudo poder ser dito à medida da justa

necessidade de cada criança. Mesmo quando o tema é a morte. Porque a vida tem sempre recursos, e desde que saiam pelo coração, está sempre bem” (Strecht, 2003, p. 298).

2.6. Síntese do Capítulo

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos, tem emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis. À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial” (Damásio, 2002, p. 23).

Tudo o que rodeia a criança contribui para a sua identidade, por essa razão todas as suas conquistas e perdas de algo ou alguém representam para elas perda ou ganho de um bocado de si próprias. Os educadores que convivem com crianças têm toda a vantagem se aprenderem sobre as maravilhas das emoções e do cérebro humano. Sabemos da sua importância no crescimento, do qual depende tanto das informações genéticas constantes na sua herança biológica como da influência do meio. Os contextos educativos e familiares devem ser favoráveis à estimulação.

“A alegria e a tristeza aprende-se na relação com a mãe, mas quando os ritmos e o equilíbrio entre as duas formas de estar não são favoráveis a uma resolução mental, a criança aprende a esconder a tristeza com a falsa alegria da instabilidade, com comportamentos provocatórios ou com doenças várias” (Branco, 2000, p. 138).

Ao fazermos parte do processo de desenvolvimento da vida emocional das crianças, devemos ter em consideração que elas têm também as suas limitações. Somos responsáveis por proporcionar meios adequados às aprendizagens e necessidades. Devemos conhecer a realidade educativa e adaptar as estratégias correctas para proporcionar aprendizagens. Nos Jardins de Infância os educadores observam as crianças e apercebem-se que por vezes nem tudo está bem, emocionalmente as crianças apresentam por vezes alguma agitação interior, provocando alterações no seu humor e comportamento o que compromete as aprendizagens e o bem-estar.

A auto-estima ajuda as crianças a lidar com sentimentos de tristeza. São muitas as situações que podem deixar uma criança triste - desde uma separação, à morte ou doença grave de uma pessoa importante (ou um animal de estimação querido). O amor dos pais ajuda as crianças a sentirem-se alegres, valorizadas e confiantes, acreditando que existe um lado bom na vida desenvolvendo a auto-estima. Quando as crianças conseguem identificar sentimentos, constroem a autoconfiança para lidar com os problemas, aceitarem-nos e seguirem em frente na vida.

“Na verdade, as crianças deveriam ir à Escola para encontrarem a alegria, e para aprenderem a fazer algo satisfatório da tristeza, da separação e da angústia provocada por certas situações: a adquirirem sabedoria através dos modelos humanos que lhes oferecem; a aprender a lutar com adversários os (maneirismos), e a utilizarem instrumentos de cultura, postos à sua disposição” (Branco, 2000, p. 138).

As crianças podem apresentar diferentes sentidos para a vida e para a morte mas normalmente associam a alegria e o movimento à vida e, a tristeza e a inércia à morte.

“As representações que uma criança tem da morte dependem da sua idade, da sua maturidade, dos seus conhecimentos e das convicções que lhe foram transmitidos, assim como da sua experiência; por exemplo, se houve falecimentos no seu meio” (Clerget, 2001, p. 113).

Entendemos as emoções das crianças e dos adultos como quadros diferenciados de

“sensações corporais por nós sentidas em diferentes circunstâncias. A sua intensidade vai de subtil a incrivelmente forte. Estão constantemente connosco - fugindo e misturando-se entre si à medida que resolvemos cada acontecimento da nossa vida e seguimos em frente. Nós estamos constantemente a sentir alguma coisa - as emoções são um sinal de que se está vivo!” (Biddulph, 2003, p. 79).

A emoção respeita simultaneamente “às representações corporais e às representações mentais de uma situação que evoca a emoção” (Chabot, 2000, p. 22). A emoção surge então como reacção a algo do ambiente ou de algo que possa surgir no nosso espírito, formando um conjunto de sensações distintas, associadas a momentos agradáveis ou desagradáveis que se manifestam no corpo deixando marcas ao longo da vida. À luz do desenvolvimento das emoções, é importante que a educação emocional se inicie na educação infantil e que se prolongue ao longo da vida. Os primeiros anos são o momento ideal pois coincidem com o aparecimento das emoções fortes.

Capítulo 3 – As Representações Sociais

3.1. Sobre as representações sociais

A teoria das representações sociais (e.g., Moscovici, 1976) tornou-se numa das contribuições mais duradouras na psicologia social. Tem como alicerce a ideia de um pensamento essencialmente social, o que lhe confere alguma estabilidade apesar do seu conceito ter sofrido alguma transformação ao longo dos tempos, tornando-se “cada vez mais próximo da ideia de uma construção social do sentido e de uma construção social da realidade. Reforçando as ideias de que não existe corte entre o individual e o colectivo, entre o sujeito e o objecto” (Castro, 2002, p. 973).

“O fenómeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação colectiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sobre outras condições de vida social, a forma de criação colectiva pode também ser diferente” (Moscovici, 2003, p. 16).

As representações sociais exerceram influência sobre Piaget. “Sem exagero, pode-se dizer que a psicologia das representações “primitivas” estabelecida pelo pensador francês é repetida na psicologia das representações das crianças (por exemplo, no animismo infantil, no realismo intelectual, etc.) que devemos ao psicólogo suíço” (Moscovici, 2004, p. 190).

Pensando na criança associamos a teoria das representações sociais a um processo de constante adaptação e reconstrução que esta vai fazendo do real, do mundo em que está envolvida e do que dele se apercebe. Os contextos em que vive, família e escola sendo os mais importantes, envolvem a criança em grupos sociais em que se vai desenrolar todo o seu crescimento e desenvolvimento.

“Por um lado, a aquisição e evolução das representações – à medida que a criança se desenvolve – sobre o espaço social em que se insere (relações, práticas e grupos/categorias sociais). Trata-se do processo de ontogénese, que confere à criança a dimensão de actor social. Este processo é, por outro lado, acompanhado pela transformação e reconstrução destas representações, no âmbito da circulação de informações sobre os objectos e das comunicações sociais, nomeadamente entre grupos sociais” (Amaral, 1997, p. 34).

A noção de representações sociais não é nova mas renova-se continuamente.

“A noção de representação social é referida em muitos trabalhos das últimas décadas, surgidos em áreas diversas, como a psicologia, a antropologia, a sociologia ou a história. Ela foi cunhada por Moscovici em 1961 para ocupar uma posição de “ponte” entre a psicologia e a sociologia e é hoje uma das noções centrais da psicologia social” (Castro, 2002, p. 949).

Os anos 60 e 70 assistiram ao nascimento da teoria e, em paralelo, ao nascimento de uma psicologia social europeia. As representações sociais preocupam-se em estudar fenómenos actuais, que ainda não tiveram tempo de sedimentar.

“As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objectivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (Moscovici, 2004, p. 46).

O social está sempre presente na construção e utilização das representações,

“e estas, como factores produtores de realidade, repercutem-se quer no modo de interpretarmos o que nos acontece a nós próprios e à nossa volta, quer nas explicações que elaboramos para responder ao que julgamos ter acontecido. Após construída uma representação, os indivíduos procuram criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação” (Oliveira, 2008a, p. 212).

3.2. Funções das representações sociais

Sendo cada vez mais importantes, as representações sociais, associam-se à comunicação e à linguagem revelando o impacto que estas reflectem no maior conhecimento e crescimento das próprias sociedades.

“Estas representações são, antes de mais, formadas com o duplo objectivo de agir e avaliar, isto é, estão vocacionadas para a acção e para a avaliação. Por isso não supõem o domínio do conhecimento como um domínio separado dos domínios da avaliação e da acção” (Castro, 2002, p. 971). Através das representações sociais podemos perceber que aquilo que as pessoas pensam determina o seu próprio pensamento. As representações sociais facilitam uma maior e melhor compreensão sobre as actividades cognitiva, simbólica e afectiva da criança na sua interacção com o mundo.

“A criança desenvolve e estabelece a sua identidade na dimensão específica do género, no espaço simbólico estruturado pelas representações disponíveis pelo género.

Desenvolve também as suas práticas, comportamentos e modalidades de (inter)acção – por exemplo, face às crianças ou adultos do mesmo sexo ou sexo oposto – e estas formas de acção vão sendo, por outro lado, reguladas pelas representações que reconstrói” (Amaral, 1997, p. 35).

As representações sociais estão associadas à construção de identidades, tendo em consideração o seu carácter social.

“Se no quadro de uma teoria científica – a teoria das representações sociais – o desenvolvimento é concebido, simultaneamente, como desenvolvimento social e cognitivo, no âmbito das produções de senso comum cada uma daquelas duas componentes do desenvolvimento humano assume formas pluridimensionais” (Amaral, 1997, p. 73).

As representações sociais constituem uma forma de conhecimento específica e irreduzível a qualquer outra. Conseguem explicar a diversidade do pensamento em sociedades particulares, onde os conteúdos do conhecimento científico passaram a circular (e.g., Castro, 2002; Jodelet, 1984). A função que Moscovici (1976) atribuiu às representações sociais foi o de estas tornarem familiar o que inicialmente não o era. Uma representação social passa por um processo de construção que é elaborado a partir da objectivação e ancoragem. A objectivação permite tornar real o que não o era, permite “dar a uma imagem uma contrapartida material. Para Moscovici, esta objectivação é conseguida em três etapas – a construção selectiva, a esquematização e a naturalização” (Castro, 2002, p. 953). Estes dois processos, objectivação e ancoragem, funcionam articulam um pensamento natural, por oposição ao pensamento científico e filosófico. Este pensamento natural baseia-se na comunicação de ideias e na convicção.

“Ao apresentar-se como pretendendo articular o social com o individual, a teoria das representações sociais não pode eximir-se nem a uma análise de conteúdos e significados do que é dito nem ao estudo dos processos cognitivos que operam sobre estes e com estes significados” (Castro, 2002, pp. 953-954).

A variação que pode ser encontrada ao nível dos seus conteúdos representacionais e ao próprio desenvolvimento das crianças pode estar associada a níveis de ancoragem distintos, assim como às próprias vivências.

3.4. Representações sociais, sentimentos, linguagem, comunicação e educação

“Viver em sociedade implica criar, adaptar, utilizar e comunicar representações sociais, nas mais diversas situações, culturas, contextos e ambientes” (Oliveira, 2008, p. 241). As representações sociais, podem ser consideradas como:

“Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (Moscovici, 2004, p. 21).

Até ao início do século passado, a linguagem verbal era considerada tanto um meio de comunicação como do próprio conhecimento, contudo,

“a própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros factos – se tais factos existem – e a segunda, expressando símbolos abstractos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenómenos do nosso tempo – a união da linguagem e da representação” (Moscovici, 2004, p. 46).

Para as crianças pré-escolares Flavel resume que

“a aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível. É o início do pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta. A ideação da criança pode num ápice, percorrer o passado, o presente e o futuro. A diferença mais importante é, evidentemente, o nível de comunicação. As crianças podem agora partilhar socialmente as suas cognições” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 108).

As imagens e as representações sociais conduzem a criança a pensar em si própria, na tentativa de representar o seu lugar, principalmente nos seus contextos de formação de base. À família e à escola, sendo que ambas representam um papel fundamental na educação, compete encontrar as estratégias de diferenciação necessárias relativamente a cada caso, respeitando o universo cultural e individual assim como, os valores e comportamentos, ajustando-os às necessidades de cada um (e.g., Cedes, 1993; Bessa, 1972).

“Falar e sentir, exprimir opiniões e sentimentos, são formas de comunicação entre as pessoas, que constituem os grupos sociais nos quais (pelos quais), e através dos quais, participamos e nos relacionamos com a sociedade. As emoções, em si mesmas, são sociais ou têm uma dimensão social (...) Ao falarmos de representações sociais em relação a uma

temática, podemos considerar que estas representações se encontram, frequentemente, estruturadas em dimensões, que designamos, precisamente, como dimensões representacionais ou estruturais (ou dimensões que estruturam as representações sociais de um dado objecto social)” (Oliveira, 2008a, pp. 243, 249).

A teoria das representações sociais torna-se clara, por assumir como seu centro “a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas” (Moscovici, 2004, p. 206). Quando neste trabalho nos referimos às representações sociais das crianças sobre a tristeza e alegria, temos consciência de que elas nos associam às várias dimensões que o desenvolvimento da criança engloba e que, passam pelo seu desenvolvimento cognitivo, afectivo-emocional, social. “ Em qualquer contexto ou situação, o social está sempre presente na construção e utilização de uma representação social” (Moscovici e Hewstone, 1984, cit. por Oliveira, 2008a, p. 250). A educação deve ser entendida como uma dimensão fundamental no desenvolvimento das sociedades assim como, das próprias pessoas. “As pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida quotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos” (Moscovici 2004, p. 208).

Tanto as conquistas como os fracassos constituem caminhos que, no seu conjunto definem e oferecem oportunidades de crescimento e por essa razão vão realçando as diferenças. Através de estudos em que se utilizam as representações sociais torna-se possível.

“Descobrir as razões invisíveis e o porquê das coisas exige que se tracem os muitos caminhos da linguagem comum, em termos da prática quotidiana, das formas de expressão e de pensamento, dos sentimentos, valores e conflitos. Exige que se legitimem outras formas de saber e de comunicação” (Gusmão, 1993, p.84).

3.5. Síntese do Capítulo

Antes questionava-se o modo como se chegava ao conhecimento, como formavamos ideias e conceitos na nossa mente e principalmente qual era a relação directa que tudo isto tinha com a realidade. No século XX, a preocupação deixou de ser como é que o indivíduo adquire conhecimento mas, sim, como é que ele dentro do seu grupo e o próprio grupo alcançam o conhecimento. A psicologia social procurou perceber e explicar através das representações sociais certas coisas que eram inexplicáveis, permitindo apreender como são formados os conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de processos e a sua inerente programação.

O que era abstracto torna-se real. “Por esta razão, o estudo do pensamento social não pode ser dissociado dos seus conteúdos e dos seus contextos de produção” (Soares, 2008, p. 52).

Se pensarmos em representações sociais das crianças sobre a tristeza e alegria num contexto de Jardim de Infância, sabemos que elas nos conduzem a várias dimensões e que se associam ao lado afectivo-emocional, cognitivo, social, e que formam todo o conjunto representacional que é a própria criança. Os resultados da nossa investigação empírica podem ajudar a entender um pouco melhor acerca das emoções da infância e ainda contribuir para entender o modo como as crianças pensam e associam o seu dia a dia nas suas representações (e.g., Oliveira, 2008a). O conceito de representações sociais surge como “ uma forma de adquirir conhecimento e de o comunicar, a qual, pela ancoragem e pela objectivação, tende a tornar familiar o que não o era” (Castro, 2002, p. 960). Em suma,

“se, no sentido clássico, as representações colectivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenómenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenómenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de colectivo” (Moscovici, 2004, p. 49).



Parte II – Introdução e Desenvolvimento da Investigação Empírica

Capítulo 4 – Investigação Empírica

4.1. Enquadramento Teórico do Objecto

A presente investigação empírica enquadra-se na teoria das representações sociais (e.g., Moscovici, 1976). As vivências das crianças repercutem-se tanto no modo como cada criança percebe o que acontece a si mesma e aos outros, como sobre o que está à sua volta. Deste modo, vai construindo as suas formas de pensamento, conforme o seu estágio de desenvolvimento a vários níveis, as suas experiências e os acontecimentos. Ao mesmo tempo, a criança procura que a realidade percebida valide e explique o seu modo de estar e de sentir (e.g., Amaral, 2005, Oliveira, 2008).

Nesta investigação realizámos um estudo exploratório, com o objectivo central de compreender, como as crianças em idade pré-escolar representam – através de ideias, pensamentos, emoções, sentimentos, símbolos e imagens - a tristeza e a alegria.

Este é um trabalho pertinente, quer do ponto de vista social, quer por ser um tema abrangente e relevante vai ao encontro da necessidade que os educadores, professores e outros profissionais ligados à infância sentem, no sentido de aprenderem e adequarem estratégias mais eficazes na relação que estabelecem com as crianças e as famílias. Temos um longo caminho a percorrer e a realidade obriga a uma intervenção rápida em vários domínios profissionais e técnicos. Numa sociedade em constante mudança, urge perceber as pressões a que as crianças e as famílias estão sujeitas, para melhor podermos intervir.

Ao nível pessoal, consideramos importante apreender as realidades vividas pelas crianças e perceber como funciona o seu mundo, como pensam e como sentem. O confronto com crianças que têm dificuldade em exteriorizar emoções e sentimentos, faz-nos por vezes sentirmo-nos impotentes e pensarmos que devemos continuar e preparar-nos melhor.

É importante existir uma boa preparação dos profissionais que acompanham crianças. Em termos psicossociais, as educadoras de infância, encontram crianças alegres e outras tristes, em grande sofrimento, negligenciadas, maltratadas necessitando de muito apoio para não comprometer as aprendizagens e o seu saudável crescimento.

Este estudo também se justifica por não termos conhecimento de já existirem resultados de estudos semelhantes, realizados em Portugal, com uma população desta faixa etária. Aos 5 e 6 anos, em fase pré-escolar, as crianças já evoluíram no desenho, passaram certamente por fases distintas acompanhadas por avanços ao nível da motricidade fina.

“O controlo visual é agora progressivo. A figura humana torna-se o tema favorito, com círculo para a cabeça, pontos para os olhos e um par de linhas simples para as pernas. Mais raramente, um segundo círculo pode ser acrescentado para o corpo, e ainda mais raramente um par de linhas para os braços. É vulgar representar os pés mais cedo do que os braços ou o corpo” (Read, 1958, pp. 146-147).

O desenho representa para nós um recurso excelente nesta investigação. Certos marcos evolutivos do desenho são critérios válidos para a própria avaliação psicológica da criança.

“A criança é um ser em rápida evolução que responde a inúmeras solicitações do meio. Em cada novo dia ela capta sensações, imagens, experiências que é preciso sentir, avaliar, incorporar, e expressar. Quando estas experiências se prendem à realidade material e social, é bem provável que a expressão e comunicação se possam fazer sem problemas” (Bessa, 1972, p. 10).

O desenho representa o consciente, mas também o inconsciente. A simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho é que mais nos interessa neste trabalho. A criança transpõe para o papel o seu estado interior, as suas emoções, sem disso se dar conta, e ao fazê-lo livremente desenha por prazer. Mas será que meninos e meninas sentem e representam da mesma forma sentimentos e emoções? Esta foi uma das questões que nos despertou curiosidade e nos levou a querer perceber se era relevante ou não, fazer distinção entre meninos e meninas. Por nos parecerem muito próximas em termos de desenvolvimento não diferenciamos as crianças de cinco anos das de seis anos (e.g. , Amaral, 2005; Bowlby, 1998; Piaget, 1986). Para além das diferenças físicas, levanta-se a questão de as diferenças entre os sexos serem aprendidas ou inatas e por vezes pode ser favorecido um sexo em prejuízo do outro mas podemos “mudar a educação das crianças e as práticas educativas que produzem situações injustas (...) por forma a dar a ambos os sexos todas as oportunidades de aproveitar ao máximo o seu potencial” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 62).

Estudos comprovam que as meninas falam mais cedo e desenvolvem melhor o vocabulário ao longo da vida enquanto que os meninos revelam mais agressividade na infância e têm mais dificuldade em estar quietos (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 62).

“Os defensores do meio, por um lado, explicam as diferenças como resultado da forma como a nossa cultura trata e reforça de modo diferente os dois sexos. Não admira que

os meninos sejam mais activos e mais agressivos: os pais, os professores e os livros de histórias encorajam-nos a sê-lo. As meninas são aconselhadas a não correr, saltar ou ser brutas porque simplesmente «não parece uma senhora». Através do reforço as meninas são condicionadas a sentarem-se quietas e a desenvolverem a sua motricidade fina através de desenhos, aprendendo a coser ou a brincar com as bonecas, geralmente brincadeiras mais passivas. Aos rapazes é permitido brincar à bruta e devido ao seu condicionamento estão menos predispostos a sentar-se passivamente e exercitar a sua coordenação muscular fina” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 63).

A sexualidade constitui uma realidade determinante no desenvolvimento infantil e tem a sua importância decisiva em toda a vida futura da criança. As diferenças que se podem encontrar entre meninos e meninas podem reflectir diferentes expectativas sociais em ambos os sexos assim como podem ser reveladores dos diferentes estereótipos associados a ser masculino e a ser feminino (e.g., Amâncio, 1994, 2003). Estes decorrem de influências históricas, culturais e ideológicas e manifestam-se no meio social, integrando as representações geradas e partilhadas (e.g., Oliveira, 2008a).

Neste capítulo, descrevemos o estudo exploratório realizado, com o objectivo fundamental de determinar as dimensões significantes da alegria e da tristeza entre crianças em idade pré-escolar, entre os 5 e os 6 anos, de ambos os sexos, em contexto social de Jardim de Infância. Para apreendermos as representações típicas de cada um dos grupos sociais considerados, recorreremos à recolha de dados por desenhos e a algumas questões abertas. Serão realizadas análises factoriais de correspondências para identificar as representações encontradas e relacioná-las entre si e com o sexo de pertença.

4.2. Objectivos da Investigação Empírica

- 1 - Apreender e analisar as representações da tristeza e da alegria em crianças entre os 5 e os 6 anos.
- 2 - Verificar as diferenças e as proximidades que existem entre as representações da tristeza e da alegria em função da pertença sexual - meninas e meninos.
- 3 - Avaliar em que medida diferem as representações da tristeza e da alegria das crianças face a si mesmas e face ao outro.

4.3. Operacionalização de conceitos - algumas hipóteses gerais

De acordo com os objectivos delineados e conforme a revisão de literatura efectuada, esboçamos algumas hipóteses gerais. Uma vez que os meninos tendem a desenvolver algumas competências diferentes das meninas, de acordo com a própria vivência familiar bem como com aspectos histórico-sociais, culturais e psicossociais, ligados aos estereótipos feminino e masculino (e.g., Amâncio, 1994, 2003), espera-se que:

H1 - As meninas, mais que os meninos, salientem dimensões associadas à prática e à relação com o outro, enquanto que os meninos, deverão ser os que mais revelam dimensões cognitivas e lúdicas.

Os meninos são ligeiramente mais fortes e tem mais massa muscular mas as meninas ultrapassam os meninos em tarefas de motricidade grossa e fina que envolvem a coordenação de membros. "As diferenças entre as habilidades dos rapazes e das raparigas podem reflectir atitudes sociais que encorajam as actividades típicas para cada sexo" (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 288).

H2 - Espera-se observar maior facilidade das meninas em comparação com os meninos em expressar os sentimentos através dos desenhos.

As diferenças que se podem encontrar entre meninos e meninas podem reflectir diferentes expectativas sociais em ambos os sexos e podem revelar diferentes graus de cuidado e precisão e expressão. No período pré-escolar as crianças ainda se encontram numa fase em que "o pensamento é algo egocêntrico, mas a compreensão pela perspectiva dos outros aumenta" (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 10).

Por verificarmos que nestas idades encontramos crianças que aprenderam a falar, já passaram do pensamento sensório-motor para o pensamento simbólico, e porque ocorre uma mudança potencial na compreensão egocêntrica que a criança vai tendo de si própria enquanto indivíduo (e.g., Amaral, 2005; Piaget, 1986) pretendemos analisar a compreensão que as crianças têm pelos outros com quem convivem diariamente. Na fase pré-escolar surge a identidade da criança como rapaz ou como rapariga, o que deverá influenciar na forma como cada um encara e se sente em relação a si mesmo e ao outro. Como tal:

H3 - Espera-se encontrar diferentes representações das emoções face a si mesmo e face ao outro, tendo em conta que será mais fácil cada um expressar o que sente do que percepcionar o sentimento do próximo.

4.4. Metodologia

4.4.1. População

Participaram neste estudo 160 crianças em idade pré-escolar, entre os 5 e os 6 anos de idade, de ambos os sexos (80 meninas e 80 meninos) que frequentam Jardins de infância da rede Pública do Ministério da Educação do distrito de Lisboa. A população que encontramos, em cada um dos Jardins de Infância apresenta características sócio-demográficas semelhantes.

4.4.2. Variáveis

Variável independente:

- o sexo das crianças (feminino e masculino)

Variáveis dependentes:

- as dimensões de representação encontradas para a tristeza e a alegria.

4.4.3. Instrumento de Medida e Procedimento

Elaborámos um questionário constituído por oito questões, duas delas para solicitar à criança o desenho de uma pessoa triste e o desenho de uma pessoa alegre, que passamos a descrever no contexto em que foram recolhidos os dados.

Em primeiro lugar, a educadora deu uma folha A4 dobrada a meio a cada criança e um lápis de carvão, e pediu-lhe que num lado da folha desenhasse uma pessoa triste e, no outro, uma pessoa alegre. Os desenhos foram feitos individualmente, para tentar evitar a imitação tão comum entre as crianças e foi dado o tempo considerado suficiente para o realizar. Para efeitos de interpretação de resultados estas solicitações foram consideradas como:

Desenhe uma pessoa triste...

Desenhe uma pessoa alegre...

Analisámos posteriormente os desenhos efectuados traduzindo-os por palavras que os descrevem, pelo seu conteúdo e grafismo. Em seguida, foram colocadas, sucessivamente, seis perguntas ou estímulos a cada criança:

Questão 1 - Quem é e porque está triste a pessoa desenhada?

Perguntou-se porque está triste a pessoa desenhada e tentou-se que a criança conseguisse dizer o que o desenho representa, quem representa, se é alguém conhecido, o que está a pensar ou a sentir aquele personagem, e porque o/a desenhou; registámos todos os comentários da criança.

Questão 2 - Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste.

Questão 3 - O que é para ti estar triste?

Questão 4 - O que se faz quando se está triste?

Registámos também as respostas de cada criança. Passámos depois a interacção em relação ao desenho da pessoa alegre e questionámos:

Questão 5 - Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada?

Relativamente ao desenho da pessoa alegre, perguntou-se porque está alegre a pessoa desenhada e seguimos o procedimento descrito em relação ao desenho da pessoa triste, registando-se mais uma vez, toda a informação recolhida.

Questão 6 - Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre.

Questão 7 - O que é para ti estar alegre?

Questão 8 - O que se faz quando se está alegre?

Importa referirmos que, previamente, realizámos um pré-teste com uma pequena amostra de crianças com características idênticas à da nossa população. Verificámos que não tiveram qualquer dificuldade em responder às questões propostas, pelo que validámos o questionário. Após esta validação, foram então recolhidos todos os dados numa população de 160 crianças.

As crianças tiveram o tempo considerado suficiente para pensar nas questões colocadas, tendo oportunidade de responder livremente expressando abertamente o que pensavam e sentiam em relação aos estímulos apresentados. Todos os comentários e respostas de cada criança foram escritos a lápis, pela Educadora pela ordem prevista. Foram ainda anotados alguns dados sócio-demográficos relativos a cada criança, nomeadamente, a idade, o sexo e o Jardim de Infância. Todos os dados foram recolhidos em contexto de sala de Jardim de Infância, individualmente, e cada criança expressou as suas ideias, imagens, pensamentos, emoções e sentimentos sobre a tristeza e a alegria a partir dos estímulos propostos.

4.4.4. Tratamento dos dados

Os dados foram tratados através de Análises Factoriais de Correspondências, para além de análises descritivas simples.

“Esta técnica permite ultrapassar algumas dificuldades (a nível teórico e metodológico) encontradas na investigação no domínio das representações sociais e facilita a apreensão dos campos semânticos e das propriedades estruturais e significantes que se lhes associam (Oliveira, 2008a, p. 291).

Reduzimos todas as palavras e frases associadas a qualquer um dos estímulos e, deste modo, mantiveram-se palavras com significado semelhante.

“Para identificar os universos semânticos associados aos conceitos estudados, efectuaram-se várias AFCs para cada um dos estímulos. Primeiro, apenas sobre palavras obtidas para esse estímulo; e , depois, sobre palavras obtidas cruzadas com as variáveis independentes consideradas (p.e. o sexo, a idade, etc.)” (Amaral & Oliveira, 2007, p. 277).

Obtivemos assim tabelas de frequência, com as coordenadas de cada palavra, factores, e com as contribuições absolutas e relativas, que nos permitem deduzir a significação das respostas. A representação gráfica das palavras surge em dois ou mais factores.

4.4.5. Resultados

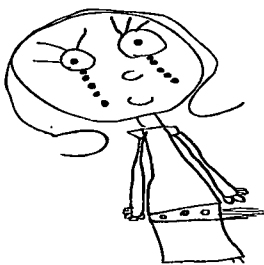
Num primeiro relance sobre os resultados obtidos, verificamos que a população em estudo, utilizou, em boa medida, um universo semântico comum, recorrendo a muitas palavras e expressões idênticas, características de crianças em idade pré-escolar.

Questão 1 - Quem é e porque está triste a pessoa desenhada?

Quadro 1- Respostas à Questão 1

Número total de palavras respondidas	720
Total de palavras distintas	202
Percentagem de palavras distintas	28,1%
Total de palavras retidas	443
Palavras distintas retidas	18

Palavras	Frequência
chorar	52
amigo	51
criança	42
sofrer agressão	41
mãe	37
eu	36
familiar	32
pai	24
não brincar	18
amigos	18
escola	17
magoar	16
adulto	13
castigo	11
zangar	10
casa	9
solidão	8
portar mal	8



(Menina, 5 anos)

Da descrição que os desenhos da pessoa triste nos sugerem, analisámos 720 palavras das quais se retiveram 443 (28,1% do total de respostas), sendo 18 distintas. Para perto de 32,5% das crianças uma pessoa triste é alguém que chora, um amigo que, em mais de 25% das situações, será uma criança vítima de agressão. Uma pessoa triste é ainda bastante associada (por cerca de 20% das crianças) à mãe, a si próprio ou a um familiar e não tanto ao pai (15%) representado assim como alguém menos triste do que a mãe. Por vezes, conflitos entre

colegas/amigos (11,2%) originam situações de afastamento em que a criança não brinca (11,2%), e por isso fica triste. Para cerca de 10-11% das crianças a tristeza é ainda sinónimo de não poder brincar, (falta de) amigos, escola (e o contexto que a envolve), de situações em que se pode magoar ou que a magoam. Outras palavras como adulto, castigo, zangar, casa, solidão e portar mal indicam a tristeza de serem privadas de brincar como consequência de se portarem mal o que as faz sentir-se sós.

Realizámos uma AFC com as palavras retidas, e seleccionámos os três primeiros factores (cf. Quadro 2 e Gráficos 1 e 2).⁸

Quadro 2 – Coordenadas, Contribuições Absoluta e Relativa

Quem é e porque está triste a pessoa desenhada?

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
adulto	2.62	2.61	-.26	31.6	34.8	.4	.41	.41	.00
amigo	-.98	.53	-.63	17.5	5.7	9.6	.38	.11	.16
amigos	-.91	.52	.54	5.2	1.9	2.5	.13	.04	.05
casa	.23	1.08	1.10	.2	4.1	5.2	.00	.08	.08
castigo	-.09	-.49	1.44	.0	1.0	10.9	.00	.02	.18
chorar	-.10	.01	-.44	.2	.0	4.9	.01	.00	.11
criança	.72	-.50	.20	7.6	4.1	.8	.16	.08	.01
escola	-.87	.48	-.85	4.5	1.5	5.9	.04	.11	
eu	-.43	-.19	.92	2.4	.5	14.5	.04	.01	.20
familiar	1.24	.34	.05	17.4	1.4	.0	.46	.03	.00
mãe	.20	-.71	.30	.5	7.2	1.6	.01	.15	.03
magoar	-.10	-.00	-1.59	.1	.0	19.3	.00	.00	.26
não brincar	-1.07	.65	.75	7.3	3.0	4.8	.16	.06	.08
pai	.74	-1.64	-.75	4.6	25.3	6.3	.07	.35	.07
portar mal	.25	-.99	.78	.2	3.1	2.3	.00	.07	.04
sofrer agressão	-.17	-.15	-.23	.4	.4	1.1	.01	.01	.02
solidão	-.34	1.07	1.53	.3	3.6	8.9	.01	.07	.14
zangar	.04	-.75	.46	.0	2.2	1.0	.00	.05	.02
valores	.6383	.5741	.4746	% acumulada = 31.7%					
% de Inércia	12.01	10.80	8.93						

O primeiro factor contrapõe uma pessoa triste como sendo um adulto ou familiar, - pelas palavras adulto e familiar, a um amigo, eventualmente da sua idade, através das palavras amigo, não brincar e, amigos; o não brincar surge como algo negativo, porque sem amigos e sem brincar a criança sente-se triste. O segundo factor salienta sobretudo a representação de um adulto triste ou relacionado com uma criança triste (adulto é a palavra que mais contribui para explicar o eixo), o que é configurado como sendo uma figura parental, antes de mais, o pai e, em menor grau, a mãe ou amigo. O terceiro factor remete-nos para causas da tristeza, associadas a magoar, essencialmente sobre a própria criança; opõe causas numa dimensão inter-individual (através de palavras como eu, castigo e solidão), a outras,

⁸ Nota importante: Todos os gráficos referenciados na interpretação de resultados são apresentados em Anexo.

associadas a magoar que advém da relação com o próximo, ou em casa ou na escola (por magoar, amigo, pai, escola).

Observando ao efeito do sexo, verificámos que as meninas focalizam a pessoa triste num adulto, no que se passa em casa, na sua relação com o pai e em si mesmas; o seu dicionário engloba palavras como adulto, casa, pai e eu. Os meninos salientam sobretudo dimensões da pessoa triste ligadas com aspectos lúdicos que podem viver na escola, que advém nomeadamente, de não poderem brincar, de se magoarem ou zangarem na sua inter-relação; o seu universo semântico é constituído por não brincar, escola, magoar ou zangar (cf. Quadro 3).

Quadro 3
Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo⁹

	Coordenada	Contribuição absoluta
masculino	-18	46.5
feminino	.21	53.5
adulto	.46	16.4
amigo	-.07	1.4
amigos	-.04	.2
casa	.40	9.0
castigo	-.02	.0
chorar	.07	1.6
criança	-.12	3.7
escola	-.34	12.2
eu	.18	7.2
familiar	.13	3.4
mãe	-.01	.0
magoar	-.31	9.1
não brincar	-.38	15.4
pai	.24	8.2
portar mal	-.18	1.6
sofrer agressão	.09	2.2
solidão	-.18	1.6
zangar	-.33	6.7



⁹ nas tabelas que mostram os resultados por sexo, e contribuição relativa de cada palavra é sempre 1.0, pelo que optámos por não a representar nestas tabelas.

Questão 2- Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste.

Quadro 4 - Respostas à Questão Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste.

número total de palavras respondidas	477
total de palavras distintas	22
percentagem de palavras distintas	4,6%
total de palavras retidas	458
palavras distintas retidas	8

Palavras	Frequência
braços abertos	115
boca invertida	92
olhos a chorar	66
olhos tristes	65
braços caídos	41
boca sem expressão	39
boca a sorrir	24
olhos sem expressão	16

Como resposta a este estímulo foram produzidas 477 palavras das quais se retiveram 458 (4,6%), 8 são distintas. Para a maioria das crianças (quase 72%) a pessoa triste é representada por alguém de braços abertos, com a boca invertida (57,5%), os olhos a chorar (41,25%) ou olhos tristes (40,6%) e de braços caídos (25,6%). Estes pormenores indicam-nos elas percebem, identificam e representam gestos e expressões interiorizadas como sinais de tristeza. Porém, encontramos ainda alguma dificuldade no desenho da pessoa triste, nalguns casos representada com boca e olhos sem expressão ou com boca a sorrir, o que nos pode traduzir diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e de expressão gráfica nestas crianças (cf. Quadro 4 2 Gráficos 3 e 4).

Quadro 4- Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
boca invertida	1.03	.51	.15	28.2	12.6	1.3	1.39	.33	.03
boca sem expressão	-.24	-.74	-1.38	.6	11.4	44.7	.02	.18	.62
boca sorrir	-2.23	-.76	1.75	34.3	7.5	44.	.81	.09	.50
braços abertos	.15	-.48	.12	.7	14.1	1.1	.05	.53	.04
Braços caídos	-.97	1.26	-.22	11.2	35.0	1.2	.33	.55	.02
olhos chorar	-1.32	.02	-.37	32.9	.0	5.5	1.28	.00	.10
olhos sem expressão	3.76	-1.41	.03	65.1	17.1	.0	1.66	.33	.00
olhos tristes	1.04	.32	.24	20.1	3.6	2.2	.75	.07	.04
valores	.7608	.4074	.3629	% acumulada = 84.8%					
% de Inércia	42.15	22.57	20.10						

Da AFC realizada (cf. Quadro 4 e Gráficos 3e 4), no primeiro factor observamos, por um lado, a ausência de sentimentos, o vazio ou tristeza revelados em figuras com olhos sem expressão, boca invertida ou olhos tristes e, por outro, sentimentos contraditórios associados à expressão de boca a sorrir e olhos a chorar, por vezes em figuras com braços caídos.

O segundo factor apresenta-nos, num pólo, uma figura em que a tristeza é simbolizada pela boca invertida e, no outro, em que a expressão de tristeza se centra numa figura de braços caídos, em sinal de descontentamento, abandono ou impotência que se associa também a olhos ou boca sem expressão, reforçando a imagem de desânimo. O terceiro factor confirma o que interpretámos antes, complementando uma figura centrada numa boca sem expressão, que não revela sentimentos e nos deixa antever uma tristeza envergonhada ou escondida, a uma boca a sorrir, apesar da tristeza da figura. Ou seja, a tristeza está representada mas é dissimulada pelo desenho da boca.

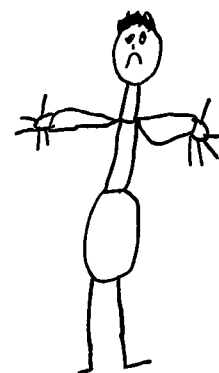
A AFC realizada com o sexo, revela-nos que as representações diferem um pouco.

**Quadro 5 -
Coordenadas e Contribuições Absolutas, por o sexo**

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	-.17	49.3
feminino	.17	50.7
boca invertida	.03	.8
boca sem expressão	-.27	21.5
boca sorrir	.26	12.6
braços abertos	-.10	8.7
braços caídos	.28	24.7
olhos chorar	.16	13.6
olhos sem expressão	-.36	16.0
olhos tristes	-.06	2.0



(Menina, 6 anos)



(Menino, 6 anos)

Do ponto de vista gráfico, admitimos que, em geral, as meninas tenham maior facilidade de expressão do que os meninos, que desenhavam com menos pormenor (e.g. Papalia et al., 2001).

Porém, também devemos considerar uma maior facilidade de representar sentimentos por parte das meninas, neste caso em relação à tristeza, expressa em braços caídos (num possível sinal de desespero ou desânimo) e face com lágrimas ou olhos a chorar; enquanto que os meninos, representam mais bocas e olhos sem expressões definidas (cf. Quadro 5).

Questão 3 - O que é para ti estar triste?

Quadro 6- Resposta à questão - O que é para ti estar triste?

Número total de palavras respondidas	363
Total de palavras distintas	139
Percentagem de palavras distintas	38.3%
Total de palavras retidas	150
Palavras distintas retidas	9

Palavras	Frequência
chorar	29
sofrer agressão	25
mãe	21
não brincar	17
amigos	16
castigo	14
contrariedade	11
zangar	9
magoar	8

Como resposta a este estímulo obtivemos 363 palavras, das quais retivemos 150, das quais 9 são distintas (38,3%). Para estas crianças, estar triste em boa medida é estar a chorar (18,1%) e ser agredido (15,6%), algo tão frequente e causador de mal-estar na infância. A mãe surge como a figura parental mais ligada à tristeza, também relacionada com não brincar (10,6%), com os amigos (10%) e os castigos comuns em casa, na sala de aula ou no recreio; o que naturalmente gera sentimentos de contrariedade e zangas que podem culminar em situações que magoem a criança (física ou psicologicamente).

Quadro 7 - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

O que é para ti estar triste?

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
amigos	-.39	-.42	.55	1.7	2.2	4.1	.04	.05	.08
castigo	-.00	1.22	-.73	.0	16.6	6.2	.00	.24	.08
chorar	-.51	-1.01	.45	5.5	23.4	4.9	.08	.33	.06
contrariedade	-.50	-.88	-2.72	2.0	6.8	68.0	.03	.08	.74
mãe	.20	1.28	-.04	.6	27.3	.0	.01	.42	.00
magoar	3.88	-1.03	.02	87.4	6.8	.0	.93	.07	.00
não brincar	-.45	-.68	.41	2.5	6.2	2.4	.04	.10	.04
sofrer agressão	.02	.59	-.02	.0	6.8	.0	.00	.12	.00
zangar	-.19	.74	1.38	.2	3.9	14.4	.00	.05	.16
valores	.9191	.8414	.7961	% acumulada = 47.1%					
% de Inércia	16.96	15.52	14.69						

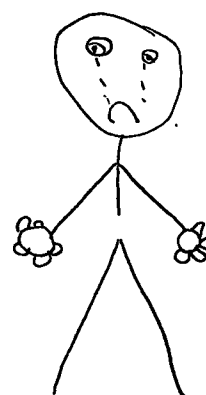
O Quadro 7 e os gráficos 5 e 6 apresentam os dados essenciais resultantes de AFC realizada donde se retiveram 3 factores. O primeiro factor salienta-se pela grande importância que magoar física ou psicologicamente tem para que a criança esteja triste, ou seja tristeza é quase sinónimo de dor (provocada por brincadeira, acidente ou castigo). No segundo factor observamos, por um lado, uma associação da mãe a castigo, ou seja, a mãe como principal agente de punição e, por outro lado, o chorar perante as contrariedades ou a dificuldade em encarar frustração. No terceiro factor a contribuição muito alta da palavra contrariedade evidencia a teimosia própria das crianças nesta idade, que não gostam de ser contrariadas e se zangam ou revoltam quando ficam de castigo.

Quadro 8 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo



(Menino, 5 anos)

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Masculino	.23	52.7
Feminino	-.21	47.3
amigos	-.07	1.1
castigo	.20	7.4
chorar	.09	3.1
contrariedade	.14	3.2
mãe	.29	24.6
magoar	-.45	22.0
não brincar	-.01	.0
sofrer agressão	-.15	7.4
zangar	-.50	31.3



(Menina, 5 anos)

Os meninos, mais do que as meninas, associam estar triste à mãe e a castigos (eventualmente impostos por ela), enquanto que as meninas salientam, sobretudo, dimensões emocionais ligadas a sentirem-se zangadas, magoadas ou agredidas, numa posição de relativa vitimização e exteriorizando mais a dor do que os meninos (cf. Quadro 8).

Questão 4-O que se faz quando se está triste?

Quadro 9-Respostas à Questão

O que se faz quando se está triste?

Número total de palavras respondidas	349
Total de palavras distintas	148
Percentagem de palavras distintas	42.4%
Total de palavras retidas	142
Palavras distintas retidas	8

Palavras	Frequência
chorar	86
brincar	11
queixar	10
castigo	8
solidão	8
mãe	7
ficar	6
amigos	6

Foram produzidas 349 palavras das quais se retiveram 142, sendo 8 distintas (42,4%). Verificámos que para a maioria das crianças é o maior indicador do que se faz quando se está triste. Algumas crianças referem que quando estão tristes também brincam, o que nos sugere uma forma de afastar ou superar a tristeza. Fazer queixa, ficar de castigo e ter que ficar só remetem-nos para outras causas de tristeza. Ficar com a mãe e com os amigos parecem ser boas estratégias adoptadas pelas crianças quando se está triste (cf. Quadro 9).

Quadro 10 - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

O que se faz quando se está triste?

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
amigos	.19	-2.48	.09	.1	31.4	.0	.00	.37	.00
brincar	3.11	-.28	.21	61.0	.7	.4	1.15	.01	.01
castigo	.40	-.17	-1.68	.7	.2	20.0	.01	.00	.26
chorar	.41	.43	.31	8.5	13.3	7.5	.33	.35	.19
ficar	.05	-2.83	-1.17	.0	40.8	7.3	.00	.48	.08
mãe	.64	1.06	-2.92	1.6	6.7	53.1	.03	.08	.63
queixar	.50	.82	-1.08	1.4	5.8	10.3	.03	.09	.16
solidão	3.35	-.35	.18	51.5	.8	.2	1.00	.01	.00
valores	1.2261	.8261	.7908	% acumulada = 59.2%					
% Inércia	25.54	17.25	16.47						

O primeiro factor define uma estratégia clara para lidar com a tristeza e solidão, ultrapassando os problemas ou dificuldades que fazem chorar: brincar. O segundo factor traduz a importância de ter apoio emocional quando se está triste; por um lado, o consolo da parte da mãe (pelas palavras chorar e mãe) e, por outro, dos amigos. No terceiro factor é focalizada a presença significativa da mãe, que surge como quem castiga, mas também como quem ajuda e ouve as queixas (o que nos é dado por mãe, castigo e queixar); o que é complementado por chorar, como um pedido de ajuda à mãe (cf. Quadro 10 e Gráficos 7 e 8).

Quadro 11 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição absoluta
masculino	29	53.5
feminino	-.25	46.5
amigos	.07	.3
brincar	-.20	4.3
castigo	-.18	2.5
chorar	.12	11.4
ficar	.74	31.5
mãe	-.36	8.7
queixar	-.53	27.1
solidão	-.43	14.3

Para os meninos, ficar só é algo bem viável quando se está triste, por vezes a chorar a sós, (em palavras como ficar só e chorar), o que pode revelar também maior dificuldade da parte deles em expressar sentimentos. As meninas são as que mais referem queixar-se quando estão tristes, podendo afastar-se ou procurar ajuda principalmente na mãe (num dicionário definido por queixar, solidão e mãe) (cf. Quadro 11).

Questão 5 - Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada?

Quadro 12- Respostas à Questão

Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada?



(Menina, 5 anos)

Número total de palavras respondidas	677
Total de palavras distintas	214
Porcentagem de palavras distintas	31,6%
Total de palavras retidas	379
Palavras distintas retidas	18

Palavras	Frequência
eu	54
amigo	43
brincar	37
criança	32
mãe	29
contente	29
familiar	25
pai	19
gostar	16
brincar com amigos	15
bem-estar	13
amigos	11
alegria	11
escola	10
casa	9
passar	9
comprar	9
rir	8

Foram produzidas 677 palavras, das quais se retiveram 379 (31,6%), sendo 18 distintas. Para 33,7% das crianças, a figura mais desenhada para a pessoa alegre foi o próprio, o que revela que estas crianças encontram alguma alegria nas suas vidas. Foi desenhado também um amigo (26,8%), ao qual associam o brincar (23,1%) e outra criança (20%), o que espelha momentos de alegria fundados na interação e no sentimento da amizade. Uma pessoa alegre é ainda associada à mãe, a estar contente, a um familiar ou ao pai. São também referidos contextos de socialização que podem proporcionar alegria ou bem-estar, como sejam brincar, com os amigos, a escola, a casa, passear, fazer compras ou, simplesmente, rir (cf. Quadro 12).

Quadro 13 - Coordenadas, Contribuições Absoluta e Relativas da resposta à questão
Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada?

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.69	-1.31	-2.15	2.2	8.8	25.3	.03	.11	.29
amigo	-1.34	.19	-.10	32.1	.7	.2	.54	.01	.00
amigos	-.79	.27	.85	2.9	.4	4.0	.05	.01	.06
bem estar	-.02	.43	.16	.0	1.1	.2	.00	.02	.00
brincar	-.37	.12	.26	2.1	.3	1.2	.05	.01	.02
brincar com amigo	-1.21	-.62	.48	9.1	2.7	1.7	.15	.04	.02
casa	.67	.19	.54	1.7	.2	1.3	.04	.00	.02
comprar	.57	.99	-2.41	1.2	4.2	26.1	.02	.06	.36
contente	-.28	.53	.31	1.0	3.8	1.4	.02	.07	.03
criança	.84	-1.29	.07	9.5	24.9	.1	.16	.38	.00
escola	-.83	-.55	.11	2.8	1.4	.1	.06	.03	.00
eu	.16	.28	.26	.6	2.0	1.9	.01	.04	.03
familiar	.84	-1.34	-.01	7.4	21.0	.0	.14	.35	.00
gostar	.39	-.65	-.33	1.0	3.1	.9	.03	.07	.02
mãe	.79	1.15	-1.02	7.5	18.0	15.1	.12	.25	.20
pai	1.47	.80	1.33	17.2	5.7	16.8	.23	.07	.19
passar	.31	.60	-.64	.4	1.5	1.8	.01	.02	.03
rir	-.67	-.24	.69	1.5	.2	1.9	.03	.00	.03
valores	.6324	.5610	.5273	% acumulada =27.9%					
% de inércia	10.27	9.12	8.57						

O Quadro 13 exhibe os principais dados de interpretação para os 3 factores extraídos para este estímulo. O primeiro factor releva uma pessoa alegre como um companheiro de brincadeira (pelas palavras amigo e brincar com amigo), que pode ser o pai. Outra criança (colega ou familiar) ou a mãe (o que nos é dado por pai, criança e mãe).

O segundo factor apresenta-nos, por um lado, outra criança ou um familiar como alguém alegre e por outro, a mãe, que pode ajudar a superar situações e apoiar.

De acordo com o terceiro factor está alegre alguém que pode comprar coisas¹⁰, podendo a mãe proporcionar esses momentos, (através de comprar, alegria e mãe), o que se contrapõe a pai (no outro pólo do eixo), menos relevante nas representações de pessoa alegre (cf. Quadro 13 e Gráficos 9 e 10).

¹⁰ É importante referir que algumas das crianças da nossa população, são bastante carentes, mesmo em bens essenciais.

Quadro 14 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada F1	contribuição absoluta F1
masculino	.25	52.0
feminino	-.23	48.0
alegria	.13	.8
amigo	.11	2.3
amigos	-.23	2.7
bemestar	-.50	14.6
brincar	.01	.0
brincaramigo	-.16	1.7
casa	.37	5.6
comprar	.37	5.6
contente	.28	10.3
criança	-.27	10.7
escola	-.16	1.2
eu	.15	5.5
familiar	-.32	11.6
gostar	.04	.1
mãe	-.06	.5
pai	.41	14.2
passar	-.52	10.8
rir	-.21	1.6

Os meninos revelam, mais do que as meninas, identificação com a figura paterna no estar alegre ou contente. Contudo, são as meninas que mais associam estar alegre a dimensões afectivas e relacionais, que suscitam bem-estar, junto da família, e passear ou com outra criança em convívio (cf. Quadro 14).

Questão 6 - Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre.

Quadro 15- Respostas à Questão

Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre.

Número total de palavras respondidas	484
Total de palavras distintas	24
Percentagem de palavras distintas	5.0%
Total de palavras retidas	452
Palavras distintas retidas	6

Palavras	Frequência
boca sorrir	131
braços abertos	128
olhos risonhos	125
braços caídos	27
olhos sem expressão	23
boca sem expressão	18



(Menina, 6 anos)

Como resposta a este estímulo foram produzidas 484 palavras, das quais se retiveram 452 (5.0%), 6 são distintas. Para 80% ou mais das crianças a pessoa alegre foi desenhada com a boca a sorrir, de braços abertos e olhos risonhos, o que revela bastante sensibilidade e facilidade da parte da maioria das crianças em identificar sinais e expressões da alegria nas pessoas. Para algumas crianças, foi menos fácil observar ou entender o que é estar alegre, o que se depreende de desenhos de figuras de braços caídos (16,8%), com olhos sem expressão (14.3) e boca sem expressão (11,2%) o que nos leva a pensar que não terão grande contacto com pessoas que sintam alegria ou que ainda tenham maior dificuldade de expressão (em termos gráficos ou de sentimentos).

Quadro 16 - Coordenadas, Contribuições Absoluta e Relativas

Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre

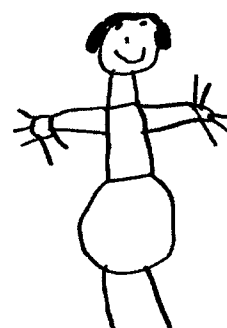
Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
boca sem expressão	- 2.36	-1.18	-1.39	41.5	.3	45.5	.74	.00	.25
boca sorrir	.32	.09	.20	5.7	.6	6.7	.51	.04	.19
braços abertos	-.04	.42	.01	.1	12.2	.0	.01	.74	.00
braços caídos	.34	-2.45	.00	1.3	86.2	.0	.02	.98	.00
olhos risonhos	.36	.07	-.22	6.8	.3	8.2	.53	.02	.20
olhos sem expressão	- 2.17	-.20	1.14	44.6	.5	39.6	.77	.01	

valores	5371	4146	1681	% acumulada = 95.10%
% Inércia	45.61	35.21	14.28	

O primeiro factor evidência a dificuldade das crianças em desenhar a pessoa alegre ou em reconhecer expressões de alegria; surgiram figuras sem expressão tanto nos olhos como na boca. Estas figuras são bem mais significativas do que as que sobressaem no outro pólo, com caras com olhos risonhos e bocas a sorrir expressando alegria. No segundo destaca-se essencialmente o desenho dos braços por um lado caídos, o que é também uma posição mais natural em alguém e, por outro os braços abertos, o que pode revelar chamada de atenção ou, por exemplo algum entusiasmo. O terceiro factor opõe figuras com a boca sem expressão, a figuras com olhos sem expressão, o que nos leva a pensar na importância das expressões faciais e no olhar no manifestar dos sentimentos e na dificuldade em o desenhar (quer por dificuldade a nível gráfico, quer pelo contacto mais ou menos frequente com pessoas alegres) (cf. Quadro 16 e Gráficos 11 e 12).

Quadro 17 - Coordenadas e Contribuições Absolutas e Relativas, por sexo

	Coordenada	contribuição absoluta
masculino	-.13	50.0
feminino	.13	50.0
boca sem expressão	-.44	50.2
boca sorrir	.07	8.7
braços abertos	-.06	7.1
braços caídos	.19	13.1
olhos risonhos	.06	5.5
olhos sem expressão	-.22	15.4



(Menino, 6 anos)

Os meninos desenharam as pessoas alegres menos expressivas, não utilizaram a expressão da boca e dos olhos para representar a alegria; referimos apenas os braços abertos como um elemento figurativo de alguma expressão da pessoa alegre, para representar algum contentamento. As meninas, apesar de apresentam pessoas alegres de braços caídos,

encontraram no sorriso e no olhar risonho expressões de alegria. Também aqui se observa que elas têm mais facilidade do que eles em representar sentimentos (cf. Quadro 17).

Questão 7 - O que é para ti estar alegre?

Quadro 18 – Respostas à Questão

O que é para ti estar alegre?

Número total de palavras respondidas	285
Total de palavras distintas	108
Percentagem de palavras distintas	37.9%
Total de palavras retidas	144
Palavras distintas retidas	11

Palavras	Frequência
contente	31
felicidade	30
brincar	23
alegria	14
jogar	8
bem estar	7
brincar com amigos	7
estar	6
rir	6
amigos	6
sorrir	6

Produziram-se 285 palavras, das quais se retiveram 108 (37.9%), 11 são distintas (cf. Quadro 18). Estar alegre é estar contente, ser feliz ou sentir felicidade (18,7%). E é mais fácil estar alegre quando se pode brincar e jogar com amigos, em momentos de bem estar, convívio e diversão, que suscitam rir e sorrir. Podemos associar esta alegria à necessidade que as crianças têm nesta idade pré-escolar da relação com os seus pares para um desenvolvimento equilibrado.

Quadro 19 - Coordenadas, Contribuições Absoluta e Relativas

- O que é para ti estar alegre?

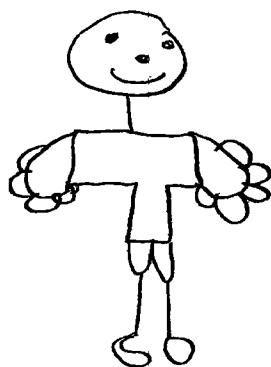
Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.21	.59	.87	.4	3.6	8.0	.01	.06	.13
amigos	-.21	-.10	-.22	.2	.0	.2	.00	.00	.00
bem estar	-.21	-3.68	.30	.2	69.4	.5	.00	.75	.01
brincar	-.21	-.89	-.02	.7	13.3	.0	.01	.17	.00
brincar amigo	-.21	.80	1.64	.2	3.3	14.1	.00	.04	.17
contente	-.21	.43	-1.55	.9	4.1	55.8	.01	.06	.73
estar	-.21	.34	-.92	.2	.5	3.8	.00	.01	.06
felicidade	-.21	.34	.47	.9	2.5	5.1	.01	.04	.08
jogar	-.21	.39	.96	.2	.9	5.6	.00	.01	.08
rir	4.80	.00	.00	95.8	.0	.0	1.00	.00	.00
sorrir	-.21	.72	1.24	.2	2.3	6.9	.00	.03	.08

valores	1.000	.9458	.9246	% acumulada = 36 %
% Inércia	12.54	11.86	11.60	

Do primeiro factor retira-se que estar alegre é sinónimo de rir. O efeito de rir é agradável e provoca nas crianças sensação de bem-estar e alegria, ajudando na socialização. O segundo factor salienta fortemente o bem-estar, complementado pela importância de brincar, numa associação a uma dimensão mais lúdica (no outro pólo do eixo).

No terceiro factor estar alegre é principalmente estar contente, brincar com os amigos numa referência para aspectos intra-individuais. Mas pelo outro pólo, também é sorrir e jogar relevando a importância do inter-relacionamento, no contar com os outros, para o desenvolvimento afectivo, cognitivo e social, com alegria (cf. Quadro 19 e Gráficos 13 e 14).

Quadro 20 – Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo



(Menino, 6 anos)

	Coordenada F1	contribuição absoluta F1
masculino	.23	50.7
feminino	-.23	49.3
alegria	.44	35.9
amigos	.01	.0
bem estar	-.70	45.0
brincar	.06	1.0
brincar amigos	-.13	1.5
contente	-.02	.1
estar	.01	.0
felicidade	-.05	1.1
jogar	.26	7.3
rir	-.32	8.0
sorrir	.01	.0

Os meninos associam o estar alegre a jogar e brincar com os outros, em certa medida, por a sua natureza ser mais ligada a actividades de grande movimento, como sinónimo de energia, acção, força e dinamismo; o seu universo semântico contém palavras como alegria, jogar e brincar. Para as meninas estar alegre é essencialmente motivo de bem-estar, rir e brincar com os amigos; elas dão mais importância ao convívio com os seus pares e aos momentos de conforto; no seu dicionário encontramos palavras como bem-estar e rir (cf. Quadro 20).

Questão 8

Quadro 21- Respostas à Questão

O que se faz quando se está alegre?

Número total de palavras respondidas	304
Total de palavras distintas	82
Percentagem de palavras distintas	27%
Total de palavras retidas	187
Palavras distintas retidas	9

Palavras	Frequência
brincar	104
rir	19
jogar	14
brincar com amigos	12
felicidade	10
amigos	9
contente	7
sorrir	6
parque	6

Das 304 palavras produzidas, retiveram-se 187 (27%), sendo 9 distintas.

Para 65% das crianças o que se faz quando se está alegre é brincar. Rir (11,8%), jogar (8,7%) e brincar com os amigos (7,5%) são também motivo de felicidade (6,2%).¹¹ Portanto, estar alegre é em grande medida, estar em situação de convívio, partilha e divertimento com amigos. As restantes palavras retidas vão precisamente neste sentido (Cf. Quadro 21).

Quadro 22 - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

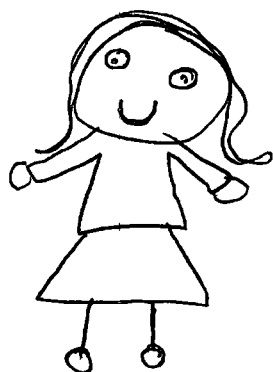
O que se faz quando se está alegre?

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
amigos	-.31	-.08	-.18	.5	.0	.2	.01	.00	.00
brincar	-.32	.01	.06	6.0	.0	.3	.19	.00	.01
brincar com amigo	3.29	-1.48	.08	73.2	17.5	.1	.81	.17	.00
contente	.37	-.55	-.15	.5	1.4	.1	.01	.02	.00
felicidade	-.41	-.23	-2.48	.9	.3	43.4	.01	.00	.50
jogar	-.37	-.08	-.75	1.1	.1	5.6	.02	.00	.08
parque	-.32	-.20	-.78	.4	.2	2.6	.01	.00	.05
rir	-.41	-.06	1.89	1.8	.1	47.7	.03	.00	.55
sorrir	2.15	4.49	-.17	15.6	80.4	.1	.19	.81	.00
valores	.9485	.8060	.7595	% acumulada = 48.3%					
% Inércia	18.23	15.49	14.60						

No primeiro factor verificamos que para estas crianças brincar com um amigo é sinónimo de estar alegre, e essa alegria traduz-se pelo sorrir; em qualquer caso verificamos que brincar, acompanhada ou não, é uma actividade que lhe dá prazer. No segundo factor percebemos que a criança assume que o sorrir distingue claramente uma pessoa alegre, principalmente nas alturas em que pode brincar com um amigo. No terceiro factor retiramos que rir é o melhor complemento de estar feliz, de sentir bem, o que é ainda mais agradável se associado a jogar (cf. Quadro 22 e Gráficos 15 e 16).

¹¹ Ir a um parque faz parte de um dos momentos da infância representativo de alegria, por ser considerado um espaço destinado à brincadeira e diversão tão apreciado pelas crianças.

Quadro 23 – Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo



(Menina 5 anos)

	Coordenada F1	contribuição absoluta F1
masculino	-.17	49.7
feminino	.17	50.3
amigos	-.33	17.2
brincar	-.05	5.0
brincar com amigo	.51	54.3
contente	-.14	2.3
felicidade	.21	7.5
jogar	-.14	4.7
parque	.01	.0
rir	.16	9.0
sorrir	.01	.0

Apercebemo-nos de que para os meninos, ter amigos, brincar e jogar com eles, para além de proporcionar momentos de grande actividade, é sinónimo de contentamento e é o que essencialmente fazem quando estão alegres, em palavras como amigos, brincar e jogar. As meninas sobrevalorizam brincar com os amigos e rir; são esses os momentos de felicidade e convívio que associam mais frequentemente a sentirem-se alegres. Utilizaram palavras como brincar amigo, rir e felicidade (cf. Quadro 23).

4.5. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos evidenciam que na infância para além das crianças representarem a sua realidade social partilham muitos conteúdos e conceitos, apresentam alguma diversidade no modo como encaram as emoções da tristeza e da alegria no seu quotidiano, assim como na sua maturidade ao nível da representação gráfica dessas emoções. De um modo geral, todas as crianças encontraram alegria na amizade, nas brincadeiras e no convívio com os outros.

Na questão relativa à *pessoa triste*, a maior parte das crianças optou por escolher um amigo que chora e sofre por ter sido vítima de agressão, o que nos indica que, para além do valor dado à amizade, também tenta entender e expressar o sofrimento do outro. Na escolha da *pessoa triste*, as crianças desenharam sobretudo pessoas com quem se relacionam diariamente, na escola ou em casa, quer crianças, quer adultos próximos.

As crianças vivenciam e memorizam experiências que guardam como atitudes ou posturas significativas de quem está triste. E mais tarde desenharam e representam eles próprios ou outros, em acontecimentos causadores de tristeza. A associação feita a um amigo ou amigos da sua idade, normalmente é atribuída ao facto de a criança ser privada de brincar o que é causa comum de tristeza nesta idade. Dado o papel essencial que o brincar tem para as

crianças, o não brincar e não ter amigos é algo muito negativo, assim como ficar de castigo. Encontramos causas da tristeza que se opõem, por um lado verificamos uma dimensão inter-individual e por outras algumas mais associadas a aspectos da relação com o próximo (adulto ou criança), em que a palavra magoar surge como uma acção negativa, apesar de ambas se ligarem a momentos em que a criança sente dor, solidão e tristeza.

Quadro 24

Representação da tristeza através de pensamentos, ideias ou imagens de emoções ou sentimentos.

Imagens	Situação/Causa	Consequências	Emoções/sentimentos	Contextos
Amigo	Agressão/magoar	Chorar	Solidão	Casa
Mãe	Conflito/zanga	Sofrer	Tristeza	Escola
Próprio	Afastamento	Dor		
Familiar	Castigo/Portar mal	Não brincar		
Pai				
Amigos				

Em grande medida, as crianças ancoram agressão e tristeza, sendo também um sinal inequívoco de que tal lhes causa sofrimento e preocupação. A tristeza é objectivada através do choro, sofrimento ou dor com todo o imaginário simbólico que caracteriza estes momentos; também o não brincar nos transmite imagens que retratam episódios próprios da infância, em que os conflitos e os piores comportamentos se associam - a solidão de quem fica de castigo.

- A *pessoa triste* desenhada transmite-nos que na sua maioria a criança já consegue perceber, identificar e representar sinais de tristeza apesar de ainda se sentir dificuldade num grupo mais restrito de crianças.

Os pormenores encontrados nos desenhos revelam-nos diferentes níveis de maturação ao nível gráfico e mental. Preferencialmente, a pessoa triste foi com braços abertos, boca invertida, olhos a chorar ou tristes. As crianças, ao desenhar, vão descobrindo a funcionalidade da linguagem plástica, aprendendo a comunicar e a expressar tanto para si próprios como para os outros os seus sentimentos, o que pensam e o que vêem.

Quadro 25

Questão - O que é para ti estar triste?

Imagens	Situação/causa	Consequências	Emoção/sentimentos
Mãe	Sofrer agressão	Chorar	Solidão
Próprio	Não brincar	Sofrer	Tristeza
Amigos	Castigo	Dor	
	Contrariedade		
	Zangar		
	Magoar		

Na infância a dor gera grandes crises de choro e quando surge de um conflito, um ferimento leve, a dor emocional de não brincar com um amigo supera a dor física e os ferimentos podem servir de pretexto para a criança revelar alguns sentimentos mais profundos, assim como a tensão acumulada. “As crianças a quem foi permitido chorar livremente desde o nascimento (acompanhado por uma atenção carinhosa) têm maiores probabilidades de serem emocionalmente saudáveis do que aquelas cujo choro foi repetidamente reprimido” (Solter, 2006, p. 126)

«*Estar triste*» é principalmente manifestado por estar a chorar. Fica-se triste por sofrer agressão (alguém bater, alguém empurrar) e quando se sentem magoadas isto causa mal-estar (e.g., Filliozat, 2003; Solter, 2006). Os amigos também por vezes se zangam e se agridem por exemplo nos jogos de grupo com regras, mas que ainda são mal compreendidas e geram alguns conflitos. Apesar de nesta fase se começar a verificar um esboço de cooperação, em grupos pequenos, se, por exemplo três crianças de cinco e seis anos se juntarem, será possível unirem-se duas contra a terceira, surgindo deste modo pequenas «guerras» que são motivo de tristeza. E este sentimento pode ser encontrado se a mãe ou o pai bater, ou der um castigo que prive a criança de brincar sozinha ou mesmo com os amigos. Todas as situações em que ela é contrariada, ou as zangas, são momentos tristes. A mãe ainda é o centro das atenções e a criança é muito sensível ao seu humor e aos sentimentos que esta manifesta. Mas tal também pode ser ambivalente com reacções e ideias contraditórias sobre ela, desencadeando birras sempre que a mãe se zanga ou quando contraria as suas vontades, o que, é mais evidente para os meninos. Nesta fase, a criança resiste a ordens dadas e evidencia a teimosia, o que por vezes faz os adultos perderem a paciência eventualmente dando uma palmada para pôr termo e ordem na situação.

Quadro 26

Questão - O que se faz quando se está triste?

Imagens	Situação/causa	Consequências	Emoção/sentimentos	Contextos
Mãe	Castigo	Chorar	Solidão	Casa
Amigos		Queixar	Tristeza	Escola
		Brincar		

Em geral as crianças consideram que o que se faz quando se está triste é chorar¹². As brincadeiras e os jogos fazem parte da sua actividade e por serem essenciais ao bom desenvolvimento das crianças, contribuem para o seu equilíbrio e bem-estar. Nos momentos de tristeza, choro e solidão as crianças associam o brincar como uma estratégia para ultrapassar os problemas e as suas dificuldades. As relações de amizade nesta idade tendem a fortalecer-se, e tanto o ombro amigo como o colo da mãe podem confortar nos momentos mais difíceis. As meninas são as que fazem mais queixas à mãe, falam de castigos e sentem-se mais sós. Brincar suaviza a solidão, para ambos os sexos. O castigo e a solidão surgem como situações em que a criança se sente mal. Ficar com a mãe ou com os amigos é uma boa estratégia para melhorar o seu bem-estar.

- Ao desenharem a *pessoa alegre*, a maior parte das crianças optou por escolher o desenho de si próprio, o que evidencia para além do seu egocentrismo, que estas crianças se consideram alegres ou encontram alegria nas suas vidas. Desenharam também um amigo, para brincar, como sendo uma actividade aliciante e divertida que proporciona ocasiões únicas para se sentirem alegres. As crianças evocam momentos de alegria já fundados no sentimento de amizade que vão nutrindo umas pelas outras. As pessoas com quem convivem diariamente também foram representadas como pessoas alegres. Surge a mãe contente, familiares e o pai, apesar de este ser menos valorizado. As situações em que as crianças referiram sentimentos de bem-estar, normalmente relacionam-se com a alegria que sentem ao brincar com os amigos. Os contextos em que a criança se insere oferecem de um modo geral bem-estar, e encontrámos a alegria associada a momentos mais relaxantes como o passear e comprar coisas. As situações em que o riso está implícito, são de um ponto de vista lúdico associadas a momentos que agradam e por essa razão são sinónimo de alegria.

¹² "A Tristeza é um sentimento que pode ser sentido por todas as crianças em diferentes momentos da sua existência, quer seja durante uma contrariedade, uma decepção, ou ainda uma disputa" (Clerget, 2001, p. 60).

Quadro 27

Representação da Alegria através de pensamentos, ideias ou imagens de emoções ou sentimentos

Imagens	Situação/ Causa	Consequências	Emoções/sentimentos	Contextos
Próprio	Brincar	Contente	Alegria	Casa
Amigo	Convívio	Bem-estar	Amizade	Escola
Criança	Passear	Rir		Passeios
Mãe	Comprar			
Familiar				
Pai				
Amigos				

As relações de amizade assim como as relações familiares, têm um papel importante na explicação da alegria. A criança partilha-a com quem se relaciona no seu quotidiano e encontra referências nos seus pares e família; e desta forma está directamente associada à importância da socialização na sua formação pessoal e social.

“A amizade é o terreno mais fértil para o desenvolvimento emocional das crianças pequenas e é nessa perspectiva que incentivo vivamente os pais a organizar as coisas de tal forma que as crianças tenham a possibilidade de estar bastante tempo a sós umas com as outras” (Gottman e Declaire, 2000, p. 203).

As crianças desenharam a mãe mais alegre do que o pai, talvez por proximidade emocional ou por esta ter mais disponibilidade para as escutar e atender.

- A *pessoa alegre* desenhada revela-nos que na sua maioria, as crianças já conseguem perceber, identificar e representar sinais de alegria. Verificámos haver uma enorme sensibilidade e facilidade das crianças em desenhar expressões de alegria nas pessoas. De um modo geral, optaram por valorizar mais a expressão facial do que corporal. Nas caras desenhadas predomina a boca a sorrir e olhos risonhos, no corpo encontramos os braços abertos, apesar de, ainda haver dificuldade num grupo mais restrito de crianças, que realizaram a sua representação sem expressão facial. Sendo o desenho um meio privilegiado de expressão, verificamos que ao descobrir a função da linguagem plástica as crianças divertem-se e aprendem a comunicar e a expressar os seus sentimentos, desenvolvendo a sua capacidade de representação. Para além da dificuldade, existe também da parte de algumas crianças, uma certa indefinição em representar a alegria claramente.

O desenho é uma das formas mais adequadas para as crianças expressarem as suas emoções e sentimentos, pelo que a expressão plástica tem um papel essencial na infância, na

valorização das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança . “Assim, as actividades lúdicas e expressivas, entrelaçando-se globalmente permitem num ambiente de Jardim de Infância, um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança” (Santos, 1999, p. 44).

Quadro 28

Questão - *O que é para ti estar alegre?*

Imagens	Situação/causa	Consequências	Emoção/sentimentos	Contextos
Próprio	Brincar	Contente	Felicidade	Contextos diários
Amigos	Jogar	Bem-estar	Alegria	
		Estar		
		Rir		
		Sorrir		

Para as crianças «*estar alegre*» é em particular manifestado por estar contente. A alegria é ancorada a estar contente, ser feliz ou sentir felicidade. Brincar é sinónimo de alegria assim como jogar e esses momentos são considerados como formas de bem-estar através dos quais as crianças se divertem e riem, criando momentos enriquecedores para o seu desenvolvimento. Nesta altura as crianças deixam claramente de brincar ao lado umas das outras por darem preferência às brincadeiras com os outros.

“E assim, a jogar, a criança vai-se conhecendo a si mesma, os outros e o seu meio, pelos modos expressivos de que disponha e que descubra, quer pelo movimento, pelas mãos, pelos gestos, pela mímica, pelos traços, cores e sons, pela voz e palavra, quer por quaisquer outros” (Santos, 1999, p. 43).

Quadro 29

Questão - *O que se faz quando se está alegre?*

Imagens	Situação/causa	Consequências	Emoção/sentimentos	Contextos
Amigos	Brincar	Rir	Felicidade	Parque
	Jogar	Sorrir	Alegria Contentamento Amizade	

As crianças consideram que rir, estar contente e sorrir é essencialmente o que se faz quando se está alegre. Brincar e jogar normalmente são actividades associadas à alegria. Quem brinca

e joga está alegre e bem disposto. O contentamento sentido quando estão na companhia dos amigos, brincar e jogar com eles, representa um sentimento de bem-estar, euforia e uma certa paz interior, que coloca a alegria oposta ao sentimento de tristeza. A alegria, a amizade e a felicidade são sentimentos agradáveis e, por isso os consideramos positivos para o desenvolvimento social de todas as crianças. A alegria é expressa por risos e sorrisos de contentamento. Habitualmente as crianças pedem para brincar mais um bocadinho. Para a criança brincar é sempre bom, mesmo que seja sozinha porque representa um momento de prazer. As deslocações aos parques infantis, de diversão e de jogos são contextos desejados e propícios a momentos espontâneos, tão necessários como característicos a estas idades (e.g., Santos, 1991; Neto, 2003). “Uma criança de cinco anos sabe tudo da vida, sabe o essencial, sabe amar, sabe falar, sabe retribuir, sabe trocar, sabe dar e receber afecto” (João dos Santos, cit. por Leandro, p. 241).

Em suma, nesta investigação empírica visávamos apreender e analisar as representações da tristeza e da alegria em crianças pré-escolares, tentando verificar as diferenças e as proximidades existentes nessas representações em função da pertença sexual assim como, perceber em que medida as representações se apresentam face a si mesmas e face ao outro. E as hipóteses gerais por nós colocadas foram validadas. Em primeiro lugar, verificámos que as meninas, mais do que os meninos, ao desenharem a pessoa triste salientavam dimensões associadas à prática e à relação com o outro, realçando situações passadas em casa tanto com o adulto como consigo próprias. Os meninos, tal como era esperado, revelaram dimensões da pessoa triste associadas a aspectos lúdicos vividos na escola em situações em que estão privados de brincar, em que se magoam ou zangam-se, no decorrer das suas relações interpessoais. No desenho da pessoa alegre os meninos identificaram-se mais na figura paterna, enquanto que as meninas dimensionaram e relacionaram a alegria com aspectos afectivos e relacionais centrados no bem-estar, na família e no convívio com os outros. O que vem ao encontro, nomeadamente, dos traços que associamos a ser masculino e ao ser feminino (e.g., Amâncio, 1994, 2003). Podemos também considerar ter validado a segunda hipótese, pois, conforme já referimos nesta *Discussão*, encontrámos maior facilidade das meninas do que dos meninos em expressar a tristeza e a alegria; elas desenharam com mais expressão e com mais pormenor, tanto a tristeza como a alegria e os meninos com menos pormenores. Observámos ainda que nesta fase pré-escolar já era possível realçar uma mudança potencial na compreensão egocêntrica que a criança vai tendo de si própria (e.g., Amaral, 2005; Piaget, 1986), o que justifica a terceira hipótese que esboçámos.

Concluimos que as crianças sentem os sentimentos da tristeza e da alegria em si próprios e nos outros nos seus contextos e, que existem algumas proximidades mas também algumas diferenças em função da pertença sexual. Encontrámos diferenças nas representações das emoções face a si e ao outro. Confirmámos o egocentrismo da criança pré-escolar. As meninas exteriorizam mais os sentimentos do que os meninos que revelam mais dificuldade em expressar sentimentos mesmo de si próprio.

Capítulo 5

Comentários Finais

O interesse científico pela infância para além de caminhar no sentido de uma procura social do saber da criança, pode contribuir para a melhoria das políticas educativas, a construção de saberes e, ao mesmo tempo, é um desafio aliciante para todos nós. Neste campo, sabemos que podemos melhorar e aprofundar o nosso olhar para este objecto específico do conhecimento que é a criança em toda a sua plenitude.

“A infância é o período durante o qual o indivíduo aprende sobre a totalidade do meio adulto em que nasceu, e em que se prepara para ter nele o seu próprio lugar (...) é uma fase biologicamente útil cujo significado é o de uma adaptação progressiva a um ambiente físico e moral” (Tucker, 1992, pp. 127-129).

Podemos questionar-nos sobre o que se faz e o que poderemos fazer, para melhorar e corresponder ao apelos e sugestões implícitos no pensamento da criança investindo seriamente no carácter essencial da qualidade da infância, porque sabemos que é nos primeiros anos de vida da criança que se contribui para o seu desenvolvimento e a realização até adultos (e.g., Bowlby, 1998; Brazelton, 2006; Sampaio, 1993; Santos, 1991; Strecht, 2003).

“Um dos desafios que nos deve mobilizar é uma mudança de centro de gravidade, isto é, sermos capazes de passar de um olhar que constrói a infância de fora, do exterior, que a concebe como produto e coisa acabada, para o universo de dentro, introduzindo nele a perspectiva do actor (a criança), o significado que ela atribui às situações que vive, a dimensão da própria construção dos processos de produção e reprodução da condição da infância” (Almeida, 2000, p. 16).

A infância resulta de um tempo e de um lugar, como tal, importa encarar a criança essencialmente como um ser activo das suas práticas e representações, isto como actor principal na construção do seu mundo social. As crianças antes de serem integradas em instituições educativas já adquiriram muitos conhecimentos, experiências e capacidades, em casa e na comunidade em que vivem, estabeleceram os seus padrões de aprendizagem, que desenvolvem nas experiências diárias «naturais».

“Os processos-chave de aprendizagem foram brincar, observar os adultos e outras crianças a desempenharem tarefas, ao viverem as experiências da vida real e falar destas experiências com outras pessoas. As crianças entram no contexto educativo com uma grande riqueza de preferências e preconceitos, e com conhecimentos e experiências associados à língua, à matemática, às ciências, à tecnologia e à sociabilidade, além de

outras capacidades e informações. A forma como as crianças articulam e reflectem acerca deste conhecimento e experiências depende das expectativas das que a rodeiam” (Blatchford, 2007, p. 15).

Ao questionarmos crianças do pré-escolar, tivemos em conta o facto de que nesta idade as crianças já poderiam com alguma facilidade expressar as suas emoções e sentimentos.

“A criança de cinco anos tem já muito caminho na cidade dos homens, caminho que pode ter sido um bom «projecto de humanidade» ou uma sucessão de frustrações negativas que podem comprometer essa candidatura a uma humanidade realizada” (Leandro, p.241).

As crianças no pré-escolar são estimuladas em diferentes áreas do seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, adquirem uma ideia prévia do que será a escola real. Os Jardins de Infância são essencialmente contextos onde as crianças em grupo têm oportunidade de aprender. São estruturas intermédias entre a própria família e a sociedade e, se por um lado representam um prolongamento do lar, por outro, são a primeira instância em que a criança aprende a conhecer com alguma profundidade. Proporcionam ambientes seguros onde profissionais acompanham, interagem e ensinam as crianças. Este nível de ensino “oferece um ambiente no qual as crianças podem escolher dentro de actividades adaptadas aos seus interesses” (Papalia e Olds, 2000, p. 209). É através dessas actividades que elas alcançam sucessos que vão reforçando a sua confiança e auto-estima.

“Existe portanto cooperação, disciplina social (Gesell), e a criança é capaz «de organizações representativas baseadas em configurações estáticas e reuniões de acções» (Piaget) – gestos, manuseamento de instrumentos, simulacros (jogo), signos (escrita e desenhos), possibilidades intelectuais concretas-abstractas, semi-reversíveis (do número). É uma idade rica, em que, segundo Erikson, se adquire autonomia” (Lagrange, 1977, p. 19).

Aprendendo e fazendo, são estimulados os sentidos levando as crianças a observar, falar e criar, e pela prática aprendem a resolver os seus problemas. Através da estimulação lúdica que envolve a arte, tanto na sua forma de expressão plástica como a própria expressão musical, as crianças aprendem a relacionar-se, desenvolvendo as habilidades sociais e emocionais de forma divertida, sendo entendido que aprender traz satisfação e sentido de competência (e.g., Santos, 1989; Stern). A criança pré-escolar inicia a escolha de amigos, compreende a necessidade de os ter assim como a necessidade de se relacionar com os adultos. Nesta fase começa a valorizar a amizade e entende que ser amigo é brincar ou fazer algo com os seus pares (e.g., Papalia e Olds, 2000; David, s.d.).

O adulto continua a ser a grande referência da criança e é importante que ela possa contar com os pais, familiares e educadores em especial nos piores momentos ajudando a ultrapassar experiências negativas, caso não o consiga fazer sozinha. Por vezes a criança evita tudo aquilo que lhe recorde experiências negativas e os adultos na esperança de que esta os venha a esquecer não lhe permitem que exteriorize e chore, o que lhe pode provocar um bloqueio emocional e dificultar o seu desenvolvimento (e.g., Solter, 2006). Numa pedagogia de ajuda, o adulto ajuda a criança a enfrentar a vida, ao lado dela, dando-lhe afecto, apoio e segurança. Deste modo poderemos acompanhar e participar melhor nos seus momentos, contribuindo para o bem-estar psicossocial, desenvolvimento e aprendizagem (e.g., Santos, 1991; Strecht, 2003).

As emoções associam-se tanto à alegria como à tristeza, estão presentes nos sucessos e nos fracassos. Todos nós, experimentamos uma infinidade de emoções e sentimentos no dia-a-dia, as emoções vivem-se, sentem-se, reconhecem-se mas, nem todas são facilmente expressas por palavras ou gestos. É muito difícil explicar o que é a alegria ou a tristeza mas, é inevitável que as vivenciemos. Não há ser humano que consiga viver um só dia sem experimentar alguma emoção. As crianças aprendem a interpretar as expressões emocionais dos outros bastante cedo, ainda que as emoções mais complexas, as misturas emocionais e a relação das situações com as emoções só sejam apreendidas mais tarde (e.g., Bee, 1996).

“A vida pensante não pode dispensar formas de armazenar em memória, de forma mais ou menos organizada, a informação sobre o mundo – as representações. E por sua vez o estudo das pessoas não se pode dispensar de tomar estas representações como seu principal objecto de análise” (Oliveira, 2008, p. 224).

Os sentimentos das crianças revelam a forma como percebem o mundo e, através dos desenhos e das suas representações sociais, exprimem e comunicam o seu interior. As emoções são como impulsos que os impelem a actuar e quando uma criança desenha evoluir (e.g., Newcombe, 1999; Santos, 1999; Salvador, 1982).

“A prática da actividade e a repetição da forma enriquecem e diversificam os símbolos. Naturalmente, a idade e a experiência intervêm na evolução, subordinando-a ao crescimento mental e aos estímulos do meio ambiente. Então, a criança adquire progressivamente o domínio dos meios que lhe permitem exprimir-se graficamente de modo visível e durável, revelando o que a emoção, o pensamento e a imaginação elaboram em curso de crescimento” (Bessa, 1972, p. 18).

A fonte comum que inspira todos estes “desenhos semelhantes de figuras humanas é a própria criança. A sua intenção gráfica é a expressão do seu ser. O que sabe ou o que sente

do ser humano é, em primeiro lugar, ela própria” (Salvador, 1988, p. 57). Ao pensarmos na socialização das crianças devemos ter em consideração que

“os sentimentos ocupam um espaço relevante, uma vez que o mundo das relações contribui para definir um indivíduo, permitindo-lhe adquirir os conhecimentos, a competência e os sentimentos que, justamente, lhe permitem participar na vida social. Seja como for, todos os sentimentos nascem das relações: inicialmente das relações com os pais e com os membros da família, para se alargarem depois às relações externas, enriquecendo-se de significados e de possibilidades expressivas” (Slepoj, 1998, p. 121).

Importa ajudar a criança a reconhecer e identificar as emoções em si próprio e nos outros, tendo a auto-regulação emocional um grande impacto na vida emocional e social da criança.

“Em algumas circunstâncias a criança tem de pesar os seus próprios interesses e os da outra pessoa cujos sentimentos podem ser feridos. Noutras, requer uma percepção social elaborada pois a criança tem de reconhecer o valor estratégico de esconder certas emoções antecipando as possíveis reacções dos outros à expressão de determinada emoção” (Sá, 2002, p. 15).

Actualmente acredita-se que as crianças com boas competências emocionais estão mais estimuladas para as aprendizagens, sentem-se competentes e, de um modo geral, têm uma boa auto-estima assim como, desenvolvem relações mais positivas com os amigos e adultos. Por isso é importante proporcionar o desenvolvimento destas competências às crianças. Ao longo do dia, recebemos imensas informações através dos sentidos mas apenas ficam retidas parte delas. Frequentemente professores e educadores referem que os alunos não prestam atenção mas, se emocionalmente estiverem envolvidas e motivadas na actividade, aumenta o significado que dão aos conteúdos e mais facilmente alcançam os objectivos estipulados pelo educador (e.g., Papalia et al., 1999; Santos, 1991).

Por encontrarmos demasiadas crianças já desanimadas com a vida, e sem vontade de sorrir, tal suscitou-nos o interesse que nos levou a delinear a presente investigação empírica. Analisámos e aprofundámos as representações sociais da tristeza e da alegria em crianças em idade pré-escolar e verificámos que a ausência, o stress e o cansaço dos pais se reflecte no modo como a vida se apresenta para algumas famílias. “Mesmo que como as crianças, amuemos quando estamos tristes, como se fizéssemos uma cara feia perante um sentimento que nos desperta medo (...) Medo de não termos quem nos dê colo à tristeza” (Sá, 2006, p. 53).

A vida e o prazer são associados a momentos alegres, a alegria não se manifesta apenas no sorriso. As crianças muito pequenas, quando estão de bom humor, adoptam um andar saltitante característico do seu estado de bem-estar (Lelord e André, 2002). “Rir não é apenas um prazer, é igualmente um reflexo de saúde física e psíquica (...) a sua alegria será antes de tudo o mais a alegria de partilhar, a alegria de estar com alguém” (Filliozat, 2001, p. 178).

A morte e a dor ligam-se a momentos tristes são temas sensíveis, sendo necessário por vezes ajudar os pais a explicar aos filhos o seu significado (e.g., Oliveira, 2008). A morte na nossa sociedade continua a ser encarada como tabu, principalmente junto das crianças, ainda que faça parte do processo da vida (e.g., Ariés, 1989, 1992; Oliveira, 2008; Reanney, 1991).

Por este tema ser tão abrangente e complexo, e dada a inter-disciplinaridade no âmbito das representações sociais foi necessário recolher contributos junto de diferentes áreas científicas e integrá-los. A nossa abordagem revela a interacção entre os contextos e as próprias crianças, o que nos sugere que a articulação entre pensamentos, ideias e sentimentos das crianças nunca se poderá afastar das vivências que estas experienciam. As emoções e os sentimentos, tal como as acções ou comportamentos, são tão importantes como as cognições ou pensamentos, na estruturação das representações sociais (e.g., Jovchelovitch, 1996; Oliveira, 2008). Muitos fenómenos e representações são continuamente fornecidos à «sociedade pensante» pela ciência, pelos seus saberes e pelos seus poderes. “As representações sociais ocupam-se do estudo do senso comum alimentado pela ciência” (Castro, 2002, p. 960). As representações sociais definem-se, “se estiver presente ali algum sentido, isso se deve ao facto de ele corresponder a certo modelo recorrente e compreensivo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos” (Moscovici, 2004, p. 209).

As crianças têm uma participação activa na criação desenvolvimento e partilha de representações no seu quotidiano, e caminham no sentido de uma procura constante de explicações e significados para as suas vivências psicológicas e sociais. Através das representações sociais interagem com os outros e com o mundo em que vivem, sendo estas “entendidas como um conjunto de valores, ideias e práticas, têm não apenas a função de estabelecer uma ordem que permite aos indivíduos orientar-se no mundo social e regulá-lo mas, igualmente, permitir a comunicação” (Oliveira, 2008a, p. 244).

O sistema educativo abraça um vasto universo de crianças, com realidades educativas e linguagens distintas. Técnicos e especialistas interessados nesta área podem beneficiar com a utilização de estratégias educativas fundadas nas representações sociais dos grupos, promovendo modelos de interacção mais ajustados em relação a cada caso.

As representações sociais, constituem uma mais valia para qualquer estudo da sociedade porque, através delas, acedemos a um meio extremamente rico na percepção de sentimentos, interligando com as cognições ou pensamentos, e compreendendo o modo como influem nas acções ou comportamentos. O que nos dá pistas para que exista uma melhor comunicação, a todos os níveis, até a nível de educação. Futuramente poderá ser interessante dar sequência a esta investigação, designadamente pela realização de mais estudos sobre as emoções e as suas representações em outras crianças, de diferentes idades ou fases de desenvolvimento, em diversos meios educativos e contextos sociais, em várias zonas do país, comparando as representações encontradas, por exemplo, com as dos adolescentes.

Uma cada vez mais profunda compreensão dos sentimentos das crianças, permitir-nos-á entender melhor a sua forma de perceber o mundo, as pessoas e tudo o que as/nos rodeia. O que nos irá ajudando a ver a realidade pelos seus olhos e, desse modo, entender qual a forma mais adequada de as auxiliar no seu processo de aprendizagem e descoberta, para que tenham um desenvolvimento saudável e construtivo, no seu caminho para atingir a idade adulta, participando, activa e conscientemente, na construção de uma sociedade melhor.

Referências

- Abreu, J. (1997). *Introdução à Psicopatologia compreensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (4ª ed).
- Almeida, A. (2000). *Olhares sobre a Infância: pistas para mudanças*. Congresso Internacional - Os Mundos Sociais e Culturais da Infância - Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (2003). *Género e assimetria simbólica*. O lugar da história na psicologia social. In L. Lima
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zabar Editores.
- Ariès, P. (1989). *História da Morte no Ocidente*. Lisboa: Teorema.
- Ariès, P. (1992). *O Homem Perante a Morte(I e II)*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Avô, A. (1987). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, L. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista - Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bedard, N. (2000). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Bee, H. (1996). *A Criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas (7ª ed).
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de Investigação -Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Biddulph, S. (2003). *O segredo das crianças felizes*. Queluz: Alda Editores (2ª ed).
- Blatchford, I. (2007). *Manual do desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Bowlby, J. (1998). *Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brazelton, T. (2006). *O Grande Livro da Criança - o Desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença (9ª ed).
- Campos, D. (2004). *O Teste do desenho como Instrumento de diagnóstico da personalidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte Infantil - Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano Lda.
- Castro, P. (2002). *Análise Social - Notas para uma leitura da Teoria das Representações Sociais em S. Moscoviçi*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- Castro, P. & Garrido, M. (Eds.), *Temas e Debates em Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cedes, C. 32, (1993) *Educação e Diferenciação Cultural – Negros e Índios*. São Paulo: Papirus (1ªed.).
- Chabot, D. (2000). *Cultive a Sua Inteligência Emocional*. Cascais: Editora Pergaminho (1ªed).
- Clerget, S. (2001). *Não estejas triste meu filho*. Porto: Âmbar.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. Mem - Martins: Publicações Europa América (21ªed).
- Damásio, A. (2003). *O Sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem- - Martins: Publicações Europa América (14ª ed).
- Damásio, A. (2004). *Ao encontro de Espinosa – As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa América (6ªed)
- David, M. *A Criança dos 0 aos 6 anos - vida afectiva, problemas familiares*. Lisboa: Moraes Editores.
- Duveen, G. (1983) *From Social Cognition to the Cognition of Social Life: AnEssay in Descentration*. Thesis presented for the degree of Doctor in Philosophy. University of Sussex
- Enciclopédia de Educação Infantil (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença
- Esquivel, L. (2003). *O Livro das emoções – o som da razão sem coração*. Porto: Asa Editores.
- Fernandes, R. & Lopes, A. & Filho, L. (2006). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras.
- Filliozat, I. (1997). *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Pergaminho.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças - Compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho.
- Gesell, A. (1977). *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Goodnow, J. *Desenho de Crianças*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Jacquín, G. . *As Grandes Linhas da Psicologia da Criança*. Brasil: Distribuidora Record.
- Jesuino, J. & Pereira, O. & Moniz, L. (1979). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Lisboa. Portugal: Moraes Editores.
- Jodelet, D. (1984). *Les représentation sociales: phénomènes, concept et théorie*. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.

- Jovelolovitch, S. (1996). In Defence of Representations. *Journal for The Theory of Social Behaviour*. 26 (2), 121-135.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos (3ª ed.).
- Lagrange, G. (1997). *Manual de Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leandro, A. "A Criança na cidade dos homens". In C. D. J. S. - C.P.(Ed.), "*Pare, Escute e pense*". Lisboa: Centro João dos Santos.
- Lelord, F. & André, C. (2002) "*A Força das Emoções - Amor, Cólera e Alegria*". Cascais: Pergaminho.
- Leo, D. (1985). *A Interpretação do Desenho Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança - Como estimulá-la no seu filho*. Cascais: Editora Pergaminho (1ª ed.).
- Luquet, G. (1979). *O Desenho Infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Martin, P. (2006). *Pessoas Felizes*. Mafra: Bizâncio.
- Maurice, J. & Brians F. & Steven, E. (2000). *Os Pais e a Educação Emocional - Como Educar uma Criança Autodisciplinada, Responsável e Socialmente Capaz*. Cascais: Editora Pergaminho (1ªed).
- Melo, C. (2007). *Viva a vida - Um conto sobre a vida morte*. Lisboa: Climepsi (2ªed).
- Monteiro, M. & Castro P. (1997). *Cada Cabeça Sua Sentença: Ideias dos Adultos sobre as Crianças*. Oeiras: Celta Editora.
- Montessori, M. (1969). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora (5ªed.).
- Moroney, T. (2005). *Quando me sinto triste*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF (2ª ed.).
- Moscovici, S. (2004) *Representações Sociais - Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes (2ª ed).
- Neto, C. (2003) *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Edição FMH.
- Neto, L & Marujo, H. (2001). *Optimismo e inteligência emocional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil-abordagem de Mussen*. Porto alegre: Editora Artes Médicas sul. (8ª ed).
- Oliveira, A. (2008a). *Ilusões na Idade das Emoções*. Lisboa: F.C.T./Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A. (2008b). *O Desafio da Morte*. Lisboa: Âncora Editora.
- Oudenhoven, N.& Wazir, R. (2007) *As Novas Crianças do Século XXI: necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.
- Papalia, D. & Olds,S. (1998). *Desenvolvimento Humano*. Brasil: Artmed Editora (7ª ed).

- Papalia, D., & Olds, S. & Feldman, R (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill (8ª ed).
- Pedro, J. Nugent, J. Voung, J. & Brazelton, T. (2005). *A Criança e a Família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Pessoa, F. (1965). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1.ª edição).
- Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte – Arte e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Reaney, D. (1991). *After death*. New York: Avon Books.
- Richards, M. (1983). *A integração da criança no mundo social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sá, E. (2006). *Crianças para Sempre*. Cruz Quebrada – Dafundo: Oficina do Livro.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação (I e II)*. Lisboa: Livros Horizonte (2ªed.).
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, C. (2008). *Género, afectos e poderes. Representações sociais em crianças do ensino básico*. Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social e organizacional, ISCTE, Lisboa
- Solter, A. (2006). *Lágrimas e Birras – O que fazer quando as crianças choram*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Sprinthall, R. & Sprintall, N. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stern, A. *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht, P. (2003). *Interiores – Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim (3ª ed.).
- Tucker, N. (1992). *O que é uma criança?* Lisboa: Edições Salamandra.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Monteiro, M. (2006). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas. (7ª ed).
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Pré - teste **30/10/07**

População para o estudo - 160 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de ambos os sexos.

Amostra - 4 crianças de 5 anos

Pede-se à criança:

DESENHA UMA PESSOA TRISTE

(pergunta-se porque está triste a pessoa e regista-se o comentário da criança)

DESENHA UMA PESSOA ALEGRE

(pergunta-se porque está alegre a pessoa e regista-se o comentário da criança)

QUESTIONÁRIO

1- O que é para ti estar triste?

2- O que se faz quando se está triste?

3- O que é para ti estar alegre?

4- O que se faz quando se está alegre?

~ Imagens das Emoções na Infância ~

Gráfico 1

AFC das palavras associadas à Questão 1 - Quem é e porque está triste a pessoa desenhada? (eixos 1 e 2)

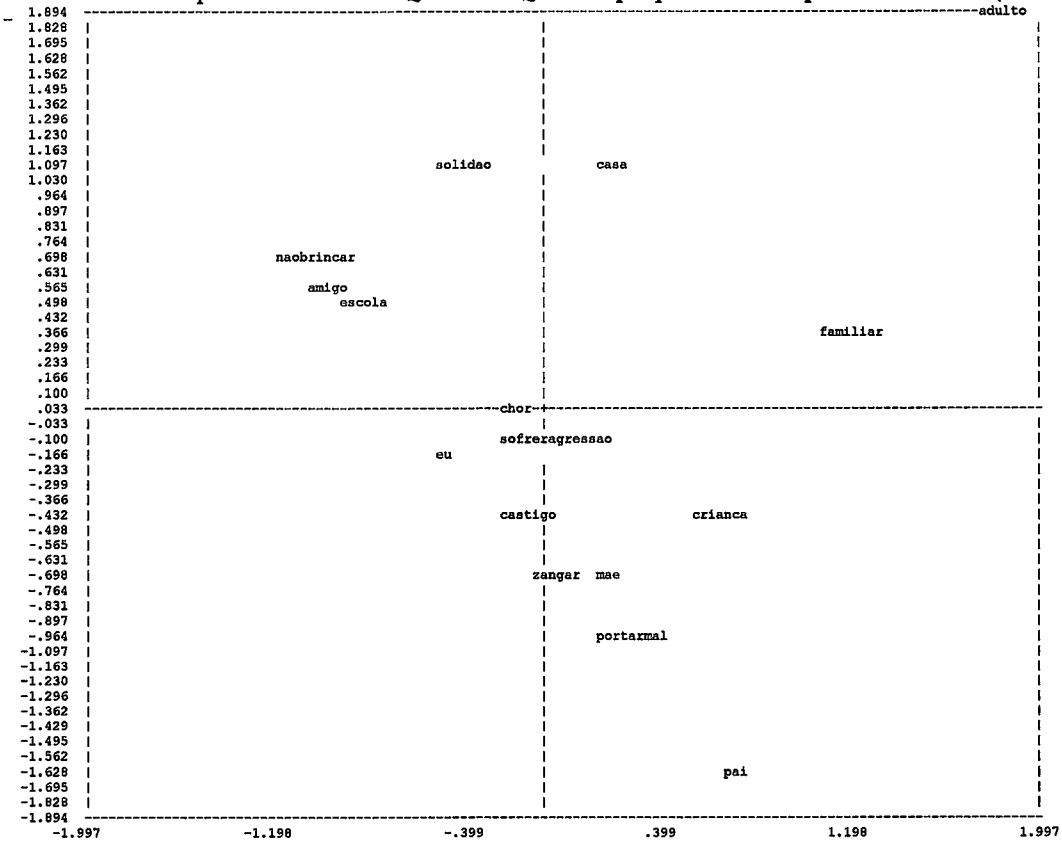


Gráfico 2

AFC das palavras associadas à Questão 1 - Quem é e porque está triste a pessoa desenhada?(eixo 2 e 3)

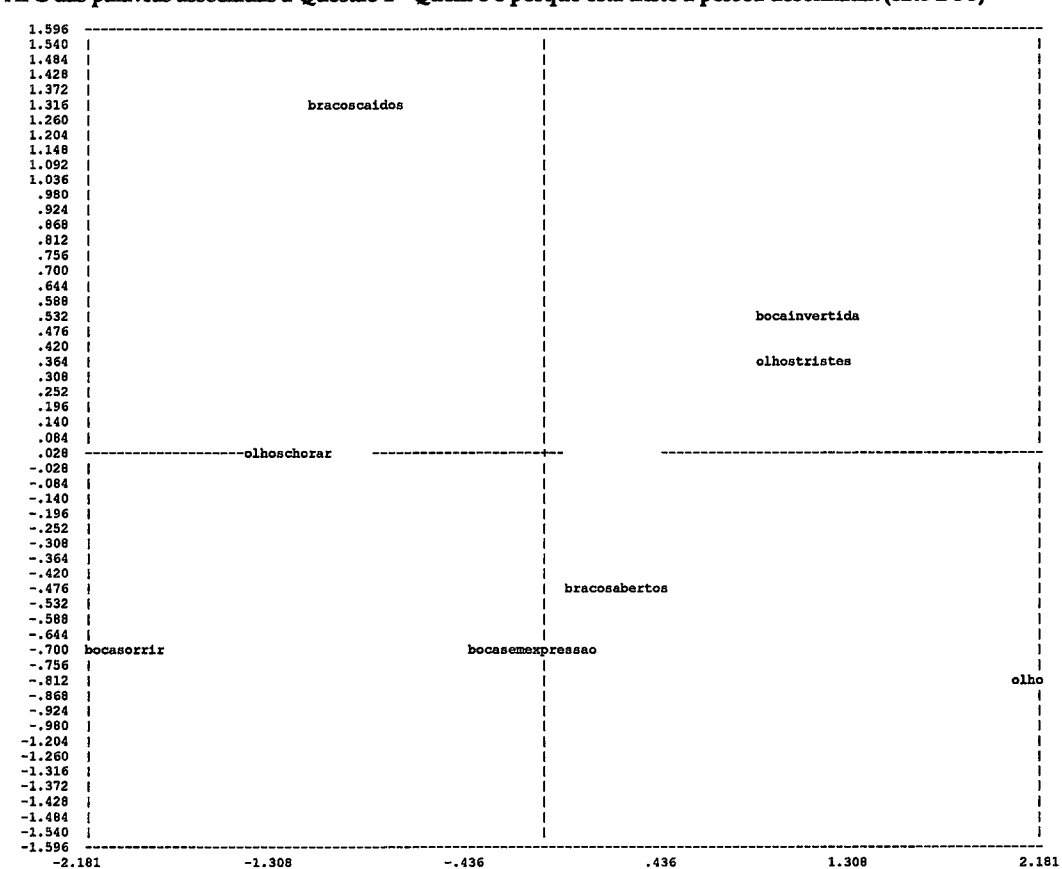


Gráfico 3 – AFC das palavras associadas à Questão 2 – Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste.
(Eixo 1 e 2)

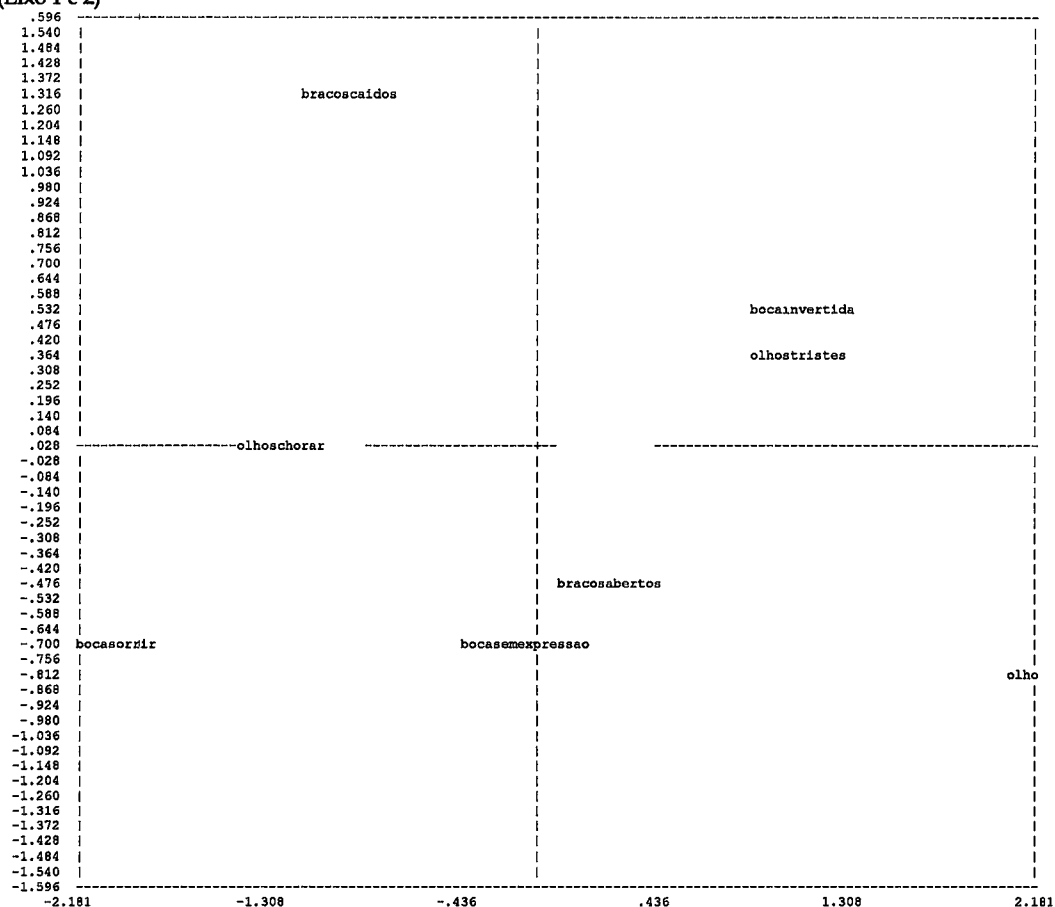
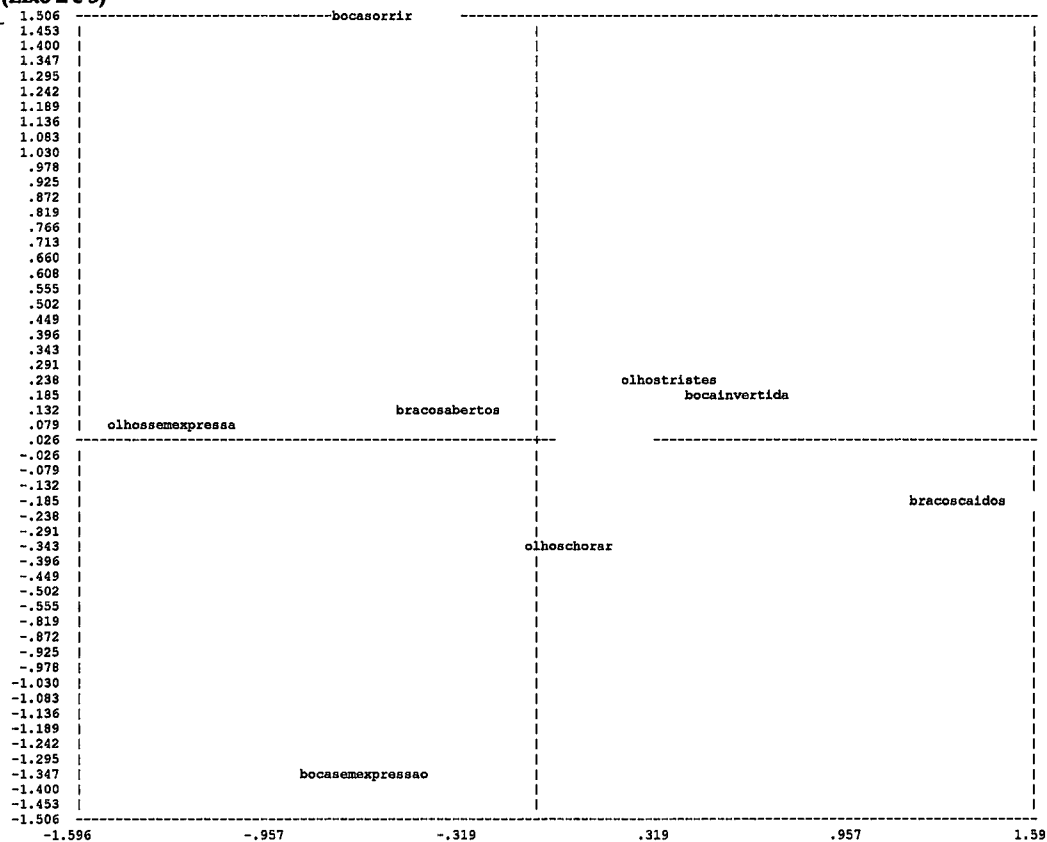


Gráfico 4 – AFC das palavras associadas à Questão 2 – Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa triste.
(Eixo 2 e 3)



~ Imagens das Emoções na Infância ~

Gráfico 5 - AFC das palavras associadas à Questão 3 - O que é para ti estar triste? (Eixo 1 e 2)

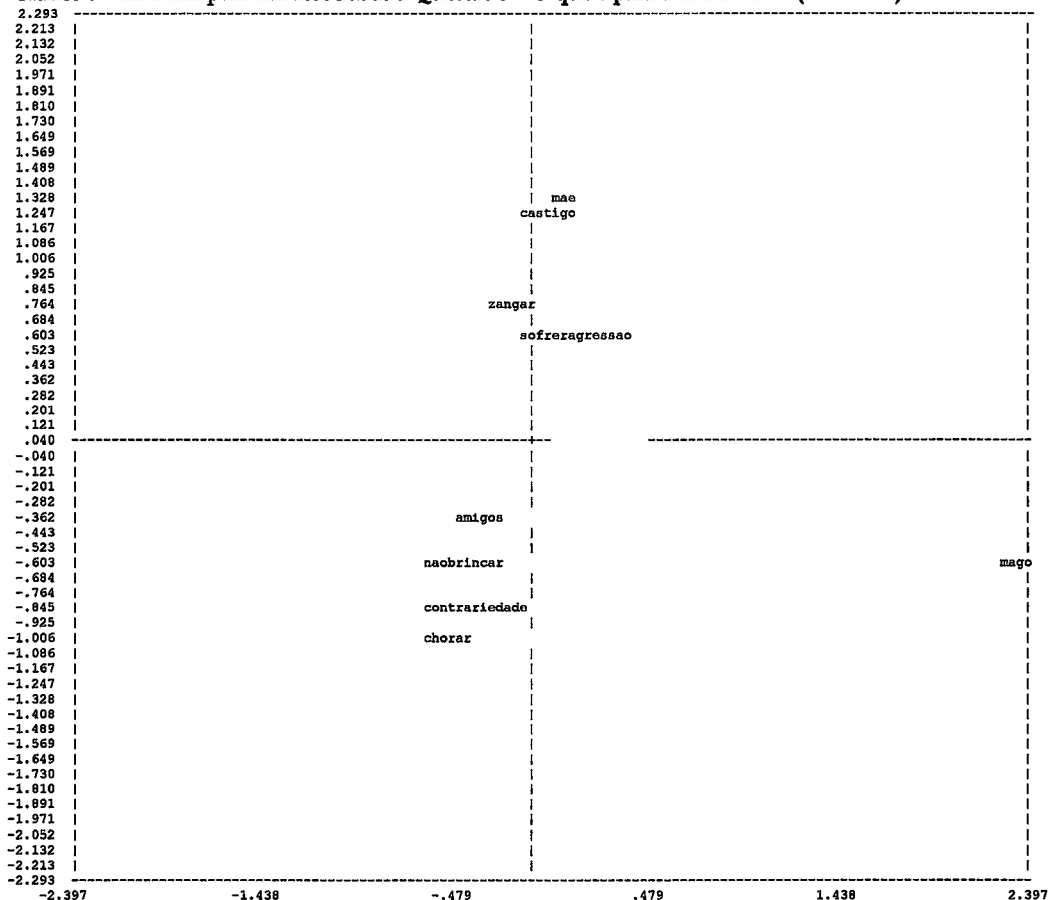


Gráfico 6 - AFC das palavras associadas à Questão 3 - O que é para ti estar triste? (Eixo 2 e 3)

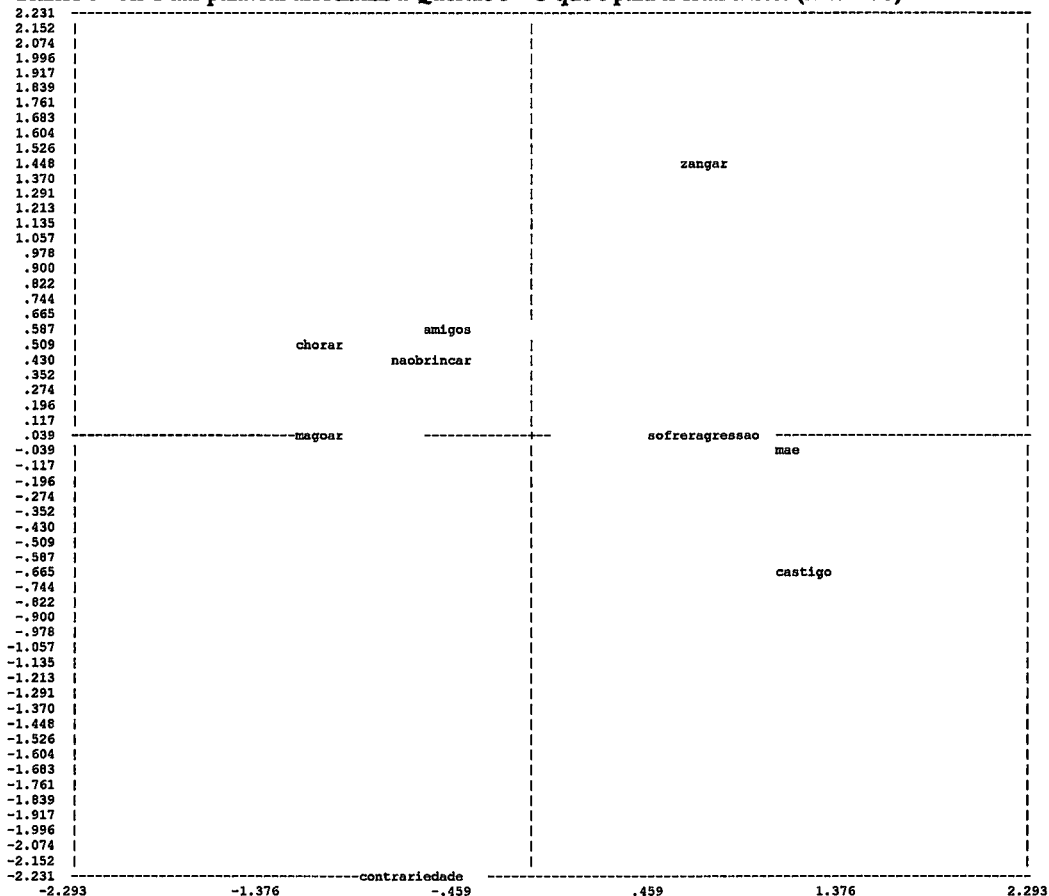


Gráfico 7 - AFC das palavras associadas à Questão 4 - O que é se faz quando se está triste? (Eixo 1 e 2)

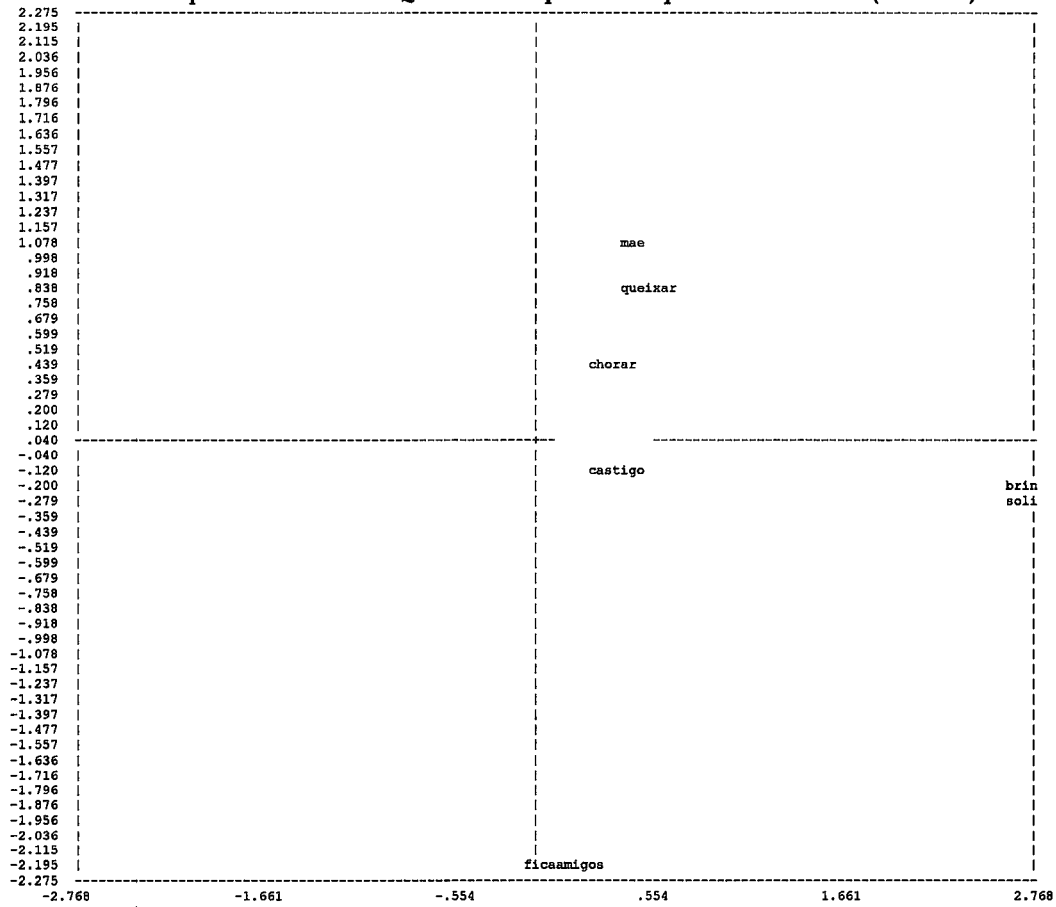
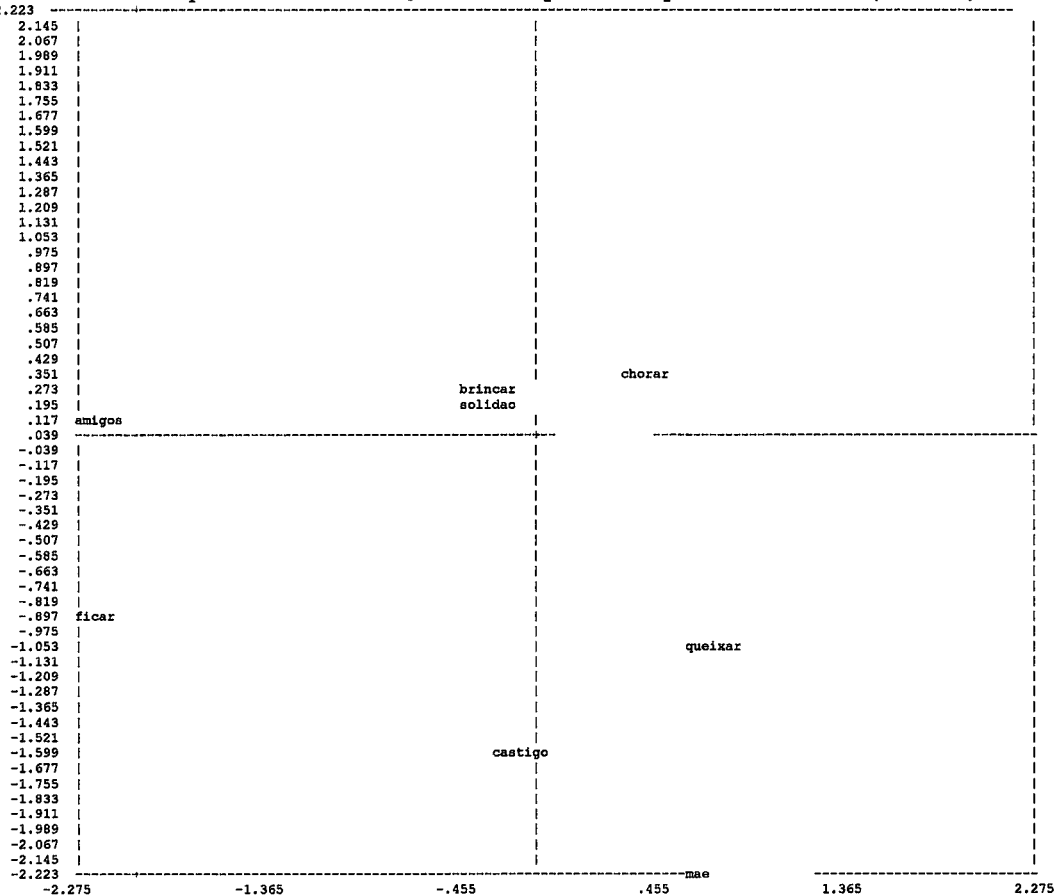


Gráfico 8 - AFC das palavras associadas à Questão 4 - O que é se faz quando se está triste? (Eixo 2 e 3)



~ Imagens das Emoções na Infância ~

Gráfico 9 - AFC das palavras associadas à Questão 5 - Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada? (Eixo 1 e 2)

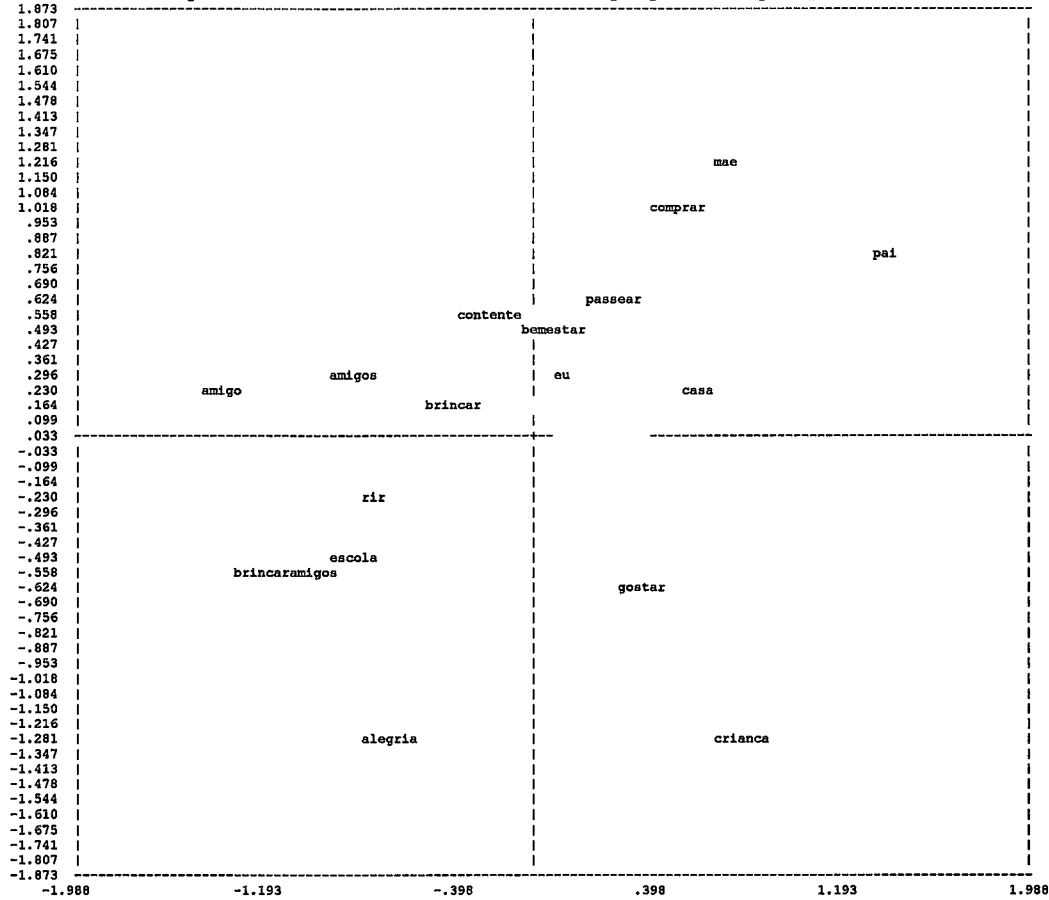


Gráfico 10 - AFC das palavras associadas à Questão 5 - Quem é e porque está alegre a pessoa desenhada? (Eixo 2 e 3)

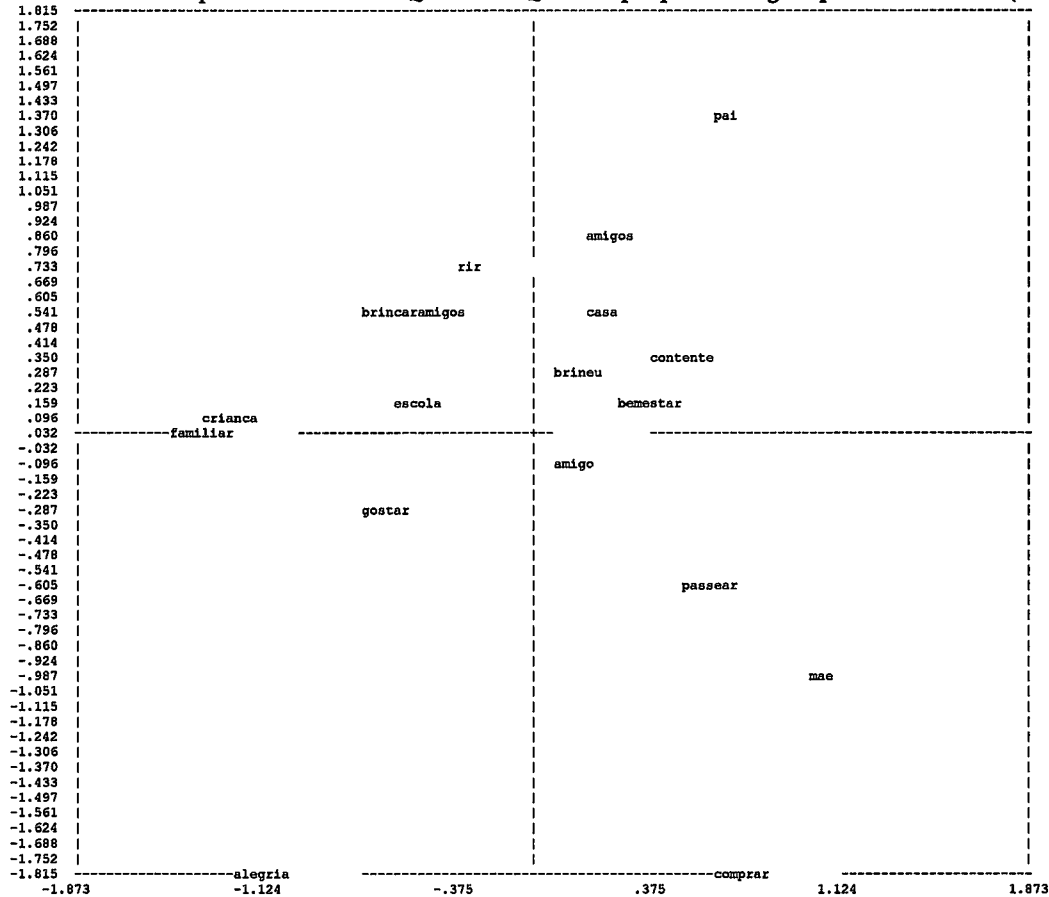


Gráfico 11 – AFC das palavras associadas à Questão 6 – Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre.
(Eixo 1 e 2)

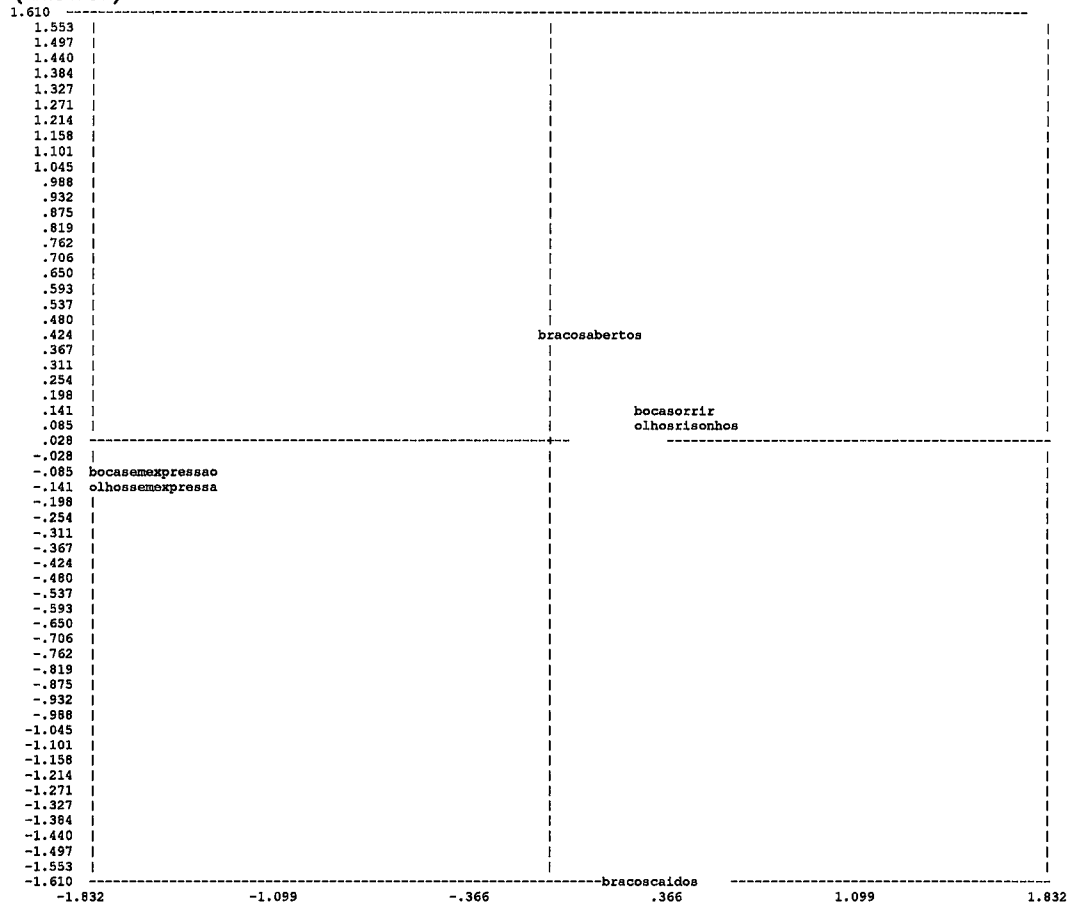


Gráfico 12 – AFC das palavras associadas à Questão 6 – Interpretação da educadora sobre o desenho da pessoa alegre.
(Eixo 2 e 3)

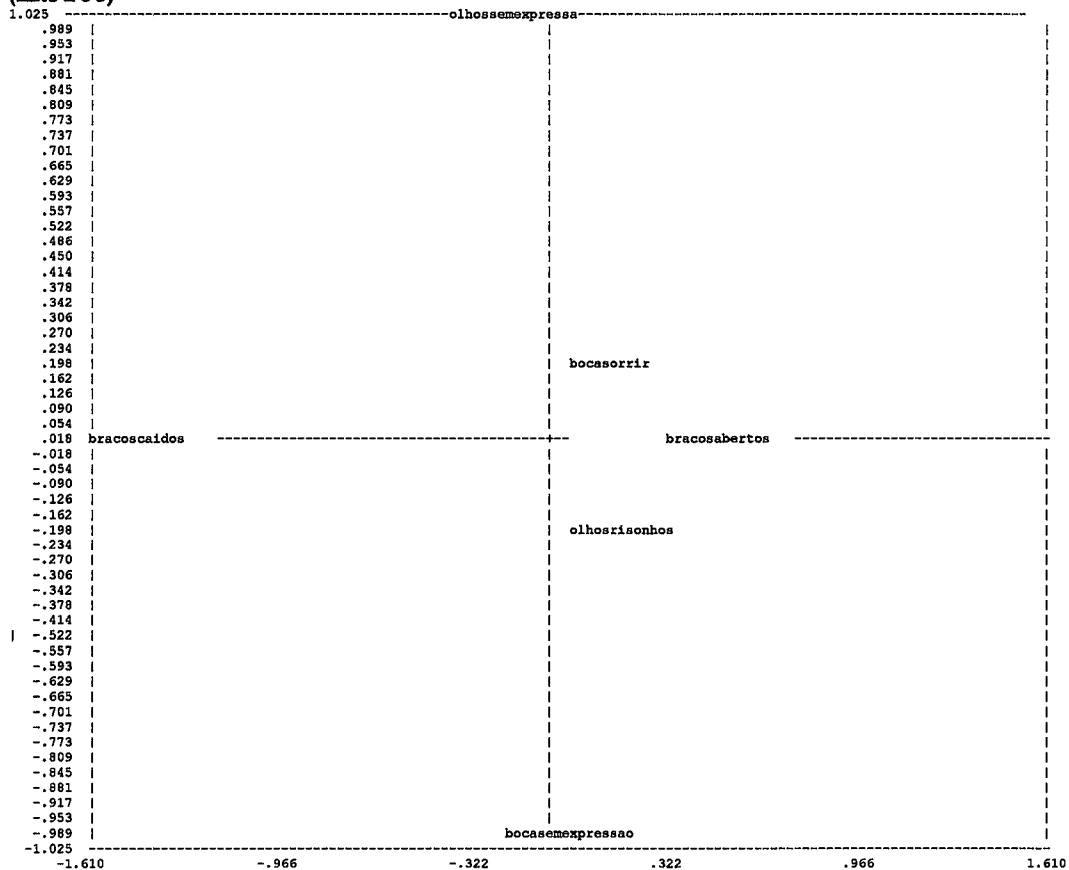


Gráfico 13 - AFC das palavras associadas à Questão 7 - O que é para ti estar alegre? (Eixo 1 e 2)

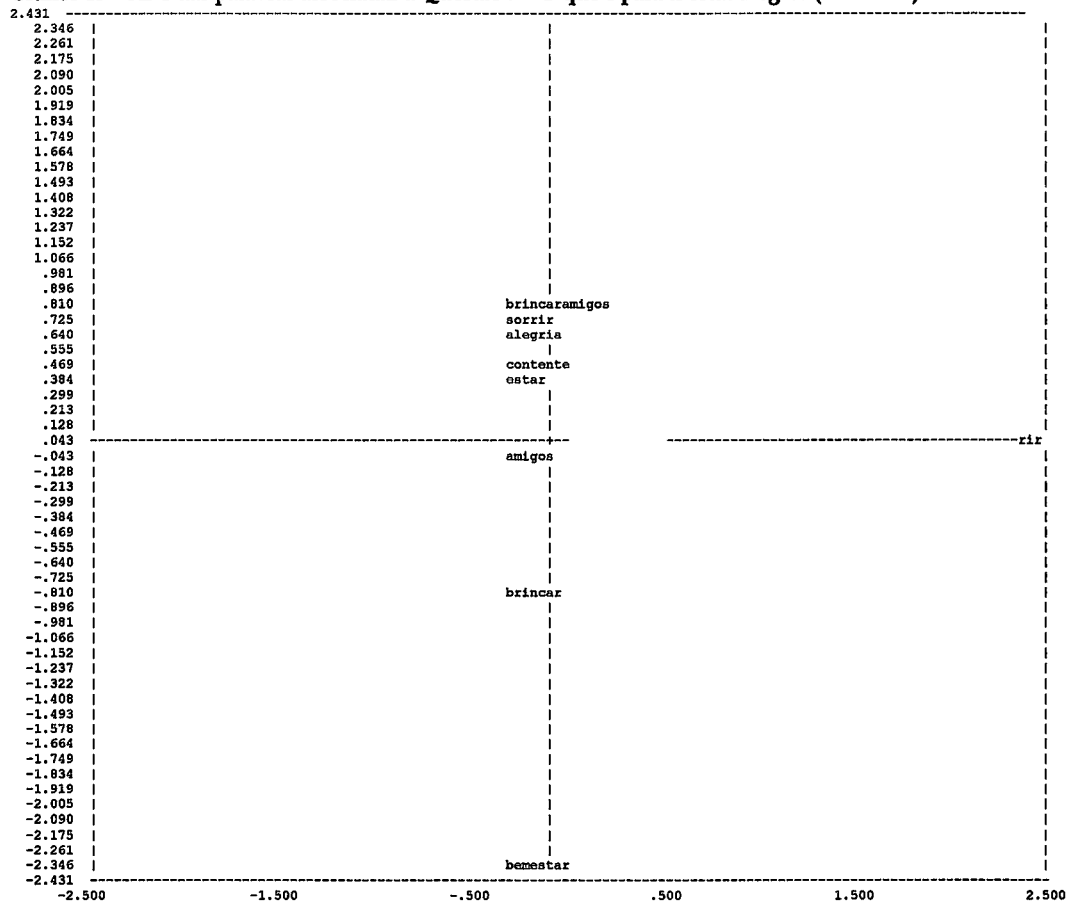


Gráfico 14 - AFC das palavras associadas à Questão 7 - O que é para ti estar alegre? (Eixo 2 e 3)

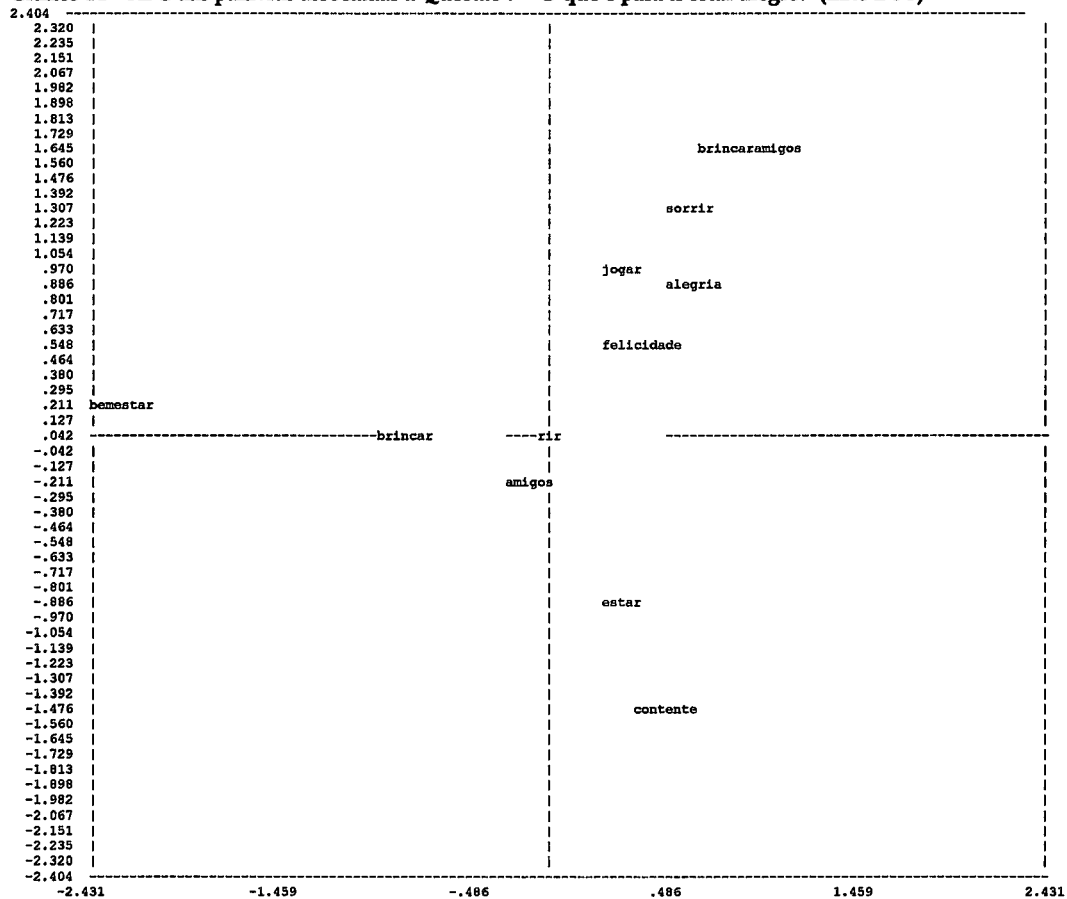


Gráfico 15 – AFC das palavras associadas à Questão 8 – O que se faz quando se está alegre? (Eixo 1 e 2)

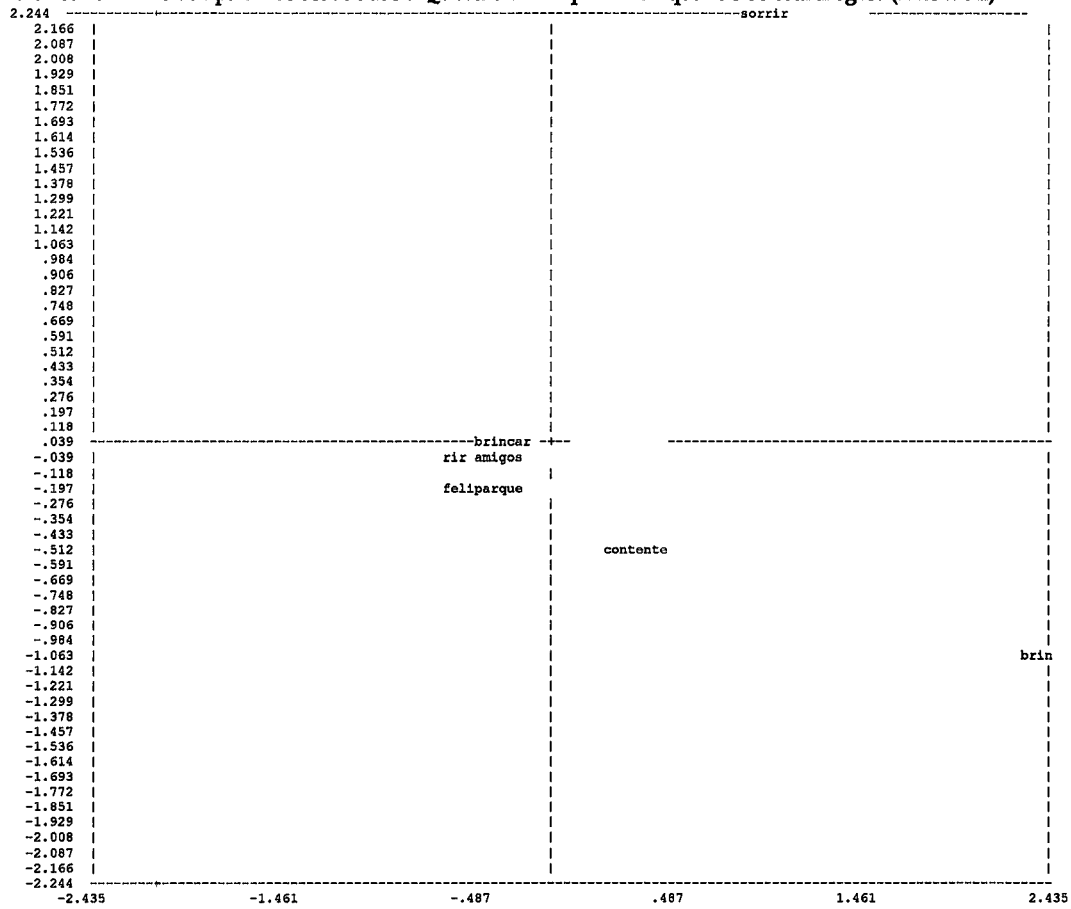


Gráfico 16 – AFC das palavras associadas à Questão 8 – O que se faz quando se está alegre? (Eixo 2 e 3)

