

## Programa psicológico de formação do carácter: Promoção da saúde física e psíquica de crianças, jovens e pais

Programme of psychological training of character: Promotion of physical and mental health of children, youth and parents.

### Judite Maria Zamith-Cruz

Universidade do Minho/ Instituto de Educação/ Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial (Portugal)

**Palavras-chave:** Formação do carácter, Intervenção psicológica, Avaliação de Programa.

**Key words:** Training of Character, Psychological Intervention, Programme Assessment.

Vivemos com pressões sociais contraditórias com o bem-estar subjectivo e saúde física e psicológica: ansiedade de desempregados até à de professores, pobreza enraizada, divórcio mais frequente do que no passado, entre outros riscos acidentais para que repensemos a educação na vertente de formação de carácter, sabendo-se também que imagens de violência (em *video games*, na rua, em casa e nos *media*) permitem imitarmos a violência, de forma não mediada, conscientemente.

Nessas condições de desequilíbrio antigamente inusitadas, sabe-se que a hormona cortisol, se aumentada por activada em continuidade, pode afectar o hipocampo de forma temporária ou permanente. Assim, crianças sujeitas a traumatismos continuados (abuso, isolamento e/ou negligência) podem ter essa zona do cérebro emocional lesionada, quando seja o hipocampo a provocar-lhes explosões emocionais, falhas de memória e angústia, incapacidade na resolução problemas ou na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Por conseguinte, pensou-se ensinar pessoas a serem mais fortes para melhor enfrentarem riscos e prevenirem problemas biopsicossociais – ansiedade, terrores nocturnos e pesadelos, entre outros sintomas e perturbações, nomeadamente, na infância e adolescência. Conotou-se o modelo de trabalho psicológico com a formação do carácter por envolver o *afecto* (por expressão e compreensão de emoções/sentimentos em si e em outros), a *conduta* (por actividades de jogo cooperativo, resolução de problemas interpessoais, técnicas de relaxamento, incentivo a expressão de humor); e *cognição* (por dramatizações, «modelagem positiva» e recurso a «biblioterapia» seleccionada).

Apresenta-se a análise dessa Investigação-Acção, expondo certas actividades-modelo e perguntas dos grupos-alvo e respostas ajustadas aos seus níveis de desenvolvimento, bem como os resultados de utilização de questionário sobre stress, com base em histórias contadas e sintomas manifestos.

Não é fácil saber por que é que a expressão artística e o jogo são tão eficazes na área emocional e de resolução de problemas e deixam de ser praticados, à medida que se cresce. É possível que permitam estabelecer um corredor rápido entre o cérebro emocional (LeDoux, 1996) e a parte do cérebro *pensante* (córtex cerebral).

Nas acções empreendidas, a descarga e o reconforto emocionais fizeram parte dos processos criativos e reflexivos, imprimindo alívio tal como nas psicoterapias e nas intervenções que proporcionem defesas imunológicas para doenças físicas.

We live with contradictory social pressures for the subjective welfare and the physical and psychological health: anxiety of the unemployed teachers, entrenched poverty, with the divorce more frequent than in the previous year, among other incidental risks which make us rethink education in the aspect of character formation, bearing in mind that images of violence (in video games, in the street, home and media) allow us to imitate the violence, not consciously mediated.

Under these unusual conditions of imbalance, it is known that the stress hormone cortisol, when increased by continuous activation, can have a temporary or permanent affect of the hippocampus. Thus, children subjected to continuous trauma (abuse, isolation and/or neglect) may have this emotional area of the brain injured, when the hippocampus is the origin them emotional explosions, memory failures and anguish, inability to problem solving or in the acquisition and development of language.

Therefore, it was thought that teaching people to be stronger so that they can improve their cope with risks and prevent biopsychosocial problems - anxiety, night tremors and nightmares, among other symptoms and disorders, mainly in childhood and adolescence. It was connoted the model of psychological work with the formation of the character which had not involved the *affection* (by expression and understanding of emotions / feelings in themselves and in others), the *conduct* (by activities of cooperative play, interpersonal problem solving, relaxation techniques, encouraging of the mood expression) and *cognition* (by drama, 'positive modelling' and use of 'selected bibliotherapy').

I will present the analysis of the Research-Action, exposing certain activities and questions from the target groups and responses tailored to their levels of development, as well as the results of the use of stress questionnaire, based on stories told and symptoms manifest.

It is not easy to know why the artistic expression and game are so effective in the emotional area and problems resolution, just as why are them no longer practiced as people grow up. It is possible that those activities establish a straightforward connection between the *emotional brain* (LeDoux, 1996) and the *thinking brain* (cerebral cortex).

In the learned actions, the discharge and the emotional support were part of the creative and reflexive processes, imposing relief such as psychotherapies and in the interventions that provide immunological defence for physical diseases.

## INTRODUÇÃO

Compaixão é «co-sentimento» ou «sentir-se com» alguém em qualquer sentimento, não somente na sua dor.

A educação do carácter expressa-se mais pela agilização de valores (humanos, éticos e estéticos, políticos ou sociais) como quando se seja merecedor de confiança, se manifeste respeito por outrem (aceitando-o sem questionar?), se mostre responsabilidade, se actue de boa fé, se prestem cuidados de ajuda ou se assumam práticas de cidadania.

Desde 2006, viemos a realizar sessões de sensibilização a uma maior consciência social, nas escolas de ensino básico com crianças, mas também com jovens, educadores e pais, na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva - Braga, intentando-se exercitar emoções positivas, mediante actividades de arte e jogos diversos, como se fossem «truques» psicológicos, mas que partem do conhecimento do cérebro.

Com técnicas de imagem vê-se o cérebro como os ossos e a emocionalidade passou a ser observada como um toque de *vividez colorida*, porque o hipocampo nos dá os índices de contexto para a sua coloração - «positiva» ou «negativa» (culpa, vergonha...). O cérebro social passou a incorporar conhecimento novo, com teorias e noções inovadoras: a hipótese dos «marcadores somáticos» de António Damásio (1994), a Teoria das emoções de Joseph LeDoux (1996), as Teorias da Mente, comuns, ingénuas e populares e a própria ênfase na compreensão dos outros pelo cérebro social (como um cérebro dentro do cérebro), instintivamente sensível a emoções sociais «negativas». Por exemplo, as teorias ingénuas são teorias da mente, espontaneamente concebidas por crianças e bebés, quando atribuem a outros intenções, crenças, desejos ou representações mentais/pensamentos ou imagens.

Mas a cultura também é *constitutiva da mente* (Bruner, 1990; trad. cast. 1991, p. 43) e, ainda que pessoas em idades diferentes e de culturas diferentes tenham também diferentes reacções emocionais, na metateoria construtivista, em que se situa Jerome Bruner, as *estruturas profundas* são como dispositivos que dirigem a experiência vivida

(Neimeyer & Mahoney, 1995, trad. bras. 1997, p. 336). A expressão *estruturas profundas* é derivada da linguística de Noam Chomsky e do reconhecimento de que as *estruturas superficiais* da linguagem reflectem a acção de processos de organização *profundos*, fornecendo àquelas uma infinidade de expressões, mas limitando-as.

Outras são as teorias de peritos (*expertise*), a que não nos iremos referir: Exigem as qualidades de especialistas, pensando-se que a mente alcance mecanismos de mudança desenvolvimental, associados a competências de processamento de informação.

As ilações adiante propostas são, no entanto, reportadas a um saber ligado a teorias de especificidade de domínios: módulos no cérebro, nas teorias modulares. Para essas perspectivas da modularidade da mente, a mente possui de forma inata, para a maioria dos investigadores, invariantes biologicamente determinados para sistemas separados, nos domínios específicos: linguagem, relações espaciais, reconhecimento de caras... Essa é a abordagem mais poderosa dos cientistas, partindo de novo de Chomsky (na linguagem) e Fodor (nos processos perceptivos). Os módulos cerebrais são, também para a maioria dos seus defensores, observados independentes.

Poder-se-á aludir, nesse intuito, ao enorme contributo na Psicologia e na Neurociência Cognitiva dado por Joseph LeDoux (1996) e por António Damásio (1994), na teoria das emoções e na hipótese dos «marcadores somáticos» (como se fossem representações do corpo no cérebro), respectivamente.

Posteriormente, apresenta-se a descrição e análise da referida Investigação-Acção em curso, em que se adoptou apresentar actividades-modelo e dados recolhidos - perguntas colocadas por crianças, o que exigiu respostas ajustadas aos seus níveis de desenvolvimento. Outro modo de prevenção, foi a utilização de um questionário de ansiedade, com base nas histórias contadas por crianças e jovens e nos sintomas aparentes, manifestos.

Os objectivos globais que levaram à concepção do Programa Psicológico para o desenvolvimento de competências transversais (pessoais-sociais) passaram pela primeira finalidade da educação – o desenvolvimento psicológico da personalidade integral (em ligação com o conhecimento do cérebro e da sociedade em que se viva).

Em particular, defende-se que certas competências, temas seleccionados e processos (afectivos, comportamentais e sócio-cognitivos) são promotores do desenvolvimento cognitivo.

No Programa de Formação do Carácter, elaborado e implementado com crianças e adolescentes, no domínio psicossocial, realizaram-se actividades em três vertentes psicológicas – afecto, conduta e cognição -, com vista ao desenvolvimento da consciência social. Ao longo do trabalho empírico efectuado, prolongado no tempo (2006-2009), os objectivos específicos foram os seguintes: (1) Educar, prevenindo perturbações psicológicas decorrentes de condutas de risco; (2) Conjugar factores educativos indissociáveis, para a formação do carácter – o *afecto* (por expressão e compreensão de emoções/sentimentos pessoais e dos outros); a *conduta* (por jogo cooperativo, resolução de problemas interpessoais, técnicas de relaxamento para os mais novos, incentivo a expressão de humor, com ganho nas defesas imunológicas e na recuperação da doença); e a *cognição* (por dramatizações, «modelagem positiva» e recurso a «biblioterapia» seleccionada); e (3) Responder a perguntas de crianças, avaliando possíveis problemas nas «perguntas que eu gostava de fazer a alguém...; ...a um Senhor Sabe Tudo» e (4) Avaliar situações de ansiedade, mediante a utilização de um questionário. Com esses intuitos presentes, foi demonstrado, com técnicas cognitivo-emocionais, o combate da violência nas escolas, do comportamento de risco, do consumo excessivo de algo nocivo. Foi ensinado (directamente) modos de estabelecer laços de afecto e de intimidade com pares, pais ou professores (observados como «intuitivos») - uso do corpo, de contos, de actividades de arte e de jogos de palavras, entre outras possibilidades lúdicas. E foi exercitada a confiança mútua e comunicação fluida, de forma clara e directa de valores de sensibilidade e de cooperação com outros.

## 1. O ARGUMENTO NEUROPSICOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO CARÁCTER

Não sabemos onde localizar o «sistema límbico» no cérebro, porque estão implicadas múltiplas estruturas (LeDoux, 1996).

No entanto, na clínica psicológica, uma reacção afectiva pode manifestar-se e consumir um «ritual» como a reflexão e a interpretação duma situação ou, caso não haja reacção do cliente, vir a criar-se um distanciamento afectivo. Na intervenção com crianças em grupo, não se verificou tanto o afastamento, por enquadramento de pares.

Por essa e outras vias de ajuda, durante as últimas duas décadas, ocorreu assim uma genuína *revolução emocional*. As sociedades ocidentais reflectem já a mudança, proposta por investigadores e profissionais de ajuda (Lazarus, 1984, 1991; Lewis & Havilland, 1993; Oatley & Jenkins, 1996). Por conseguinte, a região cerebral chamada amígdala talvez se tenha tornado muito *famosa* por "disparar" sinais de alerta nas situações de ameaça e de perigo, para além de *seleccionar dados*: uns seguem por um lado, outros por outros módulos cerebrais. Quando nos sintamos furiosos, ansiosos ou medrosos, a amígdala funciona de modo diferente, no caso de sabemos acalmar-nos. Dito de outro modo, a amígdala pode «colocar um freio» na adrenalina/epinefrina, norepinefrina e no cortisol, entre outras substâncias químicas.

Entretanto, sabe-se que bebés que não aprendam a acalmar-se, dependerão mais de pais, vindo a tornar-se crianças mais vulneráveis, menos *elásticas* e sujeitas a um veneno lento, o cortisol (Kosslyn, & Rosenberg, 2004). Em termos bioquímicos, quando a tensão emocional é moderada, temos essa hormona (entre os cerca de cem neurotransmissores), a estimular, por exemplo, a consciência e a atenção. Mas em condições de desequilíbrio antigamente inusitadas, a hormona cortisol, se aumentada por activada em continuidade, pode afectar o hipocampo de forma temporária ou permanente (Perry et al., 1995). Assim, crianças sujeitas a traumatismos continuados (abuso, isolamento e/ou negligência) podem ter essa zona do cérebro emocional lesionada, quando seja o hipocampo a provocar-lhes explosões emocionais, falhas de memória e angústia, incapacidade na resolução problemas ou incapacidade na aquisição

e desenvolvimento da linguagem. No caso das crianças se mostrarem «inibidas», o que foi estudado por Jerome Kagan (1989a, 1989b; Kagan & Snidman, 1991), possuem a amígdala excitável e, possivelmente, por terem predisposição elevada para terem níveis elevados de noradrenalina/norepinefrina (entre outras substâncias químicas no cérebro), o que sobrestimula o centro gerador emocional. Acresce que outros neurotransmissores ou neuropéptidos (uma série de aminoácidos), entre os quais outra substância química como a serotonina, realizam uma função de regulação imunológica que pode ser «trabalhada», nomeadamente por educação «positiva» (sorrindo) ou formas mais elaboradas de educação para a saúde física e psicológica.

Nesse sentido biopsicossocial, no Programa de Formação do Carácter – emoção, conduta, cognição e consciência social, ajuda-se crianças e adolescentes a serem mais fortes, em idades em que ainda não têm maturação cerebral para responderem com *bom senso* a factores não equilibradores do meio (Blakemore, 2007). E se atendermos somente aos primeiros 5 anos de vida, já aos 2 anos o cérebro da criança muda, estruturalmente. Então, importa agir, atempadamente. Há aos 2 anos mais exigências do ambiente físico e social e mais competências a pôr em prática, sendo mais do que o processamento de informação, decisivo para o desenvolvimento.

E atendendo a que as emoções nos bebés (mas também em todos nós) existem para manipular, seduzir, influenciar ou tirar partido dos outros, seja ou não o que pretendemos em consciência, também o córtex frontal está envolvido na emoção, na fala, na busca de memórias específicas ou no raciocínio e previsão, incluindo o uso de memória (memória de trabalho) no raciocínio. Nessa condição, tendo todos nós, seres humanos adultos, um poderoso córtex frontal, é um facto revolucionário as emoções mandarem ou ordenarem mais fundo do que essa estrutura. As emoções *mandam* mais, porque estabelecem uma via com mais relações celulares para afectar pensamentos, vontade de acção, estados biológicos ou psicológicos como os relatados por Damásio.

Por acréscimo de sentido, se pensarmos nos lobos frontais (o cérebro dentro do cérebro), também se conhece que sofrem, até à idade adulta, uma maturação biológica e, na adolescência, embora o volume de tecido do cérebro seja o mesmo, há um acentuado

aumento de mielina. Primeiro, é quando aumenta muito a velocidade de transmissão sináptica, possível pelo desenvolvimento da mielinização. Em seguida, depois da puberdade, é quando se dará uma diminuição gradual na quantidade de sinapses, indicando uma «poda» significativa de ligações entre sinapses (Blakemore, 2007). Os jovens não poderão agilizar as suas condutas, tantas vezes afectadas por alterações marcantes no cérebro.

### **1.1. A HIPÓTESE DOS «MARCADORES SOMÁTICOS» DE ANTÓNIO DAMÁSIO**

A hipótese dos «marcadores somáticos» implica que tenhamos representações no cérebro do desmesurado potencial no corpo (Damásio, 1994, pp. 185-187, 195. 206-209). Na montagem cerebral, portanto, as emoções actuam como se fossem *estados de sentimento* por meio de «leituras», ou seja, por meio de um mapa cognitivo dos estados corporais. Assim, magistralmente conjecturado, diariamente, *criamos* as emoções, literalmente, «por cima» das reacções fisiológicas e atribuímos significado ao vivido – a *vividez colorida* das emoções. É o efeito de avaliarmos a própria resposta emocional, com o corpo reagindo, (des)comandado, e dando informação a centros corticais de resposta. Pode ser dado um exemplo de como representarmos o corpo no cérebro cortical e subcortical, na base do processo emocional e de como *criamos* emoções. Depois de termos visto um filme «triste», comentemos: «Vou para casa *roê-las...*» *Ficarei triste* por pensar em «tamanho tragédia...» Assim, nós mimamos «tensões» e, digamos que as emoções se tornam processos «criativos», por intervenção psicomotora e neurovegetativa, por memórias pessoais e/ou por interposta pessoa, como o actor do filme «triste».

Por conseguinte, na base da hipótese dos marcadores somáticos, acredita-se na força da manipulação da experiência, na educação do carácter e na socialização. Então, por meio de indutores externos, criámos, no Programa Psicológico, as respostas emocionais, de natureza física, como no exercício adiante exposto de «fazer de tartaruga e não lutar».

Inclusive, desejámos desenvolver «sentimento» nos mais novos, activada a memória e a linguagem.

## **2. A ABORDAGEM PSICOLÓGICA DAS EMOÇÕES DE JOSEPH LEDOUX**

A mais recente teoria das emoções é diferente das teorias cognitivas dominantes (Frijda, 2007, 2008). O psicólogo e neurocientista Joseph LeDoux (1996, trad. port. 2000) contraria tanto as teorias cognitivas, como a antiga perspectiva de James-Lange, em que reagimos a um estímulo e, somente então, sentimos uma emoção. Afinal, nem sempre, depois da reacção emocional há uma emoção consciente.

Estudando animais, foi em 1996 que Le Doux concebeu o circuito das emoções como o medo - «fugimos e temos medo». No cérebro, «o atalho de LeDoux» é atravessado mais rapidamente (em milésimos de segundos) do que o circuito longo – «temos medo e fugimos». Ele explicou o que pensaria o filósofo e psicólogo William James, 100 anos depois.

Portanto, alterámos o que pensaríamos das emoções, em conformidade com teorias de James-Lange, Cannon-Bard ou com teorias cognitivas (desde Stanley Schachter, Magda Arnold e Richard Lazarus). Afinal, há diferentes sistemas cognitivos para diferentes emoções, uns actuando como sistemas reflexos (*independentemente* de pensamento e interpretação) e outros como *dependentes* (de pensamento e interpretação). Assim colocado, pode-se observar que um evento (ou entidade, pessoa, animal ou objecto) afecta as reacções do cérebro e do corpo, por um lado mas, por outro lado, afecta as memórias e as interpretações formuladas da situação, ambos os sistemas implicando emoção. Pode ser dado o exemplo do medo, que se liga à activação da amígdala, sem exigência de interpretação cognitiva. Mas a culpa, uma emoção secundária e negativa, repousa em interpretação cognitiva e nas memórias de acontecimentos prévios. Nesta perspectiva, as emoções surgem, tanto como reacções do cérebro e do corpo (interligadas), como memórias e interpretação para um dado acontecimento. Essas são vias independentes. Esta orientação justifica-se enfatizar, na medida em que há reacções

emocionais, do corpo e do cérebro, por vezes, sem que nos possamos dar conta. Logo, nem somos tantas vezes «culpados» de nos deixarmos envolver pelo que acontece no meio físico e social.

### 3. O ARGUMENTO SOCIAL PARA A MUDANÇA EDUCACIONAL

Nas sociedades ocidentais, a viragem decisiva, para a inversão da transmissão geracional – o ensinamento de pais e professores a filhos e educandos, deu-se depois dos anos cinquenta do século XX, por diversos motivos de valor incomensurável: eliminação de redes de parentesco (sem proximidade de residência); eliminação das estruturas de marcada masculinidade dominante; eliminação de extremas desigualdade de estatutos, até por autoridade de idosos e hostilidade ao estranho... Os géneros de vida e modos de pensar sofreram, desde então, uma mutação sociocultural, científica e tecno-económica. É o caso de avanços nas comunicações, na física por fusão nuclear ou no paradigma epigenético, substituindo o paradigma genético.

Como sabemos mais, colocam-se também novas questões ao longo da infância e da adolescência que, a não serem atendidas em tempo, têm reflexos pessoais-sociais graves.

Na actualidade, os professores preocupam-se cada vez mais com aspectos auto-regulatórios (Blair, 2002), de acordo com publicação pelo Instituto Nacional de Estatística, sobre a educação nos Estados Unidos: Não ser disruptivo na sala de aula, comunicar necessidades e potencialidades, desejos e pensamentos (verbalmente); ser sensível à conduta dos outros e seguir instruções... A *prontidão* escolar é então um *constructo* multidimensional, envolvidos contextos de vida, mas em que a auto-regulação (por competências cognitivas, emocionais e sociais) se liga mais ao sucesso na adaptação à escola. Os que aprendem melhor serão crianças e jovens com emocionalidade «moderada» e expressividade «positiva» (Palinsin, 1986; Martin, et al., 1988)

Nas circunstâncias inusuais, todos temos que aprender, desde crianças, a resolver problemas quotidianos, suportando situações de esforço e recuperando de desaires

inevitáveis, na ausência de adultos ou na ausência de adultos atentos e intuitivos. Torna-se urgente dinamizar uma rede de suporte familiar muito fragilizada, uma rede social quase inexistente e em que o ambiente afectivo se torne menos débil, como em centros urbanos. Nas circunstâncias inesperadas ou conflituais em que nos encontremos, uma e outra vez, importa ensinar-se a estabelecer laços afectivos de cordialidade, avaliando contingências em dizer «não», adequadamente (assertividade). Tem que se ser realista mais na avaliação (subjectiva) que façamos de nós próprios e dos recursos de que dispomos.

Assim considerado o meio social, justifica-se até que os mais pequenos desfrutem de *pequenas coisas* de tudo o que de bom tem a vida, sem medida. Muito activos, observa-se em creches e Jardins de Infância que bebés e crianças têm extraordinário prazer com grandes eventos proporcionados em dias de festa, mas também com *pequenas coisas*... E por que razão, até à frequência do ensino básico, erram e persistem na actividade? Porque possuem confiança, são optimistas, encontram-se auto-motivadas, entusiasmadas, mostram-se amistosas... Depois, com a escolaridade formal, perdem muitas dessas características, inclusive não arriscando perguntar. Igualmente, tem que lhes ser «ensinado» o modo como lidar com a agressividade, como defender os seus direitos, como ser bem-humorado e fazer amigos, como enfrentar outros ou controlar a ira e a tensão emocional por perigo iminente.

### 3.1. COMPETÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA SOCIAL

A competência social foi definida por Waters e Sroufe (1983) como o critério de gestão integrada do afecto, da cognição e do comportamento, com vista a serem alcançados objectivos sociais, em certas condições: (1) em ausência de constrangimento das oportunidades dos pares; e (2) em presença de envolvimento que não inviabilize oportunidades de serem alcançados objectivos sociais, ainda não antecipáveis.

Por sua vez, em idade pré-escolar, a competência emocional reporta-se já a três componentes e que se relacionam com a adequação/ajustamento escolar (Denham,

2007; Miller et al., 2006). A primeira componente envolve os seguintes factores: Conhecimento das próprias emoções – identificação, reconhecimento e nomeação de emoções; diferenciação das próprias emoções; compreensão das emoções dos outros, com base nas expressões emocionais e nas facetas das situações de contexto emocional. A segunda componente abarca a regulação emocional, a capacidade de modular a intensidade e/ou a duração dos estados emocionais. Por último, em terceiro lugar, a componente de expressão emocional em situações sociais.

Também em crianças mais velhas, a aceitação entre pares é relacionada com o sucesso académico (Wentzel, 1991) e, quando o seu estatuto social é rejeitado, elas tendem a desinteressar-se da escola (Wentzel & Asher, 1995) e têm mais insucesso (Coie et al., 1990; Parker & Asher, 1987). Segundo Wentzel e Asher (1995), a adopção de normas institucionais é promovida por pares que as adoptem mas, sendo-se (ou sentindo-se) rejeitado, pode-se negar as normas. Por acréscimo de sentido, a auto-confiança e o controlo dos impulsos (características dos que têm elevado estatuto social), condições promotoras da aceitação entre pares, conduzem também ao sucesso académico (Wentzel, 1991).

Por último, confia-se que exista uma clara interdependência entre a competência emocional e a competência social e que as condições favoráveis aos mecanismos de auto-regulação emocional para a prontidão e adaptação escolar passem por se analisarem factores psicológicos (conhecimento emocional, competências sociais e competências académicas percebidas) e a aceitação entre pares – os factores proximais.

#### **4. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO CARÁCTER**

São valores a honestidade, a integridade, a paciência, a amabilidade, a compaixão, a caridade, a aceitação da outra pessoa, a responsabilidade, o altruísmo, a liderança, a persistência face à frustração ou o respeito pelas diferenças na cultura, na ascendência étnica, no género feminino, na idade, na homossexualidade, na pessoa com défice sensorial e/ou cognitivo...

Nas actividades proporcionadas nas escolas de ensino básico de Braga e na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, na «ala das crianças», a descarga e o reconforto emocionais fizeram parte dos processos activos, criativos e reflexivos, com vista a um maior alívio por condições de vida desfavoráveis, tantas vezes como nas psicoterapias e em acções propícias ao desenvolvimento de ganho imunológico para doenças físicas. Inclusive, procurou-se que a compreensão e aceitação de si e dos outros fosse um valor na resolução de problemas por via artística e foram utilizados jogos de cooperação.

Complementar ao valor atribuído a factores sócio-culturais e cerebrais, o nosso ponto de vista é psicológico, ou seja, assenta em crenças e desejos para infâncias a proteger, por exemplo, confiar-se que pessoas assertivas tendem a ser mais felizes do que as não assertivas (Angyle & Lu, 1990). Outro pressuposto é a componente cognitiva, geneticamente determinada, ser dirigida, em maior nível, para aspectos cognitivos estritos do que para aspectos emocionais. Todavia, pelo modo de olhar, transmitimos (ou não) confiança, um factor emocional (ver «inteligência emocional»). Acresce que cerca de 90% da comunicação emocional não é expressa por palavras, mas por contacto visual, mímica, gesto, postura, inflexão e tom de voz.

A expressão «inteligência emocional» não é consensual. Nesse chapéu-de-chuva, se integra, hoje em dia, a auto-regulação, mas também a auto-consciência, a empatia, a auto-eficácia, a persistência e a destreza ou uma forma de competência social (Goleman, 1995), com suporte/suportando as *emoções cognitivas* como a curiosidade. É como se fosse a «inteligência prática» (nem dita criativa, nem abstracta, nas palavras de Robert Sternberg), mas que nos proporciona conhecimento e gestão emocional, diariamente. Relaciona-se também essa inteligência mais com competências interpessoais (interacções, sentimentos de empatia, realismo, positividade...) do que com a eficácia em domínios escolares ou de produtividade, embora pareça que está a mudar a posição dos investigadores.

No domínio «prático», primeiro, preconizou-se trabalhar a auto-regulação, capacidade para manejar as emoções de forma apropriada. Supõe-se também ser um outro definidor de auto-regulação a tomada de consciência da relação entre emoção, cognição e

comportamento (bem como das estratégias de *coping* e capacidade de gerar emoções positivas, etc.). Depois, pensou-se na aquisição das outras competências: conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes, inclusive, para que as crianças e jovens realizem melhor as actividades escolares, com auto-disciplina e com nível de qualidade e eficácia desejáveis.

A população-alvo, nas escolas onde desenvolvemos actividades, tem mais de 5 anos e menos de 12 anos. Por conseguinte, as capacidades auto-regulatórias pertinentes, desde a entrada no sistema de ensino básico, encontram-se as interacções sociais e o início de amizades (Ladd et al., 1999; Pianta, 2006), permeadas de simpatia, cordialidade e respeito. Para além desses mecanismos, que envolvem competências (emocionais, cognitivas e sociais), desenvolveu-se, em particular, a autonomia, o controlo de «más disposições», a capacidade de adaptação a circunstâncias novas e, como se disse, a afabilidade com estranhos, a competência em resolver problemas de relação e a dedicação e a insistência no que se deseje alcançar na vida.

#### **4.1. ACTIVIDADES-MODELO**

Brincar e jogar implica que o nível de cortisol seja reduzido, automaticamente, vindo a pensar-se que o sistema imunitário fique mais reforçado (Shapiro, 2001, Shapiro, 2004, p. 96).

Elencaram-se as propostas de trabalho psicossocial, nos quatro domínios interligados: afecto, conduta, cognição e consciência social. Outras acções empreendidas passaram pelo ensino a pais de como «lerem» os sonhos dos filhos ou de como ajudarem-nos a superar a ansiedade, interpretando «pistas» não verbais.

Em seguida, discriminam-se, por questão didáctica, os quatro módulos de trabalho e os «jogos» utilizados para cada um deles: afecto, conduta, cognição e consciência social.

O Módulo I (M I) destina-se a desenvolver o sentir-se afecto genuíno por outros, partindo de se expressarem e compreenderem emoções/sentimentos. O afecto é um processo complexo do organismo caracterizado por uma excitação, mudança ou

perturbação, que predispõe a uma reacção organizada. Entende-se de acordo com a componente neurofisiológica involuntário (vasoconstrição, taquicardia, sudção, hipertensão, tonus muscular, rubor, secura da boca, mudanças nos neurotransmissores, secreções hormonais, respiração...), como se disse, com envolvimento comportamental e cognitivo, em que as emoções são geradas em resposta a acontecimentos internos e externos. Partiu-se portanto da ênfase na consciência emocional, ou seja, na capacidade para tomar consciência das próprias emoções e das emoções de outros (empatia) e da habilidade para captar o «clima» e um ou outro significado para uma experiência, em contextos diversos.

Em circunstâncias comuns, sabe-se que somos muito bons a «ler» reacções emocionais, o que se desenvolve até aos 5 anos, podendo melhorar-se: Olhamos caras, espontânea e irresistivelmente, olhamos pessoas e pensamos. Essa competência é devida a *sumarizamos* muito rapidamente estados emocionais, excepção feita para as pessoas com a síndrome autista e a síndrome asperger (Zamith-Cruz, 2005, 2004, 2003).

Por conseguinte, desde os 5 anos, ensina-se no Módulo I (M I) – afecto, um primeiro jogo de emoções/sentimentos, para se verbalizar uma ocorrência ou experiência - a 1ª actividade-modelo - M I de aquecimento (Shapiro, 2004, pp. 156-157), para prevenir a *passagem ao acto* (agressivo) que, sem reconhecimento emocional, é inesperado e desconhecido. Assim, a partir da entrada no ensino básico (e ainda bem aceite por adultos), atira-se uma bola, onde se escreveram emoções, mas com atenção a idade («aborrecido», «feliz», «triste», «assustado»...), para um dos jogadores no círculo de 2 a 10 de pé e, onde o dedo polegar direito a agarre, cobrindo palavra, pergunta-se: «O que te faz sentir ‘aborrecido’?»; «o que te faz sentir ‘feliz’?»; «...’triste’?»; «...’com medo’?». Cada jogador deve falar, pelo menos, duas vezes.

Como a emoção se observa nas palavras, mas também na linguagem do corpo, na 2ª actividade-modelo - M I teve-se outro objectivo: levar a compreender outra pessoa, a realizar uma «leitura emocional», como quando se perguntou - «Que emoção transmito?» - realizando, em simultâneo, gesto e mímica congruente com a emoção.

Na medida em que o sentimento pressupõe representar o que se viva (ou possa ser vivido), na 3ª actividade-modelo – M I utilizaram-se cartões, onde se escreveu «triste», entre outras emoções. Ao mais jovem jogador coube iniciar o jogo por representar (mimar) o sentimento enunciado no cartão.

Foca-se em seguida o segundo Módulo (M II), orientado no sentido de mudança do comportamento/conduita. No primeiro jogo de conduta – 4ª actividade-modelo – M II, pede-se a crianças que contem até 10, expirando intensamente, ao mesmo tempo que se incutiu a ideia de não lutarem com colegas, por se imaginarem «tartarugas a entrarem nas carapaças», o que exercita o processar duma mensagem no cérebro para moderar as catecolaminas (adrenalina, noradrenalina, dopamina...), substâncias químicas que aumentam a excitação ligada à agressividade. As crianças podem vir a sentir muito melhor mediante a utilização dessa técnica de relaxamento. As que são «hiperactivas» e com «problemas de atenção» beneficiam do mesmo procedimento, bastando 15 minutos diários, em que se conta de 1 a 10, intercalado de uma expiração profunda e actividades de relaxamento dos braços e das pernas. Para crianças com comportamentos francamente inadequados, foram necessários mais passos na técnica de relaxamento e repetição continuada.

Passando ao segundo jogo de conduta – 5ª actividade-modelo – M II, para crianças muito pequenas, valorizou-se o humor e colocou-se até um chapéu na cabeça, um sapato na cabeça... Fez-se rir a «plateia», para o seu bem-estar subjectivo. Aos 18 meses, dessa forma, já se podem criar situações de riso espontâneo, franco, com ganho inquestionável nas defesas imunológicas e na recuperação hospitalar (Shapiro, 2001).

Outra ajuda fácil é muito eficaz, passando por jogos cooperativos na turma de ensino básico ou em casa, inclusive, como uma aquisição a nível de resolução de problemas interpessoais, o que se apresenta como sexta actividade-modelo. Um exemplo é o 3º jogo de conduta – 6ª actividade-modelo - M II, em que se utiliza um tabuleiro, como o «Jogo da glória» (Shapiro, 2004, pp. 172-177). Destina-se aos de 8 a 12 anos, para 2 a 4 jogadores. O material necessário é, para além do tabuleiro (muito simples, com sorrisos em certas casas e com pontos de interrogação, em outras casas, mas não todas), um a

dois dados, quatro peões (ou marcadores), 100 fichas (moedas ou feijões), cartões com perguntas e uma folha com as seguintes regras: Cada jogador coloca o seu peão na casa «saída»; o jogador mais novo começa por lançar o/s dado/s e, se o peão cai numa casa com um ponto de interrogação, apanha um cartão com uma pergunta e responde à pergunta, recebendo uma ficha, se a resposta for aceite como adequada (se o seu peão cai numa casa com cara sorridente, recebe duas fichas); o jogador que lança os dados é o seguinte em idade e move o peão e responde a uma pergunta; quando algum jogador entra na casa «chegada», o jogo terminou, sendo o jogador que somou mais fichas a ganhar. Quais são as perguntas dos cartões (pp. 175-176)?

*«Por que é tão importante ser honesto? Diz uma regra importante da tua casa. O que é que fazias se visses alguém a roubar doces em uma loja? Por que é importante ter bons modos ou boas maneiras? Descreve uma ocasião em que tivesses compartilhado uma coisa tua, ainda que não tivesses vontade de o fazer. Nomeia uma maneira de mostrares respeito por uma pessoa mais velha. Diz o nome de uma coisa que gostasses de mudar em ti. Se fosses o Presidente da República Cavaco Silva, o que é que fazias para melhorar a vida dos pobres? Nomeia alguém a quem admires pela sua generosidade. Se quisesses fazer alguma coisa verdadeiramente amável para com outro jogador, o que fazias? Diz o que gostas mais no teu pai ou na tua mãe. Fala-nos de alguém que te pareça um herói. O que é que fazias se te desses conta de que alguém está a fazer batota no jogo? Por que é importante obedecer às regras de trânsito? Qual é a coisa mais bonita que alguém fez por ti? O que é que responderias a alguém que te pedisse para fazeres alguma coisa que está mal? Por que é importante fazer as tarefas a tempo? Como é que tu convencias alguém que esteja a aborrecer os outros a deixar de aborrecer? Fala-nos de alguma coisa que tu fazes e que mostra que tu és uma pessoa responsável. Fala-nos de alguma coisa que te tenha acontecido e que te tenha feito sentir orgulhoso dos teus valores».*

Valores são, como se disse, a honestidade ou a responsabilidade, o respeito ou a ajuda a alguém... O 4º jogo de conduta (7ª actividade - modelo – M II) é ter-se pedido às crianças para fazerem sempre «uma coisa agradável» por dia, o que não é o mesmo que ensinar como se deva ser bom (sem prática autónoma independente), por ser preciso agir mais. Pode elaborar-se um «diário da amabilidade» (ver [www.actsofkindness.org](http://www.actsofkindness.org); Shapiro, 2004, p. 403).

Sendo incentivada uma atitude optimista (o antídoto para a depressão e a baixa realização), como um 5º jogo (8ª actividade - modelo - M II), seguem-se as instruções de Shapiro, traduzidas e adaptadas, na modalidade «do contador de histórias» para pais (Shapiro, 2004, p. 190):

*«Durante uma semana, conta histórias positivas à tua família durante o jantar. Não é preciso que as inventes, pensa antes numa coisa positiva que te tenha acontecido durante o dia, mesmo tratando-se de um pequeno momento do dia. Se procurares bem, encontrarás uma coisa boa para contares, mesmo no pior dos dias. Com uma série de dias a fazeres isso, talvez notes que a tua prática vai mudado e asseguro-te que vai fazer uma grande diferença na tua vida e na dos teus filhos.»*

Nós modelamos afecto, conduta e cognição no contacto com pais e pessoas com quem convivemos e de quem gostemos. Não se justifica portanto esconder dos filhos os aborrecimentos, mas apreciar-se a resolução de problemas, a amabilidade ou o humor partilhado nos modelos positivos e práticas de vida.

Outro 6º jogo, na modalidade/domínio afectivo-comportamental (9ª actividade-modelo - M II), foi a construção de um outro tipo de diário (para além do diário da amabilidade), onde se apontaram *as coisas* «boas» que realizámos, sendo dada uma «estrela» (no valor de um ponto), para serem amealhados 10 pontos, o que daria uma «prenda».

No módulo III (M III), deu-se ênfase à área cognitiva, dito que com a entrada no ensino básico as tarefas não pesem necessariamente muito mais do que em anos anteriores e ainda que pareça que certos meninos não têm vontade de avançar e percam a confiança natural. Aprender a resolver problemas e a lidar com problemas parece ser uma forma ajustada de se procurar ser feliz e de ser bem sucedido por esforço, empenho e motivação.

Importa frisar que há certas histórias em que o «mau» se converte no sapo, mas os psicoterapeutas são mais propensos a pensarem que os problemas não devam ser resolvidos nas histórias por tão simples artes de magia.

O 1º jogo cognitivo (10ª actividade-modelo - M III) consiste em estimular o gosto pela leitura, usando uma «biblioterapia» de ajuda (Johnson, 1990a; 1990b; 1990c, 1990d; 1990e; 1990f; Comissão Nacional da UNESCO, 1998; Lipman, 1992; [www.peace-ed.org](http://www.peace-ed.org); [www.nasc.us/s\\_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538](http://www.nasc.us/s_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538)). Essa forma de ajuda na interpretação liga-se a outro tipo de «modelagem positiva»: Proceder como os modelos ou heróis de histórias. As crianças acreditam nas narrativas e, nós, seres humanos adultos, como se disse, devemos agir «bem», constituindo modelos positivos. Assim também uma história que ajude outra pessoa deve ser positiva, mas também realista.

Sabe-se que a capacidade verbal mais elevada leva a que crianças aprendam melhor os

sinais emocionais e comuniquem, oralmente, a informação com adequação, o que favorece interacções sociais positivas (Mostow et al., 2002) – uma capacidade verbal e sócio-cognitiva. Assim colocado se, por um lado, o conhecimento emocional está relacionado com a competência verbal (Smith & Walden, 1998), por outro lado, há uma relação directa entre o conhecimento emocional e a competência académica (Trentacosta & Izard, 2007).

Aprendemos também com histórias fantásticas, como quando ficamos longamente a reflectir no que seja inusitado, para representações internas da vida íntima mas não de cada um de nós. Segue-se um «jogo de histórias», um 2º jogo cognitivo (11ª actividade-modelo - M III), que tem por base a imaginação e leva a recompensa pelo esforço e fantasia criativa. Adequa-se a crianças de 5 a 12 anos, quando se justifica a recompensa. São necessários os seguintes materiais: Cartões com início de histórias «Conta uma história sobre...»; 100 fichas, feijões ou moedas; três caixas de sapatos de criança (uma com fichas ou moedas pequenas; outra com os cartões e a terceira com os prémios – brinquedos, guloseimas...) e outras caixas pequenas; brinquedos pequenos e guloseimas como prémios. Os procedimentos são simples: Mete-se a mão na caixa dos cartões e tira-se um sem ver. Quando a criança é mais pequena inicia o jogo, mas ajuda-se a começar. No final, recebe duas fichas e pergunta-se o significado da história, o seu ensinamento. Quando saiba a «moral da história», ganha outra ficha, a terceira. Com nove fichas, fecha os olhos e tira uma prenda da «caixa das surpresas». As histórias podem ser gravadas, importando aperceber: Qual é a atitude do herói (ou do co-protagonista) na história; como se resolvem os problemas; e que valores são representados na história. Não nos preocupando em fazer uma narração «perfeita», dão-se sugestões de Shapiro, 2004, p. 204), traduzidas, para efeito de introdução ao tema:

*«Alguém que está triste porque não tem amigos; alguém que gosta de ler; um animal perdido; um passeio a um parque de diversões; alguém que é despedido do trabalho; descobrir um tesouro perdido; um circo estragado pela chuva intensa; um super-herói; uma família que precisa de dinheiro; um menino que ganha um concurso; um rapaz que está assustado; um menino que gosta muito de animais; um rapaz que vê os pais a agredirem-se; um grupo de crianças que vai acampar; um rapaz que metem com ele no colégio por ser diferente; um rapaz que é um grande atleta; um menino que muda com a família para outra região e tem que mudar*

*de escola; um rapaz que faz o seu próprio negócio e arranja muito dinheiro; alguém que perde algo importante; um rapaz que se torna um grande músico.»*

Como se pode observar, metade dos temas são positivos e divertidos e a outra metade reporta-se a problemas. É frequente que aqueles que tenham atitudes negativas construam histórias em que acontecem coisas «más», mesmo quando a frase inicial tem algo positivo, sendo o inverso notado em crianças com atitude positiva.

Assim, quando se pediu a um rapaz de 7 anos, para contar uma história sobre «uma tempestade...», ele relatou o facto insólito de uma nuvem cheia de chuva *andar à procura de pessoas para chover em cima delas*, vindo a encontrá-las *num piquenique*. Essa narração, entre outras contadas pelo menino, não é positiva, logo, não o ajudando de forma idealizada a pensar, a actuar e a sentir bem-estar. No exposto, fica claro que o sentido de si do rapaz é reflectido na «nuvem», com *iniciativa maldosa*, ficando ainda patente a ausência de um modo ajustado de resolver o seu problema, estar carregada de chuva. Existem mensagens subjacentes aos relatos.

Poderiam ser dados outros exemplos de actividades (cognitivas) de cooperação e ajuda, para cinco áreas-chave (*National Association of Students Councils*, 1996): (1) saber esperar (o sucesso); (2) ter oportunidades de dominar (como quando se aprenda a andar); (3) captar a educação como significativa para os interesses e de acordo com estilos de aprendizagem distintos; (4) empreender esforço persistente para atingir metas; e (5) enfrentar e superar o fracasso. Essas acções derivam de se saber que o estudante, tomando-se por ser «mediano» e não esperando obter uma classificação mais elevada, terá um esforço menor, consciente ou inconscientemente. Quando mães japonesas e chinesas de Hong-Kong, que tinham mais elevadas ambições e salientavam a educação no quotidiano com o filho do que americanas, pensou-se ter reflexo nas provas de matemática e de ciências, realizadas por 1500 alunos, do 1º e 5º anos (Stevenson et al., 1986, pp. 693-699). Interesses e expectativas eram distintos nas três culturas e as mães não americanas foram entrevistada e tidas por mais realistas.

Por último, no módulo IV (M IV) - área da consciência social, foram resolvidos problemas interpessoais, o que é distinto de pedir-se a crianças para encaixarem duas meias peças (ou mais), para vir a formar um círculo, em função de uma avaliação

psicológica do desenvolvimento. Por contraste, o tipo de dificuldade a que se reporta a concepção social passa antes por se dar algo a outrem (12ª actividade-modelo - M IV): Um pau e outro pau e um terceiro pau são fornecidos à criança pequena, para se perguntar: «Onde se põe?... Debaixo do braço?» Dá-se a entender que, para se tomar conta dos três paus, outra mão seja uma boa ajuda.

Um 2º jogo de consciência social engraçado (13ª actividade-modelo - M IV) é fornecer perguntas ao grupo de ensino básico: «O que podes fazer com um caixote do lixo?». As crianças são criativas e terão que ajustar-se a necessidades partilhadas.

#### 4.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa envolve uma multiplicidade de práticas nunca imaginável nos anos oitenta: *action-science*, *grounded-theory*, *critical ethnography*, *conversation analysis*... Naturalmente que se tem sentido a exigência de as organizar, em particular, por decorrerem de diferentes *modos de falar* sobre um conhecimento ligado a «casos» e a condições de investigação que lidam com a complexidade, a ambiguidade e os valores implicados nas circunstâncias de trabalho seleccionadas. Na actualidade, por exemplo, os enunciados para fenómenos como crenças ou desejos infantis passaram a fundamentar-se em dados empíricos (histórias-caso, observações participantes, experiências ou relatos...), verosímeis em função da experiência dos mais pequenos, e em dados conceptuais, verosímeis em função do significado (ou sentido) conferido à experiência partilhada por adultos sobre as infâncias.

Valoriza-se o contexto de descoberta e não a prova. A orientação seguida é construir teoria, em alternativa a testar uma teoria. A noção de “construção” é definida por Lincoln & Guba (1989) como os resultados dos vários modos de indagação qualitativa pelos quais os indivíduos *fazem sentido* de uma ou mais características da pessoa, situação ou evento. Utilizar-se-ão para esse efeito os seguintes critérios expositivos: (1) clareza (*fairness*) – as *construções* efectuadas pela investigadora e/ou pelos inquiridos (crianças) sobre as temáticas seleccionadas apresentam-se de forma equilibrada, com

auto-monitorização (observação decorrente de intervenção) pela primeira da sua parcialidade; (2) “autenticidade psicológica e educativa” – deseja-se que os participantes desenvolvam uma maior compreensão de outros com quem interagem no quotidiano.

#### 4.2.1. TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Análise de Conteúdo (Schwandt, 1997, p. 21) é uma denominação genérica para um conjunto de meios de análise textual que envolva comparar, contrastar e categorizar um *corpus* de dados. Tradicionalmente, a Análise de Conteúdo, como foi referido, deu valor à sistematização, à objectividade e à descrição quantitativa decorrente da construção de categorias (Berelson, 1952; Krippendorff, 1980; Weber, R., 2<sup>nd</sup>. Ed. 1990). Nos nossos dias, a Análise de Conteúdo inclui dados numéricos e textuais.

Na Análise de Conteúdo criaram-se categorias *a posteriori* e anotaram-se adiante exemplos, que se adequam a cada categoria e subcategorias associadas. Procurou-se que as categorias fossem precisas, para permitirem a investigadores chegarem aos mesmos resultados, com os mesmos materiais/textos e entrevistas.

### 5. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para as perguntas das crianças concebeu-se, portanto, uma (primeira) pergunta de investigação, quando se inquiriram os mais novos sobre perguntas que quisessem colocar (por vezes, por escrito) à investigadora/animadora, a serem respondidas no momento ou posteriormente: «Gostava de fazer a alguém estas perguntas...», «Se eu encontrasse uma pessoa que sabe tudo/um Senhor Sabe Tudo, eu perguntava-lhe...», ou insistindo: «O que é que lhe perguntavas?». O respondente seria tomado por *alguém*. Somente depois a investigadora assumiu poder responder. Portanto, de 3 a 7-8 anos, foi colocada a questão irrealista e dirigida a um «Senhor sabe Tudo».

Ao contrário dos meninos, a Sara Brito (5,2) ter-se-á desculpado como pode, evitando dizer «não sei»: *não preciso de saber muitas coisas...* Um rapazinho de oito anos comentou que ele não teria quaisquer perguntas a fazer, porque *estudava*.

Observou-se que as crianças têm curiosidades diversificadas e vontade de saber o «porquê» das coisas, nomeadamente em termos planetários, corporais, sem esquecer as coisas naturais ou artificialmente criadas (Wollard, 1999, trad. port. 2000).

Os temas focados foram organizados *a posteriori* em categorias, não ordenadas: (1) As grandes invenções e descobertas; (2) Religião católica; (3) Natureza; (4) Humanidade; (5) Actividades escolares (antecipadas ou vividas), professores e colegas; (6) Cordialidade e demonstrações de apreço pela entrevistadora e por jogadores de futebol; (7) Perguntas relacionadas consigo e amor, trabalho e amizade na família; (8) Perguntas dirigidas a políticos, entre outros; (9) Passado histórico; (10) Calamidades do presente (e futebol); (11) Futuro aberto; (12) Alguém pode saber tudo?; e (13) Questões factuais, inimagináveis e/ou relativas ao Maravilhoso.

Foram criadas subcategorias (em itálico), integradas nas categorias identificadas 5, 6 e 7. Passam a explicitar-se exemplos de conteúdos integrados nas respectivas categorias e subcategorias. Como se disse as expressões das crianças são apresentadas em itálico, mesmo sem correcção gramatical.

Sobre *as grandes invenções e descobertas* - categoria 1, as crianças formularam as seguintes perguntas: *quem inventou o telefone e o vidro; como se fazem as lâmpadas, a cola, os motores, as televisões, os computadores; como funciona a electricidade; o que é energia nuclear e a energia hidroeléctrica*, entre outras - *quem é que inventou a Sic?*

Depois do diálogo com miúdos reais, optou-se por retirar duas interrogações da presente categoria e inseri-las na categoria depois criada Futuro Aberto: *será que alguma vez descobrirão uma maneira de nos tornarmos imortais? e por que é que querem fazer clones?*

Na região Norte, a categoria 2 - *religião católica* - compreendeu um leque de factos explorados no estudo em catequese, para temas religiosos. Ocorreram perguntas como as seguintes: *por que o Menino Jesus nasceu no dia 24 de Dezembro; por que é que*

*Jesus fez o mundo; por que é que Jesus não se pode chamar Deus; e ainda, Jesus e o diabo existem?; há quantos anos existe Jesus?; e Ò Jesus por que é que a guerra veio? Certas práticas de culto dos mortos são inquiridas: Eu gostava de saber por que é que se faz jazigos quando as pessoas morrem, por que é que não se metem como algumas nas campas?*

Por sua vez, a categoria 3 - *natureza* - incorporou o que é comumente desconhecido, como interrogações sobre astronomia, fenómenos naturais e vida no Planeta: *como se fez o mundo; se há vida noutros planetas; qual foi o primeiro animal domestico a habitar a terra; para que é preciso o Sol e as estrelas; por que chove ou cai neve; para que existe o Sistema Solar; como apareceu o fogo; como se formam os icebergues, entre outras curiosidades.*

Colocaram-se na categoria 4 – *humanidade* - críticas veladas ao modo como o ser humano lida com outras espécies, mesmo não as eliminando: *Quem matou os dinossauros? Os mais pequenos também quiseram saber como é que nascem os bebés, como se formam os bebés dentro da barriga e da humanidade e o que é o sesco (devia ter escrito sexo). Constituem outras dúvidas relativas ao ciclo de vida das pessoas: Por que é que um dia vamos morrer?; e por que é que temos que crescer? Outra preocupação pende-se com a morte: nós mulheres até que anos duramos?... e os homens até que anos duram? Para além das questões do nascimento de bebés, uma criança quis saber por que é que as mulheres têm os filhos e não os homens. Existe a vontade de conhecer em números: o número de pessoas no mundo. Outra dúvida se coloca sobre o modo como os adultos podem não brincar com as crianças ou não assumir os seus filhos.*

Nas *actividades escolares (antecipadas ou vividas), professores e colegas* - categoria 5 - salientam-se no valor conferido à escola básica, de acordo com três subcategorias: (1) *antecipação de sucesso escolar e saberes e conteúdos programáticos actuais*; (2) *professores*; e (3) *colegas - pares*. A subcategoria 1 - *antecipação de sucesso escolar, saberes e conteúdos programáticos actuais* - integrou questões como a *viabilidade de passagem de ano* e a *aquisição imediata de conhecimento: ... se pudesse ensinar-me*

*matemática; quais são os sons das letras; por que é que o irmão troca os números pelas letras e vice-versa; como são as letras (criança do 1º ano); menino é masculino ou feminino?; como se escreve telhado?; por que é que o A é a primeira letra do abecedário; [Sabe Tudo] diz-me as respostas [para o que a professora pergunte]; perguntava-lhe as contas de dividir e outras coisas complicadas porque não sei as tabuadas todas, entre outras dúvidas e desconhecimentos. A subcategoria 2 – professores - abrangeu perguntas como as que se colocam em seguida: por que é que os meninos deitam lixo para o chão?; por que é que o professor é tão ‘chato’ e a professora é tão simpática; em que universidade anda? (questão dirigida a animadora e investigadora, professora universitária); qual será o motivo para um colega ter menor inteligência do que as restantes crianças da sala de aula; se um bolo não tem ar no centro dele por que é que o ar não faz força para o bolo?; qual é a razão para [a investigadora] querer ser professora; a justificação para algumas pessoas serem orgulhosas e não emprestarem dinheiro aos pobres; o motivo para a reprovação da professora [de sala] na Universidade do Minho ou da dificuldade em ser professora. Por último, na subcategoria 3 - colegas - perguntam-se razões para nomes (apelido Leite e substantivo comum leite), bem como características pessoais nos jogos: um colega não gostar de futebol (ou não jogar futebol com o inquirido) ou jogar com força futebol; outro colega gostar de jogar aos berlindes. A agressividade entre crianças, a personalidade e os gostos ocuparam um lugar de destaque: Ò meninos por que é que andaindes sempre à luta?; por que é que alguém gosta de penicar alguém no pescoço; por que é que um rapaz possui esperteza, uma menina é estérica (histérica) da cabeça; um colega é tão trapalhão, dorminhoco, rufia, melga, anda colado, é chato, distraído, malandro, simpático ou é gordo; como é que alguém não se penteia ou chega à escola com o cabelo em pé; trinca o lápis na aula; gosta de andar sozinho; ou possui um gosto alimentar particular – queijo.*

Certas perguntas foram classificadas na categoria 6, denominada *cordialidade e demonstrações de apreço*, em particular pela entrevistadora (*amanhã, vens a minha casa?*) e por jogadores de futebol, conforme as duas subcategorias: (1) preferências,

profissão, gostos e vida pessoal da entrevistadora; e (2) perguntas a jogadores de futebol. O facto de se juntarem as duas observações distintas na mesma categoria, não extensiva a outros profissionais, deriva do interesse manifesto de meninas pela entrevistadora e de meninos pelos jogadores de futebol. Na subcategoria 1 - Preferências, profissão, gostos e vida pessoal da entrevistadora e docente, destacam-se perguntas: *alguns alunos [de nível universitário] vão para o estrangeiro... será que vocês ensinam mal?* Nessa subcategoria incluíram-se curiosidades: *a tua casa é grande ou pequena?; sentes-te feliz ou triste?* No que se liga a jogadores de futebol (subcategoria 2), as observações foram, por exemplo, dirigidas a Figueiro: *como começou a tua carreira futebolística?; estás a gostar de jogar no Vitória [de Guimarães]?; qual é o teu clube preferido?; qual foi o primeiro clube em que jogaste?; gostas de artes marciais?; e tens filhos?* De forma extensiva, qual o motivo para os jogadores de futebol ganharem tanto dinheiro? E qual é o jogador de futebol mais famoso do mundo?

Na categoria 7 - *perguntas relacionadas consigo e com amor, trabalho e amizade na família* - pretendeu-se que integrasse questões relativas aos pais e outros familiares, enquadradas em subcategorias: (1) perguntas relacionadas consigo; e (2) família – pais, avós e prima. As crianças interessaram-se por saber as razões para as suas condições de vida, distintivas dos quotidianos de colegas (subcategoria 1): um *não frequentar a piscina*; outro *não comer fruta*; um colega ser *uma pessoa amiga de colegas*, mas não de si... Como exemplo da subcategoria 2 – família - pais, avós e prima, uma criança perguntou o que só talvez a mãe pudesse saber: *qual é o meu jantar, hoje?* Outra rapariga questionou o facto dos pais *não a deixarem ver a telenovela*. Em outros miúdos, observa-se a pertinência da distinção de género para a pessoa a quem se orienta a pergunta. Constitui uma pergunta dirigida ao próprio pai saber o seguinte: *gostavas de ter um tapete mágico para viajar pelo mundo?; quanto é o dinheiro ganho, mensalmente; e tu gostas de ser deste país?* É evidente a resposta para uma dúvida colocada ao pai: *tu gostavas que eu nunca reprovasse de ano?* Outras interrogações são para a mãe trabalhadora e insatisfeita: *gostavas que todos os teus desejos se tornassem*

*realidade?; por que é que tens tanto trabalho?; por que é que trabalhas numa confecção? E ainda haverá a possibilidade da mãe vir a oferecer algo desejado ou levar a criança a um certo local de diversão: oferecer um aquário com peixinhos; comprar uma televisão para o seu quarto ou meter cabo nos quartos; ir com a criança à Maialândia - Maia. Quer-se até conhecer o que levará a mãe a andar sempre destressada (stressada) ou partir às vezes alguns copos. Na subcategoria 2, uma rubrica foi dirigida a avós: o que pensaram vir a ser, profissionalmente, quando ainda eram crianças. Num único caso, a menina quis conhecer melhor afectos, aparência física, escolaridade e namoro da prima.*

As perguntas colocadas na categoria *perguntas para políticos* são relativas à época de guerra iniciada pelo Presidente dos EUA, então George W. Bush, na luta contra Saddam Hussein, desde 2001, mas também sobre a forma de escolha do Presidente.

*O passado histórico* foi a categoria que abarcou as seguintes frases: *como era a cidade - Braga, como eram as casas - Braga, como se faziam as contas e como se tomava banho. O presente* - a actualidade - observou o pedido de razões e as definições para a guerra, a diferença de raças, a pedofilia, a SIDA, entre outros exemplos possíveis.

A criança identificada F34 (sexo feminino, nº 34) desejou saber o que o futuro nos reserva, para o que inquiriu, como outras, um «especialista»: *sei que a vida não é fácil, mas será que Portugal alguma vez vai ser rico?; será que alguma vez descobrirão uma maneira de nos tornarmos imortais?; e por que é que querem fazer clones?* A criança F8 perguntou algo, também não comum, dirigido a *uma adivinha* [astróloga]: *se [a menina] irá tirar o curso de empresária; se, algum dia, [ela] poderá ir ao Norte da Europa; e se [ela] poderá ir a Saturno.* Outra menina quis saber *o número de filhos que uma menina virá a ter.*

Para essas interrogações abertas, a categoria foi denominada *futuro*.

Mas quem pode saber tudo?

Uma menina de 9 anos colocou algumas perguntas de identificação sugestivas, dirigidas a alguém que *soubesse tudo: nome, idade, morada, residência, número de telefone, profissão, desejo de residência, cor e animal preferidos.* Registaram-se outras

expressões (não colocadas em outras categorias temáticas), por vezes vazias de conteúdo, também determinadas pela idade - *ò sabe tudo, o que é que tu sabes?* Houve inclusive o «teste» à sabedoria. Pode ser dado o exemplo de um rapaz dizer que fazia perguntas para saber se *ela* [a pessoa identificada como sabendo tudo] *sabia tudo*. Outro exemplo é a procura crédula do «como» saber tudo - *como é que sabia tudo aquilo; se estudou muito para saber aquilo tudo...* Em um caso hesitou-se em considerar a questão na presente categoria 12, depois remetida para a categoria 13, posteriormente concebida - *questões factuais, inimagináveis...* - perguntava *alguma coisa importante para ela me dizer a resposta e, se não respondesse, eu chamava a polícia*. Essa interrogação foi formulada por uma menina de 5 anos e 9 meses. Aos 8 anos, pode existir um certo descrédito por alguém Saber Tudo: *como é que ele sabe tudo?* Nessa idade, a questão chegou a ser rejeitada por escrito: *não lhe perguntava nada porque eu sabia tudo porque estudava*. Finalmente, um rapaz de 10 anos inquiriu se esse *alguém* [Sabe Tudo] *poderá trocar a mente dele* com a sua.

Questões inimagináveis e/ou relativas ao *maravilhoso* (como nos contos de fadas) entendem-se por perguntas únicas ou idiossincráticas, como as seguintes: *o que é o «amor repentino...?»; onde mora o Aladino para [eu] ir ter com ele para me transformar em burro?; onde é que está o gigante das Feiras Novas?; como é que se faz pão?; Será que ele sabe onde fica a China?; sabe como é que se limpa a água que nós bebemos?; sabe algum nome de um cientista?; há flores com olhos?; quem é o Pai Natal?; e existem fadas?*

Algumas das perguntas anteriores justificam a sua contextualização, na época e na medida em que existem fontes para o interesse manifesto em saber. Assim, «*o que é o «amor repentino...»*», conduziu a diálogo, com a interrogação da autora e o comentário seguinte: *...Vês! Ninguém sabe. Como a Sakura e o Lokito*. A *Sakura* e o *Lokito* são duas personagens dos desenhos animados «Anime», que são apresentados no *Canal Panda* e na *SIC*. Encontram-se e vê-se o espaço andar à sua volta. A questão «*onde mora o Aladino para [eu] ir ter com ele para me transformar em burro*» decorre de existir então um programa televisivo, «A Quinta das Celebidades», onde se apresentava

um burro que «conversava» com a entrevistadora. Por seu lado, o menino que perguntou «onde é que está o gigante das Feiras Novas», vive em Ponte de Lima, onde se realizam as Feiras Novas, festas em que se comenta existir um gigante. Quem perguntou «como é que se faz pão» foi um rapazinho de oito anos, que sabia muito bem a resposta, a atender a que o pai é padeiro.

*O Senhor Sabe Tudo pode ser um bruxo? Deus? [O Senhor Sabe Tudo poderá ser tomado por] um homem que tem barbas?... é o Deus! Perguntava se podia ir com ele para o céu. Outra questão insólita: perguntava como é que o tempo vem amanhã, e quanto tempo demora a roupa a secar. Outras interrogações foram escritas por uma menina do 3º ano de escolaridade: ó RTP porque se muda a hora?; ó RTP porque que têm tantas telenovelas?; sabem em que ano morreu a princesa Diana?; Fernando Pessanha antes de morrer quantos anos ia completar?; porque é que o Pai Natal não vive em Braga?; porque é que os livros chesistem?; porque é que o ATL chesistem?; porque é que os barcos chesistem?; porque é que as histórias chesistem?; porque é que as bibliotecas chesistem?; porque é que os tazos chesistem.*

## **6. VIDAS CONTADAS NAS NARRAÇÕES E QUESTIONÁRIO DE ANSIEDADE**

Defende-se que personagens centrais das histórias sejam realistas, capazes de desejarem algo com determinação e sendo esforçadas para atingirem alvos, tendo características de personalidade positivas (ser amigo, servidor de outros, amável...), sentimentos mais positivos do que negativos e sabendo manejar sentimentos negativos.

Com objectivos realistas, com que atitude o herói afronta então os problemas? Pense-se que o relato não deva reflectir dificuldades, em atenção ao ponto de vista do herói, no caso da história começar com chave positiva (ver inícios supracitados) e, por acréscimo, acredita-se que venha a ser o principal protagonista a resolver o problema (ou um co-protagonista), na medida em que a criança resolva o problema de forma adequada para a

sua idade. E poder-se-á ainda perguntar: O protagonista tem diferentes maneiras de resolver problemas distintos ou limita-se a actuar sempre da mesma maneira?

E como interpretar indicadores, não verbais, mas de mal-estar físico e/ou psíquico na criança? Para esse efeito, utilizou-se um questionário, que abrange itens para os dois domínios seguintes: Características das histórias que as crianças contaram ou escreveram e sintomas observados - queixas físicas frequentes (dor de estômago ou de cabeça, cansaço...); evitamento da escola, de amigos e das actividades comuns; aumento de actividades de «escape» como ver televisão; tiques nervosos (como tirar cabelo) ou beliscar-se.

Preferencialmente, as histórias e as vidas contadas, mas também as perguntas das crianças mostram que possuímos padrões narrativos, definimos alvos para os protagonistas de histórias e fazemo-los reagir de modo específico. Para além dos atributos dos heróis, dos enredos concretos e evolução das acções daqueles, as crianças estabelecem um saber abstracto sobre o que acontece ou deve acontecer numa «boa» história – bem articuladas as experiências, sem hiatos ou factores absurdos.

Por meio do questionário, tomaram-se em atenção aqueles cujas histórias cumpriram os seguintes critérios narrativos: (1) relatos «negativos» ou pessimistas; relatos breves e/ou sem mensagem ou significado; relatos com heróis que se saíam mal nas aventuras e eram «fracassados» a maior parte das vezes; relatos com envolvimento sombrio e triste; relatos em que raramente eram resolvidos os problemas nas histórias; relatos cuja moral da história indicasse que o herói (ou outros associados que possam ser observados) fosse uma vítima. Podem ser dados exemplos de histórias «mal contadas», como a de uma menina de oito anos, que contou uma história sobre «...alguém que perde uma coisa importante...», acreditando que se perdesse algo, os pais voltariam a compra o que perdera. Referiu-se a um indivíduo do sexo masculino e adulto que trabalharia como lenhador na floresta, com um machado de que gostaria imenso, mas que um dia perdeu. Como a mãe o viu triste, comprou-lhe outra ferramenta similar. Partindo da moral da história, relativa à reparação do que se perca, por nova compra, a criança resolvia o conflito de maneira dependente e passiva. Através da compreensão do

significado do relato, veio a aprender a cuidar das suas coisas, sendo mais responsável e capaz de ser ela própria a agir mais.

Outra menina da mesma idade contou como se quebra alguma regra, para ajudar outros. Referiu-se a um rapaz, que fora educado a não atravessar a rua, quando sozinho, por causa dos carros e dos camiões, que poderiam atropelá-lo. Todavia, vendo um cego triste, pensou que pudesse ser atropelado e foi ajudá-lo, mas antes esperou que o semáforo ficasse verde para os peões. Teria uma boa razão para o fazer.

Por último, importa dizer que toda a compreensão é auto-compreensão – é *um questionamento sobre nós mesmos e as nossas circunstâncias* (Gallagher, 1992, p. 157; cit. por A. T. Schwandt, 1997, p. xvi). Quando se refira o fenómeno de auto-referência indica-se que uma teoria psicológica é reflexiva, na medida em que intenta explicar a capacidade de criação teórica do(s) investigador(es).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as emoções serviram a sobrevivência (no medo), hoje não são já adaptativas: Vivemos desafios diferentes, não anteriormente antecipados e muitos de nós não têm bem-estar subjectivo ou saúde psicológica.

O presente estudo de Investigação-Acção parte do pressuposto de que o conhecimento emocional (o que se sabe em termos emocionais e que nem sempre se sabe explicar) tem efeitos na prontidão e no ajustamento escolar, sendo um mediador entre factores psicológicos (competências sociais e competências académicas percebidas) e factores proximais – aceitação por pares.

Também as pessoas felizes olham o mundo e vêem-no com *óculos coloridos em rosa* e, já às portas do século XXI, psicólogos/as nem sempre se interessavam mais por «lados sombrios da vida», como é patente nos inúmeros estudos então divulgados relativos à felicidade, concebida na expressão de «bem-estar subjectivo» (Diener, 2000; Fredrickson, 2001; Lyubomirsky, 2001; Myers, 2000; Peterson, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Adopta-se uma posição preventiva. Antes de surgirem sintomas de isolamento, emocionais e de conduta (mau comportamento), de difícil solução, atende-se à comunicação, ao relato, à actividade e à amizade. Podem assim ser minimizadas perturbações psicológicas, desejavelmente, antecipadas por acções, bases do desenvolvimento de emoções sociais proactivas e de uma forte consciência social.

Na medida em que o sulco temporal superior e o lobo frontal medial serão mais ou menos *iluminados* na visualização do cérebro, durante actividades prescritas para emoções sociais, estas são geneticamente determinadas e ausentes no espectro autista. Possuímos então uma competência inata, automática, para atribuímos pensamentos, desejos, sentimentos e crenças a outros.

Pretendeu-se mostrar como agimos com crianças comuns, em particular, desde o início da escolaridade básica e até aos 12 anos, por se entender dever educar o seu carácter: Como geriram conflitos? Como controlaram a ira em condições de jogo? Como lidaram com adultos, pais e professores? Múltiplas actividades conduziram à sensação de domínio pelos mais novos.

No modelo de trabalho inicial e exploratório, houve espaço de auto-avaliação e de hetero-avaliação, o que permitiu aumentar o auto-controlo e a auto-disciplina, a rapidez na execução de experiências inéditas, por defesa da consciência social, executando-se algo para outros ou com outros.

Com uma escala de 5 pontos, foi possível saber se a criança se sentia, em certas condições de avaliação, a fazer um qualquer trabalho deficiente (0 pontos) ou acima das expectativas (5 pontos) e, se percepcionou apoio de pares.

Por vezes, os jogos introduziram a necessidade de estipular sequenciais lógicos nas sub-metas para tarefas e instruções, com o seguinte formato para preencher: (1) Escreve a tarefa que estás a fazer para aprenderes melhor e divide a tarefa em sub-passos: 1, 2 e 3.; (2) Planeia quanto tempo durará cada sub-passo e quando será realizado. Fez-se com que a criança verificasse cada sub-passo, depois de realizado.

Em paralelo foi eficaz a avaliação da psicóloga e dos professores, favorecendo o interesse por aprender, sabendo-se serem as avaliações similares. Ensinou-se aos

docentes a estabelecerem sub-metas diárias na aprendizagem, em vez de serem eles a controlar o trabalho ou a aguardar estar feito no último momento.

O psicólogo Stephen. J. Ceci (1990, 1996) também observou que o «sucesso» (por hetero-avaliação) não podia ser previsto somente pelo QI. Aparentemente, a motivação desempenhava um papel significativo e os resultados esperados passaram por não «empurrar» («motivar») educandos. Procurou-se conhecê-los, escutando-as, verbalizando e discriminando crenças certas e erradas, mas também desejos de afecto, condutas intempestivas e cognições possíveis, três domínios para a formação do carácter.

Mais recentemente, foi evidenciado que a competência emocional se relaciona com o sucesso académico e com o sucesso social (Denham, 2007; Izard et al., 2001), o que se mostra determinante em termos educacionais e explorado na intervenção, para que sejam eliminados comportamentos de risco e sejam desenvolvidas interações positivas. Na actualidade, pensa-se existir «*modificabilidade* cognitiva», ou seja, o Quociente Intelectual (QI) é variável ao longo da vida. Também se sabe como a «maleabilidade sináptica» afecta a aquisição de conhecimento (Eggen & Kauchak, 1992, 5th. Ed. Revised 2002, pp. 32-33). Por vezes reorganizamo-nos como um todo (Mahoney, 1991, trad. bras. 1998, p. 40). As experiências emocionais intensas, potenciadoras dessas alterações sistémicas na instância central do sistema de crenças, ou seja, nas estruturas profundas/esquemas, são transformacionais dos identificados processos de âmago na ordenação: noções de *eu*, realidade, valores e poder (de controlo). Emoção e aprendizagem (emocional) podem ser ignoradas, mas raramente não são apreendidas e pode-se sugerir uma reacção afectiva a uma circunstância ou situação significativa.

## REFERÊNCIAS

- Angyle, M. L., & Lu, L. (1990), Happiness and social skills. *Personality & Individual Difference*, 11, 1255-1261.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. London: Free Press.
- Blair, C. (2002). School readiness - Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blakemore, S. (2007). Conferência "Relações entre neuro-ciências e educação: Desenvolvimento do cérebro social na adolescência". *Conferência Internacional Sucesso & Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, realizada em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, em 19-20 de Novembro de 2007.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press (edição castelhana: *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Ceci, S. J. (1990). *On intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ceci, S. J. (1996). *A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coie, K., Dodge, K., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behaviour and social status. In S. Asher, & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (1998). *Todos os seres humanos – Manual da Educação para os Direitos do Homem*. Lisboa: Ministério da Educação
- Damásio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, reason and the human brain*. S/d. (edição portuguesa: O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Europa-América, 1995).
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Windows on classrooms*. 5th Ed. Revised, 2001. N.Y.: Prentice-Hall.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-built theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fridja, N. (2007). *The laws of emotions*. Mahwah: Erlbaum.

- Fridja, N. (2008). Emotions processes: How emotions work. *Actas do 7º Simpósio da Fundação Bial – Aquém e além do cérebro: Emoções* (pp. 23-46). Porto: Fundação Bial.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. N.Y.: Bantam.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Johnson, A. (1990a). *O valor de acreditar em si próprio: A história de Louis Pasteur*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990b). *O valor da compreensão: A história de Margareth Mead*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990c). *O valor da auto-disciplina: A história de Alexander Graham Bell*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990d). *O valor da aventura: A história de Sacagawea*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990e). *O valor da amizade: A história de Jane Addams*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990f). *O valor da aprendizagem: A história de Marie Curie*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Kagan, J. (1989a). Temperamental contributions to social behaviour. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Kagan, J. (1989b). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*. N.Y.: Pearson, 2<sup>nd</sup>. Ed..
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. N.Y.: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. N.Y.: Simon & Schuster (edição portuguesa: O cérebro emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional. Cascais: Editora Pergaminho, 2000).
- Lewis, M., & Haviland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. N.Y.: Guilford.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Lipman, M. (sem data). *Elfi*. Lisboa: Cooperativa de Educação e Ensino «A Torre».

- Lipman, M. (1992). *Pimpa*. Lisboa: Cooperativa de Educação e Ensino «A Torre».
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. N.Y.: Basic Books (edição brasileira: *Processos humanos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 1998).
- Martin, R. P., Drew, D., Gaddis, L. R., & Moseley, M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. *School Psychology Review*, 17, 125-137.
- Miller, A., Fine, S., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modelling emotional, cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Myers, D. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Neimeyer, R. A. & Mahoney, M. J. (1995) (Orgs.). *Constructivism in psychotherapy*. Washington: American Psychological Association (edição brasileira: *Construtivismo em psicoterapia*. S. Paulo: ArtMed., 1997).
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Palinsin, H. (1986). Preschool temperament and performance on achievement tests. *Development Psychology*, 22, 766-770.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16, 271-291.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and development psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Development Psychopathology* (Vol. I, pp. 494-529). United States: John Wiley & Sons.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. London: Sage.
- Shapiro, L. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Suma de Letras.

- Shapiro, L. (2004). *El lenguaje secreto de los niños: Cómo comprender lo que tus hijos intentan decirte*. Barcelona: Urano.
- Smith, M., & Walden, T. (1998). Development trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Development Psychology*, 19, 177-197.
- Stevenson, H., Lee, S., & Sigler, J. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 231, 693-699.
- Trentacosta, C., & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3, 79-97.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage, 2<sup>nd</sup>. Ed.
- Wentzel, K. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K., & Asher, S. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wollard, K. (1999). *How come? – Planet Earth*. Workman Publishing Company (edição portuguesa: *Sabes porquê? Planeta Terra*. Lisboa: Gradiva, 2000).
- Zamith-Cruz, J. (2003). Precocidade, hiperlexia e apoptose cerebral: Estudo de Casos da síndrome de Asperger. *Revista Sobredotação*, 2003 Vol. 4, n.º 1, pp. 47-73.
- Zamith-Cruz, J. (2004). Histórias de vida em sobredotação: Estudo de Casos de indivíduos com a síndrome de Asperger. *Revista Sobredotação*, 2004 Vol. 5, n.º 1, pp. 95-119.
- Zamith-Cruz, J. (2005). Laços de afeição e grafismos: sinais psicomotores distintivos em Autismo e em Síndrome de Asperger. *Revista Sobredotação*, 2005 Vol. 6, pp 237-254.

## **ASSOCIAÇÕES E INFORMAÇÃO DE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CARÁCTER EM REDE:**

[www.helpothers.org](http://www.helpothers.org) (acessível em 6 de Julho de 2009)

[www.actsofkindness.org](http://www.actsofkindness.org) (acessível em 6 de Julho de 2009)

[www.peace-ed.org](http://www.peace-ed.org) (acessível em 6 de Julho de 2009)

[http://www.nasc.us/s\\_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538](http://www.nasc.us/s_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538) (acessível em 6 de Julho de 2009)

NATIONAL ASSOCIATION OF STUDENTS COUNCILS - NSTA (1996) (disponível através de <http://www.nsta.org/publications/ostb/ostb1996.aspx>).