

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**O CONTO INFANTIL COMO MEDIADOR E CONTENTOR
AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO.
ESTUDO DE CASO: PROJECTO OUVIR O FALAR DAS LETRAS**

Ana Martins Mourato

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Educação e Leitura**

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**O CONTO INFANTIL COMO MEDIADOR E CONTENTOR
AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO.
ESTUDO DE CASO: PROJECTO OUVIR O FALAR DAS LETRAS**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau
de Mestre em Educação e Leitura**

Professor orientador: Professor Doutor Justino Magalhães

Professor coorientador: Professora Doutora Maria Teresa Fagulha

Curso 2006/2009

2009

AGRADECIMENTOS:

Ao Prof. Doutor Justino Magalhães, pela orientação da estrutura inicial desta tese e pela oportunidade de dar a conhecer, ao longo do Mestrado de Educação e Leitura, investigadores e personalidades tão sábias e eruditas que enriqueceram inquestionavelmente o processo de escrita e reflexão deste trabalho de investigação.

À Prof. Doutora Teresa Fagulha, como coorientadora deste processo de investigação, à qual agradeço toda a dedicação e a disponibilidade imediata. O acompanhamento global da tese bem como a leitura cuidada e atenta que fez deste trabalho foi permitindo uma reflexão teoricamente pensável e acessível.

Agradeço igualmente à Mestre Teresa Sá por todo o processo de cooperação, análise, reflexão e supervisão, o qual contribuiu para a estrutura fundamentada e enquadrada das sessões do "Ouvir o Falar das Letras". Agradeço-lhe também por todo o carinho, reforço e entusiasmo que me foi transmitindo ao longo de todo este processo.

Estes agradecimentos poderiam estender-se, naturalmente, a outras pessoas que carinhosamente foram recebendo este projecto, enriquecendo-o e fortalecendo-o. No entanto, procura-se fazer um destaque dos elementos que significativamente tornaram este projecto possível.

Agradeço à Dr^a Isabel Martins, coordenadora pedagógica da Associação de Protecção da Infância da Ajuda (APIA), pois este trabalho de investigação foi possível devido à sensibilidade com que recebeu o OFL, bem como a todos os que participaram neste projecto e que permitiram que fosse levado avante nomeadamente: às crianças, às educadoras e auxiliares de acção educativa da APIA.

Ao Jorge, meu marido, e aos meus pais, um abraço muito apertado por todo o reforço positivo. À Joaquina, minha filha, que nasceu no dia 3 de Junho de 2008, um aconchego muito especial pois acompanhou este Mestrado, dando-me, de forma muito tranquila, uma paz interna suficientemente capaz de me ajudar a concluir este trabalho dentro do prazo.

RESUMO:

A alteração gradual da perspectiva face ao conto infantil e a ênfase dada ao seu papel como mediador e elemento projectivo da vida emocional em diferentes etapas do desenvolvimento, permite o cruzar da literatura e da psicologia num contexto pedagógico e terapêutico.

A partir de uma análise de textos e autores que remetem para a influência da literatura infantil no desenvolvimento psicológico e com base na descrição da estrutura, acção e reflexão do projecto “Ouvir o Falar das Letras”, realizado com um grupo de crianças de Jardim de Infância e respectivas educadoras, procura-se explorar a importância do conto enquanto mediador e contentor ao longo do desenvolvimento.

Palavras chave: conto infantil; desenvolvimento humano; literatura infantil, narração oral; relações intra e interpessoais.

ABSTRACT

The gradual perspective alteration towards the children's short story and the emphasis given to its role as an intermediary and projective element of emotional life in different stages of development allow us to intercross literature and psychology in a therapeutic and pedagogic context.

Having in mind the analysis of texts and authors that led us to the influence of children's literature in the psychological development and, with a basis in structure description, action and reflection of the project "Listening the speaking of letters", realized by a kinder garden children's group and their own educators, I try to explore the importance of children's short story as an intermediary and container throughout development.

Key words: Children's short story, human development, children's literature, storytelling, intra and interpersonal relations.

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Análise da literatura.....	4
Capítulo I –A literatura infantil.....	4
1.1 – O que é a literatura infantil.....	4
1.2 – O conto infantil e a sua estrutura.....	10
Capítulo II– Desenvolvimento infantil e as problemáticas que lhe estão naturalmente adjacentes - dos 3 aos 5 anos.....	18
Capítulo III - O conto como mediador.....	28
3.1 – O conto como mediador da palavra, do pensamento e do desenvolvimento.....	28
Capítulo IV – Programas de intervenção utilizando o conto como mediador.....	37
Parte II – Objecto de estudo.....	54
Capítulo V – Introdução.....	54
5.1 – Definição da problemática de estudo – Questões.....	54
5.2 – Discriminação dos objectivos	54
5.3 – Formulação das hipóteses.....	55
5.4 – Metodologia de estudo.....	55
5.5 – Análise de dados.....	56

Parte III - Projecto Ouvir o Falar das Letras.....	58
Capítulo IV - A Associação de Protecção à Infância da Ajuda, um estudo de caso.....	58
6.1. Estrutura de uma sessão do OFL com crianças.....	59
6.1.1 Enquadramento Teórico.....	87
6.2 Estrutura do OFL com as educadoras.....	94
6.2.1. Enquadramento Teórico.....	101
6.3. Estrutura das sessões ao longo do ano fazendo um paralelo com as crianças e as educadoras.....	104
6.3.1. Reflexões e adaptações do OFL ao longo do ano.....	117
Parte IV	122
Capítulo VII – Conclusões.....	122
7.1 – Limitações e propostas de trabalho futuro.....	131
Referências bibliográficas	132
Referências Bibliográficas de Literatura Infantil.....	141
Anexos.....	143

Na obra colectiva “En torno al libro” (Madrid, 1954 cit in Pérez-Rioja, J. 1986, p.137) diz José Luis Castillo Punche: “...os livros são os únicos instrumentos capazes de polir e deixar um sedimento rico no espírito. Os livros falam e fazem falar, escutam e deixam ouvir, orientam, aconselham, ensinam.”

Introdução

De acordo com o amadurecimento que tem vindo a ser realizado através da reflexão prática e teórica de um projecto associado à literatura e à psicologia, e de acordo com as reformulações e readaptações que têm vindo a ser estruturadas com base no coopensamento realizado em sessões de orientação, de supervisão, em seminários do mestrado de Educação e Leitura e em análises introspectivas baseadas em observações, *feedbacks* e pesquisas pessoais, procurou-se estruturar um trabalho de investigação que tornasse claro o papel do conto infantil no desenvolvimento das crianças e na rede de relações que se estabelecem entre elas e os técnicos de educação.

Como introdução à temática que se propõe explorar, abre-se espaço a um conjunto de intertextualidades que permitem o amadurecimento da escrita e da reflexão. Estes temas permitem a reflexão sobre um outro que se considera actual e pertinente o qual remete para a alteração gradual da perspectiva face ao conto infantil e ao seu papel como mediador e elemento projectivo das problemáticas do desenvolvimento, permitindo o cruzar da literatura e da psicologia num contexto pedagógico e terapêutico. Assim a partir de uma análise de textos e autores que remetem para a influência da literatura infantil no desenvolvimento psicológico, procura-se explorar esta temática como forma de trabalhar o desenvolvimento do sujeito – criança e/ou adulto educador.

Inicia-se esta reflexão com base em Foucault (1992) com base no livro "O que é um autor?". Neste texto, este livre pensador faz-nos circular por diferentes modalidades através das quais vai reflectindo sobre transmissões, transacções e reelaborações de diversos autores com quem se formam encontros no espaço e no tempo. Tal como se foi reflectindo ao longo dos seminários, qualquer leitura se torna eminentemente intertextual, o que torna a reflexão em permanente construção e o texto em permanente reparação e análise. Procurou-se de alguma forma que este momento de escrita revelasse o amadurecimento, o desdobramento que se conseguiu fazer do que foi lido bem como das lacunas que foram sentidas.

A emoção está na base de toda a aprendizagem. A criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente pelos problemas motivando-a a estar em contacto

consigo, com os outros e com o mundo. A criança precisa que lhe dêem a possibilidade de se compreender a si própria e ao seu lugar no mundo. Através do faz-de-conta a criança experimenta-se a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação, imaginando outras situações ou imaginando-se noutras situações, tornando-se encenadora das suas próprias histórias. Para que isso aconteça, de acordo com Betelheim (1998), ela tem ser ajudada a criar um sentido coerente no meio do turbilhão dos seus sentimentos, precisa de ideias de como pôr a sua casa em ordem, para conseguir dar sentido à sua vida e encontra este sentido nos contos de fadas e noutros contos mágicos que, através de enredos fantásticos, a transportam muitas vezes ao âmago dos seus fantasmas e das suas emoções mais profundas. Manzano (1988) refere-se também a este despertar das crianças pela obra literária, sublinhando a excelente base para o diálogo interior que é mediatizado pela história que convida à acção imaginativa e sensorial que ecoa e transforma o que é percebido no texto e na imagem que o acompanha e explicita o desenvolvimento da acção. O processo da reflexão e do raciocínio que a compreensão da leitura e das imagens desencadeia faz com que os motivos de identificação oferecidos pelo comportamento das personagens resultem numa experiência lúdica e atraente.

O conto, através do seu riquíssimo valor simbólico, dos seus conteúdos e do espaço permitido ao longo das páginas para diferentes interpretações e sentimentos, dá a possibilidade de criar um ambiente propulsor de trocas vivenciais, de encontros internos e apaziguantes com o pensamento. A psicologia clínica e educacional fundiram-se neste projecto que aninha a literatura infantil e a psicologia num mesmo campo de amadurecimento e pensamento, de dinâmicas e acções que se debruçam sobre as emoções e as problemáticas do desenvolvimento e crescimento infantil.

No projecto “Ouvir o Falar das Letras”¹ procura-se pôr em diálogo o conto e as emoções, suscitar o prazer em ouvir, o prazer em sentir o que nos contam as letras, as histórias. Exploram-se contos seleccionados pelos seus conteúdos significativos e abrangentes, contos que se supõe serem particularmente aptos a despertar interesses, curiosidades, a tocar e a deixar em alerta as emoções.

¹ Doravante o projecto "Ouvir o Falar das Letras" será designado como OFL de forma a facilitar a leitura do texto.

Na **Parte I** desta tese apresenta-se uma Análise da Literatura estruturando-se para isso 3 capítulos. No **capítulo I** faz-se um levantamento teórico sobre o conto infantil analisando a sua origem e estrutura. No **capítulo II** faz-se uma breve abordagem ao desenvolvimento infantil e às suas principais problemáticas. Neste capítulo pretende-se dar ênfase à relação, como base do desenvolvimento, e ao desenvolvimento em si mesmo como percurso contínuo ao longo da vida. No **capítulo III** aborda-se o conto como mediador da palavra, do pensamento e do desenvolvimento. Cúmplice nestas linhas condutoras estará o conto, associado à palavra e ao pensamento, objecto de análise e de encadeamento com estas temáticas. Seguidamente realiza-se a reflexão acerca desta estrutura narrativa como objecto transitivo e das suas potencialidades enquanto tal. No **capítulo IV** pretende-se fazer um levantamento de projectos, que usem o conto como mediador da relação e da intervenção. Pretende-se aprofundar acima de tudo o contexto escolar, espaço tantas vezes obliterado de afectos e de tempo para pensar a emoção.

Na **Parte II** e **capítulo V** explora-se o objecto de estudo, a problemática de estudo, as questões, os objectivos e as hipóteses. Esta tese remete para o seguinte **título**: "*O conto como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento*"

Na **Parte III** descreve-se o Projecto "Ouvir o Falar das Letras" (OFL) abordando-se no **capítulo VI** a composição do programa desenvolvido, desde o público-alvo, aos objectivos, plano de acção e avaliação. Neste capítulo procura-se simultaneamente responder às questões colocadas no capítulo anterior, construindo-se uma reflexão geral de todo o trabalho desenvolvido.

Na **Parte IV** , **capítulo VII** abordam-se as conclusões, as limitações e propostas de trabalho futuro.

Parte I – Análise da literatura

Capítulo I – A literatura infantil

1.1 – O que é a literatura infantil

É necessário sublinhar o quão recente é a escrita para crianças justificando-se de algum modo a constante mutação e a actual ambiguidade do conceito de literatura infanto-juvenil. A literatura infantil, infanto-juvenil, ou para crianças e jovens, para se referir algumas das expressões mais utilizadas, envolve algum enredo na sua objectividade e pode abarcar realidades distintas, consoante o posicionamento que se tenha face às diferentes produções. Assim sendo, o texto, que de seguida se desenvolve, remete para expressões diferentes consoante as abordadas pelos autores, no entanto, num âmbito geral falamos deste campo literário direccionado para o público infanto-juvenil.

A literatura infantil e juvenil constitui-se uma área legítima de estudo nos últimos 20 anos. Neste período as diferentes disciplinas do seu quadro de referência - Psicologia, teoria literária, sociologia, didáctica, etc. - realizaram importantes avanços teóricos que oferecem a possibilidade de utilizar métodos de análise dos livros infantis.

Rocha (1984, p 24) refere que a figura de escritor, que deliberadamente procura ir ao encontro das crianças, não tem mais de duzentos ou trezentos anos, ao contrário do contador de histórias que tem milénios. No século XIX surgiram obras destinadas às crianças que se tornaram *best sellers* mundiais e ultrapassaram a barreira do tempo. Andersen com diversos contos entre eles "O patinho feio" e "A princesa e a ervilha", Dickens com "Cântico do natal" ou "Oliver Twist" como mais conhecidos, Condessa de Ségur com uma colecção de contos entre eles "As meninas exemplares" ou "Os desastres de Sofia", Júlio Verne autor "As vinte mil léguas submarinas" ou "A volta ao mundo em 80 dias", Lewis Carrol autora de "Alice no país das maravilhas", Mark Twain com o "Tom Sawyer", Johanna Syri com a sua "Heidi", Collodii com "Pinóquio", James Barrie, o criador de "Peter Pan", Kipling com o "Mowgli", o menino lobo. São frequentes as referências ao século XIX como uma espécie de "idade do ouro" da literatura infantil. Contar histórias deixou então de ser uma comunicação apenas oral para se transformar em palavra escrita, tendo esta evolução do conto acompanhado paralelamente o estatuto

da criança na sociedade. Da concepção da criança como ser ignorante, acedeu-se à sua percepção enquanto pessoa com as suas peculiaridades, enquanto ser pensante e activo intelectualmente, bem como um ser sensível aos diferentes estádios do seu desenvolvimento e maturação.

Na primeira metade do século XIX os problemas da educação, da pedagogia e da escola, foram alvo de preocupação, o que implicou na crescente alfabetização das crianças criando um público cada vez mais numeroso para esta temática tendo, igualmente, repercussões na mudança de estatuto da literatura infantil. Quer a narração oral quer escrita, têm desempenhado uma função relevante, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, no sistema de crenças e valores, permitindo educar e satisfazer ludicamente as crianças. (Silva, 1981)

Villardi (2000) desmonta o conceito de literatura infanto-juvenil no sentido de tornar claro o objectivo que se pretende com o nome e o respectivo atributo desta expressão composta. Entrelaça-se o significado da literatura canónica com o da literatura infantil, fazendo a ponte entre os objectivos de uma e outra bem como sobre o que ambas produzem no leitor como agente de comunicação. Diz-nos Villardi (2000) que a teoria da literatura tem discutido o texto literário designando-o como: múltiplo, inacabado, plurissignificativo, com um carácter aberto, com uma estrutura própria assente num nível de discurso manifesto (o que fica superficial e é evidente ao leitor) e noutra latente (onde se escolhe uma imensa gama de significados que se altera de leitor para leitor). Já o atributo infanto-juvenil ultrapassa a essência do texto, ancorando-se nos destinatários, o que poderá fazer com que se minimize o nível de exigência em relação à obra. Por outro lado, a negação que a literatura é infanto-juvenil também pode fazer com que se esteja a subestimar o público a quem supostamente se iria dirigir. Esta ambivalência faz com que tenhamos que ter os dois termos presentes e em constante entrosamento de modo a que não se descure a qualidade e a adequação de um texto deste campo literário. Silva (1981) destaca os dois termos dizendo que a literatura é uma esfera de produção literária e o infantil é a esfera de recepção literária. Por sua vez Ramos (2005), parte da noção de que a “literatura infantil” compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, para uma determinada faixa etária, assim como da ideia de que a “literatura infantil”, apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante

(do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos. Juan Cervera, citado por Bastos (1999), reflecte também sobre o facto da expressão “literatura infantil” efectuar a junção de 2 termos ambíguos, o que resultará numa realidade igualmente ambígua. Considerando que uma definição deve ser simultaneamente integradora e selectiva, propõe que na literatura infantil se integre “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (1991, p. 11). Como se pode verificar a reflexão não é conclusiva e remete para diversas perspectivas, no entanto, todas elas sublinham a pertinência da "qualidade" na obra e a importância da direccionalidade do contexto narrativo para o público que o vai receber.

Para além do conceito de literatura infanto-juvenil é discutido, neste texto de Villardi, a importância dos destinatários e como isso influencia o âmago do conto, a sua organização interna e o seu código literário, para que o seu contexto se possa entrosar com a sensibilidade e vivências de um leitor atento.

Villardi (2000) reforça a ideia de que é impossível escrever sem que seja por necessidade incontinente de comunicar algo a alguém, mesmo que esse alguém sejam crianças e jovens. Logo, está adjacente à escrita, ao policódigo literário, a criação de uma linguagem específica, própria e particular, capaz de atingir crianças, adolescentes e adultos. Este tipo de linguagem, tal como a que a teoria da literatura destaca no texto literário, deve ser múltipla, enriquecedora, geradora de sentidos, capaz de activar o extratexto de um leitor.

Também Bastos (1999), sublinha a definição de literatura infantil de Marc Soriano (1975, p. 185), o qual aponta para um entendimento da literatura enquanto fenómeno comunicativo específico procurando envolver a esfera do emissor e do receptor assim como a necessária contextualização num momento e espaço precisos. É importante conhecer as estruturas “linguísticas, intelectuais e afectivas” do ser humano e o facto de nos depararmos com mais do que uma “escrita”, pois são os diferentes códigos semióticos que adequados a cada um dos estádios se poderão considerar no desenvolvimento do indivíduo. Bastos (1999) faz então referência a alguns tipos de produções literárias que também pertencem ao campo da literatura infantil embora a ênfase seja dada à imagem e ilustração. Esta autora refere-se, para além dos 3 modos

literários: narrativo, lírico ou dramático, caracterizados pela forte ligação entre o texto e o seu destinatário, à chamada “literatura anexada”, como literatura tradicional de tradição oral, a qual, sem ter esse objectivo de base, se passou a considerar literatura para crianças; o livro profusamente ilustrado (com texto e imagem); o álbum “puro” (livro só com imagens) bem como o livro documentário (literatura científica ou literatura técnica). Estes são livros que ocupam um lugar essencial no acesso à leitura, oferecendo alguma controvérsia quanto à sua colocação no campo do literário. Também Ramos (2005, p. 115) realizou um estudo através de uma análise de textos literários recentes, escritos por autores que têm como principal objecto do seu trabalho literário a escrita para adultos, mas que em determinado momento, publicaram textos destinados ao público infantil. Estas produções, cujo número e importância têm vindo a aumentar, motivam inclusivamente, uma reflexão cada vez mais atenta e aprofundada sobre as questões da literatura infantil retirando-a do estatuto de “parente pobre” da literatura canónica que ocupava. Aliás, através desta análise há a percepção da importância de elementos de ordem paratextual, onde se conjugam a componente pictórica, o formato e as dimensões do livro, a colecção em que se integra, a editora que o publica, o tamanho e o tipo de letra escolhidos, a mancha gráfica e a ocupação das páginas, assim como a distribuição do texto bem como as menções paratextuais sobre a idade preferencial dos leitores, revelando-se assim estas questões de pertinência acrescida quando, em algumas vezes, parecem ser de âmbito formal os únicos indicadores capazes de permitirem uma definição de um determinado texto como “literatura para a infância”.

Villardí (2000) vai mais além do que o conceito de literatura infanto-juvenil, remetendo para a pertinência, âmago e cerne deste campo literário, sublinhando que "(...) é uma literatura dirigida às crianças, algo capaz de encantar, multiplicar, acrescentar vivências, possibilitar o prazer de inúmeras descobertas, de fazer sonhar, despertar a curiosidade de jovens e crianças, mas traz em si os caminhos que permitem ao leitor produzir novos sentidos a cada leitura, é também uma referência de prazer e alegria para qualquer um, pela vida fora". Villardi remete-nos para as pontes, as conexões, os sentidos que um texto de literatura infantil acorda no ser humano, é algo que tem que estar adjacente a este meio literário para que emerja a simbologia e significado de um texto. Jean Perrot (1995) salienta também a importância do “prazer do texto” na literatura infantil e juvenil, propondo uma visão bastante alargada neste domínio, com inclusão da multimédia, recurso actual e inerente ao quotidiano infanto-juvenil. Também Judith

Hilman (1995), sublinha que a qualidade literária deve estar presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes ou adultos), apresentando como características do literário o seu poder para satisfazer, explicar, convidar, concluindo que a “literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias” (pp. 2-3).

A literatura infanto-juvenil tem objectivamente algumas características que a destacam de outros géneros literários e, os autores que se debruçam sobre esta área, acabam por se complementar entre si neste assunto. Silva (1981) faz uma ponte com as características da literatura infantil dizendo que sob o ponto de vista semântico-pragmático, exige normas e convenções muito peculiares de ficcionalidades, incompatíveis com uma concepção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida. O mundo possível dos textos de literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contrafactual onde estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio, e da justiça sobre a injustiça. Com o romantismo, a literatura infantil passou a deter no polissistema literário um estatuto e uma função que até então lhe não tinham sido reconhecidos pela metalinguagem da chamada “literatura canónica”. O código semântico-pragmático da literatura romântica privilegia o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade possibilitando atribuir à temática da literatura infantil uma grande relevância.

O âmago de um livro e a sua utilidade supõem uma soma de proveitos, frutos, interesses individuais e uma imensa utilidade colectiva. Esta utilidade da leitura tem, segundo Pérez-Rioja (1986, p.131), um duplo carácter: *Material*, ao nível da aquisição de saberes ou conhecimentos que permitam uma melhor situação, ocupação e posto de trabalho na vida e *espiritual*, envolvendo o enriquecimento moral, intelectual, científico, estético, etc. Uma das razões muito pertinentes da sua utilidade é o enriquecimento dos nossos saberes e experiências, o acréscimo de ilusões e fantasias, o gosto estético, a tensão psíquica ou o humor relaxante bem como a busca e captura da informação.

Este tipo de narrativas no campo da literatura infanto-juvenil exemplificam muito bem a dualidade e a ambiguidade transmitida por símbolos como: “Era uma vez...”, o príncipe,

a princesa, reis e rainhas, a bruxa, a madrasta, pais ausentes, as fadas, a floresta, auxiliares mágicos, a casa, o castelo, um reino distante, animais que falam, a eterna luta entre o bem e o mal, entre outros. Há uma dualidade e ambiguidade que permitem uma excelente riqueza projectiva e sem dúvida um bálsamo para o pensamento como forma de reestruturar as emoções e os conflitos internos, pois como podem ser tão ingénuas se falam de sentimentos e situações como: canibalismo, seres estranhos, crueldade, abandono, fome, morte, perseguições, vaidade, cobiça, inveja, ódio, perversão, provas difíceis, metamorfoses, sexualidade, etc? (Cavalcanti, 2005)

Pérez Rioja (1986, p.183) sublinha ainda a leitura como um diálogo silencioso entre o leitor e o autor. Um diálogo em que o autor fala, em silêncio, e a alma do leitor, calada, contesta. E aqui encontramos, precisamente, essa subtil maneira de ser do livro, essa sua atitude incrível de converter o acto passivo num activo, ao permitir esse intercâmbio de sentimentos, sensações, ideias e pensamentos entre o autor e o leitor. A literatura infanto-juvenil tem vindo a ganhar o seu lugar de destaque, o lugar que a promove enquanto recurso do pensamento, da emoção.

Villard (2000), tenta aproximar-nos do esqueleto estruturante e organizador que pode ser a literatura infanto-juvenil quando considerada no campo da literatura com "qualidade", pensada de forma adequada ao público para quem se dirige sem com isso ficar presa ou submersa a limitações da sua criatividade do seu campo semântico-pragmático.

A literatura infanto-juvenil é mais do que um conceito, consegue ser uma via, um mediador para despertar nas crianças o interesse pela obra literária, oferecendo-lhe uma excelente base para um diálogo interior, mediatizado pela história, convidando à acção imaginativa e sensorial, que ecoa e transforma o que é percebido no texto e na imagem que o acompanha.

O conto é como que um teatro interno da vida psíquica. Como um sonho ele põe em cena as vivências e emoções, os afectos, as personagens que fazem parte da nossa história de vida, as memórias que nos sustentam e dão estrutura. Esta entrada no mundo simbólico reporta-nos para este palco emocional. As pessoas que lêem ou ouvem ler, conseguem mais facilmente, dentro do conto e através dele, pensar e imaginar

conseguindo reformular e apaziguar alguns conteúdos internos mais ansiogénicos ou angustiantes. Com a valorização crescente do conto infantil e a sua integração na sociedade e nos diferentes parâmetros onde esta se organiza, contexto cultural, social, educacional e familiar, entre outros, permite um acesso mais facilitado ao pensamento, às emoções e aos afectos o que implica naturalmente num desenvolvimento humano mais tranquilo.

1.2 – O conto infantil e a sua estrutura

"O conto maravilhoso é aquele que possui um desenrolar da acção que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermédias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objecto da demanda ou, de uma maneira geral, a recuperação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar da acção uma sequência. Um conto pode ter várias sequências."

Vladimir Propp, *Morfologia do Conto*, p. 144

Diatkine (1986) refere-se ao conto dizendo que este remete para uma sucessão de eventos inscritos numa história e também para o acto de contar. Reenvia para uma dupla temporalidade: A criança é confrontada com a relação entre o tempo real da história e o tempo fictício da narração. Assim, uma das funções do conto poderia ser gerir um tempo dentro de outro tempo.

Os contos deixam os seus traços sobre a forma de imagens, de sensações, de representações. Certas palavras continuam inscritas na memória e revelam o seu sentido apenas mais tarde. "Era uma vez...", parece ser a chave essencial de um conto. É a abertura para o encontro com o encanto, com a magia das histórias de fadas, tanto para as crianças como para certos adultos que as narram. Os contos constituem uma forma de expressão simbólica que nos envia ao mundo maravilhoso dos primeiros tempos de vida, à idade do ouro, ao paraíso perdido, ao tempo em que tudo era possível. Assim, com as histórias, tal como com os mitos, é possível estabelecer a comunicação com os outros e manter um diálogo interno com as nossas imagens, nomeadamente com os "bons" e com os "maus" da nossa própria história intrapessoal.

O conto é um género do modo narrativo sendo relacionado na sua configuração material de relato pouco extenso. Um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma acção simples ou pelo menos poucas acções separadas, e uma unidade de técnica e de tom que o romance é muito menos capaz de manter (Bonheim, 1982).

O conto é considerado por Jolles (1972) uma forma simples, enraíza-se em ancestrais tradições culturais que faziam parte do ritual do relato, era um factor de sedução e de aglutinação comunitária. O conto esteve originalmente ligado a situações narrativas elementares: nelas, um narrador, na atmosfera quase mágica instaurada pela expressão "era uma vez...", suscitada num auditório fisicamente presente, o interesse por acções relatadas num único acto de narração tendo uma função lúdica e moralizante. Como observa Bonheim (1982), as categorias da narrativa que de modo mais notório são atingidas pela reduzida extensão do conto são a acção, a personagem e o tempo. O conto tende à concentração dos eventos sendo normalmente linear, sem consentir a inserção das intrigas secundárias que o romance admite; a acção do conto baseia precisamente nessa concentração e nessa linearidade a sua capacidade de seduzir o receptor, sedução mais intensa e conseguida quando existe uma intriga com um mistério a resolver. O percurso das personagens na acção do conto é naturalmente balizado pelo tempo, podem concentrar as suas acções na brevidade de um dia. Neste caso, o narrador tem de organizar o tempo de forma consideravelmente económica.

O nome "conto de fadas" permite relacionar a eloquência com o encantamento que, misturando palavra e magia, afastam a arte de bem-falar de retórica escolar e erudita para atribuírem a arte de agradar, de instruir e de originar algo de misterioso (Velay-Vallantin in Chartier, 1984, pp. 156-157).

O conto obedece a regras de construção rigorosas que Vladimir Propp (1984) esclareceu. Frequentemente começa pela fórmula: "Era uma vez... num país longínquo". Age assim por deslocamento e indica um evento único e definido e que leva à suspensão das referências temporais e espaciais – num país longínquo. A distanciação e anonimato das personagens permitem a identificação com os elementos, ao mesmo tempo que facilitam o sentimento de que aquela experiência não é completamente nossa. O anonimato e o carácter extra-temporal do conto através da fórmula: "Era uma vez..." facilita a

regressão a estádios arcaicos da personalidade comunicando à criança uma experiência. “Era uma vez...” é uma fórmula utilizada como chave para abrir o imaginário daqueles que se dão à história, a ouvir a história. O conto é um espaço-tempo dentro do qual tudo pode acontecer.

A estrutura do conto permite a ocorrência dos processos de projecção² e de identificação³. No conto, a identificação é indissociável do mecanismo de projecção. Os processos internos da criança são exteriorizados e tornam-se acessíveis e compreensíveis porque representados pelos personagens. (Santos, F. 1999)

A estrutura do conto proporciona o desenvolvimento de capacidades de organização e de ordem. Se as personagens podem perder-se é porque se tem a certeza que no fim encontram o caminho. Assim, a organização do imaginário obedece a uma ordem a qual leva o conto a ser uma construção securizante. Podemos assim dizer que o conto é um ordenador mental, uma possibilidade estruturante do imaginário. (Santos, F. 1999, p.102)

O âmago de um livro e a sua utilidade supõem uma soma de proveitos, frutos, interesses individuais e uma imensa utilidade colectiva. Estudando a especificidade do conto maravilhoso, Propp, colocava a questão de como fazer surgir claramente nestas histórias os elementos constantes (invariantes) e qual a sua correlação na composição e na estrutura do conto maravilhoso.

Propp (1984), identifica 31 funções existentes nos contos maravilhosos. Este autor considera que as funções são o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da acção, como tal, as funções das

² Operação pela qual um facto é deslocado e localizado no exterior, quer passando do centro para a periferia quer do sujeito para o objecto. É uma operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos (eróticos ou agressivos) que desconhece ou recusa em si. Procurar no exterior a origem de um desprazer. (Mijolla & Mijolla-Mellor, 1999, p 229)

³ A identificação não é uma simples imitação, constitui uma verdadeira apropriação; A identificação é apropriação, colocação em si mesmo de algo de exterior, o indivíduo torna-se o que o outro era. Os processos de identificação resultam de um trabalho do inconsciente e do investimento de fantasmas em que as representações de si mesmo e do outro se encontram confundidas. (Braconnier, 2000 p 119)

personagens são as partes fundamentais do conto maravilhoso, e Propp baseia o seu *método de análise das narrativas* nelas. Segundo este autor as características das funções das personagens *nos contos maravilhosos* são as seguintes:

- I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto.
- II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado (31 funções).
- III. A sequência das funções é sempre idêntica.

Propp esperava encontrar, por comparação, contos que apresentassem funções idênticas, a fim de classificá-los como pertencentes a um mesmo tipo. Mas ao invés de encontrar *eixos narrativos*, encontrou *um eixo único* para todos os contos de magia. Enumera então as 31 funções por ele identificadas como existentes nos contos de magia, na ordem em que elas podem aparecer num conto. Para cada função apresenta: 1) breve descrição de sua essência; 2) definição reduzida numa palavra; 3) o seu signo convencional.

Habitualmente, todos os contos maravilhosos começam com uma *situação inicial*, que contextualiza o enredo. Enumeram-se os membros da família, apresenta-se o nome, a situação presente do herói, etc. Embora não seja uma função, a situação inicial é um elemento morfológico importante. Após a situação inicial, seguem-se as funções. Pensando no eixo narrativo do conto maravilhoso como um grande sintagma, cada função seria um eixo paradigmático existente. A acção desenvolve-se dentro dos limites das funções. Propp (1984) diz que as funções dos contos de magia podem ser agrupadas de maneira lógica em esferas de acção. Tais esferas correspondem às funções que cada personagem realiza na narrativa, e identifica, nos contos maravilhosos, sete esferas de acção que num grande número de contos se podem resumir a sete personagens: 1 – o agressor; 2 – o objecto mágico ou o doador; 3 – o auxiliador que facilita os deslocamentos do herói dentro do espaço e do tempo; 4 – A princesa (ou o objecto de procura) e o seu pai; 5 – o representante (que envia o herói para longe); 6 – o herói (que procura um objecto, uma pessoa) e 7 – o falso herói.

Mass (1992) chega à conclusão de que nos livros infantis se utilizam os seguintes tipos de ruptura em relação às normas tradicionais tais como a *narrativa descontínua* (o texto não resolve as acções e evita a ordem casual, o leitor será forçado a exercer uma

atividade mais intensa e reflexiva para conseguir um significado coerente); *curto-circuito* (provoca um "choque" no leitor a lembrá-lo da divisão convencional entre o texto e o mundo real); *mundos polifônicos* (o uso de diferentes códigos e sistemas semânticos, exemplo figuras em segundo plano que também comunicam com o leitor); *ataque à coerência individual* (ataque à ideia da unidade individual, argumentando que o sujeito se constrói na língua e no discurso e que, mais que fixado e unificado, o sujeito é instável e fragmentado); *jogos com palavras* (quando se inventam novas linguagens); *o prazer do texto* (livros atraentes, que podem representar a cultura de forma divertida).

Shavit (1986) dá importância aos traços de simplicidade da literatura infantil caracterizando e explorando as seguintes características:

- a) o texto deve pertencer a modelos literários já existentes. A tendência do sistema é de aceitar apenas o que é convencional e o que se considera adequado e familiar às crianças.
- b) o texto deve constituir-se a partir de uma forte integração dos seus elementos. Como diz Bawden (1980), o texto tem que ter uma "forte linha narrativa".
- c) o texto deve apresentar uma complexidade e sofisticação mínimas.
- d) os valores preconizados e a moral subjacente devem ajustar-se a propósitos educativos e ideológicos, de acordo com as regras sociais predominantes.
- e) a linguagem deve ser simples embora possa haver uma elaboração lexical que permita uma boa compreensão do texto.

A análise dos resultados do trabalho de investigação realizado por Colomer (2007, p.375) sugerem, maioritariamente, que desde os fins dos anos 70 tem havido uma inovação acentuada das características, tanto educativas como literárias, da literatura infantil e juvenil. Os resultados também confirmaram que estas obras apresentam traços mais homogêneos segundo as faixas etárias dos destinatários, segundo o que se crê que é adequado à caracterização psicológica e o domínio literário dos leitores ao longo da infância.

Então pode caracterizar-se, através deste estudo, a narrativa infantil e juvenil actual:

- a) Configuraram-se novos modelos na representação literária do mundo - pode-se afirmar que a fantasia, o humor, o jogo literário, a psicologização e a ruptura de tabus temáticos caracterizam a narrativa actual. Os valores que apresenta respondem aos

valores educativos com auge nas sociedades altamente individualizadas e às formas de "pedagogia invisível"⁴ que as transmitem;

b) Produziu-se uma tendência à fragmentação narrativa - fazendo com que haja um elevado grau de autonomia entre as sequências e inclusão de vários tipos de texto no interior da narrativa;

c) Aumento da complexidade narrativa;

d) Incrementou-se o grau de participação outorgado ao leitor na interpretação da obra (exemplo: ambiguidades no significado de elementos dentro da história, perspectivas narrativas com base no humor, utilização de referências intertextuais, etc.);

e) A narrativa infantil e juvenil consolidou a sua vertente de literatura escrita.

Colomer (2007, p.379) diz que a fantasia e o humor são traços fundamentais, a serviço de uma temática centrada na resolução de problemas psicológicos próprios da idade e de acordo com os novos valores educativos.

Também Ana Margarida Ramos (2007, p.41) refere que como características mais marcantes das narrativas apreciadas pelo público infantil, incluindo os livros compostos exclusivamente ou predominantemente por imagens, encontra-se a resolução positiva de intriga e dos conflitos com a *reinstauração da ordem e do equilíbrio iniciais*, a

⁴ Bernstein (1996) define dois tipos genéricos de prática pedagógica, que são as *regras regulativas* (regulam as relações sociais de transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento específico. Quando explícitas, as relações de poder são claras e, quando implícitas, as relações de poder ficam mascaradas, tendo a pessoa que recebe o conhecimento aparentemente maior controle sobre os seus movimentos, actividade e comunicação) e as *regras instrucionais ou discursivas* (são regras que tratam do *controlo* que os transmissores e quem recebe a informação/conhecimento podem ter sobre o processo de transmissão-aquisição, regulando as relações sociais e a transmissão, a aquisição e a avaliação do conhecimento específico. Quando as regras são explícitas, têm-se consciência do que é esperado bem como dos critérios de avaliação. Quando as regras são implícitas, apenas o transmissor tem conhecimento; de forma que numa avaliação, quem deverá dar provas do seu conhecimento sabe só de um modo muito geral os critérios que ele tem que satisfazer)

Segundo Bernstein (1996), se as regras de ordem regulativa e de ordem instrucional ou discursiva são explícitas na relação pedagógica, chama-se esse tipo de *pedagogia visível* e, se as regras de ordem regulativa e de ordem instrucional ou discursiva são implícitas, chama-se de *pedagogia invisível*. Em poucas palavras, no dizer desse autor, uma *pedagogia visível* colocará a ênfase no desempenho da criança, no texto que a criança cria e no nível de satisfação os critérios. Ao contrário, as *pedagogias invisíveis*, estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadas. Seu foco está nos procedimentos internos de quem adquire informação (cognitivos, linguísticos, afectivos, e motivacionais) que todos os que pretendem adquirir o conhecimento devem trazer para o contexto pedagógico.

identificação com os protagonistas das narrativas, predominantemente crianças ou animais; a *intervenção do maravilhoso e /ou do fantástico*; o *relato* (mais realista ou mais fantasioso) *de aventuras*; a *presença de elementos do humor*, ligados aos vários tipos de cómico ou recurso do non sense, a *presença de desafios*, de enigmas a resolver; e um sábio *doseamento de novidade com confirmação de expectativas*, o que explica por exemplo o sucesso comercial de publicações editadas sob a forma de colecção /série de livros

Para além do elemento conto há o contador, o narrador, quem dá vida ao conto. Este tem um papel fundamental na mediação do sujeito com o texto e com o seu conteúdo.

O contador, segundo Cazaux (1993) é um “agrimensor do imaginário”. Ora, se o agrimensor é um medidor de terras podemos perceber a função de um contador, o terreno do imaginário que pode abraçar e a extensão que abraça, são por si definidas e disponibilizadas. Ao medir os terrenos do imaginário o contador vai caminhando, vai-se disponibilizando para receber o que daí brotar, o que daí crescer, vai organizando uma estrutura com medidas suficientemente férteis que lhe permitem organizar o conto.

"Positivamente, contar histórias é uma das mais belas ocupações humanas: e a Grécia assim o compreendeu, divinizando Homero que não era mais que um sublime contador de contos da carochinha. Todas as outras ocupações humanas tendem mais ou menos a explorar o homem; só essa de contar histórias se dedica amorosamente a entretê-lo, o que tantas vezes equivale a consolá-lo." Eça de Queiroz (2000, p.12) "Entreter amorosamente" e "consolar" são duas acções que dão ao conto uma potencialidade quase maternal. Revestir este género literário com as características acima descritas traz ao acto de contar um cariz de vinculação, de relação afectuosa e contentora.

A arte de contar traz consigo o "pathos" que descreve Aristóteles, a componente afectiva inerente ao texto que é lido ou ouvido transforma esta relação dual do narrador com o leitor em algo muito cúmplice e muito interno a cada um.

O poder de um conto, das letras que abraçam o leitor enquanto percorre as páginas com os olhos e alma, levam-no daqui e do agora, do presente físico, do tempo fora do livro. O tempo é outro, o ambiente fica outro. O paradoxo da contextualização no enredo do

conto e a descontextualização do enredo do momento real torna o indivíduo no ser pensante que é, permite-lhe estar no interior das vivências, no interior das sensações, na amálgama das memórias que o transporta com o ritmo que lhe apetece, com o alcance a que se dispuser, com a intensidade da emoção que estiver preparado a deixar fluir.

O livro pode ser um espaço de transporte, através do conto, para o líquido da lembrança e das memórias objectais que unem o sujeito aos pilares da sua estrutura. São estes pilares que se tem, por vezes, necessidade de cimentar, ou talvez de se assegurar que estão pelo menos capazes de suster, que estão capazes de manter de pé o indivíduo de forma a estar com os movimentos livres para acolher um abraço, uma troca significativa com alguém com quem se cruze e a quem possamos dar/receber um aconchego. Aconchegos que podem brotar de um texto, de um conto, de um enredo, de uma "história".

Segundo Pérez Rioja (1986, p.145) "Um escritor é um homem que tenta comunicar-nos uma mensagem. É um homem como qualquer outro, com a diferença do que vê e ouve, imagina e sente o que não vêem, não ouvem, não imaginam, nem sentem (...). Um escritor, ao revelar-nos o seu mundo através do livro, faz-nos partilhar esse mundo, conta-nos os seus sonhos, suas ilusões, os seus projectos e convida-nos a senti-los com ele."

O conto estabelece com o leitor uma relação pessoal e privada; aproximando-se de uma confiança. Há um entrelaçar com a consciência do leitor, um despoletar de reflexões, de emoções, afectos e pensamentos que criam texturas mediante os significados e a sensibilidade de cada leitor. O conto está em permanente metamorfose, não sendo inerte, personaliza-se, adquire expressões e afecta o corpo daquele com quem dialoga.

Tendo em consideração a estrutura de um conto, mais facilmente se poderá realizar uma apreciação e uma selecção adequada aos receptores do texto que se pretende abordar. Mais claramente se extrai do enredo da história o cerne do seu contexto, permitindo um trabalho de análise e reflexão.

Capítulo II– Desenvolvimento infantil e as problemáticas que lhe estão naturalmente adjacentes - dos 3 aos 5 anos

Ao longo deste trabalho de investigação ficou clara a pertinência da sistematização do desenvolvimento infantil (cognitivo, emocional e psicossocial) antes do planeamento das sessões do OFL. Através desta reflexão permite-se uma maior sensibilidade em relação às diferentes fases em que se encontra cada grupo etário e uma estruturação adequada das sessões tendo em consideração, naturalmente, a individualidade da maturação. Esta análise permite igualmente que seja desenvolvida uma melhor capacidade de intervenção e de abordagem em relação às observações das crianças, bem como às propostas de reflexão que lhes são apresentadas. É também sobre os momentos mais ansiogénicos de cada fase de desenvolvimento que o OFL se pretende debruçar através do conto procurando remeter para conteúdos mais estruturantes que permitem uma boa superação desses mesmos momentos e um processo de desenvolvimento tranquilo.

Este capítulo remete para a sistematização do desenvolvimento na faixa etária dos 3 aos 5 anos, idade com que o OFL trabalhou.

O corpo, explorado durante os três primeiros anos de um modo quase unicamente exterior vai ser, daqui para diante, de acordo com Deconchy (1960, p.80), explorado pelo interior através do jogo da psicomotricidade. A criança dirige-o do interior: ao pedalar, ao gesticular. A criança já não se agita, age. Age sem que se possa ainda dizer que age ao serviço de motivações e de finalidades bem definidas. Sincronizam-se, adaptam-se, afinam-se os movimentos, encontra-se o gesto adequado, a mecânica do movimento. A criança torna-se dona do seu corpo, se bem que seja ainda muito influenciada por ele. É por esta razão que os diferentes momentos do OFL (relaxamento, conto e expressão) têm que ser organizados em espaços diferenciados e com períodos de tempo relativamente curtos para que este lado activo das crianças não despolette comportamentos desadequados e dificuldades na concentração.

O desenvolvimento infantil na sua componente cognitiva e emocional apresenta diferentes crises a ser ultrapassadas pelas crianças. Moos e Schaefer (1986, p.10) referem isso mesmo dizendo que "(...)as transições e as crises são frequentemente uma

condição essencial para o desenvolvimento psicológico. Os episódios stressantes da vida podem enriquecer as crenças e os valores da pessoa, tornando indispensável a assimilação de novas experiências. Este processo pode promover a integração cognitiva e estimular o crescimento pessoal, ajudando a lidar com os aspectos problemáticos da nova situação. Deste ponto de vista, as crises suscitam o desenvolvimento de novas competências pessoais, competências essas que são necessárias para que se verifique uma efectiva adaptação".

Segundo Françoise Dolto (1999 a), p 155) na nossa sociedade contemporânea, as crianças dão a impressão de atravessar crises que têm todas um duplo aspecto. Por um lado modificações físicas que correspondem ao crescimento, por outro, perturbações psíquicas, sendo tudo acompanhado por modificações do carácter. Estes períodos perturbados situam-se sucessivamente pelos 6 meses, dos 6 aos 10 meses (idade do desmame), dos 15 aos 18 meses (idade dos primeiros passos), dos 3 aos 4 anos (a idade dos contactos sociais com os primeiros colegas). As crianças nascem com necessidades de viver nos diversos planos - os instintos, a afectividade, o psiquismo - e com uma aspiração de todo o seu ser em direcção ao absoluto. A vida impõe-lhes provas e dificuldades muito precocemente. Essas provas trazem-lhes sofrimentos que elas deverão suportar depois de as terem admitido como inelutáveis. A prova do nascimento, da fome, da sede, das digestões difíceis, dos limites do apetite, da dentição e dos instintos agressivos que acompanham o sofrimento bem como as dificuldades apresentadas pelas leis da natureza como o frio, o quente, o peso, a dureza das coisas e os perigos materiais fazem parte deste processo de desenvolvimento. A infância é o período que tem dificuldades a ultrapassar em maior número. Se pelo contrário estas dificuldades não tiverem sido enfrentadas, mas recusadas e evitadas, a criança não ganha confiança em si própria mergulhando numa confusão. E todos os problemas não ultrapassados ou não resolvidos se levantarão de novo. É importante que tenhamos consciência dos sofrimentos da criança, que os respeitemos e apoiemos, dando-lhe suporte e meios para que os possa enfrentar e ultrapassar, ganhando confiança nas suas próprias capacidades.

O modo como se processa o desenvolvimento cognitivo e a noção das diferentes fases pelas quais a criança passa tem implicações, naturalmente, no tipo de compreensão e análise reflexiva que as crianças são capazes de fazer, permitindo esta análise teórica

uma adequação dos contos escolhidos bem como do tipo de intervenção a realizar no momento de expressão após o conto.

O desenvolvimento cognitivo como processo permanente, activo e interactivo, de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio, como um mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio, é um processo activo e não passivo. De acordo Sprinthall & Sprinthall (1993), a pessoa afecta o meio e simultaneamente o meio afecta a pessoa.

As crianças no seu âmago, na sua forma de pensar e de interpretar a informação, trazem esquemas que decorrem de todas as relações que vão estabelecendo ao longo do seu percurso de desenvolvimento. No contexto do OFL, tem que se ter em consideração cada realidade individual e, quando o pensamento flui na observação, no registo verbal, é necessário contextualizá-lo à realidade da criança, aos seus parâmetros relacionais e às figuras que deles fazem parte. Para além desta particularidade, existem distintas fases do desenvolvimento que permitem distinguir o tipo de interacção e compreensão nas diferentes faixas etárias.

Piaget definiu quatro estádios principais que caracterizam os padrões de pensamento das crianças. Considerando cada estádio principal um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente, ele corresponde a uma transformação fundamental dos processos de pensamento. Embora a essência fundamental de cada estádio seja a estrutura ou esquema principal de um grupo etário específico, estes estádios nunca existem numa forma pura: em cada estádio estão sempre presentes alguns elementos do estádio anterior e do seguinte. Não se encontra uma única criança que apresente todas as características de um dado estádio com a excepção do estádio sensorio-motor. Encontram-se, isso sim, fortes tendências e formas semelhantes de abordar a aprendizagem, verdadeiramente consistentes com a sequencia dos estádios. A faixa etária que este projecto abrange encontra-se no estádio do pensamento intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Ora, durante este estádio o pensamento sofre uma transformação qualitativa, não estando as crianças limitadas ao seu meio sensorial imediato. A sua capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua, por exemplo) aumenta substancialmente. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é notável. O modo de aprendizagem predominante é a forma intuitiva, as crianças deliciam-se a imitar sons

e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. A vantagem do modo intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos. 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. Ao estudar o uso da linguagem durante este período, Piaget descobriu que as crianças parecem falar "às" outras crianças e não "com" as outras crianças, designado este comportamento como um monólogo colectivo. Os seus padrões de linguagem são egocêntricos e os comentários de cada criança têm pouca relação com o que as outras dizem. Podemos então dizer que as estruturas mentais no estágio pré-operatório são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 106-107)

É por estas características desenvolvimentais, correspondentes ao período pré-operatório ou intuitivo, que o momento de conto e o da expressão são trabalhados com base em objectos e em dinâmicas que suscitem a criatividade, a livre projecção e fantasias que façam parte dos seus elementos imaginários como se descreve no capítulo 6.1. Sabendo-se de antemão que as crianças fantasiam com agilidade e que inclusivamente têm facilidade em arranjar um amigo imaginário, podemos abrir as portas da reflexão com base em suposições, em acções imaginárias, em comportamentos fantasiosos. Por exemplo no conto "o sapo tem medo" (ver p.67) foi criada uma dinâmica no final da história que remete para este processo imaginário pois o conto termina com as crianças a sentarem-se à mesa com os personagens do conto e a beberem um chá real com eles, continuando a conversa como se na realidade eles as estivessem a ouvir e a participar activamente. Posteriormente, no momento da expressão, cria-se a seguinte dinâmica: com a ajuda de umas tábuas/cenários forrados e pintados para representar diversos espaços físicos (contexto hospitalar, quarto à noite, etc.) e com um ursinho tridimensional feito de tecido que representa a personagem principal desta dinâmica, as crianças têm a função de, individualmente, escolher o contexto que consideram ser o que o urso mais recearia. Na sequência desta livre projecção falam sobre os medos deste urso e do porquê dele não querer estar ali. Com este recurso à fantasia, com a magia do pensamento criativo e animista que faz parte destas idades, podem adequar-se as sessões permitindo uma forma muito facilitadora do pensamento e uma potencialidade projectiva muito rica.

Segundo (Deconchy, 1960, p.87) esta é uma outra forma de tomada de posse do mundo. A criança tem a tendência de povoar o mundo de intenções e de movimentos voluntários, talvez por uma vontade de tornar o mundo menos inquietante, tornando-o semelhante a si própria. David (1970, p186) diz também que o sonho acordado é uma constante nesta idade. A criança passa o tempo a imaginar histórias cujo herói, companheiro fiel, pode ser um animal, uma criança ou um ser indeterminado com um nome estranho que se move num mundo irreal onde tudo é possível. A criança tanto imagina situações de vida quotidiana como histórias extraordinárias e assustadoras nas quais o herói se salva de situações perigosas graças à habilidade e ao poder mágico de que é dotado. Também Liublinskaia (1979, p.252 -256), diz que a impressão acerca da "riqueza" da imaginação infantil se deve ao facto da criança criar com absoluta despreocupação novas imagens, sem se deter a pensar na sua realidade presente ou futura. A criança aos 3 anos tem dificuldade em substituir um elemento verdadeiro por um simbólico. Enquanto que por volta dos 6 anos faz com facilidade abstracção num simples palito e utiliza-o no jogo como um lápis. Na sua imaginação a criança, em vez de recorrer a um processo real de criação, opera cada vez em maior escala com imagens e pensamentos.

Nesta fase a "riqueza" da imaginação caracteriza-se pela fragilidade nos encadeamentos das diferentes noções da criança, pela sua ausência de atitude crítica para com as combinações que as crianças criam. Até aos 5, 6 anos a criança não reflecte, em geral, sobre o que vai representar, construir ou jogar. O projecto, a ideia, nasce com a acção e costuma tomar forma apenas no fim, depois da acção realizada. (Liublinskaia, 1979, p.252, 253) É por esta razão que o OFL e as suas dinâmicas têm uma componente de acção para que a partir daí seja mais fácil pensar sobre o que se sentiu, caso contrário é uma tarefa difícil.

Ao nível do desenvolvimento emocional Freud descobriu que durante os primeiros anos de vida as crianças passam igualmente por uma sequência de estádios. Ao estabelecer o decurso do crescimento emocional, Freud nomeou três estádios de desenvolvimento, desde o nascimento até aos 7 anos (oral, anal e fálico). Os estádios onde se inserem as crianças com as quais trabalhamos são os *estádios anal e fálico*. É sem dúvida nesta fase que a criança é capaz de reconhecer o outro como pessoa independente e coerente, a criança tem de resolver uma tensão particularmente intensa e bastante perturbadora em

relação aos pais. Vulgarmente, chama-se a esta tensão complexo de Édipo e a sua solução verificar-se-ia um pouco antes dos 5 anos. Quando não resolvido, o Édipo pode dar à afectividade uma tonalidade conflitual permanente. O edipiano pode ser levado a viver para sempre as suas afeições e ligações num clima de ciúme e nunca mais ser capaz de partilhar e amar senão dominando. (Deconchy, 1960, p.90-93) É também nesta idade, sublinha Myriam David (1970, p.141 e 150), que as crianças se começam a interessar pelos seus órgãos genitais, descobrem que são meninos ou meninas à sua maneira, cada um experimenta sentimentos de prazer ou de desprazer. Manifestam os seus impulsos amorosos e toda a sua personalidade se orienta para uma feminilidade ou masculinidade. Um factor essencial de adaptação da criança ao seu sexo é sentir-se apreciada e amada pelos pais em função daquilo que é e particularmente pelas qualidades inerentes ao seu sexo. Com efeito a criança procura acima de tudo obter o amor dos pais e é muito sensível às manifestações de simpatia ou de antipatia dos pais pela feminilidade ou virilidade e as qualidades que a estas se ligam. Um outro factor importante da aceitação do sexo é o desejo, da parte do rapaz, de ser como o pai e, da parte da menina, de ser como a mãe. Tudo o que perturba o processo de "identificação" afecta ao mesmo tempo a aceitação da criança do seu próprio sexo. É importante os pais compreenderem que os filhos os querem imitar porque o seu sonho é virem a ser semelhantes ao adulto. Compreendendo este facto os adultos emprestam-lhes de boa vontade todos estes objectos para eles brincarem, ao mesmo tempo que controlam o uso que lhes dão. Pensam ao mesmo tempo tranquilizar a criança fazendo-lhe saber que quando for crescida será igual e talvez melhor do que eles.

No intuito de explorar este campo do desenvolvimento foi também abordado o livro do Pedro Streckt (2005) "Histórias para ler e sonhar"- nomeadamente a história: Um sonho de princesa (ver p.67) Na actividade de expressão as crianças vestiram roupa de adulto e colocaram adereços de "crescidos". No final desenharam uma pessoa adulta de quem gostassem muito e com quem gostariam de ser parecidos quando crescessem. Nesta actividade surgiram nomes para além dos pais, nomes que remetiam para outras pessoas da família alargada como é o caso dos avós e de tios. Para ser compreendida no seu sentimento de amor a criança tem de se sentir amada, apreciada pelas suas qualidades viris ou femininas. (David, 1970) Na sequência desta temática foi explorado também o conto de Bratney (2004) com o título "Adivinha o quanto eu gosto de ti" (ver p.66) onde

se exploram os sentimentos de um coelho adulto por um coelho criança e a importância que tem sentirmo-nos queridos e amados.

Erikson expandiu a teoria freudiana, tornando-a uma teoria do desenvolvimento que abrange aspectos psicológicos, sociais ou psico-sociais prolongando a ideia de estádios de desenvolvimento e referindo-se a um ciclo de vida para o qual delineou dimensões positivas e negativas para cada um dos períodos. Os estádios correspondentes à faixa etária das crianças que acompanhamos referem-se à *autonomia* versus *vergonha* (dos 2 aos 3 anos) cuja resolução se prende com a *vontade* e ao estádio *iniciativa* versus *culpa* (dos 3 aos 6 anos) cuja resolução se prende com a *finalidade*. Durante o período da autonomia versus vergonha a criança emerge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa a ter alguma autonomia. Esta autonomia pessoal só é alcançada se a criança conseguir que lhe satisfaçam a necessidade de independência. As tentativas de fala começam agora e a criança precisa de encorajamento e de modelagem por parte do adulto ao invés de correcções excessivas ou de falas abebézadas. As crianças aprendem a falar, passando do pensamento sensório-motor para o pensamento simbólico, dá-se uma mudança potencial na compreensão que a criança tem de si própria enquanto indivíduo. O sentido que as crianças têm relativamente ao facto de serem "fazedoras" e de serem capazes de controlar e obter consequências no seu meio ambiente aumenta substancialmente neste período. A *Vontade*, resolução desta crise, significa realmente direcção própria e individualidade e, de facto, constitui o início do sentido de identidade. Como Erikson explica: " ao balancear estas duas tendências, o poder da intenção, ou seja, da força de vontade rudimentar, apoia a maturação tanto da escolha livre como da contenção pessoal". Um terceiro estádio abrangido pela faixa etária com que se trabalhou nesta investigação é a *iniciativa* versus *culpa* (dos 3 aos 6 anos) em que a resolução desta crise é a *finalidade*. O objectivo nesta nova etapa, consiste em descobrir que espécie de pessoa é, especialmente em relação a um certo sentido de masculinidade ou feminilidade. As crianças começam-se a identificar com o adulto apropriado ou a modelar aspectos de comportamento do adulto. Os rapazes expressarão directamente a sua masculinidade crescente criando uma grande ligação e interesse pelas mães. As raparigas, ao descobrirem a sua feminilidade ligam-se muito ao pai. Entre os 3 e os 6 anos a identidade pessoal é o aspecto mais afectado, logo, é importante assegurar às crianças que virão a tornar-se adultos plenos. Sprinthall & Sprinthall (1993, p 146-149), referem

igualmente que o tamanho da criança, em termos físicos, comparado com o do adulto, pode também aumentar algumas das ansiedades que podem surgir nesta idade, há a necessidade da criança ter a certeza que, quando crescer, não só será um homem ou uma mulher de estatura normal mas que também poderá ultrapassar os próprios pais. É por estas razões que o OFL tem contos que remetem com facilidade para os seguintes temas: "a certeza do crescimento e as suas potencialidades" com o conto , "Le petit bateau de Petit ours", "o conflito edipiano", com o conto "Histórias para ler e sonhar - Um sonho de princesa", "a importância da autoestima" e "a valorização da identidade de cada um" com "O Frederico" e a "desilusão e frustração" com "Xico" (ver p 66-67)

De acordo com David (1970, p. 188 e 189), é neste período que as crianças gostam que o adulto lhes conte histórias que lhe agradam. A criança gosta muito de histórias que lhe fazem lembrar a vida quotidiana, e cujos heróis tanto são seres humanos como animais ou objectos. Gosta que lhes sejam atribuídos sentimentos que conhece bem, delicia-se com todas as situações em que o herói se mostra muito guloso, desobediente, curioso, provocando assim diversos aborrecimentos, e depois é recompensado, quando resolve os seus erros com uma boa acção qualquer. O tema da criança que foge, que se perde e é encontrada, tem geralmente o maior dos êxitos porque corresponde ao sentimento comum a todas as crianças desta idade: desejo e medo de deixar a mãe, lágrimas de separação a que se segue a alegria da reunião. Um outro tema com que a criança se deleita é o de "ser crescido", "continuar pequeno", pois permite-lhe reviver os seus receios de continuar a ser pequeno e de crescer. Continuar a ser pequeno tão depressa é um castigo como um privilégio mágico, a consequência de um sortilégio que leva o herói a todas as suas aventuras. Finalmente a maioria das crianças gosta de magia que transforma a infelicidade em felicidade, as pessoas em animais, que anima os brinquedos, que permite às feiticeiras serem más e às fadas e aos heróis vencerem-nas. O poder mágico confere à criança todo esse poder de que na realidade ela se sente tão desprovida. Dá-lhe o prazer de adoptar a realidade ao seu gosto e sobretudo de realizar os seus sonhos edipianos mais ardentes através dos heróis com que se identifica. A criança gosta das histórias nas quais a coragem, o amor, a beleza, a felicidade, a tenacidade, triunfam sobre a crueldade e a maldade dos "maus". A criança encontra nelas o carácter intenso, extremo, absoluto, dos seus próprios sentimentos e não se cansa de as ouvir.

Uma das dificuldades a enfrentar nesta idade, dos 3 aos 5 anos, são os medos. Isto é claro no que diz respeito aos terrores nocturnos. O medo perante o mundo pode engendrar uma verdadeira agressividade em relação à própria criança, tanto mais que a agressividade é quase sempre uma compensação para o medo. A independência em direcção à qual a criança avançou mais um passo pode, assim, tingir-se de oposição. Aqui, já estamos perante uma estrutura que encontraremos ao longo do desenvolvimento: conseguir a independência é sempre conseguir uma nova possibilidade de oposição e de introversão. (Deconchy, 1960, p.86) Esta é também a idade de uma certa violência para com as coisas. Empilham-se os cubos para logo se deitarem abaixo. Aos 3 - 5 anos não se contempla uma obra: destrói-se. A técnica da modelagem, ou antes, de amassar, une com facilidade a actividade de destruição à de criação. Cada nova modelagem compensa a destruição da forma anterior por criação de uma nova forma. (Deconchy, 1960, p.87) No OFL os livros "o sapo tem medo" e "Tu ne dors pas petit ours?" exploram directamente estas temáticas permitindo posteriormente uma abordagem mais tranquila das experiências particulares de cada elemento do grupo. (ver p. 66-67)

Outro momento particular que pode surgir no desenvolvimento da criança tem a ver com a relação fraterna, nomeadamente com o nascimento de irmãos ou até mesmo, com a estruturação de uma nova família em que há um elemento da sua idade que irá ser tratado como irmão. Ora de uma maneira geral, os pais evitam ter preferências. No entanto, muito frequentemente não podem evitar sentir maiores afinidades com um filho ou outro e dá-lo a entender pelas próprias palavras, pelo seu comportamento. As crianças suportam mal isso, têm necessidade da certeza de que as qualidades apreciadas nos irmãos não diminuem as suas próprias qualidades. Talvez uma das mais difíceis tarefas dos pais de acordo com David (1970, p.132, 133), seja saberem tomar em linha de conta a dificuldade das crianças em compreenderem que embora os filhos sejam diferentes, gostam de todos da mesma maneira, e que por isso os tratam diferentemente, porque isso depende da maneira de ser de cada um.

Estimulados pelos laços de família que experimentaram nos seus primeiros anos, e pela crescente sensação de confiança, autonomia e iniciativa, as crianças de idade pré-escolar procuram e valorizam as relações com os colegas e adultos exteriores aos seus contextos familiares. Segundo Hartup (1986, p.15), as crianças destas idades estão motivadas para

iniciar e manter "relações sociais com outras crianças (um desafio especial deste período da vida), bem como interacções eficazes, não dependentes com os seus educadores (outro desafio especial deste período)". E, no intuito de explorar a temática da amizade bem como o sentimento de inveja como problemática natural do relacionamento interpessoal, utilizaram-se, no OFL, os seguintes contos: "Petit âne offre un cadeau" e "A princesa que bocejava a toda a hora" (ver p. 66-67)

Se encararmos a evolução da criança como um todo durante estes primeiros 5 ou 6 anos, vemos que paralelamente ao desenvolvimento físico, motor e intelectual, a sua vida afectiva nasce, desenvolve-se, amplifica-se, diferencia-se e organiza-se. Vemos a criança a passar do egocentrismo mais primitivo ao conhecimento e ao amor do próximo, da birra à agressividade e ao sentimento de culpa. Vemos as suas necessidades de se modificar, assim como de modificar as suas fontes de prazer. A sua sensualidade, inicialmente fixada na zona oral, desloca-se para as zonas esficterianas, ao mesmo tempo que a criança passa da passividade à acção, da dependência à autonomia, do gosto de receber e de sofrer ao de controlar, dominar e, mais tarde, dar (David, 1970, p.196).

Este capítulo pretende sistematizar de uma forma sucinta a etapa do desenvolvimento que o OFL explora através dos contos. De acordo com os exemplos dados referentes aos contos abordados pode-se ter uma ideia prévia da selecção de histórias realizada. Este capítulo reforça a pertinência do estudo e análise do desenvolvimento infantil para que mais facilmente se aceda ao nível de compreensão da criança bem como à forma mais adequada de as abordarmos cognitivamente e emocionalmente.

Capítulo III - O conto como mediador

3.1 – O conto como mediador da palavra, do pensamento e do desenvolvimento

"Os contos de fadas [...] orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as experiências necessárias para melhor desenvolver o seu carácter."

Bruno Bettelheim, *Psicanálise dos Contos de Fadas*, p. 34

Este sub-capítulo transporta-nos para o âmago do conto, para o seu sentido mais dinâmico e terapêutico. O conto aqui é abordado enquanto veículo da palavra, da associação livre no pensamento, enquanto fio condutor ao longo do desenvolvimento. O pleno sentido de ler é mais do que o acasalar de letras, é o sentido que lhes está adjacente, é o que esse sentido nos faz percorrer e viver.

“Entretanto os latinos também usavam *interpretare* para ler, mas com um significado mais profundo, o de ler verticalmente, sair de um plano para outro, de forma transcendente. Neste sentido a leitura ultrapassa o passar de olhos por algo, vai além de visualizar, aventurando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido das coisas.” Caldin (2003)

O acto de ler, se for realizado de forma a permitir soltar a capacidade crítica e reflexiva, facilita o acesso à liberdade do ser humano, o combate à não-racionalidade. A leitura pode ser caracterizada como uma actividade que remete para o acto de questionar, consciencializar e libertar.

Os livros são importantes enquanto "leitura interna". Quando se lê livros infantis é quase como ler o mundo para se ler a si próprio. A criança primeiro lê o mundo e depois os livros. O importante nestes ateliers é a coexistência, é a ligação do sujeito a ele próprio, aos outros e ao mundo.

O acto de ler, está subordinado às referências orais e ao seu reconhecimento. Ler os contos é como que brincar com as peças de um jogo de construção, o "meccano do

conto" - tanto mais livremente quanto a hegemonia do texto se esbate com o desvanecimento do autor por detrás da tradição - o que permite que se desenvolva uma forma de oralidade a partir dos textos escritos dos contos. O elemento fundamental da vida do conto resulta da sua relação com o público. Com efeito, é certo que o conto oral, para ser reconhecido, tem que aguentar vitoriosamente a censura que o público exerce sobre si, o qual pode perpetuar, transformar, expurgar ou destruir a narrativa produzida por um contador anónimo. (Velay-Vallantin, 1984).

A psicanálise confirma este reconhecimento do lugar importante que os contos de fadas populares alcançaram na vida mental das crianças. Em algumas pessoas, a rememoração dos seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças da sua própria infância. Elementos e situações derivadas dos contos de fadas podem também ser encontrados em sonhos. (Freud 1969).

O conhecimento do efeito terapêutico do relato dos contos, é conhecido desde épocas passadas em muitas culturas. Na medicina hindu, como nos lembra Bettelheim (1988), a uma pessoa mentalmente perturbada, conta-se uma história de fadas de modo a poder ajudá-la a vencer essa perturbação emocional. As "histórias das 1001 noites", de origem indo-persa, foram narradas por Sheherazade para libertarem o rei Shahryar da sua depressão e desorganização profundas, após a traição da mulher. Foi necessário que ouvisse atentamente esses contos, durante 1000 noites, para chegar a cura.

João dos Santos (1998, p.77) vem reforçar a pertinência do conto. Diz-nos que todas as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e que se não fosse isso elas tinham morrido de uma doença somática precoce ou psico-somática porque não tinham elaborado o seu pensamento descarregando o seu inconsciente sobre o corpo. Sublinha igualmente que todos os contos tradicionais ajudam a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas. Cavalcanti (2005) salienta que as narrativas rememoram os nossos desejos mais íntimos e indizíveis, pois servem como apaziguamento de uma dor, libertação de uma tensão e um exemplo de uma prova bem superada.

Também Pérez-Rioja, J. (1986, p.131), reforça a importância do livro dizendo que estes nos ajudam a chegar à terra firme do pensamento, cujas necessidades nunca têm limites. Reparte a leitura em 3 dimensões: recreativa, informativa e formativa considerando que todos estes critérios ajudam a enriquecer cada personalidade individual. Pérez-Rioja, (1986, p. 145) frisa a seguinte ideia: "O livro é o mais perfeito veículo de transmissão das ideias e dos sentimentos; perfeito, no seu sentido etimológico de "acabado" ou "completo". As palavras são sempre o corpo das ideias e o livro o seu melhor veículo. Ideias que, de forma imediata ou mais lentamente, decidem os destinos do seu tempo, ou em algum caso de genialidade adiantado, das ideias que se irão impor mais tarde".

Fica presente nestas reflexões que a estrutura geradora das narrativas permite processos de identificação que nos colocam no circuito das trocas humanas necessárias para o crescimento individual e colectivo. Cavalcanti (2005) reforça a ideia de que a literatura nos ajuda a ver o outro em nós, a partir do instante que estabelece novas realidades e possibilita a intersubjectividade. O outro que reside no tecido literário faz parte de uma colectividade que habita em cada um de nós e que funciona como um "espelho de pele", mais do que a imagem reflectida que é a alma da personagem que entra em cena para dizer: "Agora somos um, mas habitado para muitos outros que amam, odeiam e vivem tantas vidas quanto as que puderem viver.

Entrar em contacto com a literatura pode representar para a criança a possibilidade de estar diante de si mesmo, mergulhada no seu mundo interior e sensível ao outro, ou seja, identificada e confrontada com realidades diferentes, mas que falam de um lugar comum.

A leitura do texto literário "pode permitir a liberdade e transformação do ser humano". Em consequência, pode-se dizer que tanto a leitura do texto maravilhoso quanto a leitura do texto realista cumprem o papel social de transformar a infância, na medida em que fazem a criança pensar criticamente. Caldin (2003), reforça a ideia dizendo que a aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade.

Os personagens dos contos amplificam a fantasia e concedem ao leitor a possibilidade de experimentarem emoções e comportamentos difíceis de serem pensados e verbalizados.

Cavalcanti (2005) reflecte acerca desta temática dizendo que o amor surge como princípio antagonista do estado de dor e constitui-se em fantasia regeneradora capaz de fazer viver o melhor de cada um de nós e por isso a identificação com os heróis nos contos é tão importante e tão frequente.

Ben Rejeb (1992, p.409) reforça também esta ideia dizendo que "O conto é um continente temporo-espacial, um refúgio materno que permite à criança regredir a um mundo mágico e simbólico e identificar-se às diferentes personagens." Este mesmo autor considera o conto como um meio para representar e descarregar as próprias fantasias e também para modular as angústias ligadas a essas fantasias, experimentando identificações com as personagens, vivendo-as portanto do seu interior, consentindo-lhes experiências positivas. Ferro (1995 cit in Santos, F. 1999) fortalece esta reflexão dizendo que as crianças nunca poderiam tolerar a ideia de que a bruxa e o ogre são também outros aspectos da mãe e do pai ou que são partes próprias, ou estados afectivos que tomam corpo nas suas relações íntimas.

Estas reflexões espelham a contribuição que os contos de fadas podem ter para a formação integral das crianças, na medida em que os mesmos provocam emoções diversas e são capazes de as fazer produzir novos significados e construir novas sensibilidades. Cavalcanti (2005) refere que os contos de fadas não consistem apenas em proporcionar um movimento de prazer e diversão, mas sobretudo provocam a criança naquilo que é essencial e que está na ordem dos afectos e emoções representantes da dor (medo do abandono, angustia de separação, inveja, culpas e ansiedades, o mal) e do amor (gratidão, doação, satisfação, compensações, regeneração, partilha, segurança, o bem).

Segundo Betelheim (1998) o conto fomenta "insights", reduz angústias e alimenta esperanças, porque um dos grandes méritos do conto reside em atingir directamente o inconsciente infantil, elucidando sobre aquilo que se passa nos recantos mais escuros e irracionais da mente provando que a criança não está só na sua fantasia.

A forma de estrutura continente do conto permite criar um espaço para nomear, elaborar e digerir os conteúdos mentais ou, como reflecte Betelheim (1984), A criança "...para enriquecer a sua vida, tem que estimular a sua imaginação, tem de ajudá-la a

desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções, tem de estar sintonizado com as suas angústias e com as suas aspirações: tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades, ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturba."

A criança, com a necessidade de dar forma e corpo aos seus medos, recebe o conto como continente capaz de dar tamanhos, formas, nomes e sentido à angústia. É assim que Eduardo Sá (1995, p.63) se refere ao papel do conto sublinhando que, tal como os adultos, primitivos e civilizados, as crianças necessitam dessas formas de comunicação indirecta e disfarçada, mas que terão uma função de reconhecimento da realidade familiar por detrás do estranho.

A fantasia é importante no processo de construção da personalidade, processo simultaneamente individual e social. A fantasia não se opõe à realidade. Bruno Betelheim, defensor incondicional do poder da fantasia reconhece a ancoragem do conto na realidade e por isso critica a literatura moderna por esta evitar os problemas existenciais, preconizando em seu lugar, uma leitura que "confronta a criança sem rodeios com as exigências básicas do homem." (Betelheim, 1984, p.17) Assim, para este autor o conto tem o mérito de exprimir realidades de que a criança não pode ou não quer falar.

Um conto fantástico de qualidade deve poder permitir à criança sair do quotidiano real para melhor o compreender, o controlar e o ultrapassar. Ele deve ser um dos meios que lhe dá sede de decifrar e inventar o mundo, imaginar é mergulhar no real" (Held e Held, 1978, p.120)

Deste modo, a criação de mundos imaginários é também uma via de acesso à expressão da interioridade, não constituindo a sua criação uma fuga ao real (realidade exterior) mas antes uma abertura à realidade (interior). No conto, o contacto com a narrativa provoca um trabalho mental e é assim que, de acordo com Santos, F. (1999) o explícito e o implícito, o concreto e o simbólico, produzem efeitos notáveis na sua articulação, com o que *é dito* e *não dito* de cada criança.

Através do conto, a criança pode aprender mais sobre os problemas interiores do ser humano. A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade

quotidiana o que permite mais facilmente a projecção e a associação livre de ideias. Santos, F. (1999) sublinha que o conto não fala de factos tangíveis nem de pessoas ou sítios reais. O tempo e o espaço dos contos estão fora do tempo e do espaço real. O conto conhece o “antes” e o “depois”, mas o seu ritmo é interior, não tem a ver com temporalidade objectiva. Esta autora refere ainda que existe uma certa analogia entre a actividade psíquica provocada pelo conto e o trabalho de luto, no qual a passagem para representações pré-conscientes permite ao sujeito continuar a viver sem destruir as identificações primárias que constituem a coerência narcísica. Este aspecto formal é o complemento indispensável para a supressão dos dados temporo-espaciais, que permite ao sujeito reconhecer-se no espaço das suas próprias *rêveries* sem se sentir em perigo.

Trata-se assim do conto como meio facilitador de identificação e de projecção das crianças em redor de temas clássicos tais como os que representam conflitos associados à oralidade, a analidade, o Édipo, a rivalidade fraterna, angústias pré-genitais e até temas transgeracionais.

A relação íntima que parece existir entre o conto e a vida permite trabalhar o conjunto de objectos internos e criar a possibilidade de novas relações entre eles dando origem a novas experiências afectivas e de conhecimento.

O livro, a leitura é uma das formas que o pensamento encontra para entender e expressar experiências sem ser explicado dentro de um esquema lógico-formal. E como lembra Coimbra de Matos (1989, p.21) "Se o pensamento lógico-operante permite a adaptação ao real, é todavia o livre fantasiar que, abafando por momentos o ruído do saber acumulado, gera, no silêncio feito, um novo conhecimento."

Podemos assim falar do conto enquanto forma de dizer e elaborar o pensamento uma vez que actua como um modo de comunicação entre o interno e o externo permitindo à criança não se sentir isolada e partilhar a sua identidade. O conto constitui assim um espaço particularmente privilegiado de integração e elaboração de experiência emocional. O conto em particular e a narrativa ficcional em geral desempenham funções terapêuticas na medida em que alimentam uma função tipicamente humana: A elaboração dos dramas através da onirização fantasmática porque não se trata nem de

pedagogia nem de moral nem de optimismo mas sim de reduzir as angústias da vida. (Santos, F., 1999, p.107)

Pressupostos teóricos da literatura e da psicanálise reconhecem os contos de fadas como uma estrutura para as descobertas do período da infância. Os contos de fadas desafiam-nos nos nossos desejos mais profundos. São um lugar onde o leitor pode vivenciar a sua subjectividade de maneira mais plena possível. Os contos de fadas são uma fonte inesgotável de produção de sentido e construção simbólica. Oferecem espaço para a realidade ser apreendida e transformada na direcção da superação dos impulsos destrutivos pelos impulsos de construção, constituindo terreno rico para a conquista da autonomia e permanente busca de significado pela vida. Este género literário, sublinha Cavalcanti (2005), reactualiza em nós algo que transcende ao bem e ao mal, porque está na dimensão da dor-amor, dupla que parece ser motivo de toda a conduta e base de todas as relações humanas.

Pérez Rioja, (1986) diz que a leitura é indispensável para a formação da personalidade. Sabemos apreciar o verdadeiro lugar que ocupa a leitura na formação da criança e do adolescente? Perguntaremos se, não o saber ler, mas sim o não desejar ler, pode provocar carências lamentáveis no desenvolvimento cultural desse indivíduo? Se a leitura contribui para a formação da personalidade é, sem dúvida, porque intervém em momentos particularmente importantes da formação do indivíduo. A criança descobre o mundo através do livro e crê-se que a influência do livro se deve tanto ao seu conteúdo como à pessoa que lê, às suas condições de idade, ao meio ambiente, ao nível de desenvolvimento afectivo, ao momento dessa leitura. O livro, adequadamente escolhido e dosificado, é um perfeito durável suporte da cultura, e é um auto cultivo do espírito, capaz de enriquecer o homem na sua formação e nas suas nobres e justas obrigações de convivência e liberdade.

O conto, que por si só já acolhe e trabalha muitas emoções, acompanhado pela actividade de expressão pode transformá-lo em algo vivível, pensável, dizível e partilhável tanto pela criança como pelo adulto. A possibilidade de enlear a expressão plástica, gráfica, a linguagem, a leitura, a escrita, a relação, a dimensão individual e grupal, permite delinear este procedimento de escuta / elaboração / partilha como um caminho.

O conto despoleta emoções, consegue soltar afectos e interpretações associadas ao ser humano, ao *Eu* de quem o lê e de quem o ouve. O conto e a psicologia ganham corpo e consistência aninhando-se à maturidade do conto literário.

Amaral Dias (1992) diz que a capacidade de fantasiar, de simbolizar, de transformar a realidade que se encontra à frente do bebé, é o primeiro passo para o processo que, mais ainda que o pensamento, distingue os seres humanos dos outros animais: a criação e a criatividade.

“A literatura infantil tem função formadora, ao apresentar modelos de comportamento com a finalidade de reforçar os valores sociais vigentes. A literatura infantil contemporânea oferece numa nova concepção do texto escrito, aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões”. Caldin (2003)

Este trabalho de investigação aninha em si próprio a reflexão sobre a possibilidade de, no contexto escolar ser abordado o contexto de desenvolvimento através do conto. As emoções partilhadas pelas crianças, através da projecção feita nos personagens do livro permitem uma abordagem contentora dos medos e dúvidas comuns nesta idade. O reforço das respostas positivas face a dilemas relacionados com a necessidade de segurança ou com a capacidade de saber-fazer com autonomia e sucesso é algo que se pretende sublinhar nestes encontros.

Começamos a ter no mercado literário contos pensados com o sentir e cozinhados com as vivências e problemáticas do ser. Estes contos, com o riquíssimo valor simbólico dos seus conteúdos e com o espaço permitido ao longo das páginas para diferentes interpretações e sentimentos, dão-nos a possibilidade de criar um ambiente propulsor de trocas vivenciais, de encontros internos e apaziguantes com o pensamento.

Utilizando o conto como mediador a criança pode projectar-se no seu enredo e nas suas personagens, pode rever-se nos comentários das outras crianças e partilhar as suas experiências emocionais no momento, aliviando e metabolizando medos e angústias internas. As sessões de contos com uma reflexão posterior podem também ajudar a criança a tomar consciência do pensamento, valores e emoções intrínsecas às suas

vivências. Com este tipo de mediação permite-se a ligação do objecto livro, através do mergulho na fantasia, ao ouvir e sentir das palavras que conduzem ao enredo da história através dos sentidos, das emoções tocadas e trocadas. Permite-se igualmente a sensibilização para a leitura, para a pertinência do livro enquanto veículo de sedução do interior, do pensamento. Ao ouvir os contos a criança reaviva a curiosidade pelo código das letras, cativando os pais ou outros significativos para a ajudarem nessa tarefa. A escrita das páginas faz-nos ouvir com os olhos e ler com o pensamento e a emoção. Como dizia João dos Santos (1991): “Escrever é ouvir o falar das letras, é ouvir com os olhos” e assim, é indubitável que, quando as lemos ou quando nos são lidas, as podemos ouvir a falar, a ecoar no nosso pensamento, a trocar impressões com as nossas vivências, a fazerem com que sintamos o arrepiar da pele interior que nos faz imaginar.

Na parte III, no capítulo VI elabora-se uma reflexão acerca do projecto OFL realizando-se uma ponte entre a abordagem teórica aqui descrita e a análise e observações que se faz durante o desenvolvimento dos ateliers.

Capítulo IV – Programas de intervenção utilizando o conto como mediador

São diversos os trabalhos de investigação encontrados no âmbito do conto e do seu papel enquanto mediador da palavra e do pensamento. Neste capítulo pretende-se sistematizar algumas das investigações conhecidas e publicadas.

Para além dos trabalhos de investigação que têm vindo a ser realizados e que envolvem diferentes tipos de contos é importante sublinhar o uso destes no contexto de avaliação psicológica e a variedade de testes que existem e que são considerados neste processo.

Os testes projectivos provaram que são um precioso instrumento do método clínico em psicologia e uma das melhores aplicações práticas das concepções teóricas da psicologia dinâmica. Este tipo de testes procuraram captar o "ser psicológico", revelar a estrutura da personalidade com os seus vários e complexos aspectos que interagem e se interrelacionam sendo percebida como uma estrutura dinâmica e em evolução. Estes testes estudam os factores inconscientes da percepção e da significação permitindo revelar os factores dinâmicos do comportamento e da personalidade. Os testes, relacionados com as histórias, permitem associações muitas vezes complexas pois relacionam-se com algo vivido, experimentado afectivamente, desejado, temido. As imagens permitem um conjunto de atitudes que vão do perceptivo ao projectivo, do percebido ao vivido, da realidade interna à realidade externa implicando uma melhor compreensão e conhecimento do ser psicológico do sujeito; objectivo primordial da psicologia.

O método projectivo *storytelling* continua a ser o mais popular e o mais frequentemente usado em técnicas de avaliação. Foi a partir do TAT (Thematic Apperception Technique), baseado na teoria psicanalítica, que surgiram posteriormente uma série de outros testes projectivos realizados igualmente com base em pranchas e com o objectivo de criar histórias a partir daí. (Reynolds e Kamphaus, 1990)

O "Robert Apperception Test for Children" (R.A.T.C.), o teste "Make a Picture Story Test" (MAPS); o teste "Picture Story Test", o "Teste de Desenvolvimento Emocional"

(TED); o "Michigan Picture Test Revised" (MPTR), o teste "The School Apperception Method" (SAM); o "Tell-me-a-story Test" (TEMAS), o teste "Era uma vez", o "Children's Apperception Test" (CAT), são exemplos de testes projectivos que remetem para o uso do conto como forma de análise projectiva do sujeito.

Pierre Lafforgue (1995), pedopsiquiatra e psicanalista em Bordéus, tem uma experiência de mais de 30 anos na descoberta do valor da intercomunicação entre adultos e crianças através do conto tradicional. Foi em 1977, no Hospital de Dia, com crianças autistas e psicóticas, convidadas a participar no "atelier de contos", que elaborou a teoria e a prática na utilização terapêutica deste método, inspirado no trabalho de Bruno Betelheim (1976). Após adaptações técnicas, devido à grande patologia destas crianças, Lafforgue e a restante equipa constataram que os contos simples como os "três porquinhos" e o "Capuchinho vermelho", tinham realmente impacto sobre as crianças. Este autor considera que entrar na dramatização de um conto, é mergulhar rapidamente nas estruturas arquétipos e nos deslocamentos metafóricos dos arcaísmos que nos constituem. Nestes ateliers Lafforgue teve em consideração vários factores que se aproximam do que foi pensado para o OFL, tais como:

- a) a importância da delimitação do *espaço* do contador, dos espectadores - ouvintes e do jogo teatral, assinalando que a arquitectura, os móveis, o material devem ser pensados de forma a favorecer a simbolização;
- b) o *tempo*, o qual era organizado em 30 minutos semanais podendo estender-se de 1 a 3 anos;
- c) as *sessões organizadas em 3 momentos* (1º conta-se uma história; 2º as crianças são convidadas a encenar o conto; 3º pede-se que desenhem o conto);
- d) o *contar*, onde Lafforgue preconizou a introdução de um *ritual de começo e término* da história com o fim de marcar a passagem da realidade para o imaginário e vice-versa através da abertura e fecho de uma cortina. Lafforgue também considerou importante haver antes do conto um "*pacto narrativo*" ou seja um contrato entre aquele que vai contar e quem o vai escutar, introduzido pela valorização da reputação do conto, apresentando-o como uma história fascinante. Durante o contar, Lafforgue referiu que era importante que as crianças se encontrassem num semi-circulo de modo a poder haver interacção e interiorização sublinhando a importância: do olhar, da voz (regressiva, maternal e nutridora), do gesto, da memória e da forma de utilização do espaço. Como Betelheim (1976), ele acredita, especialmente em relação às crianças menores, que os

contos devem ser contados e não lidos, no entanto defende que a criança tenha acesso ao livro no final da sessão.

e) A *encenação dos contos*: "O conto funciona como um organizador para abordar esses conflitos. O psicodrama, com um técnica particular, permite reutilizar a experiência trazida pelo atelier de contos para voltar a encenar, interiorizar e representar as situações trazidas pelas associações das crianças que diz respeito às suas próprias vivências familiares." (Lafforgue, 1995, p.55)

f) o *desenho*. "Esta metodologia permite observar a construção das representações conscientes e inconscientes associadas ao conto à medida que elas são interiorizadas" (Lafforgue, 1995 a) p.54). Não é realizado nenhum comentário, apenas é escrito o nome e o que a criança disser.

A proximidade de algumas destas intervenções com a dinâmica do OFL permite pensar o quão enriquecedor se torna este trabalho de pesquisa e como se podem cruzar caminhos tornando ainda mais férteis estes terrenos.

Através destes ateliers procura-se oferecer um enquadramento por meio do conto e da presença dos adultos. Este enquadramento ajuda a criança a desenvolver os seus processos de representação (pensamento) e simbolização. Tal construção é obtida bem mais naturalmente a partir dessas interações de que das interpretações.

Costa, J.; Santos, M. e Vidigal, M.(2005) propõem-se relatar uma intervenção efectuada na Clínica da Encarnação (Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental Infante-Juvenil do Hospital Dona Estefânia), que decorreu entre 1994 e 2002. Os dois autores, Isabel Santos, terapeuta da fala, e João Costa, psicomotricionista, tiveram a ideia de utilizar com fins terapêuticos a dramatização dos contos infantis. O setting terapêutico foi desenhado tendo em conta as técnicas aplicadas em atelier de linguagem (Kristeva, J.; 1987) e a experiência profissional dos terapeutas que a iniciaram. A estadia de Isabel Santos em França, em 1991, na Fondation Vallée, permitiu-lhe conhecer um trabalho realizado por terapeutas da fala em que os contos de fadas eram utilizados para alargamento do campo semântico de crianças cujo desenvolvimento linguístico não se processara a um ritmo muito normal. Neste projecto um grupo de 6 a 8 crianças e 2 terapeutas contavam e ouviam contar contos tradicionais de que dramatizavam cenas curtas no final da sessão. Na Clínica da Encarnação este trabalho consistiu na

organização de grupos terapêuticos de crianças, tendo como critérios de inclusão a presença de perturbação do desenvolvimento da comunicação e ou da linguagem e como critério de exclusão a presença de psicopatologia grave nomeadamente psicótica. Estes ateliers foram designados por ateliers de expressão dramática, cujo objectivo era o alargamento das capacidades de comunicação de crianças com um desenvolvimento linguístico deficitário através da dramatização dos contos de fadas. Utilizavam um método muito flexível, ao sabor do interesse e das reacções das crianças. Funcionaram com grupos de 4 a 6 crianças na faixa etária dos 6 aos 8 anos, em sessões semanais dirigidas pelo casal de terapeutas, com supervisão mensal. As sessões tinham a duração de 1h15 minutos e decorriam num ambiente tranquilo e acolhedor. Os contos tradicionais usados eram lidos e pensados. Ao jogar com o imaginário está-se a estimular a fantasia, a criatividade, o sonho acordado, elementos tão necessários para alimentar a vida mental como o ar que se respira. No processo evolutivo da dinâmica apresentam 3 fases: 1ª fase de acolhimento e de exploração - antes de se interessarem pelos outros experimentam conhecer o espaço, os materiais. 2ª fase - Começa o interesse pelo tema - os terapeutas liam a história de forma muito expressiva, mimando alguns episódios. Alternando com histórias lidas iam dramatizando cenas do quotidiano tais como "uma conversa ao telefone" , " o medico e o doente". Também havia lugar para a construção de histórias inventadas em conjunto. 3ª fase: A passagem para a dramatização dos contos tradicionais. Muitas vezes a mesma história foi dramatizada de forma completamente diversa. A atitude dos terapeutas tentava ser a de um elemento do grupo com disponibilidade às novas introduções, aos vários intentos, tentando cuidar do discurso lógico num real versus imaginário de cada um, respeitando o ritmo emocional e de execução. (Vidigal, M. & Col, 2005, p.87).

Os resultados deste trabalho revelaram uma boa adaptação e adesão ao grupo terapêutico.

Richard Gardner relata a sua técnica relativamente ao *storytelling* em psicoterapias com crianças. No seu livro "Story-telling in psychotherapy with children" de 1993, apresenta diferentes técnicas por ele introduzidas em contexto de psicoterapia que permitem o acesso facilitado às problemáticas e fantasmas das crianças para que sejam mais eficazmente trabalhadas, são elas: *The mutual storytelling technique; dramatized storytelling; mutual storytelling derivate games; the storytelling card games;*

bibliotherapy. Pelo facto de se ter considerado deveras interessante a sua abordagem, e como, de acordo com os estudos de caso relatados, é evidente o impacto que daí resulta, foi elaborado um resumo das diferentes técnicas acima descritas.

Gardner (1993) diz que a “*mutual storytelling technique*”, técnica usada por este autor a partir de 1960, em que o terapeuta responde a uma história da criança com uma história sua, necessita de uma linguagem simbólica que ajude na comunicação, na relação terapêutica. No entanto, o terapeuta tem que reter alguma da simbologia original usada pela criança e os elementos patológicos têm que ser retidos e transformados em elementos saudáveis e estruturantes. Como tal, quando os elementos do conto da criança são usados pelo terapeuta, devem respeitar a sua sensibilidade e o impacto que poderá ter o seu uso na estabilidade emocional do paciente. Têm que estar adjacentes a uma organização estruturada onde estejam envolvidas referências reorganizadoras e contentoras, desintoxicadoras dos fantasmas da criança. (Gardner, 1993; p.59)

Gardner utiliza algumas estratégias durante este processo as quais facilitam a adesão da criança a esta tarefa, são elas: Iniciar os jogos, filmando-os e falar, como se fosse começar um espectáculo - “*Boa tarde, meninos e meninas, senhoras e senhores, hoje, dia x, mês y e ano z, eu e o meu convidado vamos jogar a um jogo*” (explica o que está sobre a mesa, os materiais e as regras do respectivo jogo). Posteriormente pode mostrar a sessão filmada ao paciente; fazer perguntas ao paciente de forma a clarificar a história que este está a contar; usar sempre a história do paciente reforçando e reformulando algumas temáticas; perguntar no final do conto relatado qual a lição daquela história; fazer os possíveis para que seja sempre o paciente o primeiro a contar a história; insistir para que a criança conte uma história com princípio, meio e fim (caso a criança só conte um pequeno excerto da história) (Gardner, 1993, p. 154-158)

Gardner refere, relativamente à “*dramatized storytelling*”, em que as histórias são dramatizadas, que a mais valia deste tipo de abordagem é a criança ter a noção que não é uma situação real, que é apenas uma simulação, uma brincadeira. No entanto, há a noção clara por parte do terapeuta que a dramatização pensada é realizada com base em vivências pessoais onde as reacções emocionais surgem naturalmente. Gardner sublinha também a importância do terapeuta ter que estar preparado para ser director, coreógrafo, escritor e actor (praticamente todas estas funções ao mesmo tempo), contudo, o terapeuta

tem que ter em consideração a capacidade defensiva da criança e não ultrapassar limites que possam levar a uma desorganização interna. (Gardner, 1993, p. 63,64)

A “*mutual storytelling derivative games*” surgem devido ao facto de Gardner se deparar algumas vezes com crianças muito inibidas e com dificuldade em verbalizar. Foi então que este autor optou por introduzir alguns elementos de outros jogos tais como: dados e fichas. A introdução de fichas serve para motivar a criança a criar material projectivo, ela vai ganhando fichas ao longo do jogo e no fim quem tiver mais fichas recebe um prémio. É importante realçar, como sublinha Gardner, que não se trata de uma terapia comportamental, estes jogos partilham com este tipo de terapia apenas o uso de fichas como recompensa mas a similaridade termina aqui. Na terapia comportamental o objectivo é uma mudança de comportamentos não dando importância ao significado inconsciente dos processos, considerando que os sintomas são a doença e que a sua cura está na sua eliminação. O uso das fichas por parte de Gardner tem a ver com o facto destas estimularem as crianças para que consigam fazer livres associações e criar histórias com principio, meio e fim. Gardner acredita que os processos inconscientes estão presentes neste tipo de comunicação e que a sua compreensão representa um papel muito importante no processo terapêutico, como tal, utiliza as fichas-recompensa para conseguir aceder ao material significativo psicodinâmico, material proveniente do inconsciente. O ideal é que o terapeuta e o paciente se envolvam de tal maneira no jogo que se esqueçam desse lado compensatório das fichas. Quando a criança parecer mais preocupada com as fichas do que propriamente com o significado psicodinâmico do jogo o terapeuta poderá dizer algo do género: “Espera um minuto, não lances já o dado. Eu ainda não acabei de dar a minha resposta” ou “Espera, calma, eu gostaria de te fazer uma pergunta sobre aquilo que acabaste de dizer” ou “Esse é um excelente começo para a tua história. Agora vamos ouvir o meio e o fim da história pois todas as histórias têm um começo, um meio e um fim.”

Gardner abordou 7 tipos de jogos diferentes dentro das *mutual storytelling derivative games*, são eles: *The board of object games*; *The tree grab-bag games*, *Scrabble for juniors*, *The feel and tell game*, *The alphabet soup game*, *The pick-a-face game* e *The make-a-picture story cards*.

Pelo facto de se ter considerado estes 7 jogos muito interessantes realizou-se uma apresentação sucinta de cada um deles.

The board of objects games⁵

Num quadro de 64 quadrados são colocadas diversas figuras que incluem membros da família, animais selvagens, animais domésticos, pequenos veículos (carro da polícia, dos bombeiros, ambulância, etc.), membros de diferentes ocupações (médicos, enfermeiras, polícias, etc.) e outros objectos pertencentes ao dia-a-dia (faca, garrafa, pistola, baton, etc.). É usado um par de dados nos quais se encontra pintada a vermelho, uma das faces. Há também uma caixa de tesouro com fichas e outra com prémios finais. O jogo começa com a criança a lançar os dados e, no caso de sair a superfície vermelha, pode seleccionar qualquer um dos objectos do quadro. Se conseguir dizer algo acerca do boneco recebe uma ficha, se conseguir dizer uma história com princípio, meio e fim recebe duas fichas. O terapeuta joga similarmente e ganha aquele que conseguir mais fichas quando o tempo da sessão terminar. Se saírem as duas faces vermelhas para cima a pessoa pode retirar dois objectos do tabuleiro e receber o prémio a dobrar. Neste caso a criança tem que contar uma história que incluam os dois objectos ou contar duas histórias diferentes para cada um. É preferível que a criança enquanto está a contar a história possa estar com o boneco na mão e o possa ir manuseando consoante for o seu papel na história pois a comunicação dramatizada tem muito mais impacto. Gardner acrescenta ainda que os gestos, os sons, as imitações vocais do terapeuta durante a história-resposta podem envolver muito mais facilmente a criança e aumentar a receptividade da mensagem terapêutica. Depois de usados, os objectos podem ser recolocados no quadro ou colocados de lado. O terapeuta de seguida pode contar uma história (história-resposta). Quando o tempo da sessão termina o vencedor tira um prémio da caixa dos prémios. Este jogo normalmente é bem recebido até à idade de 9 ou 10 anos. (Gardner, 1993, p.122)

⁵ Ver anexo 2, fig. 1

The three grab-bag games⁶

The bag of toys game

Neste tipo de dinâmica as crianças fecham os olhos ou viram a cara para o lado e retiram de dentro de um saco um objecto qualquer. Quando a criança coloca a mão no saco é alertada para que retire o primeiro que lhe vier à mão e não demore muito tempo na sua escolha. Se a criança disser apenas qualquer coisa acerca daquele objecto ganha uma ficha, se contar uma história acerca dele ganha 2 fichas. (Gardner, 1993, p.130) O saco dos brinquedos tem cerca de 40 a 50 brinquedos do tipo de objectos usados no Board of objects game. No fim de contar a história o objecto é novamente colocado no saco.

The bag of things game

Neste saco encontram-se 40 ou 50 objectos dificilmente reconhecíveis pelo tacto. Estes objectos correspondem a numerosas criaturas desde monstros a objectos de plástico, a robots estranhos, a peças antigas de artesanato ou coisas que remetam para o mundo humano ou animal. Estes objectos acabam por ser alvos fáceis da fantasia da criança podendo esta projectar mais facilmente para o que aquele objecto pode remeter visto que ela apenas toca nele, com a mão dentro do saco, e não o vê.

The bag of words game

Este tipo de intervenção utiliza um saco que contém 400 palavras em cartões 2x3. As palavras são escritas em cores diferentes de forma a serem mais atractivas e são escolhidas de forma a suscitarem histórias, são elas: amor, zanga, mãe, pai, médico, louco, rapariga, ódio, raiva, etc. Alguns cartões, ocasionalmente, podem oferecer mais do que uma ficha e todos eles podem ser sujeitos a dramatizações.

Scrabble for juniors⁷

Neste tipo de scrabble já existem algumas letras impressas no tabuleiro e o paciente tem que as completar de acordo com as letras que tem em seu poder. No início do jogo

⁶ Ver anexo 2, fig. 2

⁷ Ver anexo 2, fig. 3

colocam-se as peças todas voltadas para baixo. Posteriormente cada pessoa escolhe 7 peças e vira-as para cima. Depois, na vez de cada um, tenta-se colocar 2 letras no tabuleiro de forma a ir completando a palavra que se quer formar. No fim de formar essa palavra (ao fim de x jogadas) o jogador recebe 1 ficha. Se conseguir fazer uma observação sobre aquela palavra recebe mais 1 ficha, se contar uma história sobre a palavra recebe 2 fichas, ou seja no máximo recebe 4 fichas. O terapeuta tenta que seja o paciente o primeiro a terminar a palavra para que não seja contaminado pelo que disse o terapeuta anteriormente e para que este último tenha uma base onde se apoiar quando inventar a sua própria história. O vencedor é aquele que conseguir obter mais fichas até o tempo da sessão terminar. O scrabble original devido à pontuação que tem cada letra prendia o paciente à soma da pontuação e não o libertava para pensar na história daí este processo ter sido alterado para este método. Esta dinâmica permite que se trabalhe com um faixa etária mais elevada.

*The feel and the tell game*⁸

Para esta dinâmica há uma série de objectos dentro de um saco e a criança, através do tacto, tem que sentir os objectos e dizer o que acha que agarrou (sente pelo lado de fora do saco). É entregue 1 ficha à criança apenas por descobrir ou dizer o que acha que está a tactear não sendo necessário ter qualquer tipo de confirmação relativamente ao que encontrou. Os objectos foram seleccionados pela sua forma amorfa ou invulgar. A pessoa que está a fazer a observação recebe 2 fichas por fazer alguma consideração acerca do objecto e uma terceira ficha se contar uma história acerca daquele objecto. Este jogo pode ser considerado um “jogo táctil projectivo”

*The alphabet soup game*⁹

Um outro tipo de intervenção tem a ver com um jogo que é constituído por uma série de letras recortadas as quais são guardadas dentro de uma lata de sopa, duas colheres de plástico, uma tigela de plástico e uma arca de tesouro com fichas. O jogo começa quando o jogador retira uma colher cheia de letras, tentando de seguida formar uma palavra com essas mesmas letras ou parte delas. Convém que o paciente forme a palavra

⁸ Ver anexo 2, fig. 4

⁹ Ver anexo 2, fig. 5

em primeiro lugar para que não seja influenciado pelo terapeuta. O sistema de fichas funciona da seguinte maneira: recebe 1 ficha por conseguir formar uma palavra, recebe mais 1 ficha por dizer algo acerca daquela palavra e recebe mais duas fichas por conseguir contar uma história acerca daquela palavra.

*The pick-a-face game*¹⁰

Para esta dinâmica são usadas umas placas com caras, um tabuleiro e um par de dados (em que um dos lados é tapado) e uma caixa tesouro com fichas. As placas são colocadas no tabuleiro com as caras voltadas para cima. Se no dado lançado pelo jogador sair a face tapada ele pode escolher a cara que quiser recebendo 1 ficha. Se a pessoa conseguir fazer um comentário acerca da cara recebe mais uma ficha, se contar uma história acerca da cara recebe mais duas fichas. Quando a cara é usada vira-se ao contrário. Ganha a pessoa que tiver mais fichas no fim.

*The make-a-picture story cards*¹¹

Esta intervenção é constituída por 22 cartões onde estão presentes algumas imagens como por exemplo uma casa, uma rua vazia, uma estação, um barco vazio no meio do mar, uma floresta, etc.. Incluído nesses 22 cartões está um cartão em branco. Em nenhum desses pequenos cenários aparece um personagem humano ou animal, no entanto, à parte, encontra-se um conjunto de figuras animais e humanas correspondentes a membros de família, piratas, padres, soldados, doutores, pai natal, super-homem, etc. Uma série de animais são também contemplados tal como uma cobra, um cão, etc. Depois o paciente é convidado a seleccionar os personagens, um ou mais; coloca-os no cenário e cria uma história. Quando a criança monta o cenário e coloca as personagens recebe 1 ficha, se faz um comentário acerca da cena que montou recebe outra, se conta uma história através disso recebe mais 2 fichas.

Gardner considera que este tipo de dinâmicas têm um enorme valor terapêutico. Ele considera os jogos muito semelhantes apenas com diferenças quanto ao tipo de material e de elementos usados. Estes jogos, apresentados aqui, incluídos no “*mutual storytelling*

¹⁰ Ver anexo 2, fig. 6

¹¹ Ver anexo 2, fig. 7

derivate games”, permitem uma projecção de fantasias carregadas de significados inconscientes e são particularmente úteis para crianças a partir dos 4 anos até aos 11 anos. A partir desta idade surge outro tipo de jogos como o *scrabble junior* e os que Gardner refere de seguida: *The talking, feeling, and doing game*. (Gardner, 1993, p. 204,205)

Relativamente à dinâmica conseguida com o "*The storytelling card game*" Gardner diz-nos que a maior parte das cartas neste jogo são projectivas em termos verbais e apelam ao material inconsciente. O equipamento necessário é o seguinte: 24 cartões numerados no canto direito, com imagens correspondentes a cenários de fundo, em que 20 delas não têm qualquer elemento que remeta para o ser humano ou animal e os restantes 4 são brancos. As imagens são cenas comuns como por exemplo uma sala de jantar, uma floresta, uma cozinha, uma biblioteca, uma casa de banho, um quintal, etc. À parte encontram-se 15 figuras humanas as quais remetem para diferentes idades desde a infância à velhice. Há um outro quadro que tem uma seta a qual pode girar e parar em diferentes secções (são cerca de 16 fatias de um círculo) Dez destas secções fazem com que a pessoa ganhe ou perca fichas retirando-as ou dando-as ao banco ou ao outro jogador. Os outros 6 sectores dão instruções ao jogador para seleccionar 1 das 4 cartas indicadas, pertencentes ao grupo das 24, e lançar o dado (usa-se apenas um dado) para ver quantos personagens poderá escolher. O jogo começa com os jogadores a retirar 5 fichas para cada um. Cada jogador, na sua vez roda a seta para ver que instruções lhe são dadas. Ganhar ou perder fichas (instrução dada em algumas das fatias do círculo onde poderá parar a seta) é meramente para suscitar mais interesse pelo jogo. Depois, consoante a instrução obtida, o jogador selecciona uma das 4 cartas referidas no sector onde parou a sua seta, nesta tarefa o terapeuta pode dizer à criança que demore o tempo que precisar para escolher muito bem qual o cenário que pretende. Posteriormente lança o dado e o número que sair corresponde ao número de personagens que pode seleccionar para criar o seu enredo no cenário previamente escolhido. Depois dos personagens serem colocados perante o cenário a criança recebe 1 ficha. Se contar uma história acerca daqueles personagens e cenário recebe mais duas fichas, e se disser qual a lição daquela história recebe mais 1 ficha. É com base nessa história criada pelo paciente que o terapeuta irá criar a sua no momento seguinte. Ganha o jogador que conseguir juntar mais fichas. A dica dada à criança antes dela construir a sua história é a seguinte: "*Vou ver como és capaz de fazer uma história sobre este cenário que montaste. As regras são*

as seguintes: a história tem que ser construída mediante a tua imaginação. Não pode ser sobre nada de real que tenha acontecido contigo ou com alguém que tu conheças. Também não pode ser sobre nada que tenhas lido ou visto em filmes ou na televisão. Tem que ser uma história completamente feita da tua imaginação." Depois da criança contar a sua história e dizer qual a lição que retira da mesma o terapeuta pode usar diferentes técnicas de abordagem da criança: pode apenas responder com outra história que realce a parte mais organizada e saudável da criança (mutual storytelling technique), pode discutir a nível simbólico (Bateu-lhe? De que forma? Porquê?), pode também ter uma abordagem mais geral (Vamos falar sobre alguns desses problemas do rapaz da tua história...) ou mesmo fazer um inquérito psicanalítico (Há alguma coisa na tua história que possa ter a ver com o que se está a passar em tua casa?) Na vez do terapeuta escolher os cartões e os personagens pode pedir ajuda à criança para que ela de alguma maneira seja implicada na selecção. Gardner sublinha a importância desta técnica não ser aplicada em crianças com psicoses e sublinha a idade dos 4, 5 anos como a mais apropriada para aplicar esta técnica. (Gardner, 1993, p.206-217)

Por último, outra técnica designada por Gardner tem a ver com a "Bibliotherapy" que o autor divide em "The expository book"; Reality-oriented stories"; "Fables"; e "Fairy tales". Gardner usa o termo "Bibliotherapy" para referir o uso dos livros no processo terapêutico. O livros são multisensoriais e são um veículo para a comunicação de mensagens terapêuticas. As figuras e as cores atraem a criança e são capazes de entregar as mensagens numa *embalagem* bem mais apelativa.

Gardner divide os livros para crianças em 4 categorias: "The expository book"; "Reality-oriented stories"; "Fables"; e "Fairy tales". E coloca-as nesta ordem porque estão organizadas das mais didácticas às mais fantásticas, vão também das que provocam mais às que provocam menos ansiedade, das que são menos interessantes para as crianças às que são mais interessantes para elas. (Gardner, 1993, p.230)

"The expository book"

Estes livros abordam directamente a problemática que está a ser vivida por aquela criança. Por exemplo um livro sobre o divorcio encoraja a criança a pôr questões acerca

dessa mesma situação, pode ajudar a que seja expressa alguma zanga ou outro tipo de sentimentos que possam ser desencadeados através da leitura do conto.

"Reality-oriented stories"

Normalmente este tipo de contos não são tão apelativos quanto as "fables" e "fairy-tales". Este tipo de histórias revelam a realidade de um modo geral. Não remetem para a fantasia, as histórias não têm que terminar bem e a sua resolução pode até não ser fácil, ter-se-á que recorrer a figuras que fazem parte do quotidiano e não a figuras fantásticas que remetam para uma fantasia irreal, que não fazem parte da realidade das crianças. Estes contos envolvem situações que aconteceram realmente ou que ainda estão a acontecer.

"Fables"

As fábulas é mais um veículo para chegar até à criança usando as alegorias. A alegoria envolve a representação e a abstracção através de um material concreto. É uma narrativa simbólica. O único *sine qua non* das fábulas é que é feita com animais. A fábula traz consigo uma série de morais e lições que falam sobre a avareza, a luxúria, o falso orgulho, etc.

"Fairy tales"

As *fairy tales* são tradicionalmente aquele tipo de contos mais apelativos para as crianças. Estes contos foram passando de geração em geração, no entanto, ao longo dos anos, foram sofrendo algumas alterações. Gardner considera que, embora sejam muito pertinentes este tipo de contos, remetem para uma fantasia irreal em que as crianças conseguem resolver os seus conflitos a recorrer a figuras fantásticas as quais não fazem parte da sua realidade. (p.251) Gardner é apologista de se alterarem os contos de fadas retirando-lhes os elementos, mal adaptados e pouco saudáveis, por outros mais saudáveis. (p. 255) Gardner apresenta inclusivamente algumas das suas alterações justificando-as. (p.256).

Este levantamento realizado com base no trabalho de Gardner foi aqui apresentado de um modo bastante descritivo pelo facto de ter sido considerado que as suas metodologias

são muito completas e diversificadas. Com base nos contos lidos ou narrados, existentes ou imaginados é possível entrar-se num campo de reflexão e análise pessoal potenciadora de uma organização interna mais segura e desencadeadora, naturalmente, de um desenvolvimento mais tranquilo. Nestas descrições o conto surge como mediador, como contentor das dificuldades e problemas que surgem ou que acompanham o desenvolvimento humano.

Num outro estudo exploratório, realizado por Santos F. (1999), num trabalho de investigação, através do conto Hansel e Gretel delineou-se um trabalho de pesquisa transversal e longitudinal. As crianças foram escolhidas de acordo com os índices de angústia mais elevados, através da prancha 1 do teste “Era uma vez” e da prancha 9 do CAT – A. Na segunda fase, após a narração do conto Hansel e Gretel, recolheram-se as histórias e os desenhos das crianças que foram alvo de uma análise transversal e longitudinal. Perante os casos analisados foi visível a influência do conto no trabalho de digestão da angústia. Os resultados obtidos apontam para o facto do conto conduzir as crianças na procura de soluções para o problema. O conto surge com potencialidade de organização do pensamento, no sentido de uma interiorização de soluções em relação às personagens e aos problemas. A angústia, factor de selecção no início, é substituída por acções orientadoras tais como o auxílio por outras pessoas. De acordo com esta investigação o conto constitui sem dúvida um catalisador, um aparelho digestivo, transformador de experiência emocional. (In Santos, F.; 1999 p.8)

Num outro estudo Ucko (1991) usa o conto para trabalhar com alguns grupos terapêuticos. Descreve-se de seguida um exemplo esclarecedor da sua dinâmica. Ucko, num dos seus trabalhos de intervenção utiliza um grupo de suporte composto por mulheres que ficavam em abrigos. Os membros do grupo eram diferentes todas as semanas, e nessa tarde haviam meia dúzia de mulheres entre os 20 e os 30 anos, algumas caucasianas e outras afro americanas. Todas, menos uma, tinham ou um filho bebé ou uma criança. A maioria das mulheres já tinha deixado os maridos varias vezes no passado, mas voltavam sempre. Algumas planeavam finalmente avançar sozinhas. Os dois coofacilitadores contaram a história: "A velha mulher que fugiu", no início da sessão:

" Um homem e a sua mulher discutiam. Depois de ele lhe ter puxado os cabelos e de a ter arrastado pelo chão da casa, sai da sala subitamente. É nesse momento que, atormentada, a mulher decide fugir. Antes de ela partir o marido tirou a comida toda que ela tinha num saco para a viagem e enfiou-se lá dentro. Sem suspeitar a mulher lá fugiu carregando o saco às costas (e o marido também). Sempre que ela parava para comer o homem dizia de dentro do saco " eu consigo ver tudo e consigo ouvir tudo". Com medo que fosse lá diabo a mulher continuava. Finalmente muito cansada abriu o saco e saiu de lá o seu marido. Ela implorou o seu perdão. O marido perdoou-a e regressaram a casa". (Russian Fairy tales, 1973 in Ucko, 1991)

Esta breve narrativa foi recebida com um silêncio inicial. No entanto, uma questão de um dos facilitadores acerca da mulher da história desencadeou uma torrente de comentários vindas de varias mulheres. Uma mulher nova no grupo e claramente a lutar com os seus sentimentos, disse vários comentários acerca da mulher da história acompanhados de muita emoção e lágrimas. Apesar de ter continuado a participar na sessão foi apenas no fim desta que ela disse algo directamente relacionado com ela. Ambos os facilitadores sentiram que esta mulher tinha participado porque a história lhe oferecia uma forma aceitável de participar na discussão sem fazer revelações pessoais. Ela estava a fazer conexões internas, no entanto, era claro, no seu tom emocional, a sua capacidade para acabar por falar das suas vivências pessoais. Assim que a história foi contada e se deu inicio à discussão as participantes escolheram diferentes aspectos da folkstory. Por exemplo, sentiram que a mulher tinha deixado irado o seu marido porque fugiu com ele às costas. Isto faz dela má aos olhos do marido e da família e dos outros. Foi consenso geral que o pedido de desculpas da mulher era absolutamente necessário se ela queria evitar ser maltratada outra vez. Elas previram que ele continuaria a ser mau para a mulher e que lhe iria bater no futuro. A mulher não voltou para sempre, ela tentará fugir novamente. Mesmo quando as esposas voltam, disseram as mulheres, elas não esquecem e não perdoam, e esta não era excepção. A partir daí surgiu uma discussão entre as experiências pessoais e as ideias acerca da história. Algumas mulheres falaram do peso de ter que acartar com um marido às costas. Uma das mulheres chega a sugerir que a mulher da história deveria ter atirado o saco pela ponte abaixo. Os facilitadores perceberam que a história ajudou o grupo a fazer transições de um tópico para outro. Muitas pessoas acabaram por se referir à história e depois falar de alguma coisa sua. A história permite uma comunicação facilitada havendo determinados temas que surgem

para discussão. A história, como não julga ninguém, ajuda as mulheres a reconhecerem-se a elas mesmas. Ninguém precisa de ser defensivo ou confrontador. Tudo o que se passava nas sessões não era comentado lá fora. Mediante o que era sentido e falado pelas mulheres assim eram escolhidas as histórias seguintes. (Ucko, 1991)

Ora, este trabalho de intervenção terapêutica aproxima-se da base de onde parte o projecto OFL no encontro que realiza com as educadoras no contexto escolar como se poderá verificar na parte III desta tese. É muito significativa a possibilidade de um conto ter um papel de mediador entre o que é pensado, sentido e vivido e o que é verbalizado e partilhado através dele.

Outra investigação tem a ver com uma intervenção realizada por Topliss & Hadwin (2006) numa escola até aos 5 anos de idade onde havia problemas de comportamento à hora do almoço. O uso de histórias fez com que o comportamento melhorasse nomeadamente em relação à capacidade de se colocarem na perspectiva dos outros. As situações sociais eram descritas de forma a que as crianças percebessem o ponto de vista dos outros e pensassem na forma mais adequada de reagir. Algumas *social stories* têm também imagens e vídeos associados ao suporte visual as quais poderiam fazer parte do processo de sensibilização realizado com estas crianças mais problemáticas.

Lechevalier (2001) refere-se ao trabalho de Jean Claude o qual trabalha num centro médico de psicologia, faz parte da equipa dos técnicos que coordenam o "atelier do conto terapêutico". O grupo deste atelier encontra-se todas as semanas à mesma hora, durante 45 minutos. As crianças contam como foi a semana, bem como as novidades. Depois escolhem um conto. O contador é sempre o mesmo. Os sujeitos assumem papéis e encaixam-se na cena. Podem fazer um desenho sobre a história. A idade ideal é dos 5 aos 8 anos. Para cima dos 5 anos propõe-se grupos de jogos, de socialização. Depois dos 8 anos as crianças vão fazer parte de um grupo de psicodrama. O conto está lá para propor material à criança que o ajudará a exprimir-se, sendo-lhe sugerida uma dinâmica para poder sair dessa mesma crise. Mais uma vez utiliza-se aqui a potencialidade do conto para estruturar o pensamento (Lechevalier, 2001)

Um outro estudo foi realizado por Borzone (2005) onde através de uma experiência piloto analisou-se a incidência da leitura frequente de contos na produção dos discursos

narrativos. Um grupo de crianças de 5 anos de nível socioeconómico baixo da cidade de Buenos Aires, Argentina, participou numa experiência de intervenção durante a qual um professor lia diariamente contos às crianças e interagiu com eles para a reconstrução oral da história. Os resultados mostraram que ao finalizar o ano as crianças tinham aumentado as suas competências narrativas, podiam produzir histórias de ficção e organizavam a informação em episódios bem estruturados como nas formas narrativas completas. Este estudo teve como objectivo contribuir para o conhecimento da incidência que a leitura frequente de contos tem no desenvolvimento das competências discursivas e cognitivas das crianças de sectores desfavorecidos.

Todos estes estudos demonstram o papel preponderante do conto enquanto recurso para se poder pensar, para recorrer ao mundo interno e individual de cada um. Realizou-se este capítulo como forma de sistematizar alguns exemplos práticos de intervenção através dos contos, os quais permitem fazer igualmente uma reflexão prática desta investigação sobre o OFL.

Parte II – Objecto de estudo

Capítulo V – Introdução

O objectivo deste trabalho prende-se com a tentativa de reflectir sobre dados, relatos e considerações sobre uma experiência real - OFL - no sentido de contribuir e demonstrar a importância que os contos têm ao longo do desenvolvimento humano.

5.1 – Definição da problemática de estudo – Questões

A tese que se propõe estruturar remete para o seguinte **título**: "*O conto como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento. Estudo de caso: projecto Ouvir o Falar das Letras*"

Posto isto, a orientação das pesquisas realizadas no sentido da consecução do objectivo geral definido realizou-se tendo em conta a procura da resposta para 3 questões de investigação principais:

- 📖 Qual a pertinência do conto infantil junto das crianças de 3-5 anos como mediador e contentor durante o desenvolvimento?
- 📖 Qual a pertinência do conto infantil como mediador e contentor dos conflitos intra e interpessoais dos técnicos de educação a trabalhar em contexto escolar?
- 📖 Qual a relevância do projecto OFL no contexto escolar tendo como base as duas questões inicialmente colocadas?

5.2 – Discriminação dos objectivos

A partir de uma análise de textos e autores que remetem para a influência da literatura infantil no desenvolvimento psicológico e com base na descrição da estrutura, acção e reflexão do projecto “Ouvir o Falar das Letras”, realizado com um grupo de crianças de Jardim de Infância e respectivas educadoras, procura-se explorar a importância do conto enquanto mediador e contentor das problemáticas do desenvolvimento bem como dos conflitos intra e interpessoais dos técnicos de educação.

5.3 – Formulação das hipóteses

As hipóteses colocadas ao longo deste trabalho de investigação remetem para o facto do conto ter um papel muito significativo no contexto escolar enquanto potencial mediador do pensamento e do diálogo de emoções permitindo dar espaço para a aprendizagem, para o relacionamento interpessoal saudável e para uma gestão de conflitos mais organizadora. Outra hipótese prende-se com os técnicos de educação e remete para o facto do conto permitir o soltar de afectos e o libertar de tensões e angústias próprias de um grupo de profissionais que vive um processo constante de adaptações relacionais e de auto análises frequentes nem sempre fáceis de realizar individualmente.

5.4 – Metodologia de estudo

A metodologia pode ser considerada como arte de aprender, descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos na investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los, será a organização crítica das práticas de investigação. Neste processo utilizou-se uma metodologia de índole qualitativa, pois como refere Serrano (1999) "... a metodologia qualitativa pretende captar a reflexão dos próprios actores, as suas motivações e interpretações".

Nesta investigação foram usadas técnicas não-documentais, como por exemplo a observação participante em que o observador se insere no grupo observado. Deste modo permite-se uma análise global e intensiva do objecto de estudo. Neste caso trata-se de um investigador que se integra no grupo já com um projecto prévio de pesquisa realizando-se uma observação-participação. As técnicas usadas nesta investigação incidiram sobre reuniões e manifestações das próprias crianças. (Almeida 1980, p. 97)

Esta investigação, tendo por base uma abordagem qualitativa, teve como suporte a sistematização feita por Bogdan & Biklen, 1994, na qual se delineou alguns passos de investigação os quais foram desenvolvidos ao longo de todo este processo:

- 1) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os dados que são recolhidos através da observação directa e do registo escrito, no espaço onde decorre o OFL com as crianças e adultos, permitem fazer uma análise dos dados. Os materiais registados são revistos e é este entendimento do investigador¹² (psicólogo/mediador/narrador) que é o instrumento-chave de análise. A preocupação com o contexto faz com que o investigador sinta a necessidade de estar no local, pois desta forma as acções podem ser melhor compreendidas.
- 2) a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos na investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias. Tenta-se desta forma analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registados ou transcritos. Aqui, neste género de investigação tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto de estudo.
- 3) Nesta investigação, pelo seu cariz qualitativo, foi dada ênfase ao processo mais do que simplesmente aos resultados ou ao produto.
- 4) A análise dos dados foi realizada de forma indutiva. As abstracções foram construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se foram agrupando.
- 5) Na análise dos resultados procurou-se o significado das observações e acções.

5.5 – Análise de dados

A análise de dados foi organizada tendo em consideração o processo de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram acumulados. A análise envolve: reflexão acerca do material recolhido; síntese desses mesmos dados com análise de aspectos importantes e do que deve ser tido em consideração.

No decurso desta investigação procurou-se estreitar o âmbito do estudo bem como o processo de recolha de dados, delineando-se o tipo de estudo a realizar. Assim optou-se

¹² A investigadora é igualmente a psicóloga/narradora/mediadora deste projecto pelo que, quando surgir a palavra investigadora é para ser lida com mais estes 3 parâmetros. Considerou-se que estas palavras incluíam as três funções do papel desempenhado em cada atelier.

por um estudo de caso, de observação, onde se deu ênfase à dinâmica de intervenção através do conto, às relações interpessoais e intrapessoais e desenvolvimento humano em geral. Para além da formulação das questões foi útil revelar a intenção do projecto, para que mais facilmente se pudesse criar um fio condutor de reflexão e estrutura. A recolha de dados foi realizada planificando as sessões à luz daquilo que se foi detectando em observações prévias e em função do que se foi encontrando enquanto se revia as notas de observações e se pensava acerca do que se ia ter em consideração numa próxima sessão. À medida que as sessões iam sendo observadas elaborava-se comentários do observador acerca do que era manifestamente observado, do que ficava latente e das readaptações que podiam surgir. Deste modo foram registados:

- ideias importantes que vão surgindo durante a recolha de dados.
- memorandos sobre o que vai aprendendo. Reflexão sobre o que vai registando, elaborando resumos de interligação entre sínteses elaboradas.
- ideias e temas que parece fazer sentido abordar em sessões seguintes.
- literatura importante para a contextualização teórica da investigação.
- metáforas, analogias e conceitos associados a determinadas situações.
- auxiliares visuais. Exemplo: diagramas, matrizes, tabelas, imagens, fotografias, vídeos.

Parte III - Projecto Ouvir o Falar das Letras

Capítulo IV - A Associação de Protecção à Infância da Ajuda¹³, um estudo de caso

Este capítulo divide-se em três momentos chave. No sub capítulo 6.1 abordar-se-á a estrutura de uma sessão actual do Ouvir o Falar das Letras (OFL) onde será realizada uma descrição de todo o seu contexto físico e o desenvolvimento prático da dinâmica criada. Posteriormente, no 6.1.1, dedica-se um espaço de reflexão teórica elaborada para tornar claro o desenrolar deste mesmo projecto bem como para responder à questão: "Qual a pertinência do conto infantil junto das crianças de 3-5 anos como mediador e contentor durante o desenvolvimento?". No sub capítulo 6.2 realiza-se uma descrição de uma sessão actual do OFL com o grupo de educadoras explorando-se mais uma vez o contexto físico e o desenvolvimento prático da sessão, bem como, no 6.2.1, a reflexão teórica acerca deste tipo de intervenção onde se procurará responder à questão: "Qual a pertinência do conto infantil como mediador e contentor dos conflitos intra e interpessoais dos técnicos de educação a trabalhar em contexto escolar?". No sub capítulo 6.3 desenvolve-se uma reflexão acerca da globalidade das sessões ao longo do ano lectivo, da sua estrutura, organização sequencial e temática, bem como da sua avaliação. Neste terceiro sub capítulo, no 6.3.1, pretende-se também responder à questão: "Qual a relevância do Projecto OFL no contexto escolar tendo como base as duas questões inicialmente colocadas?". Dedicar-se uma parte desta mesma reflexão às readaptações, reformulações, observações e análises que foram realizadas desde o início dos ateliers e que permitiu chegarmos às sessões tal qual hoje se desenrolam.

O Projecto OFL contém, em si próprio, a possibilidade de, no contexto escolar, serem abordadas as problemáticas do desenvolvimento, através do conto. As emoções partilhadas pelas crianças, ou adultos, através dos enredos e da identificação com as personagens do livro, permitem uma abordagem contentora dos medos e dúvidas referentes ao crescimento e às relações intra e interpessoais.

¹³ Instituição Particular de Solidariedade Social com a valência de Creche e Jardim de Infância que recebe mais de 100 crianças organizadas em 6 salas. Ver descrição mais completa no anexo 1.

O reforço das respostas positivas face a dilemas relacionados com as necessidades de segurança, com o sentimento de pertença, com os dilemas da separação e autonomia, ou com a capacidade de saber-fazer, é um exemplo do que se pretende sublinhar nestes encontros.

Os comentários partilhados pelas crianças, ou pelos adultos, no momento da reflexão são demonstrativos do seu envolvimento, assim como da imensa capacidade e interesse que têm em pensar as grandes questões da vida e do crescimento.

Este projecto parece ser um facilitador do processo de desenvolvimento e da resolução de algumas problemáticas e desafios que fazem parte deste percurso. Facilitador da livre expressão de emoções, é também um lugar de construção do prazer de partilhar e de pensar, criando uma maior disponibilidade para aprender e para crescer.

Este projecto/atelier proporciona à criança, através do conto, a possibilidade de tomar consciência do pensamento, valores e emoções intrínsecas às suas vivências. Utilizando o conto como mediador a criança pode projectar-se no seu enredo e nas suas personagens, pode rever-se nos comentários das outras crianças e partilhar no momento, aliviando e metabolizando medos e angústias internas relativas às suas próprias experiências. Procura-se também ajudar a criar ligações ao objecto livro através do mergulho na fantasia, ao ouvir e sentir as palavras que conduzem ao enredo da história através dos sentidos, das emoções tocadas e trocadas. Este projecto permite igualmente a sensibilização para a leitura, para a pertinência do livro enquanto veículo da sedução do interior, do pensamento. Ao ouvir os contos a criança reaviva a curiosidade pelo código das letras, cativando os pais ou elementos significativos para a ajudarem nessa tarefa. A escrita das páginas faz-nos ouvir com os olhos e ler com o pensamento e a emoção.

6.1. Estrutura de uma sessão do OFL com crianças

A estrutura actual de um atelier do OFL tem por base várias etapas de amadurecimento, resultado de diferentes momentos de observação, análise e reorganização das dinâmicas pensadas. Todo este processo tem por base reflexões individuais, coopensamentos em supervisão e reuniões com o grupo de educadoras.

O projecto OFL, desenvolvido na APIA, e aqui descrito, abrange um grupo de crianças que se situa na faixa etária dos 3 aos 5 anos, acompanhando 4 turmas de Jardim de Infância. Cada turma tem 24 alunos, que para cada sessão do OFL, é subdividida em 2 grupos de 12 no intuito de trabalhar com pequenos grupos.

As educadoras e as auxiliares de acção educativa estão presentes na sessão. Têm um papel, acima de tudo, de observadoras do grupo, numa postura de retaguarda, sem interferir nos seus comentários. Esta postura de observadoras é um comportamento, segundo elas, pouco comum no seu quotidiano laboral, o que faz com que se sintam mais libertas das "chamadas de atenção de cada criança" da "organização do trabalho em sala", do "acompanhamento individual de tarefas", enfim, estão num registo de observação, quanto a elas muito interessante e enriquecedor em relação ao conhecimento do próprio grupo.

Antes do início dos ateliers é realizada uma reunião com as educadoras onde se explicita a postura que se pretende que tenham neste contexto. As educadoras de infância e as auxiliares de acção educativa estão presentes durante as sessões do OFL, mas apenas como observadoras. O seu papel é de elemento de transição entre o contexto de Jardim-de-infância e o de atelier, sendo deste modo auxiliares na contenção de alguma ansiedade ou comportamento mais disruptivo. Foi-lhes solicitado igualmente que diferenciasssem os dois espaços (sala de jardim de infância e atelier) de modo a não criarem dentro da sala de aula um espaço de prolongamento dos assuntos, vivências e emoções partilhadas durante o atelier. A noção, por parte das crianças, que aquilo que foi dito ou pensado por elas é trabalhado apenas ali, naquele contexto, dá-lhes uma segurança que é importante preservar.

As educadoras e auxiliares de acção educativa presentes são contentoras de afectos, ligadas a componentes mais emotivos. O papel destes adultos, conhecidos da criança, e com o qual ela tem um contacto e uma relação diária, passa pela contenção e aconchego num caso de maior ansiedade, perante o conteúdo de uma história e o seu próprio pensamento. O facto da educadora/auxiliar se poder colocar por trás da criança que está mais agitada e colocar-lhe a mão por cima do ombro ou colocá-la ao seu colo, poderá permitir que a criança serene e acalme.

Para cada sessão é realizada uma folha de planificação¹⁴ onde consta: o livro que vai ser abordado, a temática base que se pretende explorar a partir desse mediador, a faixa etária que se pretende abarcar, os materiais necessários para o desenvolvimento da sessão, como se vai desenrolar a dramatização do conto - momentos chave, como se vai desenrolar o momento de expressão, como fazer a síntese final da sessão e um espaço para observações onde poderão ser registadas situações a ter em consideração numa outra sessão. Esta folha de planificação permite ter uma organização interna do desenvolvimento do atelier bem como dos momentos que fazem parte do esqueleto estruturante de uma sessão deste tipo, dificultando assim o desvio em relação ao texto do autor, bem como, do objectivo pretendido para a reflexão temática sem com isto por à margem a natural flexibilidade que tem que existir quando se está a trabalhar com o ser humano e com espaço para o coopensamento. Com a folha de planificação (ver anexo) analisada, com o livro e os materiais e elementos cénicos preparados, com o espaço pronto para receber a dinâmica, a sessão pode começar.

Cada sessão tem um encadeamento constante que permite criar um ambiente estável, seguro e suficientemente previsível para as crianças. Cada atelier tem a duração de 60 minutos no máximo e 40 minutos no mínimo. Este período de tempo flexível é gerido consoante o comportamento do grupo (maior ou menor agitação, maior ou menor ansiedade) ou mediante a faixa etária, pois o grupo das crianças de 3 anos tem um menor período de concentração e de atenção o que faz com que a sessão, para ter sucesso, seja mais curta.

O momento do OFL tem que ser um espaço acolhedor, sensível ao que se pretende receber: o pensamento e as emoções. Para que o ambiente do conto flua e envolva, este tem igualmente que fazer parte do espaço onde vai ser trabalhado e de alguma forma acordado, vivido, experienciado.

Há uma porta designada como "porta mágica". Uma porta que pelos seus recortes em esponja permite imaginar uma entrada diferente do habitual, uma entrada para um espaço que é apenas "aquele" o do Ouvir o Falar das Letras.

¹⁴ Ver anexo 3



A porta mágica

Depois da porta acede-se a uma sala acolhedora. Os dois tapetes, bem como as almofadas que se espalham sobre eles, dão cor e conforto ao chão onde se irão sentar as crianças. A luz ténue a incidir no espaço onde o conto vai ser contado permite o foco de concentração naquele lugar e faz com que a luz aninhe o espírito e o conforto numa espécie de calor aconchegante. A música de Yann Tierser "Comptine d'un autre été", retirada da banda sonora do filme "Fabuloso destino de Amélie Poulain", num tom sereno, faz parte do momento de recepção das crianças e do espaço que as envolve até começar o conto. Este é um ambiente criado que é estável, sempre igual e como tal seguro e acolhedor. Para cada conto há adereços e objectos que permitem tornar claro o que se pretende transmitir. Esta decoração já não é permanente, depende do conto e da dinâmica que se pretende criar. Os objectos e adereços que são referidos prendem-se com elementos que tornam mais claro o que se pretende transmitir, como por exemplo: Um possível cenário, os personagens principais do conto, normalmente peluches ou bonecos confeccionados em tecidos e com miolo fofo e fácil de apertar, objectos que façam parte da história, etc. Estes elementos encontram-se na área onde o foco de luz está a incidir, perto de um dos tapetes onde as crianças se vão sentar a ouvir o conto.



Espaço OFL

Para além do grupo e da psicóloga/narradora/mediadora, existe um objecto dentro da sala - uma árvore feita em tecido, com forma humana, criada com base no trabalho de Françoise Dolto. Esta psicanalista desvenda-nos a boneca-flor (flor feita em tecido cujas pétalas representam a cabeça - sem olhos, nariz e boca - e o caule representa o tronco com braços e pernas) e a sua potencialidade, enquanto elemento de projecções e transferências no contexto de análise e acompanhamento psicológico. Dolto, no livro "No jogo do desejo", relata experiências fabulosas e de extrema riqueza em relação a todo o trabalho realizado com este elemento. Nestes ateliers transformou-se a *boneca-flor* em *árvore* e foi-lhe atribuída uma função semelhante, nos ateliers de continuidade do "Ouvir o Falar das Letras".



A árvore

Os contos que são abordados têm temáticas que remetem para as problemáticas do desenvolvimento infantil e, muitas vezes, os abraços, os mimos, os puxões, os tratos mais agressivos, fazem parte da relação que as crianças estabelecem com a *árvore* durante a sessão.

Na primeira sessão o objecto é apresentado da seguinte forma:

"Esta é uma árvore que vai estar connosco sempre que eu vier contar uma história. Nós podemos dizer-lhe tudo, coisas boas ou coisas más. Quando estamos contentes ou nos apetece um maminho, podemos dizer-lhe coisas que sabem bem e abraçá-la assim (exemplifica-se) quando estamos tristes ou zangados, podemos ralhar com ela e até abaná-la assim (exemplifica-se). Como só há uma árvore temos que estar atentos, e, caso algum menino precise muito dela, nós damos-lha, podemos depois ser nós a precisar e também queremos que nos dêem a árvore nessa altura. Todos os meninos que agarram na árvore ficam logo mais calminhos... sabe muito bem poder ter a árvore perto de nós."

Posteriormente a árvore circula por todas as crianças para que sintam a sua textura e maleabilidade. Observam-na, abraçam-na, apertam-na, cheiram-na, dão-lhe beijinhos e, pontualmente, principalmente neste primeiro dia, há quem não lhe queira pegar ou mesmo a empurre para o chão, tudo faz parte da função que lhe é atribuída.



Apresentação da árvore

Nas sessões seguintes já não há necessidade de apresentar a árvore nem de a fazer circular por todos.

Retomemos então o início do atelier.

Ouvem-se os passos a par com os risinhos abafados. Ouve-se o "schhhh" da educadora que os acompanha. A música recebe-os já nas escadas para que o grupo antecipe o momento de relaxamento que se aproxima. Esta antecipação faz com que as crianças comecem a ficar mais serenas à medida que se aproximam da porta mágica. Chegam a esta mesma porta e a música recebe os seus sorrisos e os seus movimentos de agitação... "olá Ana Mourato..." - dizem. "olá..." - respondo a espreitar por baixo dos caracóis da porta em esponja "estão prontos?" - sussurro. "Sim..." dizem baixinho... As crianças entram uma a uma pela porta mágica e sentam-se no tapete que se encontra à entrada. É aí que se vai dar o primeiro momento do OFL - o relaxamento.

Relaxamento.

Entram. Há sempre uma criança que corre para a árvore e que a agarra, e depois junta-se às que já se sentaram no tapete, numa roda e em silêncio. Para entrarmos nas páginas mágicas dos livros, para ouvirmos as letras a falar, é importante que os sentidos estejam em alerta, disponíveis para as receber, é necessário que se preparem para o momento de concentração que se vai desenvolver de seguida. O relaxamento é um momento curto (5 minutos). A música, a envolvência dos movimentos lentos e libertadores de tensão, serenam os músculos. As crianças mais agitadas também encontram aqui, nestes 5 minutos, um espaço para conter a sua inquietude e ansiedade. Este momento requer uma sincronia de movimentos de ombros, braços e pescoço com a música "Comptine d'un autre été" da banda sonora do filme que referi atrás. As crianças seguem os meus movimentos. Depois da música terminar, e de termos respirado fundo, as crianças passam lentamente -"com pezinhos de lã"- para as almofadas do outro tapete onde vai ser contada a história.

Conto.

Segue-se o momento do conto que dura cerca de 15 minutos, podendo este período de tempo variar consoante o tamanho da história e a interacção com o grupo. Estes contos são previamente seleccionados de acordo com alguns critérios:

a) Conteúdo da história – No conteúdo da história terá que transparecer uma ligação às emoções, aos afectos. Escolho-o pelo tema que aborda, pela conclusão que abraça, pela simplicidade com que falam as letras, pela abordagem simbólica e não directa.

b) Tamanho da história – Se for uma história curta, com textos reduzidos, pode ajudar a uma boa dinâmica, pois a fácil memorização e a simplicidade do discurso (que, à partida, um texto pequeno de literatura infantil transporta) permite uma maior clareza dos conteúdos apresentados.

c) Temática que se pretende abordar com o grupo de crianças - O livro escolhido também pode depender da temática que procuro abordar com aquele grupo de crianças. Assim, consoante as problemáticas emergentes no grupo, vou escolhendo as histórias com os seus pertinentes conteúdos.

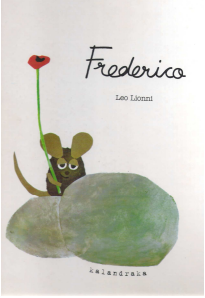
d) Em função dos desafios desenvolvimentais que estão em jogo nesta idade do crescimento e que possam dialogar com o conto, o que supõe um conhecimento prévio acerca do desenvolvimento infantil, possibilitado pelo conhecimento trazido pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Psicanálise.

De seguida apresentam-se os contos que foram abordados nos ateliers com os respectivos resumos para que se possa facilmente perceber o porquê de determinadas observações ou comentários. É necessário salvaguardar que os resumos não dispensam a leitura dos livros na íntegra pois as próprias ilustrações são uma mais valia para a compreensão e análise do texto e do seu conteúdo simbólico. Os contos têm uma ordem de apresentação a qual foi pensada de acordo com o comportamento e necessidades dos grupos de crianças.

As temáticas dos livros remetem para a reflexão acerca de si próprio e dos outros com quem a criança se relaciona. Dentro do grupo de pares reflecte-se também acerca da amizade, do valor da partilha, da individualidade dos gostos e do respeito pelas referências de cada um, da segurança e confiança que é necessário sentir noutra pessoa. Outras temáticas têm a ver com a curiosidade salutar que nos leva a conquistar terreno e a aprender, e as desilusões que por vezes lhe estão adjacentes.

Exemplo de contos explorados nos ateliers:

Imagem capa	Livro e temas abordados	Resumo
	<p>- Agualusa; José Eduardo; (2000) “Estranhões e bizarrocos”; histórias de adormecer anjos -<i>O caçador de borboletas</i>. Publicações D. Quixote.</p> <p>- noção de respeito pelo outro;</p> <p>- noção do que posso guardar dentro de mim</p>	<p>Uma criança recebe, como presente, um equipamento para caçar borboletas. É-lhe explicada toda a arte de caçar bem como a técnica para as guardar para sempre dentro de caixas. A criança descobre, num encontro com uma borboleta, que não conseguimos guardar tudo em caixas e dentro de nós é o melhor lugar para o fazer.</p>
	<p>- Bratney, S. (2004). “Adivinha o quanto eu gosto de ti”. <i>Caminho</i>.</p> <p>- o amor, como por vezes é difícil expressar o quanto gostamos de alguém</p>	<p>A mãe e o filho tentam dizer o quanto gostam um do outro. Não é fácil explicar o quanto gostamos de alguém, no entanto sabe muito bem ouvir essas palavras doces.</p>
	<p>- Carballeira, P. & Barrio, B. (2003). “Xico”. Kalandraka</p> <p>- noção de desilusão;</p> <p>- noção de saudade;</p> <p>- A importância de aproveitar as coisas boas que temos;</p> <p>- auto-estima e auto-confiança.</p>	<p>O Xico é um rato curioso que pensa que a lua é feita de queijo. Resolve ir verificar e tem uma grande desilusão. Longe da Terra, recorda com saudade as coisas boas que tinha e aproveita o embalo da Lua da melhor maneira.</p>
	<p>- Bunting, E.; Carpenter, N. (2005) "Le petit bateau de Petit ours" École des loisirs. Paris</p> <p>- importância do crescimento;</p> <p>- como podemos encontrar alternativas para aquilo que já não conseguimos fazer por já não sermos pequeninos,</p> <p>- como também é bom ser crescido</p>	<p>O grande urso já foi um pequeno urso e como tal usufruía de um barco em relação ao qual tinha um carinho muito grande por tudo o que podia fazer com ele. Agora já não cabe no barco e é com pena que se vai desfazer dele. Encontra uma alternativa muito positiva que é dar o seu barco a um pequeno urso e construir um grande para si.</p>
	<p>- Gil, C.& Odriozola, E. (2006). “A princesa que bocejava a toda a hora”. OQO Editora.</p> <p>- noção de amizade;</p> <p>- desmaterialização do prazer e das boas vivências;</p>	<p>Havia um princesa que não parava de bocejar contagiando todas as pessoas do castelo. O pai e a mãe preocupados recorrem a vários métodos de luxo para que ela ria e deixe de bocejar, nada resulta. Um dia aparece um menino, filho de um dos criados do palácio, com quem passa a tarde a divertir-se e a brincar. Deixou de bocejar. Faltava-lhe apenas um amigo.</p>

Imagem capa	Livro e temas abordados	Resumo
	<ul style="list-style-type: none"> - Kromhout, R. (2001). "Petit âne offre un cadeau". Mijade. - inveja; - importância da partilha; - a amizade e a partilha; 	<p>Um pequeno burro vai a uma festa e compra um presente, que ele adora, para dar ao amigo (um papagaio de papel). Tem muita dificuldade em lhe dar o presente e no caminho até à festa tenta tudo para ficar com ele. Acaba por ceder, oferece o presente ao amigo e brinca a tarde inteira com ele e o presente. A mãe elogia-o e compensa-o pelo seu gesto bonito.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Lionni, L. (2004). "O Frederico". Kalandraga. - confiança em si e no outro - capacidade de respeitar o outro - capacidade de imaginação/criatividade - auto-estima - aptidões pessoais 	<p>Uma família de ratos armazena comida para o Inverno. O Frederico permanece sentado e quando lhe perguntam o que está a fazer, diz que está a guardar as cores, a juntar as palavras e a apanhar os raios de sol. Todos ficam espantados mas continuam a trabalhar. Durante o Inverno a comida acaba e questionam o Frederico sobre as coisas que ele guardou. Dá-se uma troca deslumbrante entre a família de ratos que por momentos esquece a fome.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Velthuis, M. (2004). "O sapo tem medo". Caminho. - noção de coragem; - noção de amizade; - noção de empatia; - noção de medo (para que serve) 	<p>O sapo ouve ruídos e fantasia sobre o que se passa. Recorre aos amigos, os quais também sentem medo. Acabam todos na mesma casa e na mesma cama, adormecendo com medo. No outro dia de manhã a lebre procura-os por todo o lado assustada. Fica aliviada quando os descobre na casa do porco. Todos juntos falam sobre os medos reais e imaginários.</p>
	<p>"Histórias para ler e sonhar".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um sonho de princesa- <p>Strecht, P. (2005). Assírio & Alvim. Lisboa</p> <ul style="list-style-type: none"> - crescimento e a identificação com o adulto - respeito pelo espaço dos pais e o dos filhos; - complexo Édipo 	<p>Uma menina queria ser como a mãe, vestiu roupas da mãe e colocou fios e brincos da mãe. A mãe ralha-lhe assim que vê a confusão geral no quarto. O pai quando chega conversa com ela calmamente assegurando-a que tal como a mãe ela um dia também irá crescer.</p>
	<p>Waddel, M. & Firth, B. (2001). "Tu ne dors pas petit ours?". Lutin Poche. Paris</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medo do escuro - Lado contentor do adulto; - A importância da serenidade e da desmistificação dos medos - a beleza da noite 	<p>Um urso não consegue adormecer porque acha que está muito escuro. O urso grande, a pedido do urso pequeno, vai arranjando candeeiros cada vez maiores até que se apercebe que não pode iluminar a noite. É então que pega no urso pequeno ao colo, leva-o para fora da gruta para ver as estrelas e tranquiliza o pequeno urso que acaba por adormecer.</p>

Antes de se dar início ao conto apresenta-se o livro com a história que se vai contar - "a Ana hoje trouxe este livro para vos contar. Primeiro li-o com muita atenção, depois ficou

guardado na minha cabeça, por isso agora vou contar-vos. Depois mostro-vos o livro por dentro". Coloco o livro num canto visível, quase também ele como espectador da tentativa da reprodução da sua identidade. É de acordo com a interpretação que é feita do livro que se conta a história. Segue-se as linhas mestras do conto, é certo, no entanto a ênfase dada é mediante o que é sentido e o que se considera que aquele conto pode provocar. Os livros não são apresentados como um fim, com um objectivo estanque e limitador, mas sim com um princípio, uma ideia pré estruturada e um objectivo pré delineado, com a consciência que o conto pode ser recebido e interpretado num outro campo completamente diferente. A importância da narração oral ao invés da leitura do próprio livro é a permissão do contacto corporal e ocular mais directo. Não há a obrigatoriedade de seguir linearmente o que está escrito, podem fazer-se pequenas alterações mediante o grupo e as suas observações, mais facilmente é dado espaço a uma observação proveniente do grupo de forma a dar ênfase ao contacto relacional com a psicóloga/narradora/mediadora. É necessário sublinhar que este mesmo espaço não é prolongado no tempo, pois corria-se o risco de perder o rumo à história. Ao invés disso procura-se realizar uma ponte entre a observação realizada e o conto, de uma forma breve e contida, não deixando no ar a interrogação da criança e até mesmo contendo alguma ansiedade.



O livro presente na narração oral

Dá-se início ao conto com a ajuda de elementos do cenário e algumas técnicas de animação que permitem tornar mais claro o que se pretende transmitir, bem como facilitar uma maior concentração e uma melhor dinâmica do conto. O gesto teatral ou a entoação patética geradoras de excitação vêm prejudicar um movimento psíquico subtil de internalização no caminho de construir um espaço de relação com o conteúdo que está a ser narrado, por isso não é esta a metodologia utilizada.

Eis alguns exemplos o que se considerou como técnicas de animação do conto:

a) **O concreto** – São utilizados elementos palpáveis, que conduzam de imediato aos conteúdos da história. Nestas idades, mais jovens, o concreto é algo muito importante, dado a ainda frágil capacidade para simbolizar, que leva a uma rápida dispersão. O uso de bonecos tridimensionais e apelativos, o uso de sons e ruídos, que se reconheçam de imediato, são estratégias importantes.



O concreto - Técnicas para dinâmica do conto

b) **Duração** – O conto tem 10/15 minutos no máximo, o que é um factor muito importante, pois o período de concentração das crianças é curto.

c) **Efeito surpresa** – A necessidade de exploração, de descoberta, é tão intensa nesta idade, que esta é uma estratégia que resulta muito bem. Exemplo: prendas que se desembrulham, caixas que se abrem, objectos que se acendam, que emitam sons ou luz,

coisas que se mexam sozinhas, que tenham odor.



Efeito surpresa - Técnicas de dinâmica do conto

d) **Voz** – A história deve ser contada com serenidade. No entanto, as mudanças de tom, mais alto ou a sussurrar, têm fortes implicações. O tom mais alto, deve ser breve para provocar apenas surpresa e não excitação descontrolada; o tom do sussurro, deve ter as palavras perceptíveis e também deve ser breve, para que as crianças não dispersem com facilidade. A voz também pode ser usada para captar a atenção de alguém que está distraído (um tom mais alto, de surpresa) adjacente a um olhar mais focalizado para essa criança.

e) **Linguagem** – Tem que ser absolutamente compreensível e clara. As palavras têm que sair bem soletradas e aquelas com significados mais difíceis de explicar deverão ser trabalhados previamente, de modo a saber responder com clareza, caso surja uma questão (ex: o que é a saudade, o desgosto, etc.)

f) **Conteúdos do conto** – O enredo da história tem que estar bem presente, para que o conto flua durante a dinâmica. A ideia fundamental do conto é algo que é muito

importante estar presente, bem reflectida e amadurecida, para que possa sair de diferentes maneiras, de forma a não nos prendermos a uma frase, mas sim a uma ideia.

g) **Olhar** – O olhar é um elemento de extrema importância. Olhar as crianças que facilmente se dispersam, que prevemos que se vão dispersar, ou que já estão dispersas é muito significativo para uma boa continuidade da história. O olhar deve percorrer todas as crianças, dado que esta é uma idade em que a necessidade de atenção por parte do adulto, é uma constante.

h) **Movimento corporal** – O movimento do corpo, a deslocação de um lado para o outro da sala, esticar o corpo ou colocar-se de cócoras junto às crianças, sentar-se no chão enquanto se está a falar sobre algo importante ou que requer mais atenção, é algo que tem igualmente um grande impacto na atenção da criança.



Fig. Movimento corporal - Técnicas de dinâmica do conto

i) **Lançar coisas ao ar** – Lançar coisas ao ar é algo que pode ter um efeito muito apelativo para as crianças, mas, se for lançado por cima delas poderá interromper o conto definitivamente. Por exemplo, atirar papelinhos esvoaçantes ao ar, bolinhas de sabão, bolinhas de esferovite, são elementos que impelem, naturalmente, a que as crianças se lancem sobre eles para os apanhar, tocar, guardar, logo este tipo de recurso

deve ser usado apenas na área do cenário e não sobre as crianças.



Lançar coisas ao ar - Técnica de dinâmica do conto

j) **Interação** – Durante o conto, a interação com as crianças é muito importante, seja pela voz ou até mesmo pelo olhar. Nesta idade para além de potenciar facilmente a atenção da criança implica também um reforço narcísico por parte desta. O saber responder é algo que lhe dá confiança e segurança, desencadeando o prazer em ouvir a história.



Proximidade com as crianças

k) **Personagens** – Quanto mais próximos forem os personagens da história dos seus objectos transitivos, normalmente peluches ou bonecos fofos e maleáveis, mais facilmente as crianças se envolvem e se apaixonam pelos elementos da história, redobrando a atenção e abrindo com mais naturalidade o espaço ao sentir. Estas personagens remetem para uma relação maternal, contentora, que activa a memória relacional. São personagens criados por mim, o que as aproxima do meu lado mais maternal, cuidador, de alguém que cria para elas, para as receber no conto.



Fig. Personagens

l) **Os cheiros** - O cheiro é algo que estimula os sentidos de um modo muito penetrante, infiltra-se até às memórias e traz-nos sabores de tempos vividos, de pessoas, de momentos agradáveis ou não. A utilização de cheiros, aromas, durante um conto é algo que cativa a atenção e que embriaga a vontade de estar ali. Exemplo disso é o cheiro de um chá a ferver, o cheiro do pó de talco lançado ao ar, o cheiro de incenso, o cheiro de uma caixa que se abre, o cheiro de um pano que se abana sobre as crianças.



Cheiros

m) **A presença do contador enquanto pessoa** - o contador estar presente enquanto pessoa e não enquanto personagem da história, é algo que potencia a relação, a interacção com o grupo. É extremamente importante o estar enquanto pessoa que conta e que fantasia com elas. O poder aconchegá-las sem distância, o poder sentir, com elas, a história. Sendo personagem, sendo um elemento da história, mascarado ou com fala diferente, resulta em alguma dificuldade em sair desse registo, torna-se difícil saltar de personagem para pessoa e dialogar com as crianças com veracidade. As crianças comunicariam com o personagem e não com o elemento humano, o ser que as leva à fantasia mais ou menos perturbadora tem uma função contentora. Enquanto pessoa, enquanto narrador, pode-se dar o espaço, como já foi referido atrás, para um possível esclarecimento ou para conter algum comportamento mais ansioso durante o conto sem com isso perder o encadeamento da história que se está a contar

Após a narração oral do conto é mostrado às crianças o interior do livro, bem como as ilustrações que dele fazem parte. A transição para o objecto livro remete-os para a noção de que aquela história " vem do mundo", ou seja, a criança poderá sentir que o que pensa não é só seu, é do grupo, é do social, é do mundo, deixando-a muito mais tranquila para

deixar fluir as associações de ideias e o livre pensamento. Passar da narração oral para o livro permite tornar concreto o objecto elaborado "no social" o que poderá dar às crianças uma inserção neste mesmo espaço colectivo, comunitário, poderão então sentir algo do género: "os livros têm coisas minhas, por isso eu não estou solitário nisto que sinto ou penso". Ao mesmo tempo esta transição permite-lhes saber que a história, se eles quiserem, pode ser reproduzida, relida, recontada, reouvida, repensada, reabsorvida, revivida.

"Bom... acabou-se o nosso conto... mas a Ana ainda quer fazer mais uma coisa com vocês, vamos passar para o outro tapete?" Voltamos então a mudar de local/tapete o que permite diferenciar os momentos do OFL e a ter noção do que lhes vai ser pedido em cada tempo. Temos então o momento de expressão.

Expressão

Os olhos das crianças mostram uma atenção extrema e uma grande expectativa face à proposta que lhes vai ser feita. Este momento dura cerca de 15/20 minutos. Segue-se o momento de exploração do conto, através de uma dinâmica de grupo, da expressão pela arte, da expressão corporal, expressão criativa, expressão do pensamento, do sentir, das emoções, dos afectos.



Exemplo de objectos usados para o momento da expressão



Exemplo de objectos usados para o momento da expressão

Aqui são propostas actividades essencialmente da área das diversas formas de expressão, que podem servir como mediadoras e facilitadoras da representação dos seus sentimentos. Este é um tempo verdadeiramente importante em que, a pouco e pouco, cada criança é capaz de expressar e partilhar com as outras as suas ideias. É o tipo de reflexão do que até ali foi vivido e agido, é a possibilidade da passagem da acção ao pensamento. À psicóloga/narradora/mediadora cabe sempre o papel de facilitar e integrar este momento bem como a passagem à expressão oral e eventualmente escrita do que foi pensado ou verbalizado.

As crianças têm alguma dificuldade em permanecer sossegadas, em concentração voluntária da atenção. Neste momento do atelier é importante que as expressões consigam conjugar uma pequena duração, com grande capacidade de reflexão temática. Nas expressões que implicam dizer algo verbalmente, é importante que tal seja feito de forma individual, para que a criança fale com os outros e estes ouçam.

Cada criança expressa-se de acordo com o que lhe ficou a tocar na alma, durante o conto (momento anterior ao da expressão), a acordar vivências e emoções guardadas que emergem no que constroem, no que pintam, no que imaginam. No momento da expressão, a reflexão é livre e entrelaçada no grande grupo, permite-se a individualidade e constrói-se a grupalidade. Aqui o pensamento surge como reflexo do que foi criado na expressão, e é aqui neste novo sítio que afloram as emoções e o pensamento destes pequenos ouvintes.

A sensação de segurança é um sentimento que se vai fortalecendo ao longo das sessões. No entanto, no início dos ateliers é natural que surjam algumas reacções de retracção, de alguma inibição, pelo que é importante não forçar ou insistir com as crianças que não pretendem participar neste momento. No final das sessões é pertinente fazer um registo das crianças que não participaram ou que demonstraram alguma dificuldade intra ou inter relacional. Esta observação pode ser efectuada através dos comentários que o sujeito faz ao grupo ou sobre si próprio, a postura que tem face ao grupo, se se afasta constantemente, se se deita, isolando-se, se recorre ao colo da educadora. Estes movimentos individuais e de grupo implicam são tomados em consideração numa sessão seguinte. As crianças mais instáveis e com uma baixa auto estima mais facilmente serão tocadas, abraçadas, terão um par mais seguro para as acompanhar na acção da expressão, terão um olhar caloroso vindo da psicóloga/narradora/mediadora, e o reforço positivo também estará mais presente.

Durante ou após o momento da expressão é realizada uma reflexão. Esta reflexão é realizada de acordo com as vivências que as crianças levam para a sessão e com os conteúdos que se pretendem transmitir. Estes conteúdos de reflexão têm que ter algumas características particulares a saber: Deverão ser concretos, baseados em exemplos dados pelas crianças ou exemplos que façam parte desta fase do desenvolvimento, têm que ser claros, sentidos e percebidos por nós próprios. A autenticidade e os exemplos pessoais dados necessitam de ser sentidos por quem os conta e por quem os ouve. Procurar dentro de si exemplos da sua infância aproxima a psicóloga/narradora/mediadora das crianças e das suas vivências. As crianças sentem a autenticidade de uma forma muito clara, muito à flor da pele.


O reino da fantasia, o reino dos animais ou bonecos que falam e sentem é vivido com grande capacidade de simbolização de conteúdos e emoções. Através do animismo a abordagem aos conteúdos que se pretendem transmitir é facilitada.

Para que fique mais claro o tipo de dinâmica desenvolvida nestas sessões sintetizou-se um quadro onde se explorou a dinâmica de expressão e a reflexão final realizada nos diferentes livros escolhidos.

Imagem capa	Resumo	Dinâmica de expressão	Reflexão final
<p>Aguilusa; José Eduardo; (2000) “Estranhões e bizarros”; estórias de adormecer anjos -<i>O caçador de borboletas</i>. Publicações D. Quixote.</p> 	<p>Uma criança recebe, como presente, um equipamento para caçar borboletas. É-lhe explicada toda a arte de caçar bem como a técnica para as guardar para sempre dentro de caixas. A criança descobre, num encontro com uma borboleta, que não conseguimos guardar tudo em caixas e dentro de nós é o melhor lugar para o fazer.</p>	<p>Proposta: através de frascos com diferentes especiarias e aromas, tentar recordar-se de situações vividas bem como das pessoas com quem vivenciámos esses mesmos momentos. Posteriormente, colar uma especiaria escolhida pela criança, num cartão e escrever qual a situação que aquele cheiro a faz lembrar. Exemplo: "Este cheirinho faz-me lembrar o bolo de canela da minha avó... quando eu às vezes vou lá lanchar e a casa dela é longe..."</p>	<p>Partilha ao grande grupo do que foi reflectido individualmente. Conclusão: "o nosso pensamento consegue guardar muito mais coisas do que uma caixa. O pensamento guarda-as sem as envelhecer ou deixar estragar...". Os cheiros são truques para nos lembrarmos das coisas que temos guardadas.</p>
<p>Bratney, S. (2004). “Adivinha o quanto eu gosto de ti”. <i>Caminho</i></p> 	<p>A mãe e o filho tentam dizer o quanto gostam um do outro. Não é fácil explicar o quanto gostamos de alguém no entanto sabe muito bem ouvir essas palavras doces.</p>	<p>Proposta: dentro de uma tenda, correspondente à toca de um coelho, imaginar o quão importante é recebermos um abraço quentinho de alguém que gosta de nós... passar um saco de água quente e abraça-lo fechando os olhos. Onde podemos receber um abraço quentinho? Na escola? Em casa? Onde? Exemplo: "quando eu vou à avó ela dá-me muitos..."; "Aqui na escola a Anabela (educadora) já me deu!" Posteriormente desenhar num cartão as pessoas a quem podemos pedir um maminho.</p>	<p>Há muitas pessoas que nos podem dar abraços quentinhos. Não são só os pais, também podem ser os avós, os tios, as educadoras, os amigos e outras pessoas na escola. Os maminhos podem vir de muitos lados, é muito importante podermos pedir um abraço a alguém que sentimos que gosta de nós.</p>
<p>Carballeira, P. & Barrio, B. (2003). “Xico”. Kalandranka</p> 	<p>O Xico é um rato curioso que pensa que a lua é feita de queijo. Resolve ir verificar e tem uma grande desilusão. Longe da Terra, recorda com saudade as coisas boas que tinha e aproveita o embalo da Lua da melhor maneira.</p>	<p>Proposta: imaginar o que têm dentro cinco caixas. Posteriormente abri-las e pensar se ficámos ou não desiludidos. Se ficámos desiludidos podemos ver o que têm essas caixas de bom e de positivo. Exemplo: "Esta caixa tem piratas lá dentro, deve ter moedas de um tesouro...(abre-se a caixa) oh! Não tem nada disso, só tem um espelho... olha, somos nós...estamos todos cá dentro...afinal esta caixa é muito gira!"</p>	<p>Partilha ao grande grupo das descobertas boas de cada caixa. Às vezes, quando não conhecemos as coisas, imaginamos como serão. Quando descobrimos, podemos ficar contentes ou desiludirmo-nos, como o Xico. Depois temos que procurar o que essas coisas têm de bom..</p>

Imagem capa	Resumo	Dinâmica de expressão	Reflexão final
<p>- Bunting, E.; Carpenter, N. (2005) "Le petit bateau de Petit ours" École des loisirs. Paris</p> 	<p>O grande urso já foi um pequeno urso e como tal usufruía de um barco em relação ao qual tinha um carinho muito grande por tudo o que podia fazer com ele. Agora já não cabe no barco e é com pena que se vai desfazer dele. Encontra uma alternativa salutar que é dar o seu barco a um pequeno urso e construir um grande para si.</p>	<p>Proposta: Está um saco opaco no centro do tapete onde as crianças se encontram sentadas em círculo. Dentro do saco estão inúmeros objectos que remetem para o deixar de ser bebé (fralda, chucha, biberão, etc) e outros que remetem para o facto de estarem a crescer (escova de dentes, talheres, um interruptor, etc.). Cada criança tira um objecto e falamos sobre ele, tenta-se tranquilizar o grupo para o facto de ainda haver algumas vezes que nos apetece fazer coisas de bebés, é natural, um dia passa.</p>	<p>Mostra-se ao grupo a divisão dos objectos de crescido e de bebé e remete-se para o facto de ser bom crescer, fala-se das coisas boas que podem fazer agora mais crescidos.</p>
<p>Gil, C.& Odriozola, E. (2006). "A princesa que bocejava a toda a hora". OQO Editora</p> 	<p>Havia uma princesa que não parava de bocejar contagiando todas as pessoas do castelo. O pai e a mãe preocupados recorrem a vários métodos de luxo para que ela ria e deixe de bocejar, nada resulta. Um dia aparece um menino, filho de um dos criados do palácio, com quem passa a tarde a divertir-se e a brincar. Deixou de bocejar. Faltava-lhe apenas um amigo.</p>	<p>Proposta: sobre uma manta estão vários elementos da natureza - conchas, flores secas, pedrinhas, arroz, etc. Propõe-se às crianças que brinquem livremente com estes elementos da natureza. Todas as crianças do grupo partilham os elementos da natureza e brincam juntos.</p>	<p>Não é preciso jogos nem coisas muito caras para brincar. O mais importante são os amigos - "já viram como estiveram todos a brincar sem precisarem de mais nada?"</p>
<p>Kromhout, R. (2001). "Petit âne offre un cadeau". Mijade.</p> 	<p>Um pequeno burro vai a uma festa e compra um presente, que ele adora, para dar ao amigo. Tem muita dificuldade em lhe dar o presente e no caminho até à festa tenta tudo para ficar com ele. Acaba por ceder, oferece o presente ao amigo e brinca a tarde inteira com ele e o presente (um papagaio de papel). A mãe elogia-o e compensa-o pelo seu gesto bonito.</p>	<p>Proposta: 1º- distribuição por criança de alguns objectos todos iguais. Exemplo: um conjunto de sapos, um conjunto de pedras, um conjunto de conchas, etc. 2º- agora, com o que têm na mão, podem brincar. Primeiro as crianças brincam individualmente, cobiçando o que cada criança tem, depois algumas começam a trocar entre si os seus pertences. Digo: "já viram, não vos apetecia ter também algumas das coisas que têm os outros meninos?", "Sim..." - dizem eles. " Então e se trocarmos uns com os outros?" - pergunto. As crianças concordam, trocam entre si os elementos e brincam. As crianças acabaram por misturar os elementos que foram distribuídos individualmente e brincar todos juntos.</p>	<p>Às vezes sentimos um pouco de inveja pelo que os outros têm, é natural, mas se falarmos com a pessoa e partilharmos com ela. Tanto melhor, pois brincamos todos juntos.</p>

Imagem capa	Resumo	Dinâmica de expressão	Reflexão final
<p>Lionni, L. (2004). “O Frederico”. Kalandraga.</p> 	<p>Uma família de ratos armazena comida para o Inverno. O Frederico permanece sentado e quando lhe perguntam o que está a fazer, diz que está a guardar as cores, a juntar as palavras e a apanhar os raios de sol. Todos ficam espantados mas continuam a trabalhar. Durante o Inverno a comida acaba e questionam o Frederico sobre as coisas que ele guardou. Dá-se uma troca deslumbrante entre a família de ratos que por momentos esquece a fome.</p>	<p>Proposta: cada criança, individualmente, desenha num coração de cartolina as pessoas significativas que cabem lá dentro. São pessoas que guardamos dentro de nós e das quais nos podemos lembrar sempre que quisermos. Exemplo: "Eu vou desenhar o meu avô..." ; "Eu vou desenhar a minha mãe, o meu pai, o meu irmão e o meu passarinho que já morreu mas que eu me lembro sempre dele, era o amarelinho."</p>	<p>Mostra-se o que cada criança (quem quiser) colocou no seu coração. Pode haver muitas pessoas de quem gostamos e elas cabem todas no coração, Podemos guardar muitas coisas e pessoas no nosso coração e lembrarmos delas sempre que quisermos.</p>
<p>- Velthuijs, M. (2004). “O sapo tem medo”. Caminho</p> 	<p>O sapo ouve ruídos e fantasia sobre o que se passa. Recorre aos amigos, os quais também sentem medo. Acabam todos na mesma casa e na mesma cama, adormecendo com medo. No outro dia de manhã a lebre procura-os por todo o lado assustada. Fica aliviada quando os descobre na casa do porco. Todos juntos falam sobre os medos reais e imaginários.</p>	<p>Proposta: cada criança acompanha o sapo e os seus amigos num chá. A chaleira está mesmo a ferver com um chá lá dentro. O chá é servido às crianças e falamos serenamente sobre os medos de cada um. Posteriormente temos a dinâmica das caixas estranhas. Através de caixas com elementos do quotidiano lá dentro (ráfia, tecidos diversos, massa pão, papelinhos, balões vazios, etc.) as crianças imaginam o seu conteúdo. Depois de colocarem a mão lá dentro imaginam o que será e desenharam numa folha " são bichos estranhos", "São aranhas". De seguida mostra-se o conteúdo das caixas ao grande grupo. "Olha... afinal eram só fitas...", "são papelinhos e um balão vazio"</p>	<p>Quando não sabemos o que está no escuro imaginamos mil coisas diferentes. Quando acendemos as luzes ou abrimos as caixas vemos que o seu conteúdo é algo que conhecemos e que não mete medo.</p>
<p>“Histórias para ler e sonhar”. - Um sonho de princesa- Strecht, P. (2005). Assírio & Alvim. Lisboa</p> 	<p>Uma menina queria ser como a mãe, vestiu roupas da mãe e colocou fios e brincos da mãe. A mãe ralha-lhe assim que vê a confusão geral no quarto. O pai quando chega conversa com ela calmamente dando-lhe segurança que tal como a mãe ela um dia também irá crescer.</p>	<p>Proposta: cada criança veste-se com roupas que existem numa caixa só com roupa de adulto. Depois cada um vem à frente do grupo mostrar como se vestiu de crescido. Posteriormente desenharam num painel um adulto de quem gostem muito e que gostavam de ser como ele.</p>	<p>É bom crescer. Todos nós, um dia, seremos adultos tal como os que eles conhecem.</p>

Imagem capa	Resumo	Dinâmica de expressão	Reflexão final
<p data-bbox="225 277 537 398"><i>Waddel, M. & Firth, B. (2001). "Tu ne dors pas petit ours?". Lutin Poche. Paris</i></p> 	<p data-bbox="560 248 828 658">Um urso não consegue adormecer porque acha que está muito escuro. O urso grande, a pedido do urso pequeno, vai arranjando candeeiros cada vez maiores até que se apercebe que não pode iluminar a noite. É então que pega no urso pequeno ao colo, leva-o para fora da gruta para ver as estrelas e tranquiliza o pequeno urso que acaba por adormecer.</p>	<p data-bbox="850 248 1195 495">Proposta: as crianças têm de descobrir que sons estão a ouvir e identificá-los (sirene, escova de dentes, mota, avião, etc) como forma de desmistificar alguns ruídos. Num cartão escrevem (com ajuda do adulto) que coisas bonitas acontecem à noite</p>	<p data-bbox="1217 248 1436 900">Às vezes ouvimos sons que nos metem medo porque não percebemos bem o que é, no entanto, quando descobrimos que é um som de uma coisa que conhecemos ficamos logo mais descansados. Quando ouvimos algum som que nos é estranho, temos que fazer o truque que é perceber de onde vem aquele ruído. Pensar nas coisas boas que tem a noite também nos ajuda a olhar para o escuro do céu de forma diferente, mais descansados.</p>

No final, é dada a palavra a cada um, cabendo-me a mim uma conclusão relacionada com o que foi dito e com a temática que estamos a abordar nesse atelier. Aqui o pensamento surge como reflexo do que foi criado na expressão e é aqui, neste novo lugar que afloram as emoções e o pensamento destes pequenos ouvintes. Durante o momento da reflexão é importante não forçar a participação das crianças, participa quem quer, mas é dada a palavra a cada um.

É importante que as crianças mais perturbadas/perturbadoras, bem como as que necessitam de um maior reforço, se sentem perto da psicóloga/narradora/mediadora ou da educadora.

As observações que se fazem são direccionadas ao grupo e não a uma criança individualmente sendo que se considera que o apoio que é dado durante a sessão tem características individuais e grupais.

Depois deste momento de expressão/reflexão as crianças vão buscar as suas caixas individuais pois nos ateliers de continuidade, cada criança guarda os "segredos dos contos" (elementos que remetem para o conto, realizados por elas ou pela psicóloga/narradora/mediadora) numa caixa só sua, que fica ali, na sala. A

psicóloga/narradora/mediadora é a guardiã das caixas, bem como dos segredos que encerram, dos desabafos que deixam escapar nos diferentes momentos do atelier. É algo reconfortante e tranquilizador. No final, cada criança leva consigo aquilo que conseguiu guardar dentro de si, bem como os pensamentos que simbolicamente poisaram nos pequenos objectos e registos que foram guardados na sua caixa.




As caixas

Estas caixas são importantes na medida em que fazem um encadeamento entre os diferentes contos que foram abordados sendo igualmente facilitadoras de elos com experiências vividas através dos contos bem como de recordações de personagens, enredos e conteúdos de narrativa. Cada elemento que lhes é dado sobre a história daquela sessão é colocado por eles dentro da caixa. Estas simbolizam também a minha função ali no atelier: "guardadora" dos seus segredos e do que partilham ali, bem como das suas caixas (as quais só levam no fim do ano). É ali naquele espaço que o que é pensado pode ser falado e guardado. Posteriormente as caixas são arrumadas. É formada uma fila e as crianças saem muito devagar pela porta mágica deixando o espaço do OFL com sorrisos cúmplices do meu "até à próxima!".

Imagem capa	Resumo	O que se guarda na caixa
<p>Agualusa; José Eduardo; (2000)</p> <p>“Estranhões e bizarros”; estórias de adormecer anjos - <i>O caçador de borboletas</i>.</p> <p>Publicações D.</p> <p>Quixote.</p> 	<p>Uma criança recebe, como presente, um equipamento para caçar borboletas. É-lhe explicada toda a arte de caçar bem como a técnica para as guardar para sempre dentro de caixas. A criança descobre, num encontro com uma borboleta, que não conseguimos guardar tudo em caixas e dentro de nós é o melhor lugar para o fazer.</p>	<p>Especiarias coladas num pequeno cartão com a situação que descreveram escrita e desenhada</p>
<p>Bratney, S. (2004).</p> <p>“Adivinha o quanto eu gosto de ti”. <i>Caminho</i>.</p> 	<p>A mãe e o filho tentam dizer o quanto gostam um do outro. Não é fácil explicar o quanto gostamos de alguém no entanto sabe muito bem ouvir essas palavras doces.</p>	<p>cartão pequeno com desenho da(s) pessoa(s) que nos dá(dão) mimos e abraços</p>
<p>Carballeira, P. & Barrio, B. (2003).</p> <p>“Xico”. Kalandraka</p> 	<p>O Xico é um rato curioso que pensa que a lua é feita de queijo. Resolve ir verificar e tem uma grande desilusão. Longe da Terra, recorda com saudade as coisas boas que tinha e aproveita o embalo da Lua da melhor maneira.</p>	<p>Dentes do Xico e um dos conteúdos de uma das caixas apresentadas (café).</p>

Imagem capa	Resumo	O que se guarda na caixa
<p>Bunting, E.; Carpenter, N. (2005) "Le petit bateau de Petit ours" École des loisirs. Paris</p> 	<p>Proposta: Está um saco opaco no centro do tapete onde as crianças se encontram sentadas em círculo. Dentro do saco estão inúmeros objectos que remetem para o deixar de ser bebé (fralda, chucha, biberão, etc) e outros que remetem para o facto de estarem a crescer (escova de dentes, talheres, um interruptor, etc.). Cada criança tira um objecto e falamos sobre ele, tenta-se tranquilizar o grupo para o facto de ainda haver algumas vezes que nos apetece fazer coisas de bebés, é natural, um dia passa.</p>	<p>Barco de papel onde desenham o seu urso.</p>
<p>Gil, C.& Odriozola, E. (2006). "A princesa que bocejava a toda a hora". OQO Editora</p> 	<p>Havia uma princesa que não parava de bocejar contagiando todas as pessoas do castelo. O pai e a mãe preocupados recorrem a vários métodos de luxo para que ela ria e deixe de bocejar, nada resulta. Um dia aparece um menino, filho de um dos criados do palácio, com quem passa a tarde a divertir-se e a brincar. Deixou de bocejar. Faltava-lhe apenas um amigo.</p>	<p>Alguns materiais com que estiveram a brincar (conchas, pedras, folhas, etc)</p>
<p>Kromhout, R. (2001). "Petit âne offre un cadeau". Mijade.</p> 	<p>Um pequeno burro vai a uma festa e compra um presente, que ele adora, para dar ao amigo. Tem muita dificuldade em lhe dar o presente e no caminho até à festa tenta tudo para ficar com ele. Acaba por ceder, oferece o presente ao amigo e brinca a tarde inteira com ele e o presente (um papagaio de papel). A mãe elogia-o e compensa-o pelo seu gesto bonito.</p>	<p>Pequeno papagaio de papel</p>

Imagem capa	Resumo	O que se guarda na caixa
<p>Lionni, L. (2004). “O Frederico”. Kalandraka.</p> 	<p>Uma família de ratos armazena comida para o Inverno. O Frederico permanece sentado e quando lhe perguntam o que está a fazer, diz que está a guardar as cores, a juntar as palavras e a apanhar os raios de sol. Todos ficam espantados mas continuam a trabalhar. Durante o Inverno a comida acaba e questionam o Frederico sobre as coisas que ele guardou. Dá-se uma troca deslumbrante entre a família de ratos que por momentos esquece a fome.</p>	<p>Coração de cartolina com as pessoas significativas desenhadas</p>
<p>- Velthuijs, M. (2004). “O sapo tem medo”. Caminho</p> 	<p>O sapo ouve ruídos e fantasia sobre o que se passa. Recorre aos amigos, os quais também sentem medo. Acabam todos na mesma casa e na mesma cama, adormecendo com medo. No outro dia de manhã a lebre procura-os por todo o lado assustada. Fica aliviada quando os descobre na casa do porco. Todos juntos falam sobre os medos reais e imaginários.</p>	<p>Folha com desenhos com o que supostamente estava dentro das caixas e com o que na realidade está lá dentro.</p>
 <p>“Histórias para ler e sonhar”. - Um sonho de princesa Strecht, P. (2005). Assírio & Alvim. Lisboa</p>	<p>Uma menina queria ser como a mãe, vestiu roupas da mãe e colocou fios e brincos da mãe. A mãe ralha-lhe assim que vê a confusão geral no quarto. O pai quando chega conversa com ela calmamente dando-lhe segurança que tal como a mãe ela um dia também irá crescer.</p>	<p>Desenho num cartão de um adulto de quem gostamos muito e com o qual gostaríamos de ser parecidos quando crescermos.</p>

Imagem capa	Resumo	O que se guarda na caixa
 <p data-bbox="258 584 544 712">Waddel, M. & Firth, B. (2001). "Tu ne dors pas petit ours?". Lutin Poche. Paris</p>	<p data-bbox="568 304 852 685">Um urso não consegue adormecer porque acha que está muito escuro. O urso grande, a pedido do urso pequeno, vai arranjando candeeiros cada vez maiores até que se apercebe que não pode iluminar a noite. É então que pega no urso pequeno ao colo, leva-o para fora da gruta para ver as estrelas e tranquiliza o pequeno urso que acaba por adormecer.</p>	<p data-bbox="876 304 1160 409">Cartão com uma lua colada onde se registou o que cada criança dizia sobre as coisas boas da noite.</p>

6.1.1 Enquadramento Teórico

Este projecto aninha em si próprio a possibilidade de, no contexto escolar serem abordadas as problemáticas do desenvolvimento infantil através do conto. As emoções partilhadas pelas crianças através da projecção feita nas personagens do livro permitem uma abordagem contentora dos medos e dúvidas referentes a esta idade. O reforço das respostas positivas face a dilemas relacionados com a necessidade de segurança ou com a capacidade de saber-fazer com autonomia e sucesso é algo que se pretende sublinhar nestes encontros. Os comentários realizados pelas crianças no momento da reflexão são demonstrativos da envolvimento destes momentos e da sua pertinência, o que permite começar a delinear a resposta à pergunta: "Qual a pertinência do conto infantil junto das crianças de 3-5 anos como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento?"

Antes da selecção dos livros, a preparação dos ateliers requer um estudo prévio acerca do desenvolvimento da criança. O OFL trabalha com grupos dos 3 aos 5 anos. Estudar estas fases do desenvolvimento é essencial para se ter a noção do tipo de livro que será mais adequado escolher, que tipo de abordagem, de linguagem ou de reflexão se pode realizar a partir do conteúdo simbólico que se consegue extrair do texto. Este trabalho de retaguarda é necessário para adequar as actividades de expressão ao nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor da criança.

Os contos seleccionados têm, como já referimos, um conteúdo rico, envolvendo emoções e valores, nem sempre fáceis de abordar no quotidiano. São escolhidas em função do momento do grupo e dos desafios desenvolvimentais que hipotetizamos que as crianças vivem neste momento do seu crescimento.

Estes ateliers valem por si só como espaço transicional entre as emoções e o pensamento nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. É um espaço onde surge a possibilidade de soltar os afectos sem que isso remeta para uma exigência. É um trabalho grupal onde as dúvidas e as angústias pessoais se fundem com as do grupo permitindo pensar sobre elas mais facilmente. Aqui, as temáticas do livro, as problemáticas para que muitas vezes este contexto remete, vêm do social, vêm do mundo em geral para falar ao grupo e não só ao indivíduo em particular. O OFL, pelo seu espaço acolhedor, pelos textos de autor cuidadosamente seleccionados, pela mediação que é feita através do livro, pelas dinâmicas criadas a partir destes textos, consegue ser um propulsor do bom desenvolvimento humano, proporcionando reflexões saudáveis sobre aquilo que se pode chamar de etapas a ultrapassar no desenvolvimento. É necessário que a psicóloga/narradora/mediadora se sinta "habitada" pelos contos, o que exige um conhecimento profundo do seu conteúdo.

A árvore utilizada neste contexto permite a projecção, a transferência de sentimentos permite que os conteúdos do conto possam ser mais facilmente absorvidos e trabalhados. Segundo Winnicott (2000) o objecto transitivo é algo que não é inteiramente reconhecido como pertencente à realidade exterior mas que também não faz parte do corpo da criança. O objecto transitivo pode ser um objecto tranquilizador, securizante que substitui a mãe permitindo a diminuição da ansiedade. O caso mais frequente na interacção árvore - criança é o seguinte: as crianças mais ansiosas e instáveis (nomeadamente crianças com diagnóstico de hiperactividade, que estão a viver uma situação familiar de divórcio, com perturbações de linguagem, com pouca resistência à frustração, ou mais agressivas) assim que entram na sala vão a correr na direcção da árvore para a agarrarem em primeiro lugar. Assim que a agarram apertam-na contra si e prolongam um abraço apertado com a árvore. Depois, é-lhes difícil passar a árvore a outra criança embora acabem sempre por fazê-lo (normalmente digo: "o X já te passa a árvore, sabes que às vezes é difícil largá-la, eu compreendo, ele já ta passa pois ele sabe bem que custa quando se está à espera"). Noutras ocasiões, e pelo facto de ter sido difícil

passar a árvore a um colega, encontrou-se uma estratégia improvisada que resultou igualmente. Nestes casos a psicóloga/narradora/mediadora emprestou algo seu, por exemplo, numa ocasião, emprestou o seu cachecol à criança que estava a ter dificuldades em dar a árvore tendo sido uma substituição que ajudou a conter a ansiedade. As crianças mais seguras pegam menos vezes na árvore recorrendo a ela apenas durante a sessão e no intuito de a apertar durante poucos minutos dando-a de imediato caso alguém a peça.

Considerou-se muito interessante a diferença sublinhada por Santos (1982) relativamente à coisa e ao objecto. A árvore é sem dúvida um objecto, um objecto de amor, de amor-ódio; objecto de expulsão, de descargas e recargas. Os seus remendos actuais são demonstrativos do uso que as crianças lhe dão.

A *coisa* não tem valor afectivo. O *objecto* como substituto do outro (pode ser o próprio), ou como do próprio projectado sobre a *coisa*. *Objecto* vem de objectar, é exprimir para fora, poderia dizer-se projectar a própria imagem. O *objecto* é esta comunicação ao passo que a *coisa* apenas existe. A *coisa* passa a ser um *objecto* a partir do momento em que passa a representar qualquer coisa de intermediário entre mim e a comunhão humana que aqui vivemos e que eu recordo mentalmente por seu intermédio. O objecto é pessoal. (Santos, 1982; p.160) A árvore é um mediador, ela estabelece transições entre espaços seguros e menos seguros, entre as emoções e o pensamento.

O conto é muitas vezes o despoletador de emoções nem sempre fáceis de verbalizar, a árvore pode ser um elemento fundamental para depositar toda uma carga projectiva que permitirá à criança ficar mais serena num momento seguinte. Ora, aqui a árvore ajuda no trabalho de mediação do conto fazendo uma dupla muito bem conseguida na abordagem ao desenvolvimento infantil

O conto funciona como um fenómeno e um objecto, que actua no espaço transicional. O conto pela sua função geradora de emoções e de comunicação, permite à criança, em primeira instância, a percepção de uma série de sensações como seja uma sensação de bem-estar e de relaxamento que sente ao ouvir um conto. Num segundo momento, poderá facilitar a aquisição de meios possíveis de auxiliá-la a adquirir a capacidade de simbolização inerente ao pensamento, pois uma criança permite-se pensar ou até sentir,

pela fantasia e pelo sonho. "Tudo, no pensamento das crianças, é linguagem do sonho." (E. Sá 1995, p.63) E quando se lê um conto, as histórias falam do que os adultos não são capazes de dizer com simplicidade. "Sonhar supõe que se pode fechar os olhos (e adormecer com confiança básica) ao colo de alguém. Isto é, tranquila entrega ao acto de sonhar representa, num plano simbólico, não tanto a possibilidade de fechar os olhos mas de os abrir... para dentro" (E. Sá, 1995, p.63)

É importante referir que ao longo deste projecto foram repensados e reavaliados métodos de intervenção como forma de melhorar o impacto dos mesmos junto do grupo de crianças. Os contos utilizados são previamente escolhidos e calendarizados cumprindo este trabalho o papel de um projecto contínuo, ao longo do ano lectivo constituindo uma das vertentes do plano de intervenção com as crianças. No entanto há uma grande flexibilidade que permite introduzir novos contos ou até mesmo alterar a ordem pensada inicialmente, esta maleabilidade tem a ver com a adaptação constante que a psicóloga/narradora/mediadora tem que fazer no grupo para acompanhar as suas problemáticas específicas.

Nestas sessões do OFL trabalha-se em pequenos grupos sendo mobilizados processos psíquicos e dimensões de subjectividade que não são mobilizadas, pelo menos da mesma maneira ou com a mesma intensidade, pelos dispositivos ditos individuais, facto sublinhado igualmente por Kaes (1999). A importância do grupo não é só ser um espaço de encontro mas também ser um espaço onde nascem e são vividas emoções que são posteriormente pensadas. E mais uma vez o conto surge como elo entre o individual e o grupal. Saber que o que está a ser pensado pode fazer parte de um percurso grupal tranquiliza as crianças.

Nabais & Guerreiro (2005), trabalham com grupos terapêuticos de crianças com uma dinâmica de sucesso e baseiam-se na premissa de que todos os comportamentos e pensamentos humanos têm um propósito e estão interligados. A importância do grupo terapêutico é analisada neste trabalho, e os conceitos básicos utilizados por estes autores em análise estão na base da metodologia aplicada no Ouvir o Falar das Letras. Ora, deste modo, a intervenção em grupo permite observar o comportamento da criança e atribuir um significado à interacção que esta estabelece quer com o grupo de pares quer com os técnicos (casal terapêutico) reportando às suas vivências na infância e aos mecanismos

de defesa por si desenvolvidos de resistência ao *insight*. Nestes grupos a intervenção terapêutica permite intervir de forma directa no estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e reviver as experiências traumáticas anteriores, atribuindo-lhes um novo significado que permita fortalecer a integridade do *self*.

A psicoterapia é uma viagem de descobertas que é realizada em conjunto com os outros, sendo que é com e nos outros que se torna possível encontrar um sentido de identidade e um encorajamento mútuo para a procura do conhecimento interno. O grupo, ao qual pertencem diversas crianças, surge como um espaço de partilha de sentimentos, emoções e pensamentos, constituindo desta forma um espaço facilitador do trabalho psíquico permitindo que as crianças evoluam através de uma maior autonomia psíquica em relação aos adultos e mais tarde aos seus pares, consolidando a individualidade e adquirindo prazer e desejo em relacionar-se com os outros, despertando a curiosidade e o desejo de saber e aprender, promovendo a socialização. O espaço grupal introduz, em particular nos grupos fechados, uma distância, uma transicionalidade, que permite a elaboração colectiva e a simbolização da falta.

É necessário no entanto clarificar que o momento do Ouvir o Falar das Letras não é uma psicoterapia. A intervenção terapêutica que se faz neste espaço tem a ver com o facto de que tudo quanto se faz de contentor, de prazeroso, tudo quanto permita deixar fluir o pensamento e as emoções de forma segura, pode ser, por si só, terapêutico, no entanto no OFL dá-se ênfase ao papel do grupo com todas as características acima descritas o que permite mais facilmente que o conto seja mediador e contentor ao longo do desenvolvimento.

Funcionando como um lugar de consolo, satisfação e prazer, o espaço grupal possibilita uma actividade criativa relacional. Utilizando uma terminologia de Winnicott (1971) podemos designá-lo como "área transicional", isto é, espaço psíquico comum que funcionando como um "holding" possibilita a emersão das angústias primárias e a sua representação através da verbalização, tornando possível o acesso ao pensamento, à simbolização. O grupo é facilitador de um desenvolvimento psíquico harmonioso.

A acção directa junto da criança tem como função tentar compreender e estimular as suas capacidades de simbolização, fantasia e comunicação, bem como promover a interacção entre as crianças, facilitando a socialização.

Como já foi referido no capítulo 6.1 o espaço onde decorre o OFL é sempre o mesmo, com características que proporcionam um ambiente acolhedor e sereno; os focos de luz, as almofadas, os tapetes, os cenários, são elementos que compõem o espaço e permitem que se crie um ambiente propício para receber o pensamento. Só num ambiente como este podemos permitir que o conto flua com a tranquilidade do lado do grupo das crianças, o campo maternal do aconchego fez com que as crianças mais facilmente se aninhassem e entregassem ao conto.

O espaço constitui uma verdadeira "área transicional" no sentido Winnicotiano, tornando possível um contacto mais intenso. Existe uma porta, designada por porta mágica que separa o espaço exterior do cantinho destinado ao OFL. Esta porta permite entrar num campo com regras e formas de estar diferentes das que têm no espaço exterior. O que se passa para lá da porta é envolvido na magia de um conto sobre o qual as crianças vão sentir e pensar.



Contexto do OFL

Os passos correspondentes a uma sessão do OFL são: um momento de relaxamento seguido da utilização do livro como excelente mediador para o diálogo interno e grupal. Culmina num momento de expressão onde são utilizadas técnicas psicodramáticas, passando pelas ludico-expressivas e as psicopedagógicas.

No momento pós-sessão urge um tempo de reflexão e de elaboração não só do material das sessões, mas também das atitudes e comportamentos dos intervenientes, para entender os movimentos conflituais subjacentes aos comportamentos das crianças. Ora, sem a projecção através do conto mais dificilmente se avançaria com esta etapa.

O papel da psicóloga/narradora/mediadora surge com o apoio empático, tranquilo e encorajador, num meio em que os processos de comunicação estão facilitados. O papel do adulto é fundamental na ajuda e na organização, não demasiado activo ou interveniente, mas seguro e estimulante. A sua presença e atenção nos diferentes momentos promove o diálogo, uma fonte de conforto e segurança de tal modo que os impulsos e desejos perigosos podem ser expressos e compreendidos. O contacto estreito com a psicóloga facilita a verbalização e permite à criança partilhar vivências.

Algumas destas crianças estabelecem, pela primeira vez, experiências relacionais positivas. O grupo exerce forças de apoio, e de contenção suficientemente continuas e, por outro lado, mobiliza um processo de figuração e de simbolização.

O trabalho centrado na dinâmica de grupo funciona no "aqui e agora", nas intervenções e as verbalizações da psicóloga/narradora/mediadora. É apresentado à criança um ponto de realidade através dos rituais de início e de fim das sessões. É através da capacidade empática da psicóloga/narradora/mediadora que acompanha o grupo que se permite tornar pensáveis para as crianças um certo número de experiências e de as ajudar pela compreensão e intuição, a pôr em palavras as experiências mais primitivas ao nível do corpo. O grupo funciona como um continente para todos, incluindo os adultos que estão presentes estabelecendo-se uma relação privilegiada.

O conto transporta-nos para a criança pequena que temos em nós, prende-se ao momento transicional onde se constitui o objecto, permite a descoberta do terceiro, a abertura a um outro, ao desejo do outro constituído como sujeito. (Bonnafé, 2001 in Lechevalier)

“Eu considero o contador como um artista, um criador, um poeta. É um mago, um ilusionista, um evocador de imagens que fazem surgir um universo poético pela sua presença. Ele abre a porta do imaginário, ele realiza um brecha no racional, no banal. Ele permite ao seu auditório de se evadir do seu quotidiano, dos hábitos e das preocupações materiais. Ele pode abrir os olhos sobre o mundo, trazer um ponto de vista crítico e profético sobre os tempos presentes e os que hão-de vir. É um passador/barqueiro por terras do desconhecido, ele faz ecoar em nós os ecos profundos esquecidos, refugiados/evadidos às vezes na infância” (Cazaux, 1993)

A. Ferro (1995, p.77) afirma: "...porque não é no texto narrado, mas na espessura afectiva e emocional que se cria com quem conta que "vive" e se activa aquele algo de transformador das mais profundas fantasias das crianças".

A estruturação deste capítulo permite ter uma noção mais pragmática de todo o trabalho realizado. A continuidade que foi dada ao projecto OFL permitiu observações, reflexões e readaptações que enriqueceram e amadureceram esta intervenção e a metodologia que lhe está associada, sublinhando a pertinência do conto infantil como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento deste grupo de crianças.

6.2 Estrutura do OFL com as educadoras

As educadoras¹⁵ e auxiliares das salas com que trabalha o OFL reúnem-se com a psicóloga/narradora/mediadora uma vez por mês no espaço onde se desenrolam as sessões de conto com as crianças depois de terem sido realizados os ateliers com os grupos de crianças. O espaço que as recebe tem tapetes no chão, o foco de luz para dar um ambiente acolhedor, cadeiras a formar um círculo, uma pequena mesa de centro, onde são colocadas três folhas com a sequência da dinâmica que vai ser criada " associação livre sobre o conto", "transferência da reflexão do conto para o seu dia a dia", " reflexão sobre o que foi sentido com a dinâmica de grupo".

¹⁵ As sessões restringem-se às educadoras pois as auxiliares, pelo facto de não haver mais recursos humanos, tiveram que assegurar o grupo de crianças.

Como forma de estarem mais sensibilizadas para a atitude solicitada foi sugerido às educadoras um momento/atelier mensal para elas próprias, enquanto grupo de adultos. A dinâmica conseguida nestas sessões, também através do conto, tem vindo a permitir um transportar da reflexão para o contexto pessoal e de trabalho. As dificuldades sentidas e as situações vivenciadas pelas educadoras no seu percurso profissional, no seu dia-a-dia e na sua relação com o grupo de crianças acabam por boiar no caudal morno e contentor da reflexão criada, havendo a possibilidade de durante essa sessão pensar as emoções, de as partilhar e acolher.

Dinâmica da reunião (1h30m):

▣ 1º momento (20 min)– momento pragmático, discussão mais funcional sobre o decorrer das sessões

▣ 2º momento (10 min)- conto

▣ 3º momento (60 min)- Cada elemento do grupo tem a palavra realizando uma:

- a) Associação livre sobre o conto
- b) Transferência da reflexão do conto para o seu dia-a-dia
- c) Reflexão sobre o que foi sentido com a dinâmica de grupo

No primeiro momento de sessão são apresentados por parte da psicóloga/narradora/mediadora algumas observações face ao que se passou nos ateliers com as crianças, nomeadamente comportamentos mais desajustados ou demonstrativos de alguma ansiedade com o objectivo de os tornar mais claros ou até mesmo de perceber que temática fará sentido explorar numa outra sessão do OFL com as crianças. As educadoras fazem igualmente observações e comentários face ao que assistiram e, de acordo com a sua sensibilidade, e do conhecimento que têm do grupo dão sugestões temáticas ou mesmo novas metodologias de abordagem ao grupo (exemplo: trocar crianças de grupo, subdividir um grupo, dar mais atenção a uma determinada criança pelo facto de estar a vivenciar uma situação da sua vida mais problemática, etc).

Num segundo momento o livro escolhido pela psicóloga/narradora/mediadora para aquela sessão é mostrado, é aberto de forma a que possam acompanhar as imagens e contado de um modo sereno utilizando uma linguagem clara, com as palavras bem soletradas e acompanhadas de expressões faciais ou verbais que complementem o que está a ser lido. Estes contos são escolhidos mediante as problemáticas vulgarmente

vividas no sector da educação, nomeadamente destes técnicos que acompanham no terreno as crianças e que contactam com os seus familiares directamente. No sentido de facilitar a selecção dos livros foi solicitado às educadoras e auxiliares que respondessem às seguintes questões:

1) De acordo com o seu papel enquanto educadora de infância/auxiliar de acção educativa e pensando nos contactos relacionais e profissionais que diariamente tem de realizar, seja com crianças, encarregados de educação ou técnicos de educação e pessoal auxiliar, que dificuldades ou situações problema encontra com mais frequência e que considera afectá-la de alguma maneira reflectindo-se num cansaço e desgaste pessoal?

Seguindo-se uma outra:

2) De acordo com o seu papel enquanto educadora de infância/auxiliar de acção educativa e pensando nos contactos relacionais e profissionais que diariamente tem de realizar, seja com crianças, encarregados de educação ou técnicos de educação e pessoal auxiliar, que situações agradáveis, prazerosas e de sucesso encontra com frequência e que considera afectá-la de alguma maneira reflectindo-se num reforço positivo e num acréscimo de motivação pessoal?

As respostas dadas pelas Educadoras de Infância e Auxiliares de Acção Educativa prendem-se com os seguintes itens:

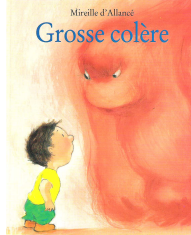
1) Problemas familiares; problemas comportamentais; incumprimento de regras de funcionamento; dificuldades económicas para gerir alguns recursos; conflitos laborais; dificuldades na gestão de recursos humanos.

2) Sucesso e desenvolvimento das crianças; alegria e actividade das crianças; participação dos pais na vida da escola; reconhecimento do meu trabalho; resultados positivos de uma adequada intervenção pedagógica; trabalho de parcerias; estágios de alunos de diferentes áreas de formação; empenho dos órgãos de gestão para um rumo estável e inovador.

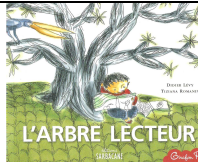
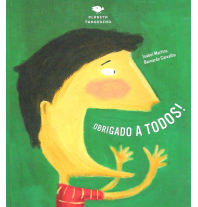
Através deste levantamento e do conhecimento geral sobre as problemáticas gerais do sector da educação, das suas mais valias e situações de desgaste fez-se uma prévia selecção de livros, os quais poderão variar mediante os problemas que surgem no grupo e que são levantados pelas educadoras há medida que decorrem os ateliers.

Apresenta-se de seguida os livros explorados pelo grupo de educadoras.



Nesta grelha encontram-se os 8 livros explorados¹⁶, os temas que se pretendiam abordar quando o livro foi seleccionado, o resumo do livro e as interpretações realizadas pelo grupo de educadoras. As frases expressas são apenas das educadoras presentes nos ateliers, não estando aqui mencionada qualquer intervenção por parte da psicóloga/narradora/mediadora.

Capa do livro	Livro e temas abordados	Resumo	Interpretações realizadas pelas educadoras
	<p>- Allancé, M. (2004). "Grosse colère". École des loisirs. Paris</p> <p>- necessidade de expulsar a zanga;</p> <p>- a importância de se ser contentor.</p>	<p>Uma criança explode de zanga perante os pais. Estes pedem-lhe para se acalmar no seu quarto. A criança, no seu quarto, e depois de acessos de zanga, consegue dominar o monstro/zanga e faz as pazes com os pais.</p>	<p>"A zanga solta-se e há um desespero relacionado com a falta de controlo e com o choro";</p> <p>"A coroa da criança também é interessante, pois por vezes elas têm algumas dificuldades em ouvir o não, às vezes são reizinhos.";</p> <p>"A criança pelo facto de não conseguir dizer por palavras o que está a sentir, reage fisicamente, transforma-se nesse monstro enorme e cor de fogo."</p> <p>"Com a zanga transformamo-nos por dentro e por fora.";</p> <p>"Libertar a raiva é algo que faz bem, os adultos têm que se controlar um pouco mais, têm outras formas de se zangar";</p> <p>"A criança não cede aos abraços, não consegue, porque ainda não é o momento certo para o fazer, no entanto tem imensa vontade de o fazer";</p> <p>"A criança não percebe o porquê da zanga, mas há um porquê, há uma razão para isso acontecer. Às vezes depois de se zangar é como se tudo passasse e a pessoa já nem sabe porque se zangou"</p> <p>"É muito interessante todo o processo de gerir a zanga, o sentir a zanga a crescer, perder o controlo da zanga, chorar, acalmar e voltar a ser criança. Todo este processo remete para a dificuldade em lidar com o processo de zanga.";</p> <p>"Vê-se aqui o direito da criança e do adulto se zangarem.";</p> <p>"O meu filho anda num momento de grande proximidade comigo e não consegue dizer mal de mim quando se zanga comigo, então diz: a avó é feia ou o pai é feio";</p>

¹⁶ Houve 3 sessões que não se realizaram pela azáfama no Jardim de Infância. Neste primeiro ano do OFL as sessões eram marcadas mensalmente, pelo que, nem sempre foi possível encontrar uma data para a realização das mesmas. Este assunto é abordado no sub capítulo 6.3

Capa do livro	Livro e temas abordados	Resumo	Interpretações realizadas pelas educadoras
	<p>- Lévy, D. & Romanin, T. (2006). “L’Arbre Lecteur”.</p> <p>Sarbacane. Paris.</p> <p>- partilha da leitura;</p> <p>- transformar as aprendizagens em recursos internos</p>	<p>Havia uma árvore que parecia que queria ser leitora através do menino que se juntava a ela para usufruir da sua sombra ou para se sentar nos seus ramos a ler. Um dia a árvore ardeu. No entanto foi transformada em papel e é nele que agora o menino escreve.</p>	<p>"Parece um ritual mágico com várias transformações."</p> <p>"Está evidente aqui o prazer de ler." ;</p> <p>"Há uma continuidade, um ciclo." ;</p> <p>"Vê-se muito bem aqui o ritual da escrita, da leitura associada ao prazer e à serenidade," ;</p> <p>"A criança passa de leitora a escritora das próprias histórias." ;</p> <p>"A árvore é cúmplice, parceira, quase que substitui o pai e a mãe no seu lado afectivo e mágico." ;</p> <p>"Até dá vontade de ser uma árvore leitora. É ótimo os jardins, uma boa árvore com uma boa sombra para nos deitarmos e nos alhearmos do mundo." ;</p> <p>"A mãe aparece com o papel de transformar, de reparar, é também uma mãe cúmplice." ;</p> <p>"A mãe perpetua as coisas boas e tem a capacidade de não deixar acabar o sonho, o gosto"</p> <p>"Temos muitas vezes este papel de reparação... às vezes com grande responsabilidade"</p> <p>"Sim, conter as ansiedades deles e poder devolver-lhes coisas positivas. Eles muitas vezes, aliás normalmente, não são capazes de o fazer.</p> <p>"Ficamos com a responsabilidade de lhes mostrar este ciclo da vida, às vezes não é fácil de explicar."</p>
	<p>- Martins, I. & Carvalho, B. (2006). “Obrigado a todos”. Planeta Tangerina</p> <p>- A importância de diferentes pessoas na nossa vida;</p> <p>- Aprendemos e crescemos com muitas pessoas</p>	<p>Uma criança agradece a todos os que lhe ensinaram qualquer coisa de diferente. Agradece ao gato, aos familiares, ao senhor do autocarro, à vizinha, ao senhor da mercearia, etc. Termina com a tia a dizer-lhe que ainda tem muito para lhe ensinar.</p>	<p>"Aprende-se com as contradições, não se cresce sozinho, precisamos da ajuda dos outros para ajudar a SER." ;</p> <p>"Temos um bocadinho de cada um, somos um bocadinho de cada um." ;</p> <p>"Este livro faz-me lembrar uma frase que ficou de um poema que a minha professora me leu uma ocasião e só me lembro da frase - homem, até o barro tem poesia! - não me lembro de mais nada mas esta frase ficou-me. Parece pouco significativo mas são estes pequenos nada que são muito importantes." ;</p> <p>"Como educadora sinto muita dificuldade em dividir a atenção e ser significativa para todos e com todos, isso é impossível. Pelo menos fico com a certeza que algumas coisas boas vão guardar, desde que lhes tentemos dar o nosso melhor." ;</p> <p>"Às vezes tenho receio de não lhes conseguir dar resposta, de não conseguir dar resposta às suas necessidades." ;</p> <p>"Não podemos, é impossível até, estar sempre disponíveis, não podemos dar colo a todos, ouvi-los a todos." ;</p> <p>"É muito importante sermos coerentes com os valores em que acreditamos."</p> <p>"Nós somos muito importantes para os miúdos. São muitas vezes colocados aqui de manhã até ao fim do dia, somos também mães deles..acho que um dia também nos agradecerão algumas coisas"</p> <p>"Até proponho um exercício, cada uma tentar lembrar-se de pessoas que lhes foram significativas e que no entanto poderão nem estar perto delas."</p>

Capa do livro	Livro e temas abordados	Resumo	Interpretações realizadas pelas educadoras
	<p>- Sendak, M. (1989). "Max et les maximonstres". Lutin Poche. Paris</p> <p>- A importância do isolamento e reflexão;</p> <p>- os diálogos internos</p>	<p>Max zangado abstrai-se do seu quarto e viaja para o mundo dos maximonstros onde ele é rei. Posteriormente, com saudades de casa e das coisas boas, regressa já mais calmo. Em casa espera-o um jantar bem quentinho.</p>	<p>"O livro parece uma viagem à necessidade básica de ser amado." ;</p> <p>"O medo de não ser amado é o maior medo de todos." ;</p> <p>"Os maus ainda são mais maus, o mais importante foi regressar à mãe, a casa." ;</p> <p>"Isto é uma autêntica viagem interior." ;</p> <p>"Há aqui uma necessidade de acabar com os medos, uma necessidade de ser amado (terrivelmente)." ;</p> <p>"Faz-me lembrar algumas crianças, por exemplo o X e os seus disparates, primeiro faz os disparates para depois levar o colinho." ;</p> <p>"Faz-me lembrar uma revolta seguida de introspecção, é como que uma procura do que se necessita, culminado na necessidade de ser amado." ; "É incrível a zanga mas depois há o regresso ao conforto(à comidinha da mãe)."</p> <p>"Acho muito importante o espaço que é dado à criança para ela fugir dali, eles também se podem zangar connosco. Temos é que estar atentas e esperá-los com a sopa quentinha para depois percebermos porque é que ele saiu para o país dos maximonstros."</p>
	<p>- Soares, L. D. (1985). "O senhor pouca sorte". Livros horizonte. Lisboa</p> <p>- reavaliar as coisas boas que temos</p>	<p>Um homem que só via o lado negativo do que lhe acontecia não tendo a capacidade de dar valor às coisas boas que tinha.</p>	<p>"Não via mesmo nada este senhor."</p> <p>"Sim, só via aquilo que queria"</p> <p>"É uma chamada de atenção para o facto de querermos tudo e não vermos o que já temos. E que às vezes já é tão bom."</p> <p>"Bolas, o senhor queria tudo do mais supérfluo... acho que ele não sabia muito bem o que queria, queria tudo e não queria nada!"</p> <p>"Às vezes é assim que fazemos, parece que andamos com palas e só vemos em frente, não olhamos para os lados e vemos as coisa positivas que já conseguimos alcançar."</p> <p>"Esta história é do género daquela expressão do copo meio cheio ou meio vazio... ele via sempre o copo meio vazio."</p> <p>"Temos que ter capacidade e bom senso para vermos o lado positivo das aprendizagens. Podemos ter quase sempre a ganhar, temos é que ver o lado bom e tirarmos as palas."</p> <p>"Sim é verdade, às vezes ando tão cansada que não tenho essa capacidade"</p>

Capa do livro	Livro e temas abordados	Resumo	Interpretações realizadas pelas educadoras
	<p>- Torrado, A. (1985). “O vizinho de cima”. Livros horizonte. Lisboa</p> <p>- respeito pelo outro</p> <p>- contenção da agressividade para agir da melhor maneira</p> <p>- A vingança como oposto da boa gestão de conflitos</p>	<p>Um homem com umas grandes barbas tapava a janela do vizinho de baixo. Este último, zangado, agarra numa tesoura e vai direito à janela para cortar as barbas ao vizinho. Controla-se a tempo e guarda a tesoura. Resolvem a situação na base do diálogo e chegam a uma conclusão para bem dos dois.</p>	<p>"Estamos a falar de impulsos e como para resolvermos conflitos temos muitas vezes que parar, pensar" ;</p> <p>"As barbas requerem uma adaptação, tal como usa o carrinho de mão para transportar as barbas na rua também pode arranjar maneira de não fazer sombra na janela do outro." ;</p> <p>"Falamos de adaptação, reformulação e renegociação." ;</p> <p>" Às vezes há a vontade de cortar logo a barba, de não pensar duas vezes. Há pessoas que nos irritam mesmo." ;</p> <p>"Fala-se também de esperança, se lhe cortassem as barbas elas poderiam crescer, mas a amizade acabaria certamente." ;</p> <p>"Capacidade de gerir. Houve realmente capacidade de gerir, ter-se-ia gerado um grande conflito se ele lhe tivesse cortado as barbas." ;</p> <p>"É muito importante ter em consideração a diferença entre as pessoas, respeitar o espaço do outro tendo noção que o meu espaço acaba onde começa o espaço do outro" ;</p> <p>"Toda a gente vai buscar tesouras, às vezes consegue-se parar a tempo, outras vezes arrependemo-nos do que fizemos com a tesoura." ;</p> <p>"Há pessoas que merecem que lhes cortem as barbas, porque são intrusivas, não respeitam a liberdade dos outros." ;</p> <p>"É importante ter capacidade de gerir os conflitos e as suas próprias emoções para não ser reactivo e causar confrontos com a ausência de diálogos"</p>
	<p>- Torrado, A. (1987). “Como se vence um gigante”. Livros horizonte. Lisboa</p> <p>- o trabalho de equipa e de interajuda</p>	<p>Só as árvores todas juntas se conseguem defender do vento e das intempéries.</p>	<p>"Há que ter a capacidade de perceber que só todas juntas é que conseguimos superar determinadas situações."</p> <p>"A união faz a força";</p> <p>"A força que tem um trabalho de equipa e o reforço que é poder trabalhar em grupo."</p> <p>"As árvores todas juntas conseguiram enfrentar o vento, sem dúvida que fizeram um grupo."</p> <p>"Nem sempre as coisas funcionam assim, às vezes queremos avançar sozinhas e o vento dá cabo de tudo. A parceria é o ideal, não ter vergonha de expor dúvidas ou de pedir ajuda... tantas vezes que isso acontece, temos que superar em equipa. Para além de que é muito mais fácil."</p> <p>"Oh... e há tantos ventos por aí a soprar... são as crianças rebeldes que nos fazem a cabeça em água... acho que o cansaço é o pior vento. Temos que nos agarrar umas às outras."</p>

As interpretações realizadas pelas educadoras têm as três fases propostas neste encontro sendo que, muitas vezes, e de acordo com a experiência destas sessões e o à vontade com esta metodologia os adultos acabam por enleiar o primeiro e o segundo momento. Acabam por realizar um encadeamento natural entre o que é observado no livro, a

associação livre que vai sendo realizada através do texto lido e das imagens e as situações vividas no seu dia-a-dia, no contexto pessoal e de trabalho.

A riqueza das observações e partilhas aqui expostas parece demonstrar o poder de mediação e contenção do conto apresentado.

6.2.1. Enquadramento Teórico

Os técnicos de educação são também envolvidos nesta tese pois o educador tem um papel muito importante na afectividade da criança, no seu desenvolvimento e maturidade psíquica. De acordo com o seu carácter, temperamento, e método que utiliza, o educador tem um lugar diferente perante cada um dos seus alunos. Este lugar depende também das vivências e recordações do aluno, depende das experiências que ele teve com os outros adultos, e em particular com os pais.

O papel da escola e dos técnicos que a constituem traz um peso e uma responsabilidade por vezes sufocante e despoletadora de receios, de ansiedades e angústias. Os encontros que se podem promover com os técnicos de educação são momentos facilitadores do diálogo, da troca emocional deste tipo de confrontos reais muitas vezes calados pelo peso de um lado narcísico e legítimo que pretende realçar a competência e o equilíbrio pessoal. Por outro lado os aspectos positivos e salutareos que se vivem no ambiente escolar nem sempre são tidos em consideração, nem sempre são falados e sublinhados na avaliação que se faz deste sector. O exercício de poder pensar sobre o lado das mais - valias e do sucesso escolar é excelente para reforçar o desempenho dos técnicos de educação.

Os conflitos intra e interpessoais igualmente libertos nas sessões do Ouvir o Falar das Letras utilizando o conto como mediador do pensamento, das emoções e da palavra têm um impacto positivo pois abordam-se assuntos como a importância da gestão do tempo e a angústia de não o conseguir repartir de forma justa por todas as crianças e por si próprio; a relevância de explorar a criança que cada técnico guarda dentro de si bem como as suas referências internas inclusivamente a sua própria vontade de brincar; a vantagem de recordar o que viveram por dentro. Sentem-se também os ganhos destes

encontros através da reflexão realizada pelas educadoras que remete para o proveito da interacção com os colegas no fortalecimento da coesão de grupo, a pertinência da partilha pessoal num espaço acolhedor; o benefício de um lugar só para os técnicos enquanto pessoas, pensado apenas para eles, referências que tornam este espaço muito significativo. Nesta tese pretende-se explorar a importância de um lugar que acolhe, que recebe os adultos com responsabilidade acrescida, que cuida das crianças, dos adultos que aí vêm, o espaço OFL.

Ao longo destas sessões, de acordo com a análise das reflexões realizadas nos encontros OFL, podemos pensar numa resposta à questão: "Qual a pertinência do conto infantil como mediador e contentor dos conflitos intra e interpessoais dos técnicos de educação a trabalhar em contexto escolar?". As reflexões realizadas, como podemos ver nos quadros atrás apresentados, estão prazerosamente inundadas de reflexões que remetem para analogias e projecções realizadas através do conto apresentado.

O contexto escolar, pelo facto de ser um espaço onde as relações interpessoais são significativamente importantes, torna-se rico em trocas e em experiências emocionais gratificantes versus desgastantes. Estes dois pólos são claros nas observações realizadas pelas educadoras as quais balancam entre um lado positivo e outro negativo. Refere-se de seguida algumas das temáticas abordadas para estes grupos, os quais merecem reflexões para que se possa mais facilmente pensar sobre o seu próprio desempenho; a dificuldade em lidar com a zanga é muito importante para ter a capacidade de encontrar alternativas aos impulsos, podendo mais facilmente chegar a uma resposta mais segura e contentora. As educadoras fazem também referência ao facto de ser impossível estar sempre disponível para perceber a criança ou o adulto por detrás da zanga, e, às vezes, não se consegue estar suficientemente sereno para conter aquele estado mais amargo. Mesmo tendo sublinhado a importância da contenção e do bom senso na gestão de conflitos, as educadoras não deixaram de focar a pertinência dos limites para travar os elementos mais intrusivos que por vezes surgem naquele contexto (crianças, pais, outros técnicos). Um outro assunto focado nestes encontros teve a ver com a "reparação" através da qual se pode conter algumas ansiedades, medos, angústias, e se pode de algum modo transformar o que as crianças transmitiram em algo positivo. No entanto uma das angústias libertadas tem a ver com o facto de nem sempre se conseguir dar uma resposta imediata o que acarreta ainda mais a responsabilidade que lhe está adjacente. A

necessidade de ser querido e amado, de ter um espaço próprio, acolhedor, faz com que algumas crianças com este tipo de afectos obliterados tenham um percurso de desenvolvimento menos tranquilo e mais inseguro. Neste sentido as educadoras referiram-se à importância do seu papel como pessoas de referência, como modelos e elementos construtivos e acolhedores do "vazio afectivo" de algumas destas crianças. Neste espaço do OFL sublinhou-se também a importância desta prestigiada profissão e a necessidade que um técnico desta área tem em olhar para os aspectos positivos de cada intervenção que faz, de cada decisão que toma, do que já fez, do que já conseguiu. Ao fim ao cabo a expressão, usada por uma das educadoras: "Homem, até o barro tem poesia" faz sentido na medida em que tudo tem a sua beleza, tudo pode ter aspectos positivos se for descoberto, se for observado de forma suficientemente desperta e atenta. Um outro tema focado teve a ver com a importância da equipa, da parceria. Esta é uma profissão que pode facilmente mergulhar num isolamento envolto em dúvidas e em pedidos de ajuda afónicos que passam despercebidos. Deste modo é importante o encontro grupal, a troca e a partilha.

Waples, Berelson e Bradshaw (in Pérez-Rioja, J. 1986) formularam 5 hipóteses básicas sobre os efeitos da leitura o que parece aproximar-se das dinâmicas que são desenvolvidas junto dos técnicos: 1º o efeito instrumental através do qual se conhece melhor um problema prático e se adquire formas e meios para resolvê-lo; 2º Efeito de prestígio através do qual se mitiga um complexo de inferioridade ao ler algo que se opõe ou que realça a nossa própria opinião; 3º Efeito de consolidação através do qual se reforça uma atitude ou adopta outra distinta perante temas discutidos; 4º Efeito estético através do qual se obtém uma experiência estética ou artística através da leitura de uma obra literária; 5º Efeito de alívio através do qual se mitiga as tensões interiores ao ler algo com prazer, agradável ou relaxante.

O conto permite ao leitor uma visão mais ampla e re-significada de existência porque interroga e questiona na base de sentimentos formulados a partir da simbólica travessia da dor para o amor, dupla desencadeadora das múltiplas dimensões dos contos de fadas, ainda que o final não seja o mágico "felizes para sempre" (Cavalcanti, 2005)

6.3. Estrutura das sessões ao longo do ano fazendo um paralelo com as crianças e as educadoras

Quando este projecto foi estruturado pensou-se numa linha de continuidade permitindo haver um encadeamento quinzenal ou mensal de sessões. No entanto, as primeiras sessões do OFL tiveram um carácter pontual com diferentes grupos de crianças num contexto de biblioteca, o que serviu sem dúvida para serem realizadas sessões com dinâmicas experimentais, permitindo reformulações e adaptações. O facto de serem sessões pontuais fazia com que reunissem crianças de proveniências e idades diferentes, as quais a maior parte das vezes não se conheciam. Este facto fez com que o grupo não se sentisse, naturalmente, tão à vontade para partilhar experiências pessoais ou mesmo opiniões e observações relativamente ao conto. O facto da própria psicóloga/narradora/mediadora ser alguém desconhecido também não favorecia a livre e espontânea expressão emocional. Sublinha-se no entanto, que o momento de prazer por si só, o conto e o que ele desperta fazia sentido naquele contexto. As dinâmicas criadas têm que ter uma abordagem contentora e ciente do peso que poderão ter se não forem bem trabalhadas e suficientemente securizantes.

Recorda-se aqui uma sessão pontual que teve, particularmente, um impacto muito grande no grupo, no entanto foi uma situação facilmente superada e positivamente reabsorvida pelas crianças. Tratou-se de uma sessão cujo conto abordado foi o "Frederico" de Leo Leoni cujo resumo e dinâmica pode ser lido na página 67. O grupo de crianças tinha entre os 5 e os 12 anos, e os níveis de maturidade no grupo diferiam enormemente. No final da história, e quando se abordou, durante a dinâmica criada, a importância de guardarmos situações e pessoas dentro de nós, havendo a mais valia dessas memórias não se gastarem e não acabarem como o milho e os alimentos guardados pelos ratinhos, houve uma criança de 12 anos que deu um exemplo muito pessoal, o qual se transcreve em baixo:

"Eu tive uma situação assim. Eu tinha um tio que eu gostava muito e que morreu e eu até fui ao funeral dele. Lá no funeral eu fiquei muito triste e até tinha já saudades dele mas depois comecei-me a lembrar das coisas boas que eu fazia com ele. Eu costumava vir para este parque com ele (parque onde se situa a biblioteca) e brincávamos os dois. Eu

lembro-me disso e isso está guardado aqui dentro de mim e eu lembro-me sempre que quiser, nunca se acaba..."

psicóloga/narradora/mediadora - "isso nunca desaparece... isso podes ter a certeza que nunca ninguém te pode tirar, são coisas que tu tens aí dentro guardadas e que as podes ir buscar, podes-te lembrar delas sempre que quiseres"

Ora, num primeiro momento o carácter pontual desta sessão, poderia tornar esta partilha pouco provável, no entanto, a forma como o conto é contado e a dinâmica criada também podem proporcionar um momento de interiorização como este, um momento tão paradigmático de coopensamento. Se o ambiente poderia ter ficado inóspito face à temática levantada, isso não se passou, tendo pelo contrário permitido outras abordagens como: " Eu também me lembro de muitas brincadeiras que fiz com o meu pai quando ele ainda não era divorciado da minha mãe"; " Eu também me lembro dos jogos que fiz com o meu irmão quando eu era mais pequena, porque eu agora já tenho 5 anos".

Com este exemplo e esta reflexão pretende-se reconsiderar a pertinência das sessões pontuais e o impacto que as mesmas poderão ter bastando para isso que tenham um bom desenvolvimento e uma dinâmica adequada, facilitadora do diálogo, do pensamento e da partilha emocional dos afectos.

Relativamente ao OFL como projecto de continuidade, grande objectivo inicial, foi conseguido no final do primeiro ano em que foi desenvolvido, tendo sido precisamente a APIA a recebê-lo nestes moldes.

Sendo um projecto de continuidade permite ter diferentes características potencializadoras do grande objectivo deste projecto que é utilizar o conto como mediador de livre projecção de afectos e emoções e com isso poder pensar sobre diferentes situações que fazem parte do desenvolvimento humano e que facilitam esta caminhada. Essas características são as seguintes:

- Constância do grupo: permitindo um maior à vontade na partilha de vivências e opiniões entre as crianças, bem como na antecipação por parte das crianças e dos adultos de comportamentos e atitudes de alguns elementos.

- Continuidade: saber que vai haver continuidade nas sessões e que se houver algo que não possa ser trabalhado naquele momento poderá sê-lo num momento seguinte.
- Conhecer a psicóloga/narradora/mediadora: conhecer a psicóloga/narradora/mediadora das sessões permite poder contar, permite o à vontade, as ligações, a proximidade.
- Conhecer o espaço: ter conhecimento prévio do espaço físico onde vai decorrer a sessão, controlando as expectativas e a excitação pois já se sabe que irá ser naquele local, com aquelas características específicas.
- Haver acompanhamento do grupo e das diferentes problemáticas que poderão surgir: através do que se observa no grupo bem como da análise das educadoras as sessões poderão ser direccionadas para uma determinada temática mais coerente com a situação grupal.
- As caixas: o facto de serem ateliers de continuidade permite que as crianças possam ter uma caixa organizadora dos ateliers, e das memórias mas também dos afectos e dos segredos abordados.
- Conhecem-se os destinatários do conto (código proxémico): O que permite antecipar determinados comportamentos e conhecer de antemão vivências pessoais das crianças, e que ajuda no planeamento e na estruturação da sessão.

O OFL como projecto de continuidade tem muito mais sentido ou não fosse ele um trabalho constante de análise e observação, de adaptações e aproximações ao quotidiano infantil e às problemáticas desenvolvimentais humanas daquele grupo específico.

O OFL com as crianças tem como objectivo geral promover o pensamento e exploração de emoções relacionadas com os processos naturais do desenvolvimento humano utilizando o conto como mediador e contentor dessas mesmas etapas.

Os objectivos específicos destes encontros são:

- Promover a exploração do livro enquanto recurso criativo do pensamento, mediador

entre as vivências e emoções e a sua livre projecção, associada à capacidade de expressão;

- Mobilizar a criatividade, a fantasia e o pensamento, através de dinâmicas de expressão artística, material de desenho, pintura, colagem, expressão corporal e dramática, fantasias guiadas, fantoches, instrumentos musicais;
- Criar um momento de reflexão sobre os conteúdos internos que cada um explorou.

O OFL com as educadoras tem como objectivo geral promover o pensamento e exploração de emoções relacionadas com o papel de um técnico de educação, utilizando o conto como mediador e contentor dessas mesmas análises pessoais e grupais.

Os objectivos específicos desses momentos são:

- Permitir o uso do conto infantil como mediador e contentor dos conflitos intra e interpessoais dos técnicos de educação;
- Sentir e perceber a riqueza das histórias que são contadas através do soltar de afectos na dinâmica de grupo criada;
- Sentir o respeito pelo momento do atelier, desenvolvido com as crianças, enquanto espaço único, de trocas emocionais, não apenas pedagógico, através da dinâmica de grupo realizada;
- Cruzar o ambiente escolar com os afectos, com o simbólico.

No início do ano lectivo, antes das crianças estarem presentes no Jardim de Infância, e antes de dar início a qualquer um dos ateliers é realizada uma reunião com todas as técnicas de educação (coordenadora pedagógica educadoras e auxiliares) .

Antes dos ateliers serem iniciados há uma reunião com os técnicos de educação (educadoras e auxiliares de acção educativa) no intuito de deixar claro os objectivos e o papel do adulto nas sessões.

Regras/funcionamento do atelier

"Ouvir o falar das letras"

1. Horário: 9h00 às 9h30 - preparação

9h30 às 10h30 – atelier

10h30 às 10h45 – preparação

10h45às 11 h45 – atelier

2. Papel das educadoras no atelier:

- Ajudam a criança a entrar no novo espaço, contendo eventuais choros ou ansiedades (evitando o falar);

- Definem os sub-grupos de crianças (estes grupos devem manter-se sempre os mesmos - mesmo que uma criança chegue atrasada não deverá ser inserida nouro grupo);

- Sugerem temáticas que possam ser úteis trabalhar de acordo com alguma situação problemática que tenha surgido na sala (assuntos que poderão ser falados numa reunião efectuada uma vez por mês)

- A educadora vai ser uma figura de corpo presente (treino do silêncio e da observação). Não participa na animação do conto e na expressão plástica - situação delicada visto que está habituada a programar, planificar e intervir. Poderá sair com a criança que quiser ir ao w.c (no entanto o grupo de crianças deverá ir ao w.c. antes do atelier)

- Garantir que o grupo entra e sai pontualmente.

3. Os ateliers não são para aproveitar pedagogicamente (dar uso na sala de aula) mas sim para cada criança aproveitar internamente. O atelier é para ser trabalhado de modo a ser uma situação mágica e não escolar (ex da contagem dos búzios no momento da expressão).

4. Confidencialidade – os assuntos ali abordados não devem ser retomados na sala de aula, nem com os colegas nem com os pais (ex situação da criança que assiste ao comportamento do pai embriagado).

5. Em cada sessão existe uma árvore feita em tecido, esta funcionará como objecto de contenção de angústia ou agressividade (ou há uma só árvore ou uma para cada criança). Esta árvore pertencerá a cada criança durante todo o momento do atelier.

6. Solicitar aos pais que tragam caixas de sapatos decoradas para o OFL com o objectivo das crianças guardarem lá dentro elementos alusivos a cada conto.

As sessões são previamente calendarizadas, tanto as das crianças como as das educadoras, para que o calendário lectivo esteja predefinido e haja uma coordenação interna no sentido de se poder levar à avante os ateliers com as crianças e com as educadoras. As sessões são marcadas de Setembro a Junho¹⁷, uma vez por mês com cada grupo de crianças e de educadoras perfazendo um total de 9 grupos por mês, ou seja, 90 sessões por ano lectivo.

No final do ano é realizado um balanço onde são pensadas reestruturações, aspectos positivos a manter e aspectos negativos a serem retirados.

Dá-se em seguida um exemplo da reunião de final de ano realizada no primeiro ano de desenvolvimento do OFL na APIA.

Avaliação realizada pelas educadoras do projecto “Ouvir o falar das letras”

Através da sessão de avaliação teve-se a oportunidade de explorar pontos positivos e dinamizadores do projecto e situações menos adequadas dos seus ateliers.

Para este objectivo específico foi organizada uma sessão de 1 hora de forma a sugerir um debate e uma reflexão de ideias através de temas que iam sendo colocados sobre a mesa tais como: “pertinência” ; “alterações”; “temáticas relevantes”; “comentários das crianças”; “continuidade” . Nesta reunião foi dado espaço igualmente para a leitura de um conto infantil: “Moncho e a mancha” o qual permitiu deixar uma mensagem simpática e acolhedora da importância da divergência de opiniões e da capacidade de retirar sempre algo de bom do que sentimos, vemos e interpretamos.

¹⁷ No primeiro ano do OFL as sessões eram calendarizadas mês a mês pelo que havia meses em que não se conseguia encaixar a sessão com as educadoras. Assim, foi sugerido que as sessões fossem todas calendarizadas no início do ano lectivo.

Através do momento de reflexão foram abordados diferentes situações.

Relativamente à pertinência do momento do **“Ouvir o falar das letras” com as crianças**, foi dito que era um momento:

Pertinente:

- pela reflexão que implica nas crianças e pelos conteúdos que de alguma forma são recebidos por elas;
- pelo facto de ser realizado com um grupo pequeno de crianças;
- por permitir o contacto com outras obras literárias não conhecidas;
- por dar a conhecer outras técnicas de animação do conto;
- por ser um momento diferente do que é realizado dentro da sala;
- por permitir um contacto com o imaginário;
- por dar a oportunidade de explorar um espaço mágico pela sua envolvência e decoração;
- pelas temáticas abordadas: conhecimento do eu; relação com o outro; o modo de ser, a formação pessoal e social; a comunicação interpessoal; as relações de um modo geral; a resolução de conflitos; a afectividade.
- pelo facto da educadora/auxiliar poder assumir um papel diferente do habitual ficando na retaguarda com um papel de contenção, sem interferir, bem como, de observadora;
- contacto com a psicóloga/narradora/mediadora do atelier;
- factor surpresa das sessões, o facto de não terem conhecimento prévio do que iria ser abordado.

Foram discutidos também alguns pontos que devido à pertinência do projecto deveriam ser reflectidos e reformulados, são eles:

O título do projecto: "Ouvir o Falar das Letras":

- “Ouvir o falar das letras” é um título redutor porque o projecto vai mais além do que as letras e a linguagem escrita, trabalha também as emoções, poderia fazer sentido algo como “Ouvir o falar do coração”.

O início das sessões:

- As sessões deveriam começar logo no início do ano lectivo, Setembro ou Outubro.

Continuidade das sessões e do projecto:

- As sessões deveriam ter uma maior frequência. O ideal seria estarem integradas nas actividades intra curriculares e realizar-se uma vez por semana, no entanto, e face às condicionantes da própria Associação, poder-se-ia pensar na frequência ser quinzenal. Esta reflexão incidiu na ligação entre a frequência dos ateliers e a facilidade em se obter frutos, relativamente à tranquilidade das crianças nas sessões bem como à maior capacidade de expor o pensamento e emoções, por linguagem verbal ou ao nível das actividades de expressão.

Momento de reflexão no atelier:

- O tempo para a reflexão durante o atelier faz sentido durante o momento da expressão visto que se for feito no final há mais dificuldade em gerir o tempo dado para cada criança.

Momento pós-atelier:

(Este momento tem 15 minutos e serve para reorganizar a sala para o grupo que vem a seguir)

- O momento posterior à sessão poderia ser mais prolongado de modo a permitir por parte da educadora (visto que está mais a par da situação familiar da criança bem como do seu comportamento no quotidiano) um esclarecimento sobre alguns comentários e respectivo enquadramento na história da criança. Durante a sessão há a vontade de fazer pequenos à partes para haver esses tais esclarecimentos, no entanto essa atitude poderia interromper o pensamento e expressão da criança.

- Mais importante que o tempo dado, visto que cada criança tem o seu tempo, é a frequência das sessões pois isso permitiria dar tempo a cada criança para se adaptar ao espaço de reflexão do atelier e poder expressar-se tranquilamente.

Temáticas dos livros:

- As temáticas que foram abordadas foram muito pertinentes, elas vão surgindo conforme os ateliers vão avançando.

- O facto das educadoras não terem sugerido temáticas a explorar enfatiza a importância dada ao factor surpresa e da necessidade de se adaptar a escolha dos contos ao próprio grupo.

Cruzar o conteúdo dos ateliers com a sala de aula:

A pertinência de se cruzar os conteúdos abordados no atelier com o que se passa dentro da sala de aula implica:

- maior continuidade dos temas e maior predisposição das crianças para receber os conteúdos dos ateliers seguintes;
- uma complementaridade entre o que é reflectido ali e o que é falado na sala;
- que os conteúdos abordados nos ateliers sejam mais trabalhados;
- as crianças poderem fazer comentários sobre os ateliers, porque se não lhes é dado espaço para falarem sobre isso elas acabam por não falar;
- poder recontar a história ou prolongar aquela temática.

Houve a necessidade de diferenciar, durante esta reflexão, duas coisas que podem surgir na sala de aula: o que as crianças dizem sobre a sensação que tiveram no atelier (gostaram ou não) e os assuntos de cariz emocional abordados por eles no atelier. O primeiro conteúdo pode ser explorado na sala, o segundo, deverá respeitar a individualidade e o espaço interno de cada criança e dever-se-á remeter apenas para o momento do atelier (a não ser que seja um assunto que a criança demonstre urgência em falar com a educadora).

Objectivos de cada atelier:

- A distribuição dos objectivos de cada atelier para as educadoras permitiria um melhor aproveitamento do que poderia ser explorado na sala.

Contacto com os pais:

O contacto com as famílias, algo que é prezado pela APIA, poderia ter tido mais atenção, poder-se-ia:

- realizar uma reunião no inicio do ano a explicitar o que iria ser desenvolvido com este atelier;
- convidar os pais para virem assistir a um atelier com as crianças;

- preparar algo, que remetesse para o atelier que decorreu nesse dia, para as crianças levarem para casa;
- mostrar no fim do ano excertos de filmagens dos ateliers aos pais, salvaguardando o direito à privacidade e sigilo quanto às reflexões das crianças;
- Escrever no jornal um artigo sobre o projecto “Ouvir o falar das letras”.

Relativamente à pertinência do momento do **“Ouvir o falar das letras” com os adultos**, foi dito que era um momento:

Pertinente:

- porque o conto permitia que se fosse muito longe, as conversas fluíam com temáticas atrás umas das outras;
- pelo facto de se tratar de um momento inovador, de enriquecimento, onde se reflecte enquanto profissionais e pessoas;
- porque permitiu a descoberta de outras coisas pessoais; reconhecimento e descoberta de colegas, de verdades pessoais;
- pois ajuda a partilhar as coisas que se tenham revelado nos ateliers com as crianças;
- pela exploração que se consegue do imaginário, das lembranças e recordações;
- por ser preciso estes momentos de imaginário, nesta profissão, para o sentimento de libertação, de capacidade de se soltar, para trabalharmos melhor com as crianças;
- por ser um “momento nosso”, “preparado para nós”, pela possibilidade de, enquanto profissionais e pessoas, “parar e viver para nós”;
- porque não se pode falar das emoções das crianças sem pensar nas pessoais, é preciso esse exercício contínuo de revelação. Estes momentos são precisos porque os problemas, nesta profissão, têm que ficar do lado de fora da porta, embora não seja uma tarefa fácil.

Foram discutidos também alguns pontos que, devido à pertinência do atelier com os adultos, deveriam ser reflectidos e reformulados, são eles:

Calendarização das sessões:

- Os ateliers deveriam ser calendarizados no início do ano para não se sobreporem a datas relevantes da instituição e depois implicar a sua desmarcação ou não execução;
- Os ateliers com os adultos deveriam acontecer pouco tempo depois do atelier com as crianças para que se pudesse falar da sessão com os conteúdos mais presentes.

Presença de todas as colegas:

- O facto de, a maior parte das vezes, não poderem estar presentes todas as colegas que fizeram parte dos ateliers fez com que não houvesse interacção contínua com todos os elementos do grupo.

O projecto OFL aqui apresentado e descrito foi, e é até à data, desenvolvido na APIA (Associação de Protecção da Infância da Ajuda) no entanto ele decorre em diversos locais: em apresentações ou em forma de ateliers com um carácter pontual ou de continuidade.

Outros eventos:

<i>Ano/Data</i>	<i>Local/entidade</i>	<i>Público</i>	<i>Nome da apresentação</i>
2008	ATV -Projecto: O teatro na cidade	Educadores, Animadores, Psicólogos, Bibliotecários, etc	Workshop: "Um tempo para pensar - OFL"
2008	1º Encontro de Educação para Pais - Creche Popular de Moscavide	Encarregados de Educação dos alunos e Técnicos de Educação da Creche popular de Moscavide	Oradora com o tema: "OFL. Ouvir o Falar das Letras"
2008	XXI Colóquio da Sociedade portuguesa de Psicanálise "História e Psicanálise"	Psicólogos, Educadores, Professores, etc	Oradora na mesa: "O conto como organizador do psiquismo - conta-me uma história"

Ateliers de Continuidade:

<i>Ano lectivo</i>	<i>Período de tempo</i>	<i>Local</i>	<i>Número de crianças por grupo</i>	<i>Número de grupos</i>	<i>Grupo de educadoras</i>
2005/2006	(1 vez por mês com cada grupo) 9 meses	APIA	12	6	---
2006/2007	(1 vez por mês com cada grupo) 9 meses	APIA	12	6	1
2007/2008	(1 vez por mês com cada grupo) 9 meses	APIA	12	7	1
2007/2008	(2 vezes por mês com cada grupo) 9 meses	Creche Popular de Moscovide	12	2	---
2008/2009	(1 vez por mês com cada grupo) 9 meses	Creche Popular de Moscovide	12	4	1
2008/2009	(1 vez por mês com cada grupo) 9 meses	APIA	12	7	1

Ateliers pontuais

<i>Ano</i>	<i>Número de sessões</i>	<i>Local</i>	<i>Número de crianças por grupo</i>	<i>Número de grupos</i>
2005	12	Biblioteca Infanto-Juvenil de Cascais	15	12
2005	3	Biblioteca de Oeiras, Carnaxide e Algés	15	3
2006	3	Biblioteca de Oeiras, Carnaxide e Algés	15	3
2006/2007	6	DGLB (Direção Geral do Livro e das Bibliotecas) - Plano Nacional de Leitura - Projecto Itinerâncias	12	12
2007	1	Hospital Julio de Matos	6	1
2007/2008	5	DGLB - Plano Nacional de Leitura - Projecto Itinerâncias	12	10
2008	1	Pijama às Letras - Biblioteca de Algés	30 (adultos e crianças)	1
2008	1	ATV (Académico de Torres Vedras) - Projecto: O teatro e a cidade	15	1
2008	2	Biblioteca de Praia de Santa Cruz	15	2

O financiamento deste projecto provém da Junta de freguesia da Ajuda e da APIA. As outras intervenções são financiadas pelas Câmaras, DGLB (Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas), Creche Popular de Moscavide.

6.3.1. Reflexões e adaptações do OFL ao longo do ano

No início deste projecto as sessões foram filmadas com o intuito de poderem ser observadas de um modo mais objectivo e cuidado, permitindo um aprofundamento da análise da situação vivida e uma avaliação de todos os critérios pretendidos. A possibilidade de rever as imagens permite fazer uma análise pormenorizada, passo a passo, e uma comparação mais fidedigna entre a sequência das sessões.

A análise das sessões abrangeu ainda os registos das sessões realizados com base na observação do registo comportamental das crianças, bem como das suas produções, e ainda o registo do que foi sentido pela psicóloga/narradora/mediadora durante a sessão; as grelhas preenchidas pelas educadoras, em reuniões com elas realizadas, foram também incluídas nesta análise. Consideremos da maior pertinência o momento de análise pós-sessão, pois constitui um momento de reflexão sobre o vivido e responde à necessidade de introduzir eventuais reajustamentos ao desenvolvimento das sessões e permite clarificar as relações geradas entre as crianças e o que foi expresso por elas nos diferentes momentos do atelier.

A análise das filmagens e dos demais registos correspondentes aos dois primeiros anos de OFL facultou algumas conclusões relevantes. Para ser mais fácil esta análise comparativa, desenvolver-se-ão diferentes características dos ateliers que, na sequência desta análise, foram repensados e reestruturados.

Crianças mais desajustadas:

Ao longo das sessões houve situações particulares que se tornaram comuns nos diferentes grupos com os quais o OFL foi trabalhando e que mereceram uma intervenção específica, são exemplo disso: crianças muito irrequietas e com um comportamento

perturbador durante a sessão, seja pela incessante dose de perguntas, seja pelo comportamento agitado e inconstante; crianças com birras durante o conto, ou na entrada para o espaço OFL; crianças muito tímidas e pouco participativas, com uma baixa autoestima; crianças com um nível de desenvolvimento oral ou cognitivo pouco amadurecido.

Intervenção em relação a estas crianças:

Necessidade de planear a sequência de intervenções das crianças, de acordo com as suas características e dificuldades:

As crianças mais inibidas ou com dificuldades de expressão, que necessitam de um maior reforço e de mais tempo para se expressarem, deverão ser as primeiras a ser solicitadas para falarem, afim de que tenham a atenção de todos. Quanto às crianças mais instáveis e irrequietas, o ideal será abordá-las quando metade do grupo tiver falado, pois se falarem em primeiro lugar, tenderão a ficar agitadas até ao fim, desinteressando-se com mais facilidade, e por outro lado, se ficarem para o fim, poderão dispersar-se, não deixando os outros falar.

Outro ponto a focar tem a ver com a particular atenção às crianças pouco participativas e com uma auto estima mais baixa, bem como às crianças com dificuldades na expressão verbal, que devem ser sempre estimuladas no sentido de lhes ser sempre dada oportunidade para falar, e de se valorizar a sua opinião de forma a reforçar positivamente a sua participação.

Introdução da árvore

Tal como já foi anteriormente referido, o uso da árvore como objecto transitivo de controlo de alguma ansiedade foi um outro elemento introduzido no terceiro ano do projecto, tendo como finalidade controlar comportamentos decorrentes da ansiedade.

A reunião com as educadoras:

Ao longo das sessões e pelo facto de se tentar transmitir junto das educadoras a pertinência destes encontros, bem como a importância de guardar naquele espaço e apenas nele, os conteúdos explorados, propôs-se uma sessão mensal também com as educadoras. Esta proposta foi muito bem aceite. As educadoras podendo ter a experiência de serem elas próprias um elemento pensante e criativo perante um conto, mais facilmente captam a pertinência dos encontros OFL e das potencialidades de um

livro para a exploração das vivências e das emoções.

O facto de ver respeitada a sua vontade de participar ou não da reflexão acerca da temática que o conto suscita, permite igualmente que tenham uma maior capacidade de compreensão desse espaço individual que cada um encontra dentro do grupo que assiste ao OFL conseguindo mais facilmente conter perguntas mais directivas, habituais e adequadas a um contexto pedagógico, como: "O que faz o urso na história?", "Tens que dizer o que estás a pensar, está tudo à tua espera...". As reuniões com as educadoras vieram também permitir a exploração de algumas das situações problemáticas que as próprias técnicas de educação tinham abordado, o que se pode verificar pela consulta do quadro da página .

O relaxamento:

Nesta primeira etapa do OFL foi também alterada a dinâmica do relaxamento. Inicialmente introduziam-se alguns utensílios de relaxamento que ao rolar pelas costas, facilitavam alguma descontração muscular. Havia no entanto crianças que, naturalmente, não reagiam bem ao toque e ao uso daquele utensílio, que assim resultava desadequado. Foi então que se pensou associar a música a uma pequena coreografia como etapas de relaxamento que permite um maior contacto ocular, uma despreocupação face ao toque e uma antecipação securizante dos movimentos a realizar.

Os elementos cénicos do Conto:

A encenação do conto sofreu também algumas alterações, porque os objectos de cartão a duas dimensões inicialmente usados na encenação da história não facilitavam uma função acolhedora ou maternal, pois não apelavam a ser tocados. Optou-se então por criar objectos e elementos cénicos a três dimensões, almofadados ou em peluche, que poderiam ser abraçados sem risco de se amachucarem ou estragarem, tendo assim “competências” afectivas e contentoras da ansiedade.

A evolução da participação das crianças no grupo

Nos dois primeiros anos, e através das filmagens dos ateliers e dos quadros do seu registo comportamental, podemos observar os processos de desenvolvimento ao nível relacional de algumas crianças, nomeadamente pela participação de alguns elementos do grupo inicialmente pouco activos e comunicativos. Observa-se a mesma evolução

positiva nas crianças mais agitadas e com um comportamento mais perturbador da sessão, designadamente pelo uso da árvore que lhes facilitou a tranquilidade que necessitavam. É muito reconfortante verificar como procuram e aceitam esse apoio securizante, como aprendem a utilizá-lo: são essas crianças as primeiras a pegar na árvore assim que entram na sala, são as que mais a solicitam, bem como as que mais dificuldade têm em separar-se dela. Este comportamento reforça a importância deste objecto transitivo e a sua função contentora da ansiedade, frustrações e angústias. As crianças que entravam na sessão a chorar (algumas por serem muito pequenas, e por vezes no momento de separação dos pais que tinham acabado de entregá-las à educadora) eram também serenadas pela árvore. A integração da função deste elemento contentor foi uma mudança muito relevante no grupo, sendo frequentemente as próprias crianças a fazer o alerta "A Teresa deve estar a precisar da árvore...", ou então, mesmo sem dizer nada, a passarem-na entre si.

Interiorização dos comportamentos de apoio

Outra observação verificada tem a ver com a interiorização por parte das crianças da minha postura de aconchego para com elas, colocando a mão no ombro duma criança mais agitada, fazendo-lhe um carinho na cabeça enquanto ela falava, e que resultou em actos reproduzidos pelo próprio grupo. Esta observação é muito relevante face à potencialidade que um momento com qualidade afectiva pode trazer ao comportamento das crianças.

As caixas individuais para guardar materiais das sessões:

Outra alteração que foi realizada teve a ver com as caixas que as crianças começaram a ter no segundo ano do OFL. No primeiro ano, só no final de todas as sessões lhes foi dado um conjunto de elementos que remetiam para todas as histórias contadas. Para além de nem todos os elementos do grupo terem assistido às 10 histórias, podendo assim alguns daqueles elementos dados não lhes fazer muito sentido, também fica algo descontextualizado e fora do tempo, visto que algumas histórias já tinham sido contadas há uns meses atrás. No ano seguinte optou-se, com sucesso, em solicitar às crianças caixas para serem usadas desde o primeiro atelier de modo a que por cada conto contado fosse guardado um "segredo" diferente, referente a essa história e que o remetesse para os conteúdos abordados. É muito interessante verificar que cada vez que as crianças abrem a caixa têm prazer em pegar em cada um dos elementos guardados e recordam-se

da sessão referente àquele objecto. O facto da maior parte das crianças se recordar das histórias contadas é um sinal muito positivo de que há uma imagem que lhes está a fazer sentido.

Ampliação dos contos:

A introdução de contos franceses e espanhóis abriu o leque de oferta e permitiu o acesso a um acervo de livros muito interessantes e com um conteúdo simbólico muito pertinente e ajustado às capacidades cognitivas e emocionais das crianças.

Em síntese:

Realizando um panorama geral das sessões desenvolvidas ao longo dos anos pode-se destacar alguns pontos relevantes e que permitiram um amadurecimento do OFL: A reunião de educadoras, o uso da árvore durante o atelier, as caixas usadas no final de cada atelier, os elementos cénicos do conto mais maternais, o relaxamento mais direccionado para o grupo e pelo respeito pelo espaço individual, a selecção de novos contos com um cariz mais projectivo e simbólico. O OFL é um projecto que permite uma constante aprendizagem e desenvolvimento pelo que as alterações e adaptações vão sempre fazer parte deste percurso de amadurecimento e de reflexão.

Parte IV

Capítulo VII – Conclusões

A conclusão desta investigação foi difícil de estruturar devido ao facto de emergirem nas reflexões novas questões, novas referencias bibliográficas criadoras de caminhos de interrogação, de tentativas de esclarecimentos e clarificações. Paralelamente, o prazer associado a este trabalho dá azo a que o envolvimento se transforme numa engrenagem com tendência para, naturalmente, dar seguimento às questões produzindo novas reflexões. O percurso não se esgota e quiçá se enverede por outros trabalhos de investigação abraçados à literatura infantil e a toda a sua potencial característica mediadora no campo do desenvolvimento humano. A experiência prática e o trabalho no terreno são mais valias no âmbito da análise e reflexão teórica, permitindo o entrosar de conceitos e teorias com a acção, possibilitando uma análise imediata da intervenção e uma adequação experimental possível de ser reavaliada e estudada. Ao longo deste percurso surgiram ajustamentos, nova propostas, outros tipos de intervenção, permitindo a adaptação ao público ouvinte, respeitando o tempo de cada criança, registando alertas e adequando estratégias de intervenção bem como organizando mentalmente a compreensão das diferentes situações que surgiram em atelier.

A estruturação e análise deste trabalho de investigação, nomeadamente do projecto “Ouvir o Falar das Letras” permitiu contextualizar teoricamente o campo da literatura infantil, bem como a importância desta vertente narrativa no desenvolvimento humano. A compilação de textos e reflexões de autores que realizaram trabalhos de análise e sistematização destas temáticas bem como a recolha de exemplos de metodologias usadas em diferentes tipos de intervenção terapêutica com base no conto infantil, fez com que se sublinhasse a noção do quão pertinente se torna promover junto das crianças e dos adultos o contacto precoce com os contos. No entanto é preciso ter em consideração que só a partir do séc. XVIII, de acordo com Colomer (2003, p.24), é que se pode considerar que existem livros dirigidos a crianças e adolescentes, como fenómeno cultural de certo valor pelo que se está a trabalhar sobre um tema com um amadurecimento recente, cada vez mais presente na sociedade, na escola e na família.

Ao longo do tempo, a leitura foi passando de uma “leitura formativa” para uma leitura como um acto livre dos cidadãos, uma “leitura funcional” que incluía leitura de ficção por simples prazer (Colomer, 2003, pp. 25-30). Inclusivamente, no fim dos anos 50 deixou de se insistir na análise de construção do conhecimento para se passar a indagar como se encontra representado esse conhecimento na mente, fazendo deste modo com que o conteúdo dos livros fosse valorizado e trabalhado para se adequar aos processos de desenvolvimento infantil e aos conhecimentos prévios do sujeito. A consciência de que era preciso considerar a leitura de ficção na escola foi-se ampliando durante as décadas de 60 e 70, para passar a lugar comum durante os anos 80, quando se generalizaram conceitos como os de “prazer de ler” ou “incentivo à leitura” nos ambientes educativos.

Um dos objectivos deste projecto foi utilizar o conto infantil como mediador do pensamento e das emoções indo um pouco mais além da noção de animação da leitura e da “hora do conto”. Nestas sessões abraçou-se o miolo do conto, a associação livre sobre o conteúdo que emerge em cada ser humano que o ouve com prazer. Ora a descrição do desenvolvimento na infância que se optou por realizar no capítulo II desta tese, veio enriquecer as metodologias pensadas para este projecto.

Na estruturação dos diferentes capítulos foram emergindo vários exemplos pragmáticos de toda a contextualização teórica que se foi constituindo, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento humano e da necessidade de ser respeitado o espaço de amadurecimento pessoal de cada um. As fases do desenvolvimento, embora tendo alguma permeabilidade entre si têm características que permitem criar expectativas e antecipar alguns comportamentos. Tanto na escolha dos livros como na estruturação do momento de expressão, este trabalho prévio de análise antes das sessões é muito significativo.

A selecção de livros adequados ao público que o OFL vai acolher, bem como a percepção da capacidade de compreensão da mancha gráfica e do conteúdo do livro, pelo grupo de crianças ou adultos, são assuntos trabalhados através dos textos explorados no enquadramento teórico. A psicologia cognitiva enfatizou a ideia que a criança encontra uma grande ajuda nas situações sociais para construir a sua compreensão do mundo (Colomer, 2003, p. 83). E é a partir daqui que o OFL cria as bases para se estruturar.

Neste projecto tentou-se seleccionar livros cujo conteúdo fosse apelativo e contentor de ansiedades que fazem parte do processo de desenvolvimento humano bem como das suas problemáticas relacionais. Quando se escolhe um livro tem-se em conta, de acordo com a teoria da recepção, descrita por Colomer, a reacção do leitor. É preciso explicar o texto a partir desta reacção, daí a importância de se distinguirem diferentes tipos de leitores. As vivências pessoais de cada sujeito bem como as estratégias usadas nos actos de compreensão do leitor constituem a base funcional na qual se desenvolve o acto de leitura ou de recepção do próprio texto.

Colomer (2003, p. 96) diz ainda que a leitura, e arriscamo-nos a acrescentar o narrar um conto, pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor como da informação armazenada na sua memória. Assim a leitura e o ouvir um conto pode-se tornar como uma procura intencional de significado por parte do leitor/ouvinte. Claro que os livros são escolhidos porque trazem consigo um texto que de alguma forma prevê a interpretação do leitor/receptor. O texto tem que implicar de alguma maneira um "leitor modelo" escolhendo uma língua, uma enciclopédia, um léxico, etc. Neste caminho a consequência mais importante e imediata das mudanças da teoria literária nos estudos da literatura infantil e juvenil foi a reflexão sobre o leitor¹⁸.

Outro aspecto a destacar tem a ver com o "pacto narrativo" pois o significado do texto como formulou Bjatín e Medvedev (1985 in Colomer, p.98) é uma construção negociada pelo autor e leitor, através da mediação do texto em que os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação (Nystrand, 1989 in Colomer, 2003, p.99)

É muito importante que esteja claro no conto escolhido que houve o cuidado de acompanhar o desenvolvimento da criança pois na literatura infantil e juvenil este pacto é especialmente relevante, já que o autor se dirige a um leitor definido pela sua menos experiência de vida e por estar num estágio inferior de desenvolvimento das suas diferentes capacidades. Torna-se relevante ter em consideração "o uso social das formas

¹⁸ Considerou-se que esta reflexão se aplica igualmente ao ouvinte do conto no projecto OFL por isso acrescentamos à descrição de Colomer o receptor.

simbólicas". As narrativas dirigidas às crianças podem ajudá-las a construir a sua identidade mas o significado de um texto depende da história da sua recepção e da maneira particular de mobilizar o significado por parte dos grupos concretos de leitores e, em definitivo, da relação entre os significados estabelecidos pela comunidade interpretativa e os significados de cada um.

Através da análise teórica abordada podemos perceber como nos primeiros anos de vida os dois ícones da literatura, realidade e fantasia, têm um poder fantástico na experiência do ser humano. Poder criar expectativas e falar do mundo sem necessidade de o contrastar com a realidade é uma mais valia de todo este processo de compreensão do texto. As histórias transformam-se num importante agente de socialização, uma das muitas maneiras através das quais as novas gerações adquirem os valores e normas das gerações anteriores. A influência da psicologia cognitiva no estudo da literatura infantil parece cada vez mais promissora. Inicialmente as contribuições da psicanálise revolucionaram o conceito de adequação educativa dos livros infantis. Mais tarde as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento das possibilidades de recepção narrativa dos leitores propuseram um quadro de referência para a comparação e classificação dos livros por faixa etária. A evolução dos interesses cognitivos conduziu, finalmente, à concepção da narrativa como forma de construção da realidade e propiciou a pesquisa sobre o modelo linguístico e cultural exercido pelos contos. Na realidade, entender como as crianças interpretam histórias e as convertem em experiência pessoal, apresenta um duplo interesse: a) determina as condições e necessidades a que devem responder os livros infantis. b) saber porque determinados temas e formas narrativas são compreendidos e agradáveis a determinadas idades oferece-nos informação sobre a infância (Colomer, 2003, pp.89- 91).

Os ateliers com as educadoras foram igualmente muito significativos. Antes de serem educadoras são mulheres, são pessoas, e por vezes há alguma dificuldade em ter consciência deste lado no exercício da profissão. O grau de exigência, na qualidade de intervenção e de relação é muitas vezes inimigo da tranquilidade emocional no acto nobre e honroso que têm estas profissionais.

Segundo Philippe Perrenoud, sociólogo que cruza teorias, métodos e conceitos sobre a psicologia, a linguística e a pedagogia, "o professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele

o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão. Quando trabalhamos com as emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos, as nossas angústias, os nossos desejos, os nossos fantasmas de poder ou de perfeição e, finalmente, as nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores e os nossos sonhos, é necessário sabe-lo e é preciso controlar as influencias que exercemos sobre os alunos. Como profissional que trabalha com pessoas, o professor de hoje deveria, tal como os outros, *aprender muito rapidamente* a não repelir ou negar todos estes aspectos, a considera-los como sendo normais, a analisa-los, a falar deles, a pedir ajuda quando se sente ultrapassado por uma relação demasiado forte ou por uma situação demasiado complexa." (p. 150, 1997)

Ora, através desta reflexão consegue-se contextualizar de um modo muito claro a pertinência destes momentos de coopensamento e de partilha grupal. O respeito pela individualidade e pelo espaço pessoal permite que estes encontros não sejam evasivos mas que pelo contrário permitam alguma tranquilidade.

Uma outra reflexão que fez Perrenoud (1997, p. 152) é que numa profissão que tanto valoriza a porta fechada e o "cada um por si", deve produzir-se uma ruptura desde a formação inicial, estimulando o trabalho em equipa, a meta comunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos. E é neste sentido que os encontros com estas "mães afectivo-pedagógicas" são enriquecedores.

Através do levantamento teórico realizado este projecto tem as fundações erguidas, o sentido das dinâmicas desenvolvidas emerge naturalmente e a boa recepção das crianças e dos adultos é evidente. Depois das fundações surgem os alicerces de um projecto que se pretende erguer. Eis alguns dos que foram emergindo nos grupos do OFL de um modo geral e que permitem pensar neste projecto como um espaço potencialmente seguro para pensar, partilhar e crescer através do conto como mediador:

a) a capacidade de expressão emocional (verbal/directa ou projectiva/indirecta) por parte das crianças ou adultos, ao longo do atelier é facilitada pelas referencias ao conto e aos seus personagens bem como pelas dinâmicas de expressão do atelier.

b) a recordação espontânea de uns ateliers para outros dos conto abordados bem como de alguns dos seus personagens principais.

c) a forma como os objectos simbólicos que guardavam em cada sessão nas suas caixas os remetiam directamente para os contos explorados.

d) a solicitação para repetir o conto na mesma sessão.

e) a recepção que faziam à psicóloga/narradora/mediadora no momento do encontro bem como a espontaneidade no discurso positivo nas palavras eloquentes e carinhosas.

f) o uso da árvore até ao seu desgaste real (a ponto de necessitar de ser remendada)

g) os diferentes temas abordados pelas educadoras com base nos contos apresentados e que tocam em várias referencias do seu âmbito pessoal e profissional sendo indicadoras da potencialidade projectiva do livro.

Todas estas alíneas são referenciadas com base nas observações realizadas no contexto directo do OFL e nos registos que foram realizados ao longo de todo o projecto. Considera-se importante sublinhar a naturalidade com que se desenvolve o OFL sem fazer uso do processo interpretativo dos comentários e observações realizadas pelas crianças ou adultos. No entanto o soltar de afectos por si só valida estas sessões. Dá-lhes um sentido e um valor interno muito significativo. O que o leitor transporta para a narrativa bem como o que a narrativa lhe dá é extremamente relevante para que o receptor se possa acomodar ao texto. O seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer o seu significado próprio e único. Enquanto receptores as crianças podem sentir empatia, analogia, reflexão sobre si mesma, etc. (Thompson, 1987 in Colomer, 2003, p.134)

O OFL com as educadoras, de acordo com o que foi reflectido na reunião de balanço de final do ano teve um grande impacto no grupo de profissionais. A garantia de um espaço de partilha, onde se pode soltar ansiedades e angústias profissionais, a viabilidade de

parar no contexto educativo e de ser recebido num espaço acolhedor utilizando metaforicamente a fantasia de um conto reforça a pertinência do OFL.

Este trabalho de análise e reflexão acerca do desenvolvimento do projecto OFL torna-se rico pelo registo da componente prática e do balanço teórico que se faz das sessões realizadas. O conto junto das crianças de 3 e 5 anos teve um impacto positivo tendo sido sempre muito bem recebido, bem como recordado noutras sessões seguintes. Ao longo das sessões o conto mostrou-se pertinente junto desta faixa etária precisamente porque coincide com um período de difícil verbalização do pensamento mas onde a capacidade de simbolização permite a envolvimento com a fantasia e uma abordagem dos conflitos internos emergentes nesta etapa do desenvolvimento. Verificou-se que ao longo das sessões surgiram diversos exemplos de observações das crianças que remetem para a tentativa de elaboração ou de resolução de alguns conflitos do seu âmbito emocional.

O conto permite que flua a projecção, a identificação e que deste modo emergjam as emoções e com a ajuda de um técnico especializado e com o suporte do grupo, esses afectos possam ser trabalhados ali.

Em relação aos técnicos de educação verifica-se que o conto abre as portas do imaginário, surge quase como que um portão simbólico para o pensamento espontâneo, para a associação livre de ideias. A ligação entre elementos do conto e o contexto real de vida e de trabalho facilita a verbalização de sentimentos, pois o facto de se remeter o discurso para uma componente simbólica ajuda à reflexão e análise grupal. A hipótese de falar apenas com base no conto e no simbólico e não necessariamente sobre o real permite que as conversas fluam e os afectos aflorem.

O facto de se conseguir falar nestas sessões sobre inúmeros conflitos intra e interpessoais permite que os educadores regressem para o seu local de trabalho mais serenos e com a certeza que existe um espaço para si, espaço este tantas vezes negligenciado pela escola e pelas próprias educadoras. A componente emocional, de gestão de emoções, tão importante para a relação educadora - aluno.

Através destes espaços cria-se esse momento do estar, estar para si e consigo para poder estar depois com a escola e com os seus alunos.

O OFL no contexto escolar permite o acesso aos afectos, à gestão de conflitos interna. A boa aprendizagem e as relações humanas desenvolvem-se de modo salutar se houver espaço para libertar tensões, um espaço continente, que acolha, que envolva os participantes devolvendo-lhes um lado mais sereno e organizado.

Ora, sendo o OFL um campo de amadurecimento e reflexão grupal sobre conteúdos que afectam o bom funcionamento do contexto escolar permite que se possam repensar determinados comportamentos reduzindo uma série de posturas e pensamentos menos salutares.

Este trabalho deu sempre importância aos tempos de reunião e discussão entre as técnicas e de supervisão, para a compreensão dos movimentos emocionais surgidos no interior dos respectivos grupos. Este trabalho feito no final de cada sessão era posteriormente discutido e reelaborado nas reuniões de supervisão.

A psicologia tem aqui um papel fundamental, na sequência da experiência de Janine Méry (p.312 in Lechevalier, 2001) posso observar quanto as relações grupais como os contos são muitas vezes infiltrados de fantasmas arcaicos subjacentes que podem perturbar gravemente e talvez mesmo provocar a ruptura se o animador não se apercebe da consciência da violência dos afectos que se estão a manifestar de um modo latente em si próprio e no grupo. Essa tomada de consciência provoca uma transformação das minhas relações com o grupo e por sua vez também permite aos participantes ultrapassar as suas resistências e ao grupo de prosseguir o processo da sua evolução natural.

O conto tem um papel de desbloquear fantasmas e como nós através do conto podemos interpretar o que é sentido e devolver ao grupo de um modo estruturado e equilibrado. Méry (in Lechevalier, 2001)

Méry diz-nos ainda que trata os contos como trata elementos do sonho. Para esta autora todas as obras literárias e os contos em particular são, como os sonhos, uma das vias para o conhecimento do inconsciente, a condição para se deixar tocar por uma obra ou um conto e de associar livremente a partir do seu conteúdo manifesto como fizemos no decorrer das sessões de leituras plurais. Depois de se falar sobre o conto e o que se sentiu

procura-se sensibilizar para a utilização de cada um para aclarar uma situação vivida, acalmar as tensões psíquicas que ele nos faz sentir e para dar sentido a uma situação vivida que para nós nos parece sem sentido e perigosa para si próprio e para o grupo. O conto como sonho, oferece a possibilidade de se identificarem com as diferentes personagens. O conto oferece as representações, elas próprias inseridas dentro de uma narrativa a que é dado um sentido, permite-me apanhar qualquer coisa do meu funcionamento que tento ocultar. O conto oferece-nos uma figuração do que é interdito sob uma forma metafórica, culturalmente admissível. Eu tenho o direito de me apropriar e de utilizar para um jogo, um ou outro papel das personagens. O conto permite-nos transgredir simbolicamente esses interditos. Sentimos o prazer intenso de ter o direito de enfrentar sob o plano imaginário, as regras sem os constrangimentos que nos impõe a sociedade. Com o jogo das identificações pelo prazer procurado por essas transgressões, o prazer desse espectador e o nosso actor ou vítima de todas as suas violências, os afectos pouco a pouco são desdramatizados: a raiva, a inveja, a zanga, o desejo de matar, de devorar o seu filho, a sua mãe, a sua irmã, são inerentes à natureza humana.

Lechevalier (2001) diz que como para o sonho, o conto constitui uma ligação do reencontro do campo psíquico veiculado pelo contador. A voz e a visão, as comunicações corporais não-verbais veiculam a emoção. Os mecanismos de elaboração do conto são os mesmos que são descritos por Freud pelo trabalho do conto: condensação, deslocamento, figuração, retornar e o seu contrário, alusão, simbolização. Como no sonho, o conto é feito de imagens que se organizam em cenas e dramatizam uma ideia. Por sua vez o conto é muito elaborado sob o plano narrativo. Ele é muito próximo do sonho recontado pelo sonhador que sonhou que é insaciável e que não tem ordem cronológica.

Todas estas reflexões sublinham a pertinência desta dinâmica de intervenção em contexto escolar. A literatura infantil tem uma excelente ligação com a educação, com a sociedade e as famílias. É urgente o rigor, mas também a criatividade e a contextualização. A intervenção implica também uma reflexão e paralelamente uma análise multifacetada da realidade e da compreensão. O conto infantil, no contexto escolar, permite o soltar de afectos, a projecção livre de realidades internas, a partilha e o coopensamento, a possibilidade de se reforçar o crescimento intra e interpessoal.

7.1 – Limitações e propostas de trabalho futuro

Embora se tenha tido o cuidado de realizar um registo diário do que era observado e ouvido no OFL com o grupo de crianças ou com o grupo de educadoras é um registo menos completo do que a filmagem ou a simples gravação do que é dito. Através deste tipo de registo têm-se acesso à componente verbal e não verbal bem como a comportamentos e situações que não são visíveis no contexto. A partir daí poder-se-á retirar mais conclusões e as observações serão eventualmente mais ricas.

Uma outra limitação são os encontros mensais. A possibilidade dos ateliers serem semanais ou quinzenais permitiria uma maior proximidade com a psicóloga/narradora/mediadora e naturalmente, uma maior segurança face ao que pode eventualmente ser exposto.

Após a participação no seminário de Promoção da leitura, abordado neste mestrado, surgiu uma outra hipótese de investigação que se irá colocar como proposta futura funcionando também como aditamento no projecto "Ouvir o Falar das Letras" (OFL). Esta proposta tem a ver com a possibilidade de usar, para além do conto infantil, o conto literário no desenvolvimento do projecto. Este tipo de forma narrativa, tem grandes potencialidades do ponto de vista da análise projectiva e transferencial. Cada leitura que se faz é uma interpretação diferente que integramos e como tal susceptível de abordar estímulos, emoções, sentimentos e pensamentos. Pessoas diferentes, com as suas vivências pessoais podem ter interpretações distintas do que é lido, "um livro são muitos livros, tantos quantos os seus leitores" diz-nos António Lobo Antunes.

A tentativa de desenvolver o projecto em sessões semanais ou quinzenais permite um maior impacto sobre o grupo permite igualmente que o grupo crie confiança com o terapeuta e consiga dialogar mais facilmente.

Referências bibliográficas

Almeida, J. & Pinto, J. (1980). *Investigação nas ciências sociais*, 4ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Bawden, N. (1980). *Emotional Realism in Books for young people*, Horn Book Magazine, February, 33 in Colomer, T. (2003) *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Editora Global.

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

Ben Rejeb, R (1992). *Identifications à travers les contes en clinique infantile tunisienne*, In Neuropsychiatrie de l'enfance, 40 (8-9), 409 - 414.

Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Rio de Janeiro: Vozes.

Berge, A. & Santos, J. (1970). *Higiene Mental na Escola*, Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional.

Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*; Lisboa: Bertrand Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa*. Porto: Porto Editora

Bonheim, (1982). in Reis, C. & Lopes, A. (1994) *Dicionário de Narratologia*. p. 166, 4ª Edição. Almedina. Coimbra.

Bonnafé, M. (2001). in Lechevalier, B & Poulin, G. & Sybertz, H. *Les contes et la psychanalyse 2001 – Explorations psychanalytique*. Press Éditions

Borzone, A. (2005). *Story reading experiences in kindergarten a mean for cognitive and linguistic strategies development*. Psyche, vol 14, nº 1, 193 - 209.

Braconnier, A. (2000). *Psicologia Dinâmica e Psicanálise*. Lisboa: Manuais Universitários. Climepsi

Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* - número 288. Paris: Pocket Agora.

Castellano, D. *Debanot, animacion a la lectura y escritura de cuentos desde los sentimientos* (ver www.animalec.pt)

Cavalcanti, J. (2005). *Itinerários da “dor-amor”: possíveis percursos dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica* (p.139 à 149) in Viana, F; Coquet, E. ; Martins, M. (2005) *Leitura, Literatura infantil e ilustração – 5* Edições Coimbra: Almedina.

Caldin, C. (2003). *A função social da leitura da literatura infantil* in revista Enc. Bibli: R. Electr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, nº15, 1º sem.

Cazaux, H. (1993). *O conto é bom* in revista *Se former +/pratiques et apprentissages de l'éducation* . Março – S24

Chartier, R. (1984). *As utilizações do objecto impresso* - in cap III - Velay - Vallantin, C. *Espelho de contos - Perrault nas bibliótheques bleus*. Lisboa: Difel Editora.

Coll, C. e Teberosky, A. (2000) *Aprendendo personagens: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Editora Global.

Corso D. & Corso, M. (2007). *As fadas no divã Psicanálise e Histórias Infantis*. Artmed
Costa, J.; Santos, M. e Vidigal, M. (2005). *Era uma vez... (atelier de expressão dramática de contos infantis); p.71* in Vidigal, M. & Col. (2005) *Intervenção Terapêutica em grupos de crianças e adolescentes - Aprender a pensar*. Lisboa: Trilhos.

- David, M. (1970). *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Dias, C. Amaral (1992). *o meu problema é não ter título*. In Dias, C. e Ribeiro, L. e NIV/AEISPA (eds) *Caos & Meta-psicologia* (pp.307 - 314) Lisboa: Fenda/NIV/coedição (Actas do Colóquio Caos & Meta-psicologia, Lisboa, Dezembro de 1992).
- Deconchy, J. (1960). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Portico - Para viver melhor.
- Diatkine, R. (1984). La formation du langage imaginaire. In *le Français d'aujourd'hui* n° 68, p.26
- Diatkine, R. (1986). *Les jeunes enfants et les livres* in *Psychiatrie de l'enfant*, XXIX, 2, pp 319-361 in Santos, F. (1999). *Era uma vez... o conto como organizador do pensamento*. ISPA Monografia de fim de curso. Psicologia Clínica.
- Dolto, F. (1999) a). *Transtornos na Infância - reflexões sobre os problemas psicológicos e emocionais mais comuns na criança*. Lisboa: Pergaminho
- Dolto, F. (1999 b)). *As etapas da infância. A relação entre pais e filhos*. Do nascimento aos 4 anos. Lisboa: Pergaminho.
- Ferreiro , E. & Palacio, M. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita*; Porto Alegre: Artes Médicas.
- Francia, A. & Oviedo, O. (1998). *Educar através de fábulas*. Lisboa: Editora Paulus
- Foucault, M. (1992). "O que é um autor". Lisboa: Vega.
- Freud, S. (1969). *1911 - 1913 - Caso Schreber artigos sobre técnica e outros - Vol XII*, Rio de Janeiro: Imago editora.
- Freud, S. (1908). *As teorias sexuais das crianças. Textos essenciais de Psicanálise*. Volume II (pp. 119 - 132) Lisboa: Europa - América.

Gardner, R. (1993). *Story-telling in psychotherapy with children*. U.S.A: Jason Aronson

Gutfreind, C. (2003). *O terapeuta e o lobo*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Hilman, J. (1995). *Discovering Children's Literature*. New Jersey: Prentice - Hall in

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

Held e Held (1978, p.120). in Santos , F. (1999) *Era uma vez... o conto como organizador do pensamento*. ISPA Monografia de fim de curso. Psicologia Clínica.

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Piaget Editora

Jolles (1972). *Formas simples*. São Paulo: Cultrix

Kaes, R. (1999). *As teorias psicanalíticas do grupo*. Lisboa: Climepsi Editores.

Kristeva, J. (1987). in Vidigal, M. & Col. (2005) *Intervenção Terapêutica em grupos de crianças e adolescentes - Aprender a pensar*. Trilhos. Lisboa

La psychothérapie de groupe à travers les contes: une expérience clinique avec les enfants placés en foyer. *Psychiatrie de l'enfant*, vol.45 (1), 2002, pp207 - 246;

La lectura de cuentos en el jardim infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y linguisticas. Buenos Aires. *Psyche*. Vol.14, nº1, pp193 - 209., 2005;

Lafforgue, P (1995). in Gutfreind, C. (2003) *O terapeuta e o lobo*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Lechevalier, B.; Poulouin, G. & Sybertz, H. (2001). *Les contes et la psychanalyse*. Paris: Explorations Psychanalytiques

Liublinskaia, A. (1979). *Desenvolvimento Psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Notícias

- Manzano, M.:(1988). *A criança e a leitura* – Coleção crescer. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Mendes, A. (1986). *Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*; in *Análise Psicológica*, 1(V): 25-43.
- Martins, M. & Mendes, A. (1986 a). *Leitura da imagem e leitura da escrita*; *Análise Psicológica*, 1(V): 45-65.
- Martins, M. (1991). *O que é preciso para Poder Aprender a Ler*. in *Análise Psicológica*, vol. IX, (1), pp. 19-23.
- Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita: Uma experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa escola de Intervenção Prioritária*, Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M.:(1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Matos, A. Coimbra (1989). *Freud: 50 anos de actividade*. *Jornal das letras*, ano IX, nº 377, (1989, 26 de Setembro), p.21.
- Mata, L. (2004). Era uma vez. *Análise Psicológica XXII*. P. 95 - 108
- Mijolla, A. & Mijolla-Mellor, S. (1999). *Psicanálise*. Lisboa: Climepsi Editores
- Moos & Schaefer (1986). in Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Editora Global.
- Mutual storytelling: An intervention for depressed and suicidal children. *School counselor*, May 90, vol.37, Issue 5, pp.337, 6p;

- Moss, A. (1992). *Varieties of Children's metafiction. Studies in the literary imagination*
- Nabais, A.& Guerreiro, E. (2005) in Vidigal, M. & Col. (2005). *Intervenção Terapêutica em grupos de crianças e adolescentes - Aprender a pensar*. Lisboa: Trilhos.
- Puyuelo, R. (1998). *Héros de l'enfance, figures de la survie*. Vie De L'enfant
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Temas de educação 3. publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Nova enciclopédia. Lisboa.
- Perrot, J. (1995). *Littérature de jeunesse et mutation du statut de l'enfant lecteur*. Le Français aujourd' hui, p. 110
- Piérez-Rioja, J. (1986). *Panorámica historica y actualidad de la lectura*. Biblioteca del libro. Fundacion German Sanchez Ruiperez. Madrid
- Pinto, M. Rosa, A. (2008). *Porque ler ajuda a crescer* - artigo de revista "Crescer" nº167 Abril
- Propp, V. (1984). *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Queirós, E. (2000). *Antologia*. Relógio de Água. Lisboa. p.12
- Ramos, A. (2005). *Infância e literatura: contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporanea* (p115) in Viana, F; Coquet, E. ; Martins, M. (2005) *Leitura, Literatura infantil e ilustração* – 5 Edições Almedina.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio*. Reflexões sobre a literatura para a infância Estudos de Literatura Portuguesa. Caminho. Lisboa
- "Review of classroom tales: using storytelling to build emotional, social and academic skills across primary school." International Journal of early years Education. Vol. 15(2), Jun 2007. pp 220 - 222;

Rencontres pédagogie-psychanalyse poue la formation aux relations de médiations
n° 8, 10, 12 e 15

Reis, C. & Lopes, A. (1994). *Dicionário de Narratologia*. 4ª Edição. Almedina. Coimbra.

Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. ICALP. 3ª Edição, 2001, Caminho;

Rodari, G. (1920). *Gramática da fantasia*, Vol.11 Novas bases da educação. Summus Editorial.

Roland, A. (1981). *The psychoanalytic review*, vol. 68 (3), pp. 409 - 420.

Sá, E. (1995). *Más maneiras de sermos Bons Pais*. Lisboa. Fim de século

Santos , F. (1999). *Era uma vez... o conto como organizador do pensamento*. ISPA Monografia de fim de curso. Psicologia Clínica.

Santos, J.:(1982). *Ensaio sobre a Educação I – A criança quem é?*, Lisboa: Biblioteca do Educador.

Santos, J.:(1991). *Ensaio sobre a Educação II – O falar das letras*, Lisboa: Biblioteca do Educador.

Santos, J.:(1999). *Pare, Escute e Pense – O sentir, o pensar e o agir na Evolução das crianças e dos jovens*, Actas do 1º Encontro do Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia. Lisboa, Câmara Municipal - Educação.

Salgueiro, E. (2001). *Transições da primeira infância à adolescência* -Centro Doutor João dos Santos - casa da praia. Mesa redonda - *Transições - dos contos de fadas aos pókemons*.p. 49 - 55

Serrano, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid (p.25)

Silva, V. (1981). *Nótola sobre o conceito de literatura infantil* in Domingos Guimarães Sá, *Literatura infantil em Portugal*. Editorial Franciscana (p11 a 15);

Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens - London: The University of Georgia Press.

Sobrino, J.:(2000). *A criança e o livro – a aventura de ler - 14*, Colecção educação. Porto Editora.

Sorrenti, N. (1995). A hora e vez da literatura infantil. *Revista Presença Pedagógica* Maio/Junho.

Soriano, M. (1975). *La literatura para niños y jóvenes. Guia de exploracion de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Sprinthal, N. & Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional* (p.102 - 172). E.U.A.: McGraw - Hill.

"Telling tales in school: youth culture and conflict narratives". *Law & society review*. Vol.34 (3). 2000, pp 521 - 565;

"The therapeutic value of storytelling". *Library media connection*. Jan 2003;

Thais, L. (2000). *A aplicação do conto de fadas: Branca de Neve no espaço psisopedagógico*. Vetor Editora. P. 85.

Teaching a young child to appropriately gain attention of peers using a social story intervention focus on autism and other development disabilities, vol.21, nº1, spring 2006, pp 36 - 44.

Toplis, R. & Hadwin, J. (2006). *Using social stories to change problematic lunchtime behaviour in school in Educational Psychology à practise* - vol 22, nº 1, pp 53 - 67

Ucko, L. (1991). *Who's afraid of the big wolf? - confronting wife abuse through folk stories?*. National Association of Social Worker.

Vidigal, M. & Col. (2005). *Intervenção Terapêutica em grupos de crianças e adolescentes - Aprender a pensar*. Lisboa: Trilhos.

Villardi, R. (2000). *Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser* in <http://www.docedeletra.com.br>

Winnicott (2000). *Da pediatria à psicanálise – obras escolhidas*. Lisboa: IMAGO Editora

Worchel, F. & Dupree, J (1990). *Projective Storytelling Techniques*. In Reynolds, C. Kamphaus (1990) *Handbook of psychological & Educational assesement of children personality, behaviour & context*.

Referências Bibliográficas de Literatura Infantil:

Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris: École des loisirs.

Agualusa; José Eduardo; (2000) *Estranhões e bizarrocos; estórias de adormecer anjos - O caçador de borboletas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Bratney, S. (2004). *Adivinha o quanto eu gosto de ti*. Lisboa: Caminho .

Bunting, E.; Carpenter, N. (2005) *Le petit bateau de Petit ours*. Paris: École des loisirs

Carballeira, P. & Barrio, B. (2003). *Xico*. Lisboa: Kalandraka

Gil, C.& Odriozola, E. (2006). *A princesa que bocejava a toda a hora*. Lisboa: OQO Editora.

Kromhout, R. (2001). *Petit âne offre un cadeau*. Mijade.

Lionni, L. (2004). *O Frederico*. Lisboa: Kalandraka.

Lévy, D. & Romanin, T. (2006). *L'Arbre Lecteur*. Paris: Sarbacane.

Martins, I. & Carvalho, B. (2006). *Obrigado a todos*. Planeta Tangerina

Strecht, P. (2005). *Histórias para ler e sonhar. Um sonho de princesa-* Lisboa: Assírio & Alvim.

Sendak, M. (1989). *Max et les maximonstres*. Paris: Lutin Poche.

Soares, L. D. (1985). *O senhor pouca sorte*. Lisboa: Caminho

Torrado, A. (1985). *O vizinho de cima*. Lisboa: Livros horizonte.

Torrado, A. (1987). *Como se vence um gigante*. Lisboa: Livros horizonte.

Velthuijs, M. (2004). *O sapo tem medo*. Lisboa: Caminho.

Waddel, M. & Firth, B. (2001). *Tu ne dors pas petit ours?*. Paris: Lutin Poche.

Anexos

ANEXO 1

Associação de Protecção à Infância da Ajuda

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

VALÊNCIAS: Creche e Jardim de Infância

SUPORTE JURÍDICO: Instituição Particular de Solidariedade Social –IPSS

ORGANIZAÇÃO E PESSOAL

- 1 Coordenadora
- 5 Educadores
- 12 Auxiliares de Educação
- 2 Serviço Administrativo
- 1 Cozinheira
- 1 Ajudante de Cozinha
- 2 Serviços Gerais

Em 1985 é estabelecido um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e os proprietários , acordando-se na não execução da ordem de despejo sobre a APIA e na construção de um edifício para a mesma , cabendo á Câmara e aos proprietários estudar as formas de mais valias em relação aos custos da construção.

CARACTERIZAÇÃO DA ZONA ENVOLVENTE

A APIA situa-se na Freguesia da Ajuda.

Possui um parque habitacional bastante diversificado, onde predominam habitações antigas, a zona caracteriza-se ainda por se enquadrar numa área com bastante comércio e serviços.

A população que caracteriza esta zona é bastante heterogénea quanto ao nível sócio económico,

A Freguesia da Ajuda e zonas limítrofes contam ainda com uma vasta área de espaços verdes e de locais de elevado interesse cultural nomeadamente . Museus, Jardins, Palácio da Ajuda, Bibliotecas e margem do Tejo, zonas com enorme potencial ao nível pedagógico e que promovem e proporcionam situações diversificadas de exploração, experimentação e descoberta.

BREVE HISTORIAL DA ASSOCIAÇÃO

A Associação de Protecção à Infância da Ajuda (APIA), ocupou desde 1975 até 2005 um velho edifício na Calçada da Ajuda, desenvolvendo as suas actividades nas valências de Creche, Jardim de Infância e ATL, actualmente para um universo de 150 crianças.

O seu começo não foi fácil, primeiro o processo de legalização da Instituição que só se realizou em 1983, adquirindo o estatuto de IPSS(Instituição Particular de Solidariedade Social).

Em 1985 è estabelecido um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e os proprietários , acordando-se na não execução da ordem de despejo sobre a APIA e na construção de um edifício para a mesma , cabendo á Câmara e aos proprietários estudar as formas de mais valias em relação aos custos da construção.

Mais recentemente, no dia 8 de Julho de 2002 a APIA é mais uma vez confrontada com uma ordem de despejo, a qual depois de muitos esforços envidados com a CML consegue ultrapassar.

Na sequência destes acontecimentos, é assinado no dia 19 de Setembro 2002 um acordo entre a APIA e a CML, no qual a CML “se compromete a disponibilizar no prazo de dez meses a contar da data da assinatura, um espaço adequado ao exercício das actividades da Segunda Outorgante, a qual assumirá a respectiva gestão nos termos de protocolo a celebrar entre ambos.”

Após diversas conversações foi elaborado um Protocolo de Cedência de Espaço Municipal, no dia 2 de Maio de 2003. Deu-se de imediato a elaboração dos projectos de construção e recuperação do antigo edifício.

A 6 de Setembro de 2004 a APIA muda para o novo equipamento, com as valências de Creche (1 a 3 anos de idade) e Jardim de Infância. A Creche (4 meses/12meses) permaneceu no espaço da Rua Nova do Calhariz e o ATL nas instalações do Sporting Clube do Rio Seco, devido a obras que se encontravam ainda por concluir. Em 2005/2006 os ATL passaram a funcionar na escola 19, respondendo a muitos pedidos dos Pais.

Em 2005/2006 todas as valências ficaram a funcionar neste espaço, já com as instalações projectadas para proporcionar uma resposta de qualidade ao nível dos espaços, materiais e equipamentos.

Em 2007 / 2008 a APIA funciona em pleno com as Valências de CRECHE E JARDIM DE INFANCIA

com mais de 100 crianças organizadas em 6 salas

ANEXO 2

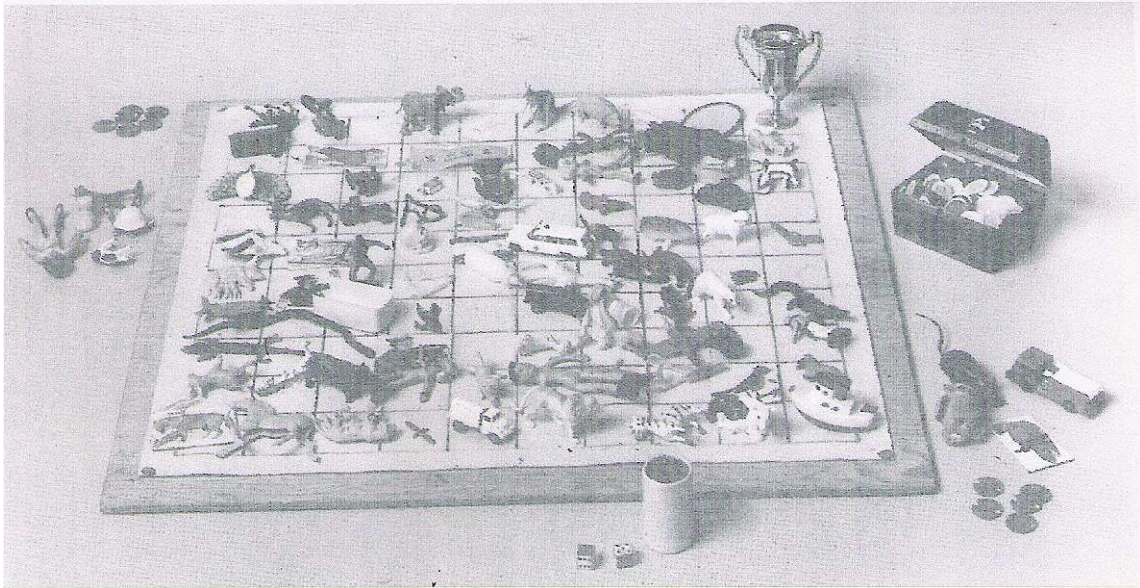


Fig. 1 The board of objects games



Fig 2 . The bag of toys, things and words game

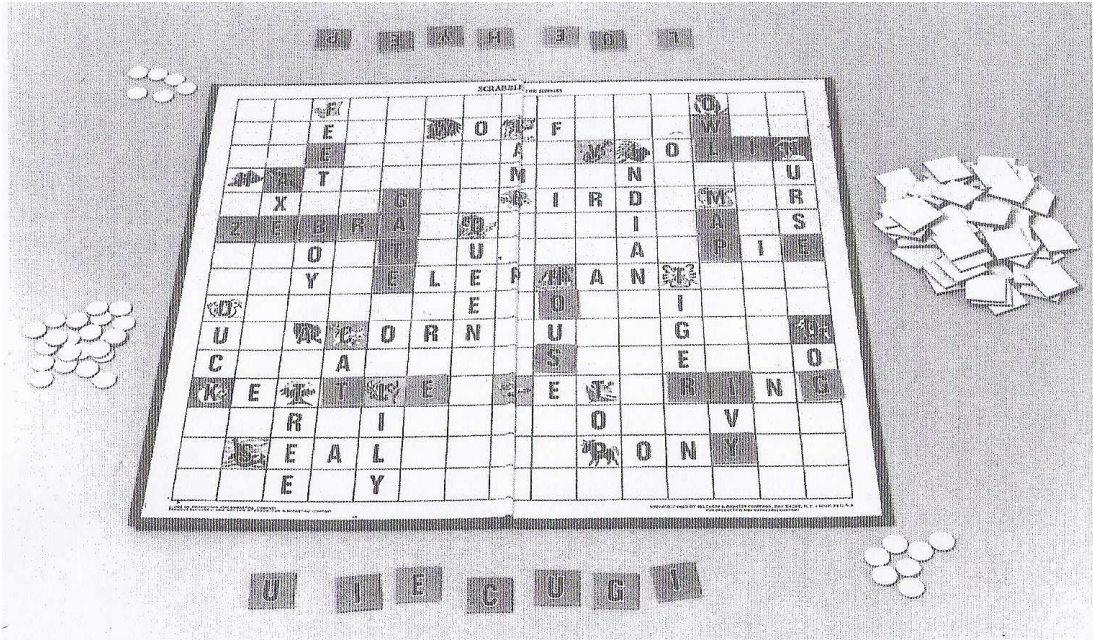


Fig.3. Scrable for juniors

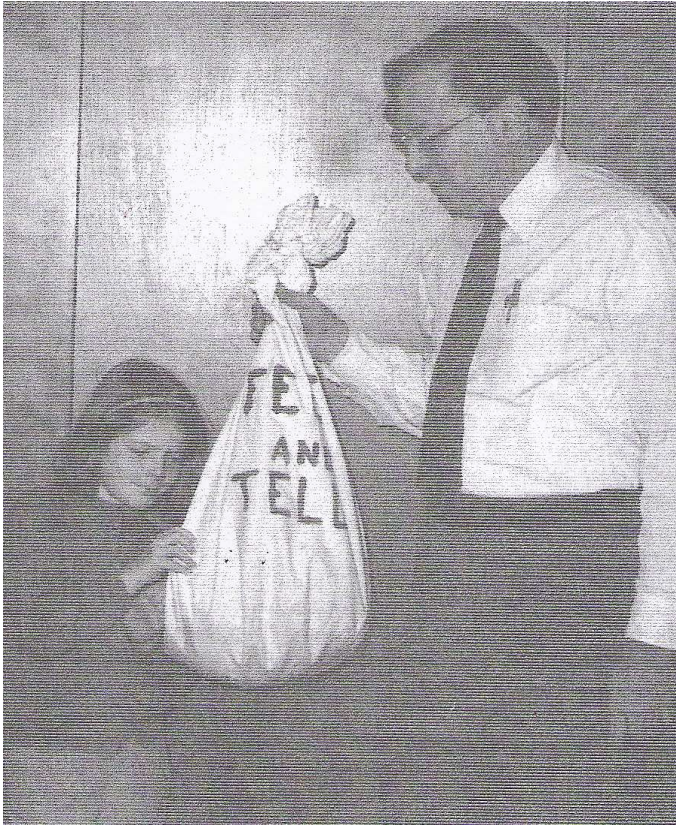


Fig. 4. The feel and the tell game

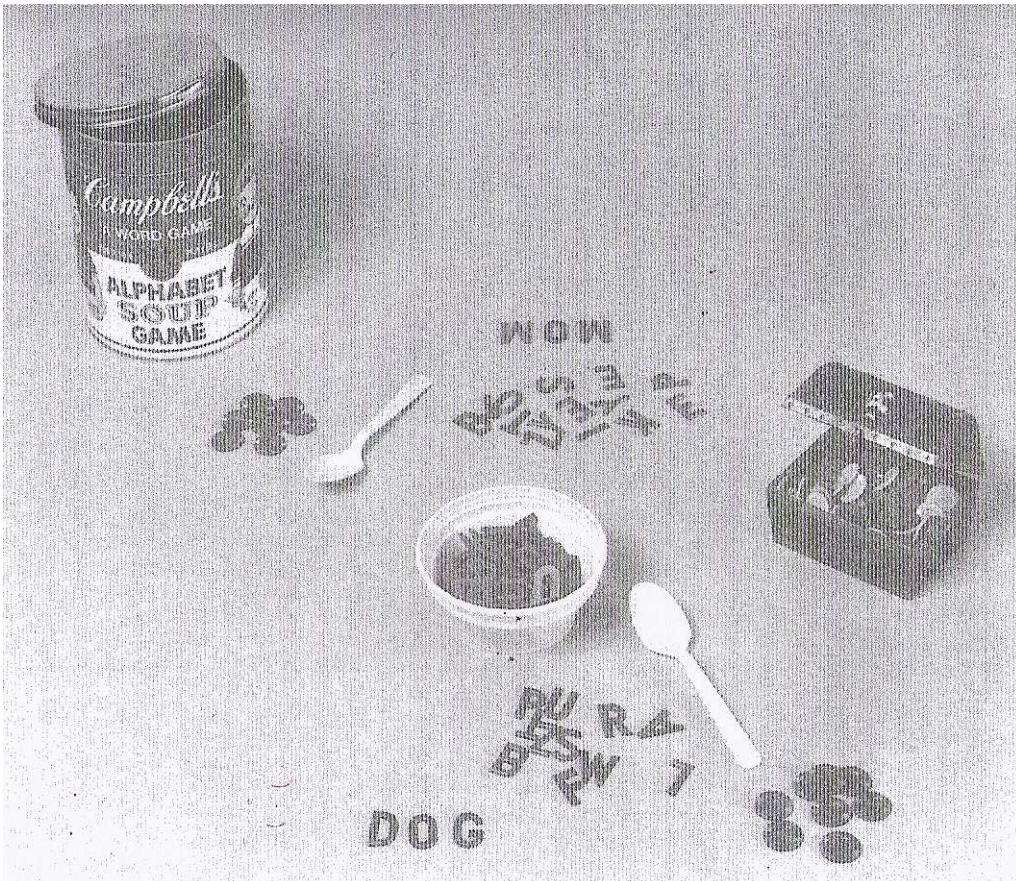


Fig.5.The alphabet soup game

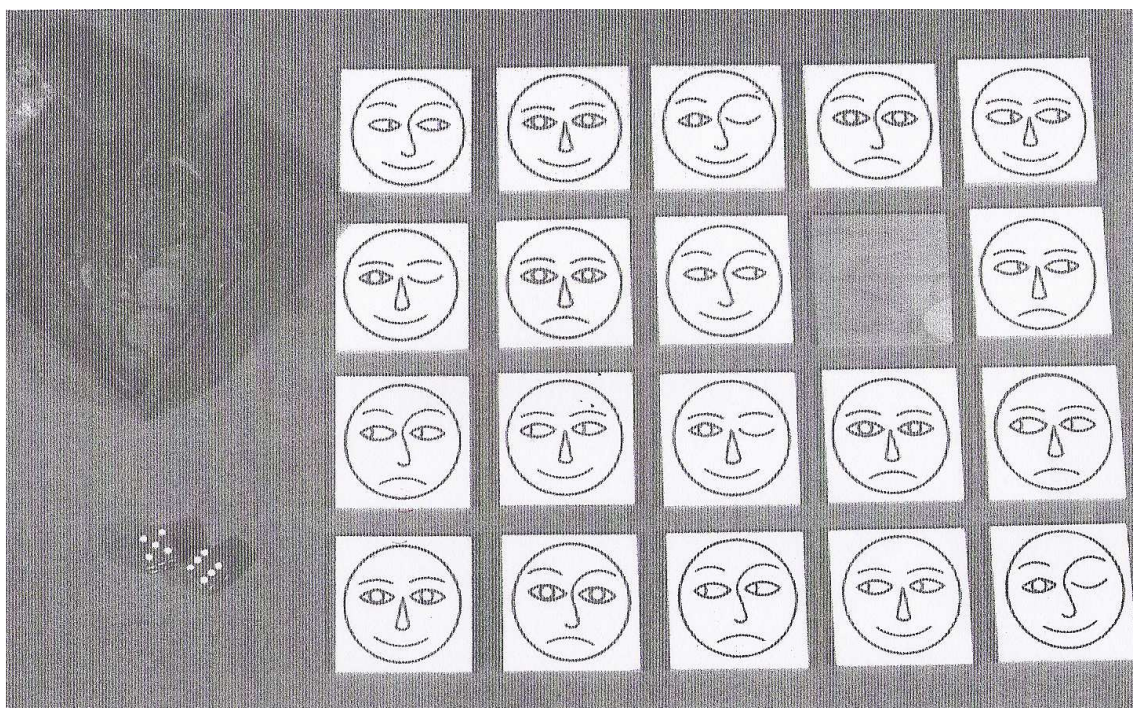


Fig.6. The pick-a-face game

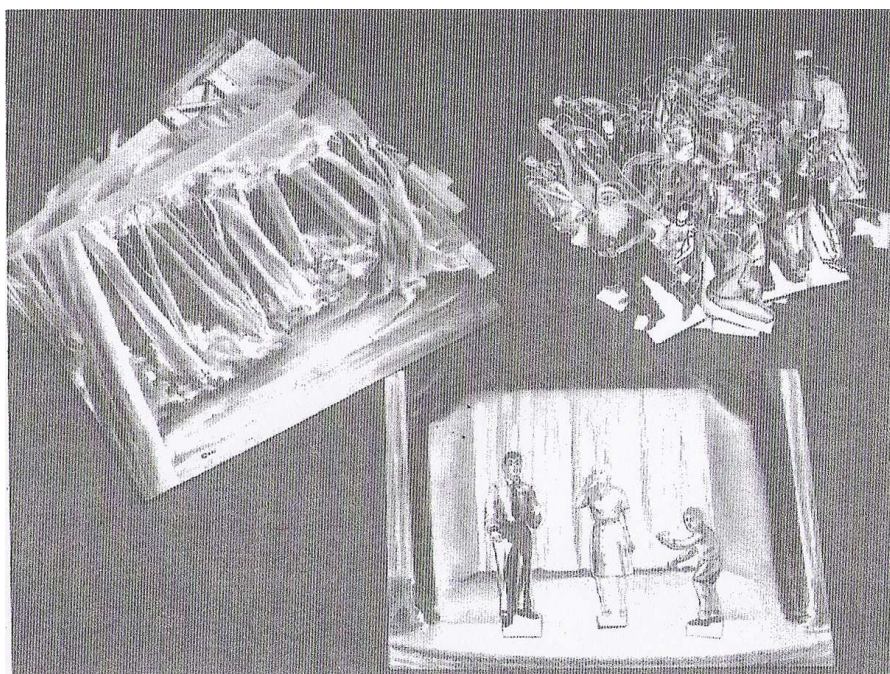


Fig 7. The make-a-picture story cards

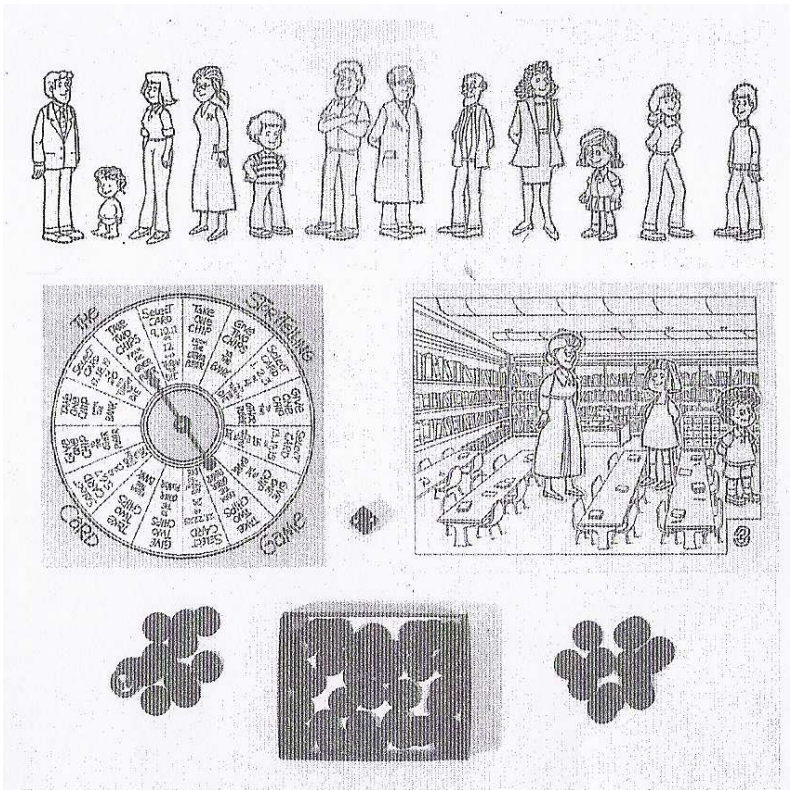


Fig.8 Storytelling card game

respect	sleep	stone	train
reward	slob	story	treat
rich	sloppy	strong	tree
right	sly	student	trick
robber	small	stupid	tricycle
rotten	smart	suck	trip
sad	smell	surprise	truck
scaredy-cat	snail	sword	try
scary	snake	talk	turtle
school	sneak	teacher	ugly
scold	soap	teacher's pet	upset
scoutmaster	soldier	tease	vagina
scream	son	teenager	vomit
secret	song	telephone	water
secret plan	sore loser	television	weak
see	sorry	temper tantrum	weep
selfish	spanking	thank	whip
share	spear	therapist	whisper
sheep	spend	thief	win
shoot	spider	threaten	wish
shout	spit	thumb	wipe
shy	spoil	tickle	wolf
sick	sport	tiger	worm
silly	steal	toilet	worry
sissy	stick	tooth	worst
sister	stingy	touch	young
skunk	stink	toy	zoo

ANEXO 3 ATELIER

OUVIR O FALAR DAS LETRAS

Conto: "O sapo encontra um amigo". Max Velthuijs. Caminho. 2004 (3º atelier)

Tema explorado: Noção de amizade; empatia.

Animação do conto:

Conversa sobre as letras que falam nos livros: Abordar o truque da serenidade para ouvirmos as letras a falar (truque do relaxamento)

Relaxamento: "Vamos adormecer os músculos e deixar bem atentos: os olhos, os ouvidos e o coração. Vamos imaginar que somos todos sapinhos, estamos em posição de sapinhos (cócoras) e vamos esticar como se estivéssemos a dar um grande salto (movimento de pernas, braços e pés). Agora vamos nadar (movimento de braços) Vamos ao fundo e voltamos (técnicas de respiração) Agora abraçamo-nos todos e balançamo-nos com o movimento das ondas a passarem pelo nosso corpo de sapinhos.

Conto: - sapo e urso de peluche grandes.

- utilização de folhas secas no chão como parte do cenário.
- prato e colher para simular que o sapo está a dar comida ao urso.
- representar o porco, a lebre, a pata e o rato em cartão forte e colorido;
- utilizar uma manta que contraste com o sapo e que faça de cama fofinha.
- flor colorida e uma pedra para sentar o ursinho quando ele está a pensar ir-se embora.
- utilização de um nariz de porco (feito de cartão) para colocar à frente da cara no momento em que este fala com o sapo e umas orelhas de lebre para colocar na cabeça (apenas quando estes se cruzam com o sapo ao início da história).

Materiais para relaxamento e conto:

- CD com músicas de sons da natureza;
- rádio;
- sapo e urso de peluche;
- flor e pedra;
- prato e colher;
- bonecos de cartão (pata, lebre, porco e rato)
- nariz de porco;
- orelhas de lebre;
- manta;
- livro;
- câmara de filmar;

Materiais

expressão:

- 4 ursos pequenos de peluche;
- 6 tampas de caixas de sapatos pintadas de verde e a dizer "É bom ter alguém com quem brincar"
- cartões pequenos;
- canetas;
- plasticina;
- cesto com livros.

Reflexão

Após o conto foram realizadas algumas observações relativamente à história e foram colocadas algumas questões ao grupo. Exemplo: "Gostaram da história? O que acham que sentiu o sapo quando encontrou o ursinho? E quando ele se foi embora? E quando ele voltou? E o que sentiu o urso quando o sapo o encontrou? E quando o sapo cuidou dele? E quando se foi embora? E quando regressou?" As questões, neste momento, após o conto, são direccionadas apenas para o enredo da história em si. Estas questões são exemplos do que se poderia colocar, nem todas foram colocadas.

No fim do dois momentos de expressão fez-se uma roda no chão. Apresentou-se a caixa com os animais a brincar e foi dada a palavra a cada criança para dizer o que é que o seu animal estava a fazer, a que estava a brincar e se o fazia com alguém. Reflectiu-se sobre: como sabe bem ter alguém com quem brincar, como é importante perceber se quando alguém está sozinho é porque não tem ninguém com quem brincar ou é porque realmente não lhe apetece estar com ninguém. (os registos encontram-se nas páginas seguintes)

Expressão:

- **1º momento de expressão:** "*O ursinho sozinho...*"

"Agora vamos ser todos ursinhos. Vivemos todos numa floresta, costumamos brincar todos junto e lanchar debaixo das árvores os grandes peixes que apanhamos no rio. Hoje aconteceu uma coisa diferente. No meio da floresta está um ursinho sozinho, triste, ele também é um bocadinho envergonhado, muito caladinho e costuma passar sempre lá ao longe sem se aproximar do nosso grupo de ursinhos. O que é que lhe podemos dizer? Vão falando um de cada vez, fala quem tiver na mão outro ursinho de peluche" cada criança fala com o urso que está no meio da mesa e qualquer uma das crianças pode responder pelo ursinho sozinho. (ver comentários página seguinte - "*O ursinho sozinho...*")

- **2º momento de expressão:** "*É bom ter alguém com quem brincar...*"

"Agora, cada um de vocês vai ser um animal que vive nesta floresta (tampa da caixa de cartão pintada de verde) e vai estar a brincar a qualquer coisa. Façam o vosso animal nesses cartões e depois coloquem-no na nossa floresta (ficam de pé com um pouco de plasticina na base) no sitio onde acharem que ele está melhor." Este momento de expressão culmina na reflexão que se faz na roda, no final, pelo que, a disposição dos animais sofre ainda alterações. (ver comentários página seguinte - "*É bom ter alguém com quem brincar...*")

Quem terminava mais rapidamente, e de forma a não perturbar os restantes elementos do grupo, ia ver um livro do cesto.

Registo: "É bom ter alguém com quem brincar..."

Sala laranja (grupo1)

Depois de terem disposto os seus animais na floresta, as crianças foram para a roda no chão, aí surgiu quase que uma encenação com os animais da caixa.

OFL: "De quem é este animal?"

Nuno: "É meu..."

OFL: "E ele está a brincar com quem?"

Nuno: " Ele está triste porque o sapo não brinca com ele..."

OFL: "Então nós podemos ir brincar com o animal do Nuno... quem quer vir brincar com o animal do Nuno?"

Margarida: "Eu..."

OFL: "Então o animal da Margarida pode ir para perto do Nuno..." (E a Margarida movimenta o seu animal para perto do animal do Nuno)

Margarida: "É um morcego..."

Nuno: " O meu é um sapo"

OFL: "Estão a brincar a quê?"

Nuno: "Ao futebol"

(Entretanto continua este registo e os animais vão-se juntando para brincarem ao que lhes apetece. No entanto surgiu uma situação única nos 6 grupos onde decorreu este momento de expressão - o caso de um criança que não queria brincar com ninguém)

OFL: "De quem é este animal?"

Samuel: (Não responde, estava distraído, no seu mundo, a brincar com qualquer coisa que encontrou no chão)

OFL: "É do Samuel... chega-te para aqui Samuel... com quem está a brincar o teu animal?"

Samuel: (Não responde)

Criança: "Com ninguém..."

OFL: "Quem quer ir brincar com o Samuel? Olhem, sabem que nesta floresta estamos todos a brincar e temos que estar atentos para ninguém estar sozinho e não ter pessoas com quem brincar, vamos chamar o Samuel para vir brincar connosco..."

Ana carolina: "Queres vir brincar comigo?"

Samuel: (Abana a cabeça dizendo que não)

OFL: "Não? Então queres brincar a quê?"

Samuel: "A nada..."

OFL: "Olha o Samuel não quer brincar a nada mas podemos ir até lá ao pé dele..."

Crianças: "Não...."

OFL: "Então vamos deixar o Samuel sozinho na nossa floresta?"

Ana Carolina: "Então se ele não quer brincar com ninguém pode ficar sozinho..."

OFL: "Queres estar com alguém?"

Samuel: " Não..."

OFL: " Então o Samuel tem o direito de ficar sozinho, podemos ir lá e perguntar se ele quer vir brincar connosco mas se a pessoa não quiser pode ficar sozinho..."

Às vezes as pessoas têm vontade de ficar sozinhas. É importante referir isso também

ATELIER

OUVIR O FALAR DAS LETRAS com as educadoras

1º momento (o decorrer dos ateliers)

- Sentem o espaço do OFL com as crianças muito acolhedor;
- Ficou acordado que as crianças com comportamento disruptivo ficariam perto das educadoras /auxiliares, não no sentido punitivo mas no sentido afectivo e contentor;
- Falou-se da educadora e auxiliar como um adulto enquanto referência, referência contentora;
- "Estar na retaguarda é muito importante, não me custou nada estar calada, a observar, para perceber a dinâmica e os movimentos do próprio grupo e das crianças, foi muito produtivo" - observação de uma das educadoras. Todas as outras educadoras e auxiliares concordaram.

2º momento (conto trabalhado)

"Max et les maximonstres" . Maurice Sendak. Paris. 1963. Delpire des Loisirs

3º momento:

Associação livre sobre o conto -

"O livro parece uma viagem à necessidade básica de ser amado"; "O medo de não ser amado é o maior medo de todos."; "Os maus ainda são mais maus, o mais importante foi regressar à mãe."; "Viagem interior"; "Fantasia"; "Necessidade de acabar com os medos"; "Necessidade de ser amado, terrivelmente"; "Faz-me lembrar algumas criança, por exemplo o Vítor com os seus disparates para depois levar o colinho"; "Faz-me lembrar a revolta seguida de introspecção com uma procura do que se necessita culminando na necessidade de ser amado."; "Regresso ao conforto"

Transferência da reflexão do conto para o seu dia-a-dia

Temas abordados:

- A importância do equilíbrio entre o respeito e o amor; entre os limites e o amor;
- A importância do tempo dos pais para as crianças;
- Famílias desestruturadas que implica crianças pouco amadas;
- Terminamos referindo e sublinhando a sua importância enquanto educadoras e auxiliares, enquanto elementos que ajudam as crianças a lidar com os seus próprios monstros, pessoas que estão presentes no momento de "dar a comidinha quentinha" (o aconchego, o afecto)

Reflexão sobre o que foi sentido com a dinâmica de grupo

- Não foi possível culminar nesta fase pois a sessão começou mais tarde e como foi a primeira surgiu a necessidade de se falar sobre o grupo de crianças.