

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Bruna Dalmaso Junqueira

COMPETÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL:
a aquisição qualificada de competências a partir da narração de histórias

Porto Alegre
2010

Bruna Dalmaso Junqueira

**COMPETÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL:
a aquisição qualificada de competências a partir da narração de histórias**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientadora: Prof^a. Martha Eddy K. K. Bonotto

Coorientadora: Prof^a. Mara Nieckel da Costa

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. Ricardo Schneiders da Silva

Vice-Diretora: Prof. Dra. Regina Helena van der Laan

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Prof. Dra. Ana Maria Mielniczuk de Moura

Chefe Substituta: Prof. Dra. Helen Beatriz Frota Rozados

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Coordenadora: Prof. Me. Glória Isabel Sattamini Ferreira

Coordenadora Substituta: Prof. Dra. Samile Andréa de Souza Vanz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J95c Junqueira, Bruna Dalmaso

Competência emocional e competência informacional : a aquisição qualificada de competências a partir da narração de histórias / Bruna Dalmaso Junqueira ; orientadora Martha Eddy Krummenauer Kling Bonotto ; coorientadora Mara Nieckel da Costa. – Porto Alegre : 2010.

78 f.

1. Competência emocional. 2. Competência informacional. 3. Narração de histórias. I. Bonotto, Martha Eddy Krummenauer Kling. II. Costa, Mara Nieckel da. III. Título

Departamento de Ciências da Informação

Rua Ramiro Barcelos, 2705.

CEP: 90 035 – 007

Tel.: (51) 3308 – 5146

Fax: (51) 3308 – 5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

Bruna Dalmaso Junqueira

COMPETÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL:
a aquisição qualificada de competências a partir da narração de histórias

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Examinado em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof^ª. Me. Martha Eddy Krummenauer Kling Bonotto
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – UFRGS
(orientadora)

Prof^ª. Me. Mara Regina Nieckel da Costa
Faculdade de Psicologia – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
(coorientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Helen Beatriz Frota Rozados
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – UFRGS
(examinadora)

Prof^ª. Me. Jussara Pereira Santos
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – UFRGS
(examinadora)

Aprovado em _____ de dezembro de 2010.

RESUMO

A narração de histórias é uma prática que surgiu com o aparecimento da linguagem oral, com aplicação para a perpetuação de costumes e culturas. Ainda hoje é muito valorizada em determinadas comunidades e teve sua prática expandida para a área infantil. Da mesma forma, surgiu a literatura dedicada especialmente às crianças, atualmente com o intuito de divertir e estimular a imaginação, além de sua original pretensão de orientar e moralizar seu público. Constatou-se a narração de histórias como ferramenta válida para o estímulo ao desenvolvimento da competência emocional, que consiste na capacidade de alguém ser capaz de compreender e administrar as próprias emoções, além de aceitar e saber lidar com as dos demais. A competência emocional, por sua vez, é descoberta como um facilitador para o desenvolvimento da competência informacional. Ser competente em informação consiste em ser capaz de identificar uma necessidade de informação, localizar soluções para tal, saber avaliá-las e, posteriormente, gerar conhecimento novo com base no que é encontrado. Competência emocional e competência informacional se entrecruzam na formação de cidadãos mais conscientes de si, de suas necessidades e das dos demais. Perante esta compreensão, foi desenvolvido este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cujo objetivo geral é relacionar a narração de histórias infantis para crianças com a aquisição qualificada de competências emocional e informacional. Buscando a compreensão dos conceitos de competências, foram utilizados estudos de autores como Werner Markert, da área de Educação, Maria Tereza e Afonso Fleury, da Administração, Regina Beluzzo, da Ciência da Informação, além de Howard Gardner e o Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, da área de Psicologia. Foi também utilizada a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, que consiste no conceito de que há oito distintas inteligências (competências, neste estudo) a serem desenvolvidas pelas pessoas – sendo elas a inteligência linguística, a intrapessoal, a interpessoal, a lógico-matemática, a naturalista, a visual/espacial, a corporal-cinestésica e a musical. Com base nesta teoria, foram sintetizadas tais competências e relacionadas com a aquisição da competência emocional e da competência informacional, chegando à conclusão de que o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais pode ser vinculado ao desenvolvimento de habilidades informacionais, em uma relação de cooperação mútua.

PALAVRAS-CHAVE: Competência Informacional. Competência Emocional. Narração de Histórias. Literatura Infantil.

ABSTRACT

Storytelling is a practice that arose with the appearance of the oral language, to perpetuate customs and cultures. Even today it is very appreciated in some communities and its practice has expanded to the children's area. Likewise, the literature especially directed to children, currently aiming to entertain and stimulate children's imagination, beyond its original intention to moralize and guide its audience. Storytelling is a valid tool for stimulating the development of emotional literacy, which is the ability of being able to understand and manage our own emotions, but also to accept and deal with the emotions of others. Emotional literacy, in turn, is a facilitator to the development of information literacy. Being information literate is to be able to identify an information need, find solutions to it, know how to evaluate this information and then generate new knowledge based on what is found. Emotional literacy and information literacy are intertwined in the formation of citizens more aware of themselves, of their needs and those of others. On this understanding, this final paper has been developed, its overall objective being to relate storytelling to the qualified acquisition of emotional and informational literacy. Seeking to understand the concept of skill, studies of several authors were used, such as Werner Markert, in the field of Education, Maria Tereza Fleury and Afonso Fleury, in the field of Administration, Regina Beluzzo, in the field of Information Science, and Howard Gardner and Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, in the field of Psychology. The Theory of Multiple Intelligences proposed by Howard Gardner was also used; it is backed by the concept that there are eight different intelligences (skills, in this study) to be developed by people - linguistic, intrapersonal, interpersonal, logical-mathematical, naturalist, visual/spatial, bodily-kinesthetic and musical. Based on this theory, these competences were synthesized and related to the acquisition of emotional literacy and information literacy, concluding that the development of social and emotional skills can be linked to the development of information skills in a relationship of mutual cooperation.

KEYWORDS: Information Literacy. Emotional Literacy. Storytelling. Children's Literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	OBJETIVOS.....	11
2.1	OBJETIVO GERAL.....	11
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
3	METODOLOGIA.....	12
3.1	TIPO DE ESTUDO.....	12
3.2	MÉTODO E FONTES CONSULTADAS.....	12
4	COMPETÊNCIAS.....	14
4.1	COMPETÊNCIA EMOCIONAL.....	16
4.2	COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	21
5	A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL.....	29
6	DESENVOLVENDO COMPETÊNCIA EMOCIONAL AO OUVIR HISTÓRIAS.....	38
6.1	A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E O AUTOCONHECIMENTO.....	42
6.2	A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E A ADEQUAÇÃO EMOCIONAL.....	43
6.3	A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MOTIVAÇÃO.....	45
6.4	A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS, A EMPATIA E A SOCIABILIDADE.....	47
7	A LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA.....	49
8	EMOÇÃO, INFORMAÇÃO E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	56
8.1	A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.....	63
8.2	A COMPETÊNCIA INTRAPESSOAL.....	63
8.3	A COMPETÊNCIA INTERPESSOAL.....	64
8.4	A COMPETÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.....	65
8.5	A COMPETÊNCIA NATURALISTA.....	66
8.6	A COMPETÊNCIA VISUAL/ESPACIAL.....	66
8.7	A COMPETÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA.....	67
8.8	A COMPETÊNCIA MUSICAL.....	67
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

A competência informacional, equivalente em português à expressão inglesa *information literacy*, tem por definição a habilidade desenvolvida por um cidadão em identificar seus problemas de informação, saber onde buscar as soluções e determinar a razão e a forma de usá-las. Além disso, compreende-se que a competência em informação é a capacidade de um indivíduo de aprender a aprender, caracterizando um processo contínuo de aprendizagem e de uso ético da informação.

A obtenção desta competência não se dá de forma espontânea, sendo necessário um agente motivador e transmissor de informação. No ambiente da biblioteca, o bibliotecário é o profissional capacitado a instruir e a fornecer estratégias para a aprendizagem do indivíduo. Agindo como educador de habilidades, o bibliotecário deve auxiliar na formação de seres autônomos na busca pela informação. Como consequência dessa autonomia, a pessoa competente em informação acaba também trabalhando sua cidadania, ao compreender a importância da informação, de sua circulação e da ética que a cerca.

Outra competência que pode ser provocada no ser humano a partir de estímulos e instruções externas é a competência emocional, tradução de *emotional literacy* em inglês. O indivíduo competente emocionalmente é definido como sendo capaz de lidar de forma natural e consciente com suas emoções, de compreender seus sentimentos e os dos demais e a resolver-se de maneira mais simples diante de situações de dúvida e ansiedade.

Quanto mais cedo estimulado e trabalhado, melhor será o processo de desenvolvimento da competência emocional. É possível que, desde a infância, sejam abordados temas complexos, como medos e ansiedades, sem que isso se torne uma atividade intimidadora ou incompreensível para a criança. Uma conexão significativa para a abordagem e a formação da competência emocional em crianças que se tem discutido é a narração de histórias.

Já utilizado como recurso de doutrinação e hoje reconhecido como ferramenta para fomento da cultura e diversão, o livro infantil pode se tornar também um estímulo para a aquisição da competência emocional. A narração de histórias para crianças, mais especificamente, pode ser um ponto de acesso para que estas se identifiquem com personagens, se coloquem na posição dos mesmos e passem a compreender sentimentos expressos na ficção como semelhantes aos que também já experimentaram. Considera-se a importância desta possibilidade, em função da naturalidade com que acontece, já que os

estímulos oferecidos pela leitura de histórias são, muitas vezes, subliminares e não orientações pedagógicas ou moralistas explícitas. Acredita-se que o bibliotecário seja, ou deva ser, o profissional capacitado a dar acesso e fornecer indicações especializadas sobre a literatura infantil. Para isso, é necessário que o bibliotecário não só conheça a literatura infantil, como também reconheça as características nela presentes que possam contribuir para o desenvolvimento da competência emocional na criança.

Este estudo se propõe, inicialmente, a definir o que são competências, estabelecendo uma trajetória dos conceitos com base em definições de distintas áreas do conhecimento. A seção intitulada Competências é subdividida em duas subseções destinadas à definição e caracterização da competência emocional e da competência informacional.

Na seção intitulada A Narração de Histórias para Crianças e a Literatura Infantil, pode-se conferir a trajetória do processo de narração de histórias, que surgiu ainda na Antiguidade e somente muitos anos mais tarde transformou-se em uma atividade direcionada ao público infantil. Além disso, é feita uma relação com o surgimento da literatura infantil, inicialmente como instrumento de doutrina e, hoje, como ferramenta para o estímulo da imaginação, entre inúmeras outras possibilidades.

Na seção seguinte do trabalho, Desenvolvendo Competência Emocional ao Ouvir Histórias, pretende-se trazer à discussão o desenvolvimento de diferentes capacidades da competência emocional a partir da narração de histórias para crianças. A seção subdivide-se em quatro partes, abordando as cinco dimensões-chave da competência emocional – o autoconhecimento; a adequação emocional; a motivação; e, em conjunto, a empatia e a sociabilidade – e a possibilidade de estimulá-las com a narração de histórias.

Considerando que o desenvolvimento da competência emocional envolve a habilidade de expressar sentimentos e emoções e que a narrativa oral propicia oportunidades para tal expressão, faz-se necessária uma reflexão sobre a forma de expressão adotada pelas crianças, focalizando a linguagem oral na sequência do trabalho.

Para que aconteça o estímulo ao desenvolvimento de habilidades através da narração de histórias, há um condicionante fundamental: a qualidade da história a ser narrada. O conceito de literatura infantil suscita muitas discussões há anos e a ideia a que se chega é de que somente histórias que não foram criadas com o intuito específico e único de educar, moralizar ou transmitir instruções explícitas podem ser consideradas obras de literatura infantil. Considerando tal preocupação, pretende-se sugerir aos leitores deste estudo determinadas características que devem estar presentes nas histórias a serem narradas para crianças, quando da intenção de estimular a competência emocional.

Ao mesmo tempo, ao acreditar que a partir da narração de histórias seja possível o desenvolvimento de habilidades emocionais, pensa-se em estabelecer também uma conexão entre as diferentes competências. Uma vez capaz de administrar emoções e ter desenvolvidas habilidades como a compreensão dos sentimentos, o controle de temperamento e a solução para problemas interpessoais (SHAPIRO, 1998), é possível que um indivíduo esteja melhor qualificado para desenvolver a competência informacional. Nesse sentido, podem tornar-se cidadãos mais conscientes de si, de suas necessidades e da compreensão a respeito dos sentimentos e direitos dos demais. Dessa forma, em conjunto com a determinação das características esperadas em histórias infantis a serem narradas com este propósito, pretende-se argumentar sobre a possível relação entre as competências emocional e informacional na seção Emoção, Informação e a Narração de Histórias.

É trazida, nesta pesquisa, uma discussão relevante para a área da Biblioteconomia. Discute-se aqui uma faceta ainda não explorada na profissão do bibliotecário, em que possa agir como motivador de competências mais subjetivas do que as habitualmente designadas a ele. São válidas todas as propostas que apresentem diferentes perspectivas para uma profissão que segue buscando afirmação diante da sociedade e a consolidação de sua identidade.

Este estudo foi motivado pela certeza da eficiência da literatura infantil como ferramenta de estímulo ao diálogo por crianças. Também, pela importância e relevância da possibilidade de utilizar histórias como instrumentos para a inserção de crianças em diferentes culturas, em diferentes experiências, através da fantasia. Por fim, este trabalho teve por fator motivador o interesse no público infantil e, principalmente, na relação estreita mantida pelas crianças com as histórias infantis e a fantasia delas proveniente.

Sendo assim, a questão de pesquisa a que este trabalho de conclusão se propõe a investigar é *a possível relação entre a competência emocional e a competência informacional mediadas pela narração de histórias.*

2 OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são relacionados a seguir, subdivididos em geral e específicos.

2.1 OBJETIVO GERAL

Relacionar a narração de histórias infantis para crianças com a aquisição qualificada de competências emocional e informacional.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

São objetivos específicos deste estudo:

- a) caracterizar competência emocional;
- b) caracterizar competência informacional;
- c) buscar na literatura o histórico da narração de histórias e da Literatura Infantil;
- d) apontar a influência da narração de histórias no desenvolvimento de competência emocional;
- e) relacionar o desenvolvimento de competência emocional com a competência informacional;
- f) apontar as características de histórias e atividades relacionadas que promovam a competência emocional e a competência informacional.

3 METODOLOGIA

Apresenta-se, nesta seção, a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho, em que será caracterizado o tipo de estudo, as fontes consultadas e a metodologia propriamente dita para alcançar os objetivos propostos.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente trabalho é uma investigação teórica básica que, segundo Marconi e Lakatos (1996), consiste na pesquisa formal preocupada com o progresso científico, sem o intuito de aplicar tal conhecimento na prática. Caracterizou-se pela realização de consultas a fontes bibliográficas e pessoais, tanto impressas como virtuais; contemporâneas e retrospectivas. O tipo de pesquisa foi escolhido a partir da constatação de que, diante do cunho teórico do trabalho, as fontes bibliográficas são as que melhor atendem as necessidades de embasamento na literatura.

3.2 MÉTODO E FONTES CONSULTADAS

Foram utilizadas inúmeros tipos de fontes bibliográficas para a elaboração deste estudo, como livros, artigos de periódicos, monografias, documentos eletrônicos, e postagens de *blogs*. A busca destes materiais se deu em catálogos de bibliotecas e repositórios institucionais de universidades federais e em bases de dados.

Não foi estabelecida uma data limite de publicação para as fontes utilizadas, considerando que obras sobre este tema, datadas de 1980, ainda têm conteúdo pertinente e válido a ser incluído neste trabalho. Foram consultadas fontes nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Após reunir material para a realização do estudo, foi produzido o texto sob orientação de profissionais das áreas de Biblioteconomia e Psicologia.

Constatou-se dificuldade em relação à busca e obtenção de resultados de fontes que relacionem competência informacional e competência emocional. Considerando ser esta relação entre competências um campo pouco explorado, o que justifica a escassez de material a ser utilizado, optou-se por fazer uso de fontes das áreas específicas de cada competência

para a composição deste Trabalho de Conclusão de Curso e, ao final do mesmo, relacioná-las entre si e com a narração de histórias para crianças.

4 COMPETÊNCIAS

Competências podem ser consideradas um atestado de capacidade que o ser humano adquire ao acumular conhecimento suficiente sobre determinado assunto ou situação. Podem ainda, de forma genérica, ser compreendidas como conjuntos de habilidades e aptidões de um indivíduo para solucionar e lidar com determinadas circunstâncias (COMPETÊNCIA..., 2010). Neste trabalho, porém, serão abordadas diferentes naturezas de competências e, para a melhor compreensão deste raciocínio, é necessária a revisão de algumas definições encontradas na literatura.

Tendo origem nas modificações do paradigma da produção industrial na década de oitenta (MARKERT, 2002), a discussão internacional sobre o conceito de competência não perdeu sua importância, tampouco seu fundamento, já que ao que parece não há definição exata, mas sim conceitos predominantes. Segundo o Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2009, p. 7), “[. . .] uma competência é uma série de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes, necessária para fazer as coisas de maneira efetiva.” Belluzzo (2006), por sua vez, reúne definições para competência no intuito de uniformizar tal conceito na área da Ciência da Informação e termina por defini-la como uma capacidade desenvolvida com base em conhecimentos com duas dimensões distintas. A primeira dimensão da competência diz respeito a

[. . .] um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social (p. 30).

Considerando que competências são originárias de distintas naturezas, é válido acrescentar o colocado por Kuenzer (2002, p. 1), quando afirma que

[. . .] o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao logo *[sic]* de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades [. . .] [do indivíduo].

Na área da administração, o conceito de competência pode também ser pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (FLEURY; FLEURY, 2001), que

capacitam um indivíduo a atingir os resultados dele esperados. Quando aplicadas ao contexto de organizações, as competências tornam-se requisitos estabelecidos por estas, na busca de pessoas que se encaixem no perfil de determinada função. Neste caso, a competência pode ser compreendida como um recurso, uma parte da qualificação do indivíduo no mercado de trabalho. Ainda segundo Fleury e Fleury (2001), a competência é um fator agregador de valor econômico às organizações e de valor social aos indivíduos, em que podem adquirir e reunir de forma positiva conhecimentos, habilidades e atitudes.

O psicólogo norte-americano Howard Gardner (1994, p. 46) discute os pré-requisitos da inteligência, que podem ser aplicados adequadamente à definição que se busca para competência:

[. . .] uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a *resolver problemas ou dificuldades genuínos* [reais] que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar ou criar problemas* – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo.

Pode-se afirmar, então, que a competência consiste na capacidade de um indivíduo de agir de forma eficaz, inteligente e responsável diante de situações e/ou problemas com base na aplicação de conhecimentos anteriormente adquiridos. Fleury e Fleury (2001, p. 187) afirmam que a competência está diretamente ligada a ações como “[. . .] saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.” A competência é uma suficiência do ser humano diante do que a ele se apresenta e, conforme Gardner (1994), competências intelectuais humanas podem ser compreendidas também como diferentes inteligências – no plural.

É na compreensão do significado da competência que se desenvolve o questionamento de Rios¹ (2001 *apud* Belluzzo, 2006, p. 28): “[. . .] Pode-se falar de uma única competência ou fazer referência a uma competência parcial?” Ou seja, a competência deve ser tratada no singular ou compreendida como uma capacidade passível de multiplicação?

Gardner (1994), em sua teoria das Inteligências Múltiplas, propõe uma perspectiva para as competências intelectuais humanas como variadas habilidades para distintos campos cognitivos e sociais. Segundo afirma, cada inteligência “[. . .] deve ser pensada como um

¹ RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar** : por uma docência de melhor qualidade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 76.

sistema próprio e com suas próprias regras.” (GARDNER, 1994, p. 51). O ser humano que possui ou que desenvolve uma competência torna-se apto a realizá-la e, diante dessa possibilidade, terá a opção de utilizá-la e aplicá-la da forma que julgar adequada. O autor ressalta ainda a existência de autonomia entre as diferentes inteligências do ser humano, que chama de estruturas da mente, e que estas podem ser adaptadas e combinadas pelos indivíduos em diferentes culturas, de acordo com as necessidades e ambientes apresentados.

Com base no já explanado pelos autores da área, assume-se aqui que todo ser humano é capaz de desenvolver mais de um tipo de competência, de acordo com a situação que surgir para ser trabalhada e com suas aptidões inatas. Para o trabalho aqui desenvolvido, pretende-se abordar duas competências de naturezas específicas de relevante importância para o crescimento e o desenvolvimento humano: uma no âmbito da psicologia cognitivo-comportamental e outra correspondente à área da informação. São elas a Competência Emocional e a Competência Informacional.

4.1 COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Compreendida como uma necessidade do indivíduo para o convívio social, para a aprendizagem e para o bem-estar pessoal, o controle das emoções há muito é discutido e valorizado. Uma pessoa capaz de identificar e lidar com os próprios sentimentos e com os alheios tem um potencial maior de relacionar-se, expressar-se e, de certa forma, evoluir do que outras com dificuldades neste mesmo âmbito.

O controle emocional é um dos componentes do que chamamos de **competência emocional** que, de acordo com o Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2009, p. 7), consiste em um conjunto de “[. . .] atitudes, capacidades, habilidades e conhecimentos necessários para compreender, expressar e adequar de forma apropriada nossas emoções.” Entende-se que essa competência é parte fundamental do desenvolvimento humano, de seu crescimento e que dela depende o êxito em inúmeras – se não todas – áreas da vida.

O termo competência emocional (*emotional literacy* em inglês) é utilizado por Thomas e Killick (2007) como a habilidade de uma pessoa de pensar em suas emoções e nas dos outros. De acordo com os autores, três definições se aplicam a essa competência. A primeira compreende competência emocional como a capacidade das pessoas de reconhecerem, entenderem e expressarem suas emoções de forma apropriada. Em segundo lugar, entende-se como uma prática de pensamento individual e coletivo sobre como as

emoções moldam as ações das pessoas e como o entendimento emocional pode potencializar o raciocínio. Por fim, a competência emocional é aceita como a capacidade individual e coletiva de administrar as próprias emoções e compreender as dos demais.

Muitos pontos positivos em crianças com uma boa base de competência emocional podem ser citados. São exemplos, de acordo com o Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CENTER ON THE SOCIAL..., 2006):

- a) lidar melhor com frustrações;
- b) provocar e entrar menos em brigas;
- c) sentir menos necessidade de optar por comportamentos destrutivos;
- d) ser mais saudáveis;
- e) sentir-se menos solitárias;
- f) ser menos impulsivas;
- g) ter mais foco;
- h) ter melhor desempenho na escola.

O psicólogo Howard Gardner (1994) explorou e cunhou oito diferentes inteligências, no intuito de observar a existência de subdivisão das competências humanas. Tais inteligências foram estudadas e descritas por Armstrong (2001) da seguinte forma:

- a) linguística: usar as palavras de forma efetiva oralmente ou escrevendo;
- b) lógico-matemática: usar os números de forma efetiva para a melhora do raciocínio;
- c) visual/espacial: perceber o mundo visuoespacial e realizar transformações sobre tais observações;
- d) corporal-cinestésica: usar o corpo para expressar ideias e emoções;
- e) musical: perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais;
- f) intrapessoal: autoconhecer-se e agir de forma adaptativa a partir disto;
- g) interpessoal: perceber e fazer distinções no humor, motivações e sentimentos dos outros; e
- h) naturalista: reconhecer o meio ambiente do indivíduo e as espécies nele inseridas.

Para a abordagem da competência emocional pretendida neste estudo, há uma categoria de interesse maior dentre as exploradas por Gardner: as inteligências pessoais, que consistem na reunião de habilidades inter e intrapessoais.

A primeira consiste na capacidade de o indivíduo compreender os demais e aceitá-los como são e com suas motivações, por isso chamada de inteligência **interpessoal**. Pode ser objetivamente compreendida como o conhecimento social, a relação de uma pessoa com os demais e a aceitação de que possuem distintos humores, temperamentos e motivações.

Já a segunda é a **inteligência intrapessoal**, que compreende a habilidade do ser humano de “[. . .] formar um modelo coerente e verídico de si mesmo [. . .]” (ANTUNES, 1996, p. 8) e usá-lo para a construção de auto-estima e, conseqüentemente, atingir a satisfação pessoal. Trata-se do conhecimento interno do indivíduo, sua relação consigo mesmo chamada por Gardner (1994, p. 185) de “[. . .] acesso à nossa própria vida sentimental [. . .]”.

O também psicólogo Daniel Goleman (c1995), com base nos estudos iniciados por Gardner, propõe uma nova acepção para o conceito de inteligência, no qual entende que a ação integrada das inteligências inter e intrapessoal pode resultar em um único conceito, formando assim a **inteligência emocional**. Para Goleman (c1995), a racionalidade humana depende e é, frequentemente, afetada pelos impulsos emocionais dos indivíduos. O autor afirma ainda que “Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.” (p. 18).

No que tange às possibilidades de inclinação da prática desta inteligência, há uma divergência inicial na posição dos autores. Gardner (1994) crê que as inteligências podem gerar ações conforme a intenção do indivíduo, tanto para o bem, quanto para o mal, enquanto Goleman (c1995) insiste em uma educação da inteligência emocional, assumindo-a como instrumento de mudança do comportamento das pessoas para uma postura mais pacífica e sociável (ANTUNES, 1996). Ainda assim, ambos os autores entram em consenso ao assumir a certeza de que todo ser humano é capaz de desenvolver competência emocional.

A síntese da inteligência emocional pode ser expressa através de cinco pontos principais, segundo Antunes (1996):

- a) autoconhecimento: conhecer os próprios sentimentos e saber aplicá-los para a solução de problemas, resultando na auto-satisfação;
- b) administração das emoções: ser capaz de “[. . .] controlar impulsos, aliviar-se da ansiedade e direcionar a raiva à condição correta.” (p. 16);
- c) empatia: capacidade de colocar-se no lugar do outro, entender o que sente e perceber aquilo que não foi expresso;
- d) automotivação: habilidade de manter-se calmo e otimista, mesmo diante de situações negativas;
- e) capacidade de relacionamento pleno: saber lidar e interagir com os sentimentos dos outros e as reações deles provenientes.

Para o Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2009), a inteligência emocional é formada por um conjunto de competências que, se aplicadas, garantem uma melhor relação da pessoa com os demais e consigo mesma, uma melhor aprendizagem e

maior facilidade para a resolução de problemas. Conforme é possível observar na Figura 1, abaixo, são cinco as competências propostas: “[. . .] consciência emocional, adequação emocional, autonomia emocional, habilidades socioemocionais e habilidades para a vida e o bem estar emocional.” (GRUP DE RECERCA..., 2009, p. 8).



Figura 1: Pentágono de Competências Emocionais

Fonte: GRUP DE RECERCA..., 2009, p. 8

A síntese da inteligência emocional exposta por Antunes (1996) e as competências sugeridas acima são similares em conteúdo com as cinco dimensões propostas por Thomas e Killick (2007) como componentes da competência emocional. Com títulos distintos, porém com propósitos bastante similares, as dimensões apresentadas por estes autores são o autoconhecimento; autocontrole; motivação; empatia; e sociabilidade. Para este trabalho, optou-se por reunir os significados de tais dimensões e sínteses, mesclando nomenclaturas inclusive, para obter uma subdivisão qualificada da competência emocional, que se sintetiza da seguinte forma:

- a) autoconhecimento: consiste na habilidade de administrar e estar consciente das próprias emoções e compreender as emoções dos demais;
- b) adequação emocional: consiste na capacidade de controlar as próprias emoções de forma adequada, particularmente sentimentos como ansiedade, medo ou raiva;
- c) motivação: consiste na habilidade de despertar em si emoções adequadas para os momentos adequados, incluindo boa autoestima e responsabilidade. É extremamente necessária para que sejam atingidas as metas pessoais;
- d) empatia: consiste na capacidade de relacionar-se bem com as outras pessoas, com ênfase na habilidade de analisar situações sob a perspectiva dos demais;

- e) sociabilidade: consiste na capacidade de lidar naturalmente com as relações entre as pessoas, de administrar sentimentos intensos e reverter seus resultados, é a habilidade de relacionar-se com qualidade.

Carlos Cruz (2010)², conferencista em desenvolvimento humano, em entrevista para HSM Online, afirma que:

A inteligência emocional pode ser desenvolvida, por meio de trabalhos que envolvem algumas competências do indivíduo, ou seja, características mensuráveis que diferenciam o nível de desempenho de uma pessoa em determinada situação como, por exemplo, a flexibilidade, a capacidade de gerenciar conflitos e comunicação.

Percebe-se a proximidade entre os conceitos de inteligência emocional inicialmente proposta por Goleman (1995) e de competência emocional, e tais termos são utilizados com frequência de forma alternada. Closs e Antunes (2005, p. 4) afirmam que:

Atualmente o termo inteligência emocional vem sendo substituído por competência emocional, já que o conceito de competência expressa melhor a [. . .] capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos e capacidades em uma situação específica.

É importante ressaltar que a competência emocional consiste em uma habilidade sistêmica do ser humano. Além de ser capaz de compreender o que se passa com suas emoções e sentimentos, deve-se ser capaz de identificar as sensações corpóreas provocadas pelas emoções. Segundo Neufeld e Neufeld (2010, tradução nossa³)⁴:

A porta de entrada para a competência emocional é o seu corpo. Por exemplo, muitos experimentam sensações de raiva em sua mandíbula, nas costas, nuca e ombros, enquanto sensações de tristeza tendem a ser sentidas na garganta e no peito. A maioria das pessoas experimenta a sensação do medo no abdômen.

² Documento eletrônico.

³ “The doorway to emotional literacy is your body. For example, many experience sensations of anger in their jaw, back, back of the neck, and shoulders, while sensations of sadness tend to be experienced in their throat and chest. Most people experience sensations of fear in their abdomen.”

⁴ Documento eletrônico.

A partir destas sensações o corpo estabelece um “guia” mental, em que o cérebro passa a reconhecer tais emoções, de acordo com aquilo que se experimenta.

Por fim, mais importante do que reconhecer as sensações corpóreas provocadas por uma emoção é ter conhecimento de seu significado. É necessário avaliar a origem de uma emoção, para que lidar com ela se torne uma tarefa menos complicada. Se uma pessoa se sente irritada, deve saber que a raiva é um sentimento decorrente das ações de alguém que, provavelmente, violou algo importante para ela. Dominando o significado real das emoções, sendo competente emocionalmente, é mais simples a decisão sobre que atitudes tomar e, ainda, optar por um posicionamento diferente diante de tais sentimentos.

4.2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A busca do ser humano por informação é constante desde a época pré-histórica, assim como seu aprendizado. Mudaram os interesses e os suportes da informação buscada, mas a busca propriamente dita, teve sua importância perpetuada. À medida que a civilização evoluiu, cresceu também a necessidade de manter-se informado e com tal evolução, multiplicou-se a quantidade de informação disponível, assim como os meios disponíveis para acessá-la.

Para Dudziak (2001, p. 1): “Os processos inerentes à globalização, a proeminência da informática e das telecomunicações, assim como as mudanças que vêm ocorrendo na economia mundial [. . .]” vêm transformando os parâmetros educacionais e profissionais da sociedade. Informar-se virou sinônimo de “[. . .] atualidade e sintonia com o mundo.” (DUDZIAK, 2003, p.23). Simultaneamente, as pessoas têm sido condicionadas a uma adequação: adaptar-se à quantidade imensa de informações que é disponibilizada diariamente.

A compreensão da sociedade em relação ao conhecimento transformou-se ao longo dos anos. Até meados do século XV, tinha grande *status* o conhecimento geral, que consistia no domínio do saber de distintas áreas. “Saber tudo, ou pelo menos saber alguma coisa sobre tudo [. . .]” (BURKE, 2003, p. 81) era o ideal da época. Observa-se que grandes e reconhecidos cientistas deste tempo eram polímatas, como é o exemplo de Leonardo da Vinci, que se destacou como cientista, pintor, escultor, matemático, engenheiro, arquiteto e botânico, além de outras especialidades. Tal ideal, no entanto, foi sendo gradativamente abandonado, pois, segundo Burke (2003), o conhecimento universal já não estava ao alcance do homem, tamanha era a quantidade de informação disponível. Dessa forma, a partir do século XVII

soube-se inviável ser conhecedor de tudo. Apesar do paradigma emergente que tem sido bastante discutido na sociedade atual – uma visão de mundo holística, em que não há partes que possam ser dissociadas (CAPRA, 1996) –, a tendência inicial foi de que se tomasse, cada vez mais, o rumo da especificação: cada área passando a ser explorada com maior profundidade e exclusividade.

A informação em si também recebeu nova importância dentro da sociedade atual, passando a defini-la por completo. Passou-se a explorar a informação em organizações, associando a ela o caráter comercial para a geração de conhecimento. Segundo Freire e Freire (2010, p. 14), “[. . .] a informação passa a ser percebida não somente como um repositório de conhecimento, mas como atividade produtiva em si mesma [. . .]”. Esse conhecimento é usado como vantagem competitiva no mercado de trabalho, com estratégias bem definidas, fundamentadas através de gestão do conhecimento.

A transição da sociedade movida pela informação no século XX resultou no surgimento da expressão Sociedade da Informação, para definir o que se vive desde então neste âmbito. Para Freire e Freire (2010, p. 85), pode-se dizer que a sociedade atual é a do aprendizado contínuo, caracterizada pela ideia do infinito, “[. . .] espaço que nunca será completamente preenchido e que se encontra em um estado permanente de mudança [. . .]”. A Sociedade da Informação pode ser definida pelo objeto no qual se foca – a “[. . .] geração, produção e disseminação da informação, que se tornou possível, principalmente após a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação da informação.” (p. 98).

Em estudo realizado pelo Grupo Telefônica no Brasil (2002), é descrita a evolução da sociedade até o momento atual. Com início em 1800, tem-se a chamada Sociedade Industrial, caracterizada pela produção industrial e pelo foco no material produzido pelas pessoas; mais tarde, em meados do século XIX, chega-se a Sociedade Pós-Industrial, em que o centro da economia se dirige à prestação de serviços. E é no fim do século XIX e início do século XX que ganha destaque a Sociedade da Informação, caracterizada pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para lidar com o novo e muito disputado bem de consumo da sociedade: a informação.

Para Dudziak (2003, p. 24), diante de um cenário caracterizado pela quantidade de informação exponencialmente crescente, assim como a necessidade de um filtro para tal, “[. . .] a década de 70 se caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade. Portanto, um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficiente e eficaz da informação.” Foi neste ponto que surgiu o conceito da *information literacy* (tratada como

competência informacional, neste estudo), inicialmente dirigido ao uso de recursos informacionais em situações de trabalho, na resolução de problemas.

Paul Zurkowski, bibliotecário americano, foi quem primeiro trouxe à sociedade a expressão *information literacy* na literatura, em um relatório datado de 1974 sobre as prioridades das relações interpessoais no ambiente de serviço de informação. Até então, o conceito de competência era limitado, mas passou a suscitar discussões e a ganhar destaque dois anos mais tarde, com os trabalhos de Hamelink⁵ e Owens⁶. Ambos os autores estabeleceram uma conexão entre a competência informacional e os valores da cidadania, o que levou o tema a outro patamar (DUDZIAK, 2003).

Na década de 80, “[. . .] os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida.” (DUDZIAK, 2003, p. 25). A classe passou a perceber o potencial do bibliotecário para habilitar seus usuários em informação. Além disso, foi compreendida a necessidade da competência em informação para o desenvolvimento da cidadania e não só para a qualificação das pessoas em atividades de localização da informação (SANTOS, 2008).

Nesta época, surge também um importante documento publicado pela American Library Association (ALA) intitulado Presential Committe on Information Literacy: final report (AMERICAN LIBRARY..., 1989). Hoje conhecido amplamente na área, esse relatório foi desenvolvido por um grupo de bibliotecários e educadores, no intuito de estabelecer os requisitos necessários para o desenvolvimento da competência informacional. Dudziak (2003, p. 26) traduz da seguinte forma a definição de competência informacional apresentada no relatório:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação... Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela.

A discussão sobre a competência informacional se expandiu no mundo inteiro, chegando também ao Brasil. Segundo Dudziak (2001, p. 52), nomes como “[. . .] Breglia,

⁵ HAMELINK, Cees. An alternative to news. **Journal of Communication**, v.26, p. 122, 1976.

⁶ OWENS, Major Robert. State government and libraries. **Library Journal**, v. 101, n. 1, p. 19-26, 1976.

1986; Cerdeira, 1975; Ferreira, 1989; Flusser, 1982; Imperatriz, 1986; Milanesi, 1986; Rabello, 1980; Targino, 1983.” podem ser considerados os autores precursores dos estudos da competência informacional no Brasil. Além destes, devem ser lembradas Belluzzo (2006) e Caregnato (2000), que suscitaram a discussão ao relacionar o papel das bibliotecas, as habilidades tecnológicas e a competência informacional dos usuários. Para Caregnato (2000, p. 47), a competência informacional tornou-se requisito na sociedade atual, uma vez que “[. . .] uma das características fundamentais do profissional do futuro é a capacidade de aprender a renovar-se continuamente [. . .]” e cabe, também, às bibliotecas e aos bibliotecários auxiliar no desenvolvimento de habilidades de localização, seleção, acesso e utilização da informação.

Belluzzo (2006) afirma que a competência em informação consiste no desenvolvimento de habilidades de acesso e uso da informação e que apresenta três diferentes concepções. Uma concepção é digital, com ênfase nas TIC. Outra é a informação propriamente dita, que dá ênfase nos processos cognitivos: a busca da informação para a construção do conhecimento. E, por fim, há a concepção social da competência informacional, que diz respeito à inclusão social: uma reunião da aprendizagem ao longo da vida e a dimensão do cidadão na sociedade. A autora coloca ainda que há cinco capacidades básicas para tornar um indivíduo competente em informação: “[. . .] aprender a manipular símbolos, aprender a colaborar, aprender a usar a informação, aprender a resolver problemas e aprender a aprender.” (p. 34).

Dudzak (2003, p. 28) enfatiza que:

A partir da análise da evolução do conceito e seguindo a concepção de *information literacy* voltada ao aprendizado ao longo da vida, pode-se defini-la como o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

É possível perceber que, mesmo tendo grande amplitude de discussão, o conceito da competência informacional tem se encaminhado para um mesmo significado e aplicação por distintos autores. Da mesma forma, sua nomenclatura no Brasil motivou debates.

Trazida inicialmente por Caregnato (2000) para a língua portuguesa, como alfabetização informacional, a expressão *information literacy* passou por inúmeros rótulos para chegar à consolidação da expressão competência informacional. De acordo com Santos

(2008), foi Campello (2003) a responsável pela tradução da expressão para competência informacional, em estudo direcionado às bibliotecas de tipo escolar.

No ano de 1999, a instituição internacional Society of College, National and University Libraries (SCONUL) dedicou um estudo à competência informacional e, a partir daí, determinou o estabelecimento dos Sete Pilares da Competência Informacional.



Figura 2: Sete Pilares da Competência Informacional

Fonte: SOCIETY..., 2003, documento eletrônico (tradução nossa).

Conforme é possível conferir na Figura 2, os pilares da competência informacional, segundo aquela sociedade, são as capacidades de:

- reconhecer a existência de uma necessidade informacional;
- distinguir formas de preencher lacunas de informação;
- localizar e acessar a informação;
- comparar e avaliar a informação obtida em diferentes fontes;
- organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de forma adequada à situação;
- sintetizar e criar novas informações, contribuindo para a criação do conhecimento novo.

Ainda de acordo com a Figura 2, observam-se dois níveis, chamados de Habilidades Básicas no Uso da Biblioteca e Habilidades no Uso das TIC. O primeiro nível é o que se considera de mais operacional nas capacidades do usuário, em que se situam os quatro primeiros pilares. Neste nível, a busca do usuário é considerada satisfeita logo após encontrar uma informação que preencha a lacuna existente. Já o segundo nível é mais avaliativo, crítico, de exercício de consciência. Neste caso, encontram-se os últimos três pilares: habilidades daqueles que compreendem a necessidade de avaliar as fontes a serem utilizadas, além de construir novas informações, gerando novo conhecimento, com o material recuperado.

É possível, também, extrair do estudo de Dudziak (2003) os objetivos da competência informacional, que complementam o entendimento dos pilares supracitados, explicitando-os. Tais objetivos consistem em formar indivíduos que:

- a) saibam determinar a origem e a extensão de suas necessidades informacionais;
- b) sejam capazes de identificar fontes qualificadas de informação com eficiência e eficácia;
- c) usem critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica e ética para avaliar de forma crítica as informações a quem têm acesso e, se constatadas como informações de qualidade, as incorporem ao seu sistema de valores e conhecimentos;
- d) usem e comuniquem a informação para gerar novas necessidades de informação, seja como membros de um grupo ou individualmente;
- e) compreendam que todas as suas ações geram implicações e conhecimentos e que possam avaliá-las de acordo com critérios éticos, políticos, sociais e econômicos;
- f) sejam aprendizes proativos, atualizados e responsáveis;
- g) compreendam o aprendizado como uma atividade contínua em suas vidas, incorporando os processos investigativos a suas rotinas.

Algumas instituições internacionais dedicaram-se ao estabelecimento de padrões referentes à competência informacional, compreendidos como etapas do desenvolvimento da competência em determinado estágio da vida. A *American Association of School Librarians* (AASL) publicou em 1998 um estudo denominado *Information Literacy Standards for Student Learning: standards and indicators*, destinado a estabelecer os padrões necessários para que um aluno em fase escolar possa ser considerado competente em informação. Cada padrão subdivide-se em indicadores, para explicitar suas especificidades, e estabelecer que o estudante competente em informação deve ser (AMERICAN ASSOCIATION..., 1998)⁷:

⁷ Documento eletrônico.

- a) **padrão 1: capaz de acessar a informação eficaz e eficientemente:** reconhece a necessidade de informação; compreende que a informação precisa é base para a tomada inteligente de decisões; formula questões baseadas nas necessidades informacionais; identifica vários recursos de informação em potencial; e desenvolve e faz uso satisfatório de estratégias de localização de informação;
- b) **padrão 2: capaz de avaliar a informação de forma crítica e competente:** determina a precisão, a relevância e a abrangência da informação; distingue fatos, opiniões e pontos de vista; identifica informações imprecisas e/ou enganosas; e seleciona a informação apropriada para o problema em questão;
- c) **padrão 3: capaz de usar a informação precisa e criativamente:** organiza a informação para aplicação prática; reúne novas informações e as transforma em seu próprio conhecimento; aplica a informação para pensamento crítico e solução de problemas; e produz e comunica informação e ideias em formatos apropriados;
- d) **padrão 4: independente e capaz de obter informações relativas a interesses pessoais:** busca informação relativa a muitas dimensões do bem-estar, como a carreira profissional, envolvimento comunitário, assuntos da saúde e/ou de lazer; projeta, desenvolve e avalia produtos de informação e soluções para questões pessoais;
- e) **padrão 5: independente e capaz de apreciar literatura, além de outras formas criativas de expressão:** é um leitor competente e motivado; busca o significado da informação apresentada criativamente em diferentes formatos; e desenvolve produtos criativos em distintos formatos;
- f) **padrão 6: independente e capaz de procurar a excelência na busca pela informação e geração de conhecimento:** avalia a qualidade do processo e dos produtos na busca pessoal pela informação; e busca estratégias para revisar, melhorar e atualizar o conhecimento por ele gerado;
- g) **padrão 7: capaz de contribuir positivamente para o aprendizado da comunidade e reconhecer a importância da informação para uma sociedade democrática:** busca informação em diferentes fontes, contextos, disciplinas e culturas; e respeita o princípio de igualdade de acesso à informação;
- h) **padrão 8: capaz de contribuir positivamente para o aprendizado da comunidade e ter comportamento ético em relação à informação e às tecnologias de informação:** respeita os princípios da liberdade intelectual e direitos autorais; e usa as tecnologias de informação de forma responsável;

- i) **padrão 9: capaz de contribuir positivamente para o aprendizado da comunidade e participar efetivamente de grupos para a busca e geração de informação:** divide a informação e o conhecimento com os outros; respeita as ideias e experiências dos demais, reconhecendo suas contribuições; colabora com os demais – ao vivo ou virtualmente – para identificar problemas e buscar suas soluções, além de projetar, desenvolver e avaliar produtos informacionais e suas soluções.

Ter acesso à informação é fundamental. Saber usá-la de forma ética e qualificada é ainda mais importante. Partindo de tais pressupostos e conforme o anteriormente exposto, a competência informacional é, atualmente, uma habilidade indispensável para que os indivíduos possam exercer sua cidadania de forma plena.

A compreensão da cidadania, assim como o desenvolvimento de competências, deve ser estimulada nas pessoas desde a infância. Quanto à competência informacional, há muito que pode ser feito por bibliotecários, que devem assumir seu papel como agentes educacionais e direcionar seus esforços para a mediação de aprendizado de seus usuários (DUDZIAK, 2003). No âmbito da competência emocional, também há espaço para o profissional da informação agir como mediador, uma vez que há uma prática amplamente conhecida capaz de auxiliar nesta atividade: a narração de histórias.

5 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL

A narração de histórias, exercida com frequência para o entretenimento em todo o mundo, tem um surgimento independente do conceito e da aplicação atuais. Associa-se a origem da narração ao aparecimento da linguagem oral que, segundo Martins (2002), exprime ideias e sentimentos. A partir da constatação de necessidade de expressar sentimentos e relatar situações, é que o ser humano passou a ser um narrador e a transmitir a prática da narrativa.

Ao considerar, no entanto, a narração como uma atividade distinta ou, muitas vezes, um ofício, tem-se registro do surgimento do narrador de histórias, propriamente dito. No século V, segundo Etchebarne (1975), surgiram os primeiros contadores de histórias, os menestréis (em espanhol, *juglares*) – cantores e/ou músicos ambulantes que se destinavam ao entretenimento dos reis ou do povo. Menéndez Pidal⁸ (1944 *apud* Etchebarne, 1975, p. 25, tradução nossa⁹) define precisamente o ofício dos menestres da época, ao afirmar que

[. . .] menestréis eram todos os que ganhavam a vida atuando diante de um público para sua recreação, com a literatura, ou o charlatanismo, com jogos de mãos, acrobacias, ou mímicas, etc.

Dessa forma, compreende-se que, antes mesmo de a escrita servir de transporte à literatura, as histórias já eram transmitidas através de narradores e perpetuadas por intermédio dessa oralidade. Busatto (2003, p. 20) afirma que

[. . .] o conto de literatura oral se perpetuou na História da humanidade através da voz dos contadores de histórias, até o dia em que antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, lingüistas e outros entusiastas do imaginário popular saíram a campo para coletar e registrar estes contos, fosse através da escrita ou outras tecnologias.

Antes do surgimento da palavra escrita, a comunicação de histórias já acontecia por meio de imagens. Exemplos disso são as ilustrações encontradas em cavernas como registros pré-históricos de seres humanos relatando seu cotidiano aos demais. Tais ilustrações são parte

⁸ MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. **Poesía Juglaresca y Juglares**. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1944. P.12.

⁹ [. . .] juglares eran todos los que se ganaban la vida actuando ante un público para recrearle con la música, o con la literatura, o con charlatanería, o con juegos de manos, de acrobatismo, de mímica, etc.

do que Martins (2002) chama de linguagem visual: englobando também outros sistemas como os gestos, os desenhos e a mímica, a linguagem visual apresenta, mais tarde, a escrita como seu instrumento mais perfeito de registro visual.

Na época medieval, a narração de histórias adquire outra acepção. Encontrava-se a sociedade com reduzido cociente de alfabetização na época e, a despeito do fato, o povo sentia a necessidade de comunicar-se e informar-se. Aqueles que eram alfabetizados, então, se responsabilizavam pela transmissão e democratização do conhecimento a partir da leitura em voz alta aos demais, estabelecendo assim o hábito de leituras em grupo. Carter (2007, p. 14) afirma que:

Ao longo da maior parte da história humana, “literatura”, tanto prosa como poesia, era algo contado, não escrito – ouvido, não lido. Assim, [. . .] as histórias da tradição oral constituem a mais vital ligação que temos com o universo da imaginação de homens e mulheres comuns, cujo trabalho criou o mundo.

Segundo Castillo Gómez (2002), na época medieval a sociedade se dividia entre aqueles que transmitiam a cultura através da literatura escrita e aqueles adeptos da cultura de memória – a cultura transmitida exclusivamente de maneira oral entre gerações. Compreende-se, dessa forma, a oralidade como uma característica comum da literatura e da cultura escrita, assim como da cultura de memória. Busatto (2003, p. 22) reitera tal importância com a relação da existência de registros de seres mitológicos muito antigos com contos que têm esses seres como personagens. “A figura de um minotauro primitivo, com cabeça humana e corpo de touro, é conhecida de 4.500 a.C. Porém, o registro escrito onde aparece este personagem só ocorreu por volta do século I ao II a.C. através de alguns poetas da época, como Apolodor e Ovídio.” A propagação e a manutenção destes contos, segundo a autora, aconteceram através da oralidade, garantindo que hoje sejam ainda conhecidos.

Um fator influenciador da difusão de histórias e da própria cultura foi o poder histórico de persuasão da Igreja sobre as pessoas. Além do fato de que “[. . .] muitos contos de tradição oral tiveram a sua origem em ensinamentos religiosos.” (BUSATTO, 2003, p. 26), a Igreja não tinha interesse no acesso do povo aos textos sagrados. Na Idade Média, como forma de codificação dos textos, a Igreja permitia somente a publicação da Bíblia em latim – língua desconhecida pelo cidadão comum. Para Castillo Gómez (2002), a época consistiu em um predomínio eclesiástico sobre a produção de materiais escritos – em que nem todos possuíam os mesmos interesses ou a mesma capacidade para intervir na criação de trabalhos

escritos. Somente no século XVI é que a Bíblia chega ao povo sem o intermédio da Igreja, a partir da tradução feita por Martinho Lutero para o alemão, ao romper com a mesma (MATTOS, 2009, p. xxii), e com a ampliação do alcance das cópias em função da imprensa que chegava.

Sem dúvida, a narração de histórias manteve-se importante na sociedade e evoluiu, sendo ainda hoje uma prática reconhecida e frequente. Para Thomas e Killick (2007), a narração de histórias auxilia na criação de uma identidade, revelando como as pessoas se enxergam dentro da sociedade, como enxergam o mundo e a própria vida. A narração é considerada fundamental em determinados locais ou culturas como, por exemplo, a tribo norte-americana Navajo, que considera o valor de uma pessoa pelas histórias que conta e canções que conhece, pois compreende que estas atestam sua ligação com a cultura e a história de seu grupo (ZANOTTO, 2010).

Também na África existe até hoje o costume da transmissão de cultura em grupos, onde os *Griots* são os responsáveis por essa tarefa e muito respeitados pelos demais durante a atividade da narração de histórias. Figurando principalmente na África Ocidental, os *Griots* surgiram como narradores, cantores, cronistas e/ou sábios responsáveis por transmitir histórias, depoimentos de experiência, tradições e cantos à comunidade. Segundo Lima, Nascimento e Oliveira (2009), esses personagens foram os porta-vozes de inúmeras gerações e, ainda hoje, estão presentes, adaptando-se às novas dimensões da cultura oral.

A narração se transforma e se adapta, mas não perde seu propósito. Desenvolveu-se e foi repensada em diferentes gêneros, encontrando um novo, amplo e muito válido ambiente de aplicação quando da aquisição de um novo público – as crianças.

A narração de histórias para crianças acompanha o pensamento inicial da literatura desenvolvida para as mesmas. Em princípio, próximo ao fim da Idade Média, pensou-se em direcionar tais atividades para o público infantil no intuito de instruí-lo, doutriná-lo. Conforme afirmam Zilberman e Magalhães (1987), o livro sempre foi aliado dos adultos na incumbência de preparar intelectual e moralmente as crianças. Sendo assim, fazer uso de histórias em forma de narração parecia o modo adequado de transmitir aquilo que se buscava na época da ascensão burguesa.

Jeanne Marie Leprince de Beaumont, em 1758, destacou-se pela publicação de uma obra com o intuito de educar jovens meninas com lições de história, geografia, conhecimentos gerais, boas maneiras e etiqueta, mesclando informações factuais com contos de fadas – todas estas informações contidas no diálogo de uma governanta e suas discípulas. A obra, nomeada no Brasil Tesouro de Meninas, ou, Diálogos entre uma Sábia Aia e suas Discípulas, foi um

marco histórico para a literatura infantil – sendo a primeira a preocupar-se com uma linguagem adaptada ao público e a usar os contos de fadas como instrumentos pedagógicos (BEAUMONT, 2008).

Já a aplicação atual da narração de histórias apresenta um contexto positivamente distinto do medieval e renascentista. Busatto (2003, p. 45) enumera razões que justificam a narração, afirmando que contar histórias para crianças serve hoje

[. . .] para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; [e] resgatar significados para nossa existência [. . .]

Narrar histórias exige um vínculo entre narrador e ouvinte que, segundo Etchebarne (1975), se manifesta a partir da única ponte para a transmissão das mensagens – a voz humana. É a partir da voz do narrador que o ouvinte será capaz de formar suas próprias imagens e percepções de uma história que serão, naturalmente, diferentes das de outro ouvinte, mesmo que diante de um mesmo narrador.

Para Abramovich (1997), a narração de histórias para crianças é o princípio da aprendizagem para ser um leitor. Mas, além do incentivo à leitura, de fato imprescindível, a narração de histórias é capaz de suscitar o imaginário e estimular questionamentos e reflexões. A leitura de histórias possibilita a experimentação de emoções e a resolução de conflitos.

Segundo Barcellos e Neves (1995), o êxito de uma narração de histórias depende diretamente de três fatores – a habilidade do narrador, o preparo do ambiente e a preparação dos ouvintes. Para estar atestada a habilidade e o preparo do narrador, é necessário que este esteja a par do texto que narra e que goste do mesmo, para poder transmití-lo com graça e clareza. Além disso, faz-se necessário o cuidado com a linguagem e a oratória de quem apresenta, para que evite vícios ou problemas de dicção durante a narração. Vale ainda ressaltar que um narrador deve preocupar-se em provocar a emoção de seus ouvintes e instigá-los a pensar livremente sobre a história contada, sem que isso se torne uma tarefa cansativa ou maçante.

O segundo fator de importância em uma narração de histórias é o ambiente em que ela será feita. Ao trabalhar com crianças, uma das necessidades para prender-lhes a atenção é um

ambiente convidativo e confortável, de forma que se sintam envolvidas com o espaço antes mesmo de a narração ser iniciada.

Em relação à preparação dos ouvintes, as crianças devem ter seus sentidos estimulados antes do início da história, no intuito de alcançar “[. . .] maior interação e participação do grupo e, em consequência, mais atenção ao narrador.” (BARCELLOS; NEVES, 1995, p. 33). A participação das crianças durante a narrativa deve ser controlada para que a história não seja interrompida e, dessa forma, não perca a continuidade e, ao mesmo tempo, para que as contribuições dos ouvintes sejam valorizadas. Ao fim de uma narração, podem ainda ser realizadas atividades com as crianças, para que se possa observar o efeito imediato da história sobre elas.

Histórias auxiliam na compreensão de emoções e fornecem a linguagem necessária para que estas sejam identificadas e externalizadas. A descrição de sentimentos de personagens de histórias, como eles agem e quais as consequências de suas ações são grandes oportunidades para abordar e ensinar às crianças determinadas habilidades emocionais. Habilidades estas que fazem parte do controle emocional que se desenvolve desde a infância. São estas, por exemplo, a capacidade de acalmar-se diante de situações estressantes, a tolerância a frustrações e a habilidade de pensar de forma criativa em soluções para dificuldades (THOMAS; KILLICK, 2007).

No caso de crianças que iniciam seu contato com histórias, a abordagem pode não ser tão direta quanto o já sugerido nesta seção. O fato é que, nos primeiros anos de vida, a criança começa a explorar o mundo que a cerca, em busca de assimilação – dos objetos, das palavras –, uma infinidade de estranhezas com as quais tem de lidar e se adaptar. A narração de histórias é adequada, nesse caso, para evidenciar a importância da expressão, para que as palavras não sirvam somente de indicativos daquilo que se quer e, sim, como instrumentos de comunicação, inclusive emocional.

Narrar histórias para crianças não é uma atividade dependente da literatura escrita, visto que há inúmeros contos transmitidos apenas oralmente, através da cultura de memória. No entanto, a literatura infantil registrada se expandiu enormemente e traz hoje uma infinidade de histórias a serem contadas para crianças.

Assim como a prática da narração, o conceito de literatura infantil atualmente consolidado tem sua origem em um cenário mais distante, mais precisamente, no cenário renascentista. O processo que leva à constituição de livros destinados especificamente ao público infantil teve seu início a partir da identificação da própria criança como um ser diferenciado. Até o surgimento da burguesia, no fim da Idade Média, a criança era

considerada um pequeno adulto, com as mesmas atribuições e papéis dentro da família e da sociedade “[. . .] e o esforço social consistia em integrá-la o mais rapidamente na vida adulta.” (ROSEMBERG, 1984, p. 31).

Tratamentos especiais e afetuosos não eram prioridade ou comportamento habitual dos responsáveis por crianças na Idade Média. Segundo Kerr (2010)¹⁰, logo cedo, com seis ou sete anos, a criança passava a acompanhar algum adulto do mesmo gênero em suas atividades de rotina – desde o trabalho diário até atividades em ambientes noturnos, como bares e outros, mesmo mais promíscuos. A própria imagem da criança era distorcida, deformada: um adulto apenas em escala menor. Segundo Ariès¹¹ (1981 *apud* CLARK PERES, 1999, p. 23) para a civilização medieval “[. . .] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.” Também por isso a pressa em transformar rapidamente as crianças em adultos, para que pudessem assumir de modo integral as tarefas que lhes seriam destinadas em seu contexto.

Determinados aspectos da infância medieval podem ser ressaltados quando em contraposição aos tempos modernos. Inicialmente, destaca-se o fato de que as crianças medievais eram vestidas como adultos, desconsiderando a diferenciação hoje existente, no qual aspectos como a praticidade e a qualidade das roupas infantis são valorizados (CLARK PERES, 1999). Para as meninas em especial, considerando a baixa estimativa de vida, as vestimentas de mulheres adultas lhes eram destinadas para torná-las visualmente aptas para o casamento muito mais cedo do que nos dias atuais.

Essa espécie de relação de transferência para as crianças daquilo que é obsoleto entre os adultos é também estabelecida com os jogos e brincadeiras. Até o século XVII, não havia diferenciação e separação rígida entre as brincadeiras infantis e as destinadas aos adultos. A partir do surgimento da preocupação com a moralidade e a educação das crianças, são também direcionados a estas os jogos considerados ingênuos demais para os mais velhos (CLARK PERES, 1999).

Neste mesmo contexto, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês, alguns educadores passam a cobrar da sociedade maiores cuidados e afetividade com as crianças. O mesmo passa a valer para aquilo que lhes é transmitido e como iniciativa incipiente de literatura para crianças, determinadas obras clássicas passam a ser adaptadas e indicadas como leitura específica. Além disso, até essa época, “[. . .] era muito

¹⁰ 2010, documento eletrônico.

¹¹ ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 52.

difícil diferenciar os livros pedagógicos, de civilidade, destinados a adultos e a crianças.” (ROSEMBERG, 1984, p. 31). Essa ambiguidade desaparece, então, na segunda metade do século XVIII a partir da literatura de civilidade que surge especificamente direcionada às crianças.

Mais tarde, como resultado da discussão referente à literatura para crianças, os contos populares passam a ser considerados mais uma alternativa de leitura. Inicialmente dirigidos aos adultos, tais contos recebem releituras e adaptações direcionadas ao público infantil, considerando principalmente sua influência positiva na educação dos jovens. Aconteceu, assim, “[. . .] a reelaboração do acervo popular europeu, destacando-se especialmente os irmãos Grimm dentro deste processo.” (ZILBERMAN, 1979¹² *apud* ROSEMBERG, 1984, p.32).

Ainda que mundialmente reconhecidos como escritores de contos de fadas, os irmãos Grimm não foram os próprios “fundadores” da literatura infantil. O autor que primeiramente se preocupou em escrever exclusivamente às crianças foi Charles Perrault, em 1697, ao publicar *Histoires ou Contes du Temps Passé Avec des Moralités* – aproveitando-se de contos folclóricos para transmitir uma mensagem objetiva de moralidade (CLARK PERES, 1999). Dessa forma, o conto de fadas surgido inicialmente para o entretenimento das classes inferiores da época medieval e disseminado em narrações incontáveis entre adultos e crianças dessas camadas, passou a figurar em um cenário burguês, servindo de apoio pedagógico à educação infantil.

A literatura infantil não se resume a contos de fadas, no entanto estes são parte importante da formação do gênero e considerável parcela deste acervo. Bruno Bettelheim (1980) afirma que contos de fadas são eficientes meios de transmitir às crianças uma visão menos abstrata do que têm do mundo, em que podem encontrar indicações sutis do que lhes parece correto e a capacidade de identificar-se com o enredo e as personagens.

É válido ressaltar que os chamados contos de fadas, inicialmente, pouco tinham em correspondência ao título que lhes foi atribuído. Em verdade, os contos popularizados pelos irmãos Grimm e por Charles Perrault, em sua maioria, não continham fadas como personagens de seus enredos. Anos mais tarde, tais contos foram sendo adaptados por inúmeros autores e, muitas vezes, receberam as fadas em suas tramas. Ainda assim, conforme afirmam Diana e Mário Corso (2006, p. 27), os: “Contos de fadas não precisam ter fadas, mas

¹² ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: transitoriedade do leitor e do gênero. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.12, n.36, p.7-22, jun. 1979.

devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador. [. . .] O elemento fantástico [. . .] cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão [. . .]” e, dessa forma, os fatos absurdos na história relatados não precisam ser questionados, uma vez assegurada a fantasia da narrativa.

Iniciada com o propósito pedagógico, a literatura infantil sofreu transições e tem hoje um conceito amplamente discutido e bastante distinto de sua premissa original – assumindo que “[. . .] nem tudo que circula como livro destinado à criança é, de fato, literatura infantil.” (CADEMARTORI, 1994, p. 18). Para assim caracterizar-se, uma história necessita ser criativa, bem escrita e ter um enredo interessante, que conquiste o leitor de forma natural. Se o autor muito se preocupa apenas com a transmissão de mensagens moralistas, acaba por abandonar o aspecto literário da história e tornar-se simplesmente uma lição de moral, deixando de se encaixar no perfil da literatura infantil.

Para Zilberman (2003), a literatura infantil manifesta uma duplicidade de conceitos. A primeira ótica é a do adulto, que muitas vezes enxerga o livro como instrumento de dominação da criança, assumindo seu caráter pedagógico. Por outro lado, há o interesse infantil, que encontra o livro como um acesso à realidade, uma oportunidade de ter contato com aquilo que ainda não compreende por completo, e uma chance de ampliar seu vocabulário, seu domínio da linguagem.

Cunha (1998, p.53) afirma que “[. . .] literatura infantil são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse [. . .]” das crianças. Tal identificação diz respeito à necessidade de que os autores escrevam sobre temas próximos ao público a que se dirige, no intuito de estimular o diálogo e, da mesma forma, baseados na fantasia com o objetivo de estimular a imaginação infantil.

Para Jesualdo (1985), a classificação de um livro como infantil nem sempre garante que este será da preferência do público a que se dirige. Muitas vezes, os autores incorrem em erros repetidos devidos a duas razões específicas: “[. . .] a *puerilidade*, em que caem ao aparentar simplicidade, para colocar-se ao nível da mentalidade infantil, e o *tom moralizador*, com que pretendem marcar sua obra [. . .]” (p. 17) evidenciando que o bom será recompensado e o mau terá o castigo que merece.

Livros bons, segundo Cunha (1998), são aqueles que apostam na inteligência das crianças. Obras que explicam demais os acontecimentos, as mudanças e as conseqüências de cada ato, são geralmente consideradas ruins por adultos, por serem bobas e rasas de conteúdo. Não surpreende, portanto, que as crianças também não se interessem por elas (THOMAS; KILLICK, 2007). Quando de qualidade, a literatura infantil é capaz de agradar e entreter

adultos e crianças, além de propiciar novas experiências e oportunidades a seus leitores. Oportunidades, estas, de auxiliar no desenvolvimento de habilidades daqueles que têm acesso às histórias.

6 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIA EMOCIONAL AO OUVIR HISTÓRIAS

Segundo Conesa Ferrer (2001, p. 17) “[. . .] contos podem nos ajudar a ser mais nós mesmos [. . .]: ser mais autênticos, mais coerentes.” É consensual a afirmativa de que histórias são capazes de envolver seus narradores e ouvintes e, muitas vezes, transmitir-lhes mensagens bastante válidas. Por este poder envolvente da narração de histórias, considera-se que elas sejam um veículo eficiente e eficaz para o desenvolvimento da competência emocional. A seguir, serão abordadas detalhadamente as dimensões identificadas como componentes da competência emocional com a narração de histórias.

A narração de histórias está presente na vida das pessoas desde que estas convivam com outras pessoas e se comuniquem. “Ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não... Afinal, adultos também adoram ouvir uma boa história [. . .] por querer partilhar com outros algo que não tenham vivido juntos...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 22). O simples ato de relatar jornadas e experiências, por si só, pode ser considerado uma forma de narração e é capaz de interessar às pessoas e prender sua atenção. Este tipo de relato, bastante freqüente no cotidiano das pessoas, não consiste em um conto ou história destinado a ser narrado, mas ainda assim, quando contado, adquire caráter de narrativa, que envolve seus ouvintes. Quando a este tipo de relato são adicionados elementos de fantasia, eles passam a ser praticamente irresistíveis aos interlocutores, que têm o elemento da imaginação adicionado à experiência.

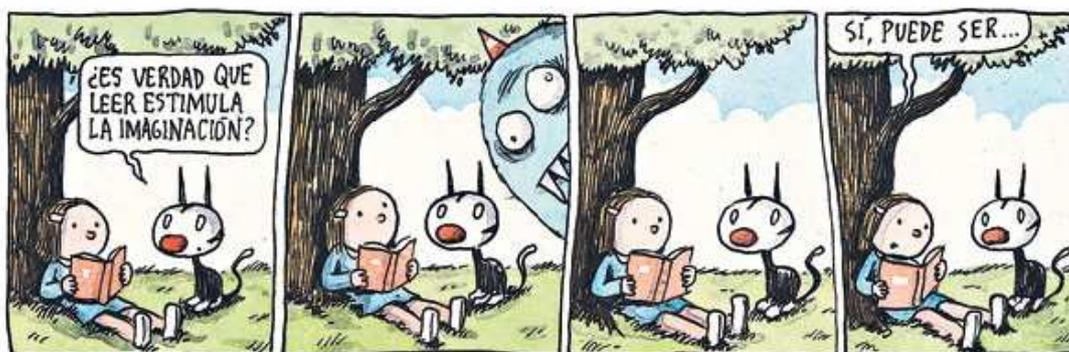


Figura 3: Macanudo.

Fonte: SIRI, 2009, documento eletrônico.

Gilka Girardello (2003) discorre sobre a importância do ‘fator imaginação’ para a narração. Afirma que: “O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o

que virá depois [. . .]” (p. 7), relacionando a curiosidade à imaginação, que é compreendida como um reflexo dos anseios humanos. Thomas e Killick (2007) acrescentam que a própria narração pode também servir de estímulo para o desenvolvimento de um pensamento metafórico e imaginativo nas crianças. Segundo os autores, ouvir histórias provoca a formação de imagens mentais pelo ouvinte, conforme sua livre criação. Naturalmente, é possível o estímulo da imaginação e do pensamento metafórico a partir da leitura individual de histórias pelas crianças, mas a exposição à narração se diferencia e sobressai em função da linguagem não-verbal que é desenvolvida pelo narrador (gestos, entonação de voz e posturas)¹³.

A partir de metáforas e fantasias, a comunicação de adultos com crianças é facilitada, assim como a transmissão de informação. “As fantasias não são somente um passatempo; elas ajudam na formação da personalidade, na medida em que possibilitam fazer conjecturas, combinações, visualizações [. . .]” afirma Dohme (2010, p. 18). Por serem imaturas e por não terem informação suficiente sobre o mundo que cerca o contexto em que estão inseridas (sendo essa, uma desinformação necessária), têm inúmeras lacunas a serem preenchidas, que se completam facilmente quando associadas à fictícia realidade das histórias. Busatto (2003, p. 17) afirma que histórias encantam as pessoas “[. . .] por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior.” Brilho este aqui entendido não só como um enriquecimento de vivências, nem sempre possíveis no mundo real, mas também como fonte de entretenimento do mundo exterior e que se dá no mundo interior.

Somada ao estímulo da imaginação, a identificação das crianças com as personagens é mais um ponto positivo da narração de histórias. Na segunda metade do século XIX, ocorre uma mudança na literatura, ao incluir crianças como protagonistas dos contos (BETTELHEIM, 1980). A partir da centralização da criança no enredo, ela passa a enxergar-se no âmbito da ficção como o herói em confronto com o mundo adulto. E a imagem formada pela criança a partir de uma história narrada sempre prevalecerá em sua identificação com os personagens centrais (ETCHEBARNE, 1975).

Muitas vezes, os protagonistas de histórias infantis são descritos com vagos detalhes, o que aumenta as chances de identificação entre o leitor e a figura descrita. Dessa maneira, são abertas brechas para que a criança crie conexões entre sua personalidade, sua aparência, seus problemas e os dos personagens (BETTELHEIM, 1980). É nessas circunstâncias, também,

¹³ A linguagem e suas particularidades serão abordadas com maior precisão em capítulo subsequente deste estudo.

que a criança há de se sentir mais próxima da história e mais aberta àquilo que é discutido. As histórias são capazes de desarmar mecanismos de defesa e contornar as resistências a mudanças das pessoas, o que acaba influenciando e, muitas vezes, mudando determinadas certezas (THOMAS; KILLICK, 2007).

A criatividade e as habilidades cognitivas são também aspectos que podem ter seu desenvolvimento estimulado pela narração de histórias para crianças. Crianças capazes de aproveitar narrações, de ouvi-las com atenção tornam-se capazes de narrá-las posteriormente. Ao contá-las, acabam por exercitar sua habilidade não só de expressão oral, mas também no momento da alfabetização, ao escrever histórias com maior criatividade. À medida que se tem mais experiência, mais referências, adquire-se também mais habilidade criativa. Dessa forma, quanto mais histórias forem ouvidas pelas crianças, mais estas terão sua criatividade instigada (DOHME, 2010).

Há outras habilidades que podem ser estimuladas ao ouvir histórias. Atenção, concentração e memória são três capacidades que podem ser incitadas pelo exercício de ouvir, que é um processo ativo em que o significado do que é dito é gerado na mente do ouvinte. Quanto mais jovem uma criança, mais difícil é mantê-la atenta a uma atividade por muito tempo. Dessa forma, desenvolver interesse e paciência durante uma narração de histórias, por si só, já caracteriza a aquisição de atenção e concentração por parte das crianças. É necessário que se concentrem e prestem atenção na história que escutam para que possam compreendê-la e, também, lembrá-la posteriormente. Este processo e estas capacidades são fundamentais para que as crianças possam se apropriar das histórias. Sendo uma história motivadora, interessante e que toque sua emoção (qualquer que seja), a criança vai retê-la na memória – uma vez que a memória é ativada sempre que algo que ouvimos, vemos ou vivemos faz sentido para nós.

Além de estimular o desenvolvimento das capacidades das crianças para que se mantenham atentas e interessadas pela narração de histórias, há também uma parcela de responsabilidade do narrador nesta tarefa. Deve-se atentar ao tempo de duração das histórias narradas. O público infantil, quando muito jovem, não se mantém por muito tempo atento a um mesmo foco e, por essa razão, as histórias não devem ser demasiado longas. Por outro lado, histórias muito curtas podem provocar a sensação de insuficiência, de falta, o que exige um equilíbrio por parte do narrador.

A abordagem da resolução de problemas e a formação de senso crítico são também possibilidades que se expandem com a narração de histórias. Uma vez que toda história apresenta um problema a ser resolvido, a criança se defrontará com uma forma de solução, a

proposta pela história original. Esta resolução poderá inicialmente ser internalizada por ela como a forma de solucionar um problema semelhante, mas poderá, igualmente, motivá-la a pensar se concorda com tal saída para este tipo de dificuldade. Assim, poderá exercitar seu senso crítico de julgamento, aplicando-o a situações novas.

As histórias ouvidas são também ferramentas para a exibição da realidade que existe além daquilo a que as crianças estão habituadas. O acesso a diferentes culturas, costumes e classes sociais é proporcionado com a narração de boas histórias, provocando um posicionamento das crianças diante do que ouvem (DOHME, 2010). Thomas e Killick (2007) explicam que a habilidade do pensamento crítico é facilitada pelas histórias em função da rapidez com que as crianças compreendem a lógica interna, as regras de uma narrativa.

Ouvir histórias é uma maneira de explorar o social e o emocional infantil. Estes dois aspectos são partes importantes e indissociáveis da vida das pessoas: as emoções estão presentes nas *relações* que são desenvolvidas durante a vida e estas mesmas relações têm impacto no *emocional* das pessoas. As histórias transmitem exemplos de experiências da “[. . .] vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças.” (DOHME, 2010, p. 7).

Com a narração de histórias é possível transmitir às crianças a ideia de como relacionar-se com outras pessoas e de como nossas ações podem ter influência, positiva ou negativa, sobre elas. Além de despertar a consciência em relação aos outros, as histórias podem ter resultado efetivo na abordagem de temas pessoais, tal como as crianças veem a si mesmas, sem que se tornem uma invasão de privacidade. É neste ponto que se agrega a competência emocional à importância da narração de histórias. Exercita-se a habilidade de entender e expressar as próprias emoções; a compreensão individual e coletiva de como emoções modelam nossas atitudes; e a capacidade de administrar e entender individual e coletivamente emoções (THOMAS; KILLICK, 2007).

Crianças que têm acesso a histórias recebem a oportunidade de explorar assuntos relativos às suas emoções com a devida distância, através de metáforas que permitem imagens conotativas e simbólicas e uma interpretação mais ampla do significado da narrativa. Thomas e Killick (2007) listam algumas práticas possíveis no uso de histórias para o desenvolvimento da competência emocional:

- a) narrar contos, tanto os clássicos como os modernos, que dão ênfase a qualidades e tomada de decisão, oportunizando a reflexão sobre o assunto;
- b) ler, escrever e contar histórias (pessoais ou fictícias), abrindo espaço para o diálogo sobre sentimentos e relações sociais;

- c) fazer uso de jogos, brinquedos, desenhos e/ou outros estímulos que auxiliem na invenção e narração de histórias;
- d) no caso de narração para várias crianças, usar histórias interativas, que despertem confiança, imaginação e diversão; e
- e) ao ter compreendidas as dificuldades sociais pelas quais podem estar passando as crianças, abordá-las de forma indireta com a seleção de histórias específicas sobre o assunto.

Conforme já mencionado na seção anterior, foram estabelecidas cinco dimensões-chave dentro da competência emocional para a melhora da saúde mental e do bem estar das pessoas, com base nos trabalhos dos autores Antunes (1996), Thomas e Killick (2007) e do Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2009). São elas: autoconhecimento; adequação emocional; motivação; empatia; e sociabilidade. A seguir, é estabelecida a relação entre a narração de histórias para crianças e o desenvolvimento das dimensões-chave da competência emocional.

6.1 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E O AUTOCONHECIMENTO

O autoconhecimento consiste na capacidade de uma pessoa reconhecer e, sobretudo, compreender seus próprios estados emotivos – identificando quais são os sentimentos experimentados e os pensamentos envolvidos na situação. Ao possuir o autoconhecimento, adquire-se o que Thomas e Killick (2007) chamam de *vocabulário emocional*, que é composto pelas experiências emocionais vividas por uma pessoa e pelas interações que ela tem durante a vida. É claro que o autoconhecimento, assim como as demais dimensões da competência emocional, se desenvolve com o tempo e a partir do estímulo, do trabalho sobre ele. Tendo conhecimento de seus próprios sentimentos, as pessoas tendem a se sentir mais seguras. Neste sentido, histórias podem ser muito úteis para o reconhecimento e compreensão do que são as emoções e de como elas se manifestam; e compreendê-las pode significar entender-se.

Histórias utilizam palavras para expressar seu conteúdo e transmitir as ideias e emoções a seus leitores e/ou ouvintes. A partir do acesso às palavras, as crianças são capazes de atribuir significado aos contos e, dessa forma, construir seu vocabulário emocional, com base nas experiências narradas. Compreendendo as possibilidades expressivas que envolvem as emoções, é possível adquirir elementos para gradualmente chegar ao autoconhecimento.

Então, quando a criança sentir-se irritada, triste ou desapontada, será capaz não só de identificar tais sentimentos como também de nomeá-los.

A narração oral de histórias para crianças é uma ferramenta muito potente para a aquisição do autoconhecimento, porque inclui elementos não-verbais da linguagem que servem para reforçar o significado das emoções. A compreensão das sensações provocadas pela emoção – inclusive os efeitos físicos da mesma – é facilitada quando abordada de forma figurativa, metafórica, como já discutido anteriormente. Thomas e Killick (2007) colocam, ainda, que o uso de questões pós-história pode ser outro mecanismo útil para despertar estes significados nas crianças. Questões como ‘O que a personagem estava sentindo?’, ‘O que a fez sentir dessa forma?’, ou ‘O que mais ela pode ter sentido?’ são úteis para o entendimento da relação entre sentimentos, pensamentos e sua expressão. Com histórias é possível despertar a discussão de reações positivas ou negativas frente a uma situação fictícia, sem que haja respostas certas ou erradas – somente a descoberta do significado das emoções.

O desencadear de emoções (de qualquer natureza – alegria, tristeza, medo, etc.) através das histórias sempre ocorre. As emoções acontecem na interioridade da criança, como de qualquer pessoa, e são individuais e únicas para cada um. Mas ouvir história é a maneira mais segura de expor a criança a emoções negativas. Ela estará exposta a tais emoções, mas estas não se referirão pessoalmente a ela. Ainda assim, poderão ser um ensaio, uma pré-vivência, talvez, de alguma vivência desagradável que a criança possa vir a ter no futuro. Assim, quando/se ela efetivamente a tiver, possivelmente estará mais preparada a entendê-la ou mesmo a resolvê-la de maneira mais positiva.

6.2 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E A ADEQUAÇÃO EMOCIONAL

Também compreendida como autocontrole, a adequação emocional consiste na capacidade de manter as emoções controladas, de forma que não tomem conta do humor das pessoas, sem razões que justifiquem tal atitude. Diante de conflitos, a adequação emocional é o recurso que irá garantir que as pessoas não reajam de maneira irracional, tendendo a criticar ou insultar sem avaliar a situação. “Muitas vezes, é preferível adequar as emoções e esperar o momento oportuno para falar.” (GRUP DE RECERCA..., 2009).

Parte da satisfação pessoal, através do autocontrole, vem também da habilidade de gerar emoções positivas. Isso significa despertar na criança a capacidade de relaxar e acalmar-se diante de sentimentos intensos como a raiva, para que ela possa decidir sozinha que deve

optar pelo bom humor, pela tranquilidade, sempre que possível. Além disso, adequar-se emocionalmente significa saber lidar com e aceitar frustrações. Não significa resignação, mas sim ser capaz de persistir para encontrar soluções criativas e flexíveis para as situações, com entusiasmo, mesmo com dificuldades (THOMAS; KILLICK, 2007).

É importante que, ao compreender a utilidade da adequação emocional, a criança saiba que esta não é uma tarefa individual. Parte desta capacidade é saber quando procurar por auxílio, buscar ajuda. Optar por comportamentos mais pacíficos, lidar com ansiedades e, principalmente, com a dor da perda não são exercícios simples e é sempre possível encontrar algo ou alguém que possa oferecer respaldo para passar por eles.

Ouvir histórias de exemplos positivos é uma forma de transmitir às crianças estratégias para lidar com emoções. Ao ouvir o que acontece com os outros, a criança pode identificar emoções que já experimentou ou ser apresentada a emoções novas. Ao ser confrontada com emoções ou situações que já vivenciou, poderá comparar e avaliar melhor sua própria reação e a do personagem, o que certamente contribuirá com o seu aprendizado no controle das emoções.

O processo da narração de histórias, particularmente *ouvir* histórias, é, por si só, uma atividade que serve de exercício para a calma: já consiste em um momento de relaxamento e tranquilidade, já que sem um mínimo de tranquilidade e atenção não será possível à criança apropriar-se da história. Para Thomas e Killick, (2007, p. 29, tradução nossa): “No limiar de um mundo de fantasias, as histórias preparam, relaxam e constroem um mundo interno psicologicamente seguro.”¹⁴ Essa segurança se constroi inicialmente apoiada no fato de que existe um distanciamento físico entre o que acontece com o personagem e o ouvinte da história. A partir da sua posição de expectador, a criança sabe que nada acontecerá com ela diretamente. Entretanto, mesmo sendo fantasia, é possível. Assim, essa experiência virtual com os fatos da história também geram uma sensação de familiaridade. O desconhecido se torna conhecido e a partir disso, não mais um amedrontador. Interiormente se constroi uma sensação de segurança.

Autores divergem em relação ao tipo de história que deve, ou não, ser contado a crianças. Autores como Perrault partiam do princípio de que histórias deveriam ser educativas; assim uma certa dose de perigo e admoestação era desejável. Nos anos 70 do século passado acreditou-se que isto era negativo para a criança e houve uma tentativa de eliminar o assustador das histórias. Muitas histórias tiveram seu conteúdo original bastante

¹⁴ “On the threshold of a dream world, stories prepare and relax and build a psychologically safe internal world.”

alterado com essa finalidade. Já no início da década de 80, o psiquiatra Bruno Bettelheim começou a usar os contos nas suas versões originais, defendendo seu uso terapêutico com crianças com problemas psíquicos. A partir daí, houve uma tendência a olhar novamente com “bons olhos” os tradicionais contos infantis.

É possível que se diga hoje ainda que histórias não deveriam ter caráter assustador quando direcionadas ao público infantil. Obviamente, ao considerar a idade da criança, pode ser mantido um nível de ‘susto’ adequado para as crianças que escutam uma narrativa, no entanto, é possível que este tipo de história seja usado como mais um elemento positivo para o controle emocional (THOMAS; KILLICK, 2007). Os contos clássicos já possuíam em seu enredo o elemento do medo – representado por bruxas, ou lobos malvados. Alguns, como o lobo, eram representações dos perigos reais existentes na época, outros podiam ser melhor compreendidos pelas crianças com o intermédio de metáforas. Ainda hoje é possível o uso destes recursos, em que a criança sintase, simultaneamente, assustada com a história que escuta, mas também segura, ao sentir confiança no narrador e na certeza de que o mal será superado pelo bem ao término da narrativa.

Temas como a perda, a dor e a tristeza também são de difícil acesso às crianças, considerando que estas ainda não são capazes de entender os sentimentos por completo. A distância oferecida pelas histórias para o tratamento deste tipo de assunto é sempre bem vinda e útil na aquisição do autocontrole, para que as crianças entendam o processo natural da vida e as possibilidades existentes no caso de perdas muito sérias, como a de pessoas muito próximas.

6.3 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MOTIVAÇÃO

Segundo afirma Shapiro (1998), a sociedade passou a considerar a importância da motivação para as pessoas a partir da Revolução Industrial, neste contexto, a motivação para o trabalho. Em meados do século XIX, em que se expandia pelo mundo a revolução da indústria, começaram a ser desenvolvidas máquinas muito eficientes, capazes de substituir o trabalho de muitos homens. O impacto causado por esta realidade na sociedade foi suficiente para abalar a confiança dos trabalhadores e a automotivação, mais do que nunca, fez-se útil na superação desta transformação.

A motivação é essencial para que as pessoas possam ser capazes de atingir suas metas, para que acreditem em suas capacidades e sintam-se seguras para fazer planos. Buscar êxito

naquilo que se faz, valorizar o esforço persistente e enfrentar e superar fracassos são características decorrentes da motivação (SHAPIRO, 1998). Quando se trata de crianças, um fator motivacional muito grande é a aprovação dos adultos que, à medida que crescem, torna-se a base para a habilidade de estabelecer objetivos, sonhos e esperanças para o futuro (THOMAS; KILLICK, 2007).

Finais felizes em histórias infantis são bastante usuais e, comumente, bem recebidos pelo público. Muitos contos de fadas tradicionais trazem em seu conteúdo uma personagem em situação de dificuldades e injustiças que consegue vencer tais obstáculos com inteligência, perseverança e, às vezes, boa sorte, ou mesmo ajuda externa. A recompensa que obtém pela determinação denotada é a satisfação de ser “feliz para sempre”. Para Thomas e Killick (2007), histórias de finais felizes oferecem às crianças a esperança de que as coisas dão certo, mesmo que existam problemas a serem superados, e que vale a pena o esforço de tolerar e enfrentar dificuldades para que sejam atingidos objetivos a longo prazo.

Histórias são úteis para estimular a compreensão da motivação pelas crianças, com base nas escolhas e intenções das personagens envolvidas. Com o uso de situações fictícias presentes nas histórias, é possível que as crianças compreendam que toda ação demanda uma motivação e que cada ação pode ter influência sobre outras pessoas. Thomas e Killick (2007) afirmam que explorar conflitos e dilemas vividos pelas personagens de uma história pode servir de instrução quando as pessoas estão prontas para agir ou realizar alguma mudança em suas vidas.

O ouvir histórias também pode servir de motivação à criança para a narração própria. Uma história interessante, que a envolva emocionalmente e faça sentido para ela, abastece-a com fantasia. A partir disso, a criança poderá motivar-se a reproduzir esta história, seja porque foi solicitada a fazer isso, ou porque espontaneamente sentiu vontade de fazê-lo. Ao recontar a história, exercita sua habilidade de recuperação da memória. Por outro lado, também estimula sua vontade de inventar ela mesma uma história, baseada ou não naquela que ouviu. Ao reproduzir a história, modificar a história, ou mesmo criar uma nova, vai exercitar sua habilidade de expressão, tanto oral, quanto escrita, se já em fase de alfabetização. Portanto, ouvir histórias também poderá levar a criança a desenvolver habilidades na área cognitiva.

6.4 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS, A EMPATIA E A SOCIABILIDADE

A empatia e a sociabilidade serão aqui abordadas de modo conjunto, uma vez que ambas são capacidades interpessoais responsáveis pela qualidade das relações entre as pessoas: a empatia é um elemento facilitador para a aquisição da sociabilidade. Para Thomas e Killick (2007), a empatia é o pré-requisito para o surgimento da compaixão e da gentileza, já que consiste na habilidade de uma pessoa colocar-se no lugar de outra para compreender seu ponto de vista. É uma capacidade interpessoal fundamental, considerando que garante uma boa comunicação entre as pessoas. Pode-se dizer, ainda, que a empatia: “É a habilidade que nos permite compreender, ainda que não estejamos de acordo, o ponto de vista dos demais, e demonstrar-lhes que estamos entendendo.” (GRUP DE RECERCA..., 2009, p. 118).

Por muito tempo, se acreditou que a empatia consistia em uma habilidade inata das pessoas e que, uma vez desprovida de empatia, a pessoa não seria capaz de desenvolvê-la. Atualmente, no entanto, entende-se que é possível desenvolver a empatia em crianças, ao encorajar o surgimento dessa capacidade a partir da discussão sobre o que as crianças sentem e, dessa forma, mostrar que estão sendo ouvidas e compreendidas. Mais especificamente, o desenvolvimento da empatia é facilitado ao ser explorado, com discussões pós-história, por exemplo, o mundo psicológico dos personagens e as visões que estes têm de suas situações (THOMAS; KILLICK, 2007).

Para crianças, são comuns situações emocionalmente dolorosas, ou até traumáticas, a partir do momento em que passam a conviver com outras crianças. Geralmente, não é uma tarefa simples compreender a atitude alheia que nos prejudica e, na infância, isso é ainda mais complicado. Além da necessidade da empatia, para entender o que se passa na mente daquele que lhes causou o trauma, é necessário que as crianças saibam como lidar com a agressão. Novamente, podem ser usadas histórias como instrumento para a transmissão de informações sobre a empatia. “[. . .] histórias são uma excelente forma de fornecer informação, podendo ser muito mais úteis do que instruções diretas, que podem ser de difícil entendimento para a criança.”¹⁵ (THOMAS; KILLICK, 2007, p. 34, tradução nossa).

Além da empatia, a qualidade da relação entre as pessoas depende de outra capacidade interpessoal: a sociabilidade. Basicamente compreendida como a aptidão para viver em

¹⁵ “[. . .] stories are an excellent way of giving information that can be much more helpful than direct instruction which may be difficult for the child to carry out.”

sociedade, a sociabilidade consiste na capacidade de relacionar-se, de lidar com situações adversas e revertê-las.

Como as sensações e as emoções estão sempre presentes no convívio com os outros, as situações que se criam nas histórias, no convívio dos personagens, fazem com que a criança internalize certas regras de convivência e aprenda a lidar com situações eventualmente frustrantes a que esteja sendo exposta. O emocional interno de cada criança pode e vai influenciar seu comportamento social.

Ouvir histórias sobre diferentes culturas e comunidades e ter acesso a diferentes perspectivas através da ficção é de muita valia para o desenvolvimento da competência emocional. Tal prática aproxima as crianças de realidades diferentes da sua, facilitando sua aceitação das diferenças e também seu convívio com pessoas de origens e costumes diversos. Assim, a escolha de histórias adequadas para apresentar e discutir as relações entre as pessoas é fundamental para que as crianças possam tornar-se competentes para conviver em sociedade.

7 A LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA

Adquirir competência emocional implica compreender emoções, identificá-las, saber lidar com as mesmas e expressá-las, entre outras atribuições. Expressar emoções e sentimentos não é uma tarefa simples para a maioria das pessoas, uma vez que requer um vocabulário emocional qualificado e a forma adequada de expressão. Das formas de expressão existentes, a mais difundida hoje é a linguagem oral.

Acredita-se que seja basicamente a palavra o instrumento de apropriação do mundo pela criança. A linguagem ouvida faz com que ela tenha contato com o mundo, pois o apresenta a ela através das palavras. Uma vez internalizada, é ela própria que passa a usar a palavra para constituir a sua linguagem e, a partir dela, apropriar-se do mundo e internalizá-lo. A aquisição da linguagem é um processo e, buscando compreendê-lo, apresentam-se aqui as características e as propriedades da linguagem oral da criança.

Linguagem é um meio de comunicação sistemático utilizado pelo homem no intento de exprimir idéias ou sentimentos a partir de sinais sonoros, marcas gráficas, ou gestualidades. Constitui um fator indispensável na sociedade, assim como a comunicação em si, da qual dependem as relações sociais (KRISTEVA, 1988). É o recurso utilizado pelas pessoas para reduzir a complexidade dos conceitos abstratos existentes no campo mental, na intenção de compreendê-los e fazer-se compreender. Entende-se que o surgimento da linguagem se deu quando o homem foi capaz de imaginar e “[. . .] organizar ações, elaborar e classificar as representações mentais de indivíduos, eventos e relações.” (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004)¹⁶ Desta maneira, estavam possibilitadas as mais diversas formas de comunicação.

A **linguagem oral**, ou linguagem falada, é especificamente a expressão verbal usada pelo ser humano para a manifestação do que pensa ou sente. Diferentemente da linguagem escrita, a linguagem oral não é codificada e normalmente independe de preocupação estética. A aquisição da linguagem oral é o processo que melhor caracteriza a evolução do gênero humano. Enquanto nos animais a ciência identifica dois fatores em sua base de comportamento – sendo um deles a genética que sobre eles age e as características que herdamos e o segundo, o tipo de comportamento que o animal assume durante sua vida – nos seres humanos há um terceiro fator: a interação entre os homens. Este é o diferencial que garante a aquisição da linguagem oral: enquanto os animais podem somente adquirir

¹⁶ Documento eletrônico.

experiências a partir de sua interação com o ambiente, o ser humano é capaz de transmitir conhecimento para os seus semelhantes (LURIA, 1977).

Segundo Luria (1986), a linguagem oral pode acontecer sob três formatos principais – em exclamações, na linguagem coloquial ou em monólogos. O autor explica que a primeira forma, de *exclamações*, no entanto, não pode ser considerada uma verdadeira linguagem, pois consiste em respostas verbais involuntárias provocadas por um fato inesperado. Sendo assim, as exclamações não se constituem uma transmissão de informação através da linguagem. A *linguagem coloquial*, por sua vez, consiste em um sistema de respostas a perguntas em que o sujeito que responde possui conhecimento daquilo que transmite. Neste tipo de comunicação, todos os participantes do diálogo possuem a possibilidade de nele incluir componentes não-verbais de uma língua.

Segundo Lentin (1981), os elementos não-verbais de uma conversação podem ser *visíveis* ou *invisíveis*. No caso de elementos visíveis, os participantes estão em presença de uma situação concreta e são capazes de captar componentes do discurso com gestos, olhares ou ações. Ao falar sobre um objeto presente, não há necessidade de descrevê-lo aos demais, considerando que estes também o enxergam. Já no caso do uso de componentes invisíveis na comunicação, a situação se forma com um diálogo baseado em elementos ausentes na situação concreta. Enquanto invisíveis, alguns dados estão subentendidos para ambos os interlocutores e, sendo assim, não há necessidade de descrever um fato acontecido anteriormente para alguém que também o presenciou.

A diferenciação da linguagem coloquial para o *monólogo* inicia-se pela ausência de um “[. . .] motivo, projeto ou idéia interior [. . .]” (LURIA, 1977, p. 164) em relação ao tema abordado na conversação que, no monólogo, têm influência expressiva durante a alocução. Além disso, no monólogo, forma-se uma dependência daquele que fala em relação ao discurso. Se o relato tem por tema uma situação na qual o interlocutor compartilha algum conhecimento, é possível que o monólogo aconteça de forma gramaticalmente incompleta e, ainda assim, faça completo sentido para aquele que o escuta. Por outro lado, há ocasiões em que, além de situar o ouvinte no contexto, o monólogo deve transmitir o sentido interno que carrega – o contexto emocional de um relato.

Vale ressaltar que, ainda que fundamentalmente distintos, o monólogo e a linguagem coloquial podem muitas vezes se fundir. Ambos são, na maioria das vezes, destinados a um ouvinte vivo, imprevisível, capaz de interagir durante a conversação e transformar um monólogo em um novo jogo de respostas a perguntas.

Por não ser codificada como é a linguagem escrita, a linguagem oral tem por característica a independência da estética. A partir dessa “liberdade”, são abertos precedentes para dois fatores influenciadores da comunicação: *o erro* – seja ele gramatical ou contextual – e *o subentendido* – sendo este, em sua maioria, intencional. Segundo Lentin (1981), a expressão verbal defeituosa, caracterizada por erros e/ou conteúdos subentendidos, é capaz de provocar dificuldades de entendimento do discurso ou até mesmo interpretações equivocadas, em função dos distintos hábitos linguísticos que carregam o emissor e o receptor.

Entende-se que a comunicação entre adultos é dependente da qualidade da linguagem expressa, para que seja inteligível e clara. Seguindo esta linha de raciocínio, da mesma forma deve funcionar o diálogo adulto-criança para que a linguagem seja adquirida de forma adequada na infância. Considerando que o primeiro contato do ser humano com sua língua materna é ainda antes de sair do útero, onde já é capaz de ouvir a voz da mãe, a criança deve ser habituada com uma *linguagem qualificada* (LENTIN, 1981).

Diferentemente do pensamento equivocado, porém bastante difundido, de que a comunicação e a interação com crianças têm seu início somente com o advento da linguagem oral, a realidade não é assim. A linguagem infantil se inicia antes da transmissão do conhecimento da fala. É uma comunicação não-verbal, “[. . .] uma linguagem corpo a corpo, tátil, sensorial, reveladora de afetos, cuidados, conhecimentos [. . .]” (JUNQUEIRA FILHO, 1998, p. 123) do adulto sobre o corpo e as necessidades da criança. A linguagem oral acaba por tornar-se resultado ou consequência desta primeira comunicação.

Sabe-se que o desenvolvimento da psique da criança é determinado pela “[. . .] evolução de sua atividade, tanto interna quanto externa.” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006). É a interação da criança com o meio que a cerca que a faz evoluir e adaptar seu lugar no sistema das relações humanas, à medida que cresce. Com a linguagem, a evolução é semelhante. A criança da atualidade está inserida na sociedade, com seus próximos, desde o seu nascimento, onde é submetida à influência da linguagem e passa a absorvê-la (LENTIN, 1981).

Segundo Junqueira Filho (1998), a linguagem oral da criança se desenvolve de acordo com a interação da mesma com “seus” adultos e com as demais crianças. A qualidade da interação é fundamental neste processo e cabe ao adulto instigar a comunicação oral da criança, estimulando a expressão de suas necessidades com palavras.

A linguagem oral não possui métodos fixados para seu ensino quando se trata da língua materna. A didática existente direcionada às crianças diz somente respeito à linguagem escrita. Apesar da ausência de um método específico para a aquisição da língua materna,

Lentin (1981) observa que há fatores favoráveis e desfavoráveis a serem considerados nesta aprendizagem. De acordo com o autor, inúmeros estudos comprovam que “[. . .] bebês criados em más condições [. . .] têm sua linguagem atrasada ou anômala durante seu desenvolvimento.” (p. 37), atestando a importância do estímulo à comunicação desde muito cedo. O autor sintetiza a aquisição da linguagem pela criança de forma clara e objetiva: “[. . .] para que uma criança aprenda a falar é preciso primeiro que lhe falem.” (p. 38).

Ainda segundo Lentin, a linguagem falada se desenvolve no crescimento geral da criança. Falar supõe inúmeros exercícios coordenados entre si, que exigem treinamento. “É necessário, no entanto, que a criança seja capaz destes esforços, aumentando a capacidade à medida que a criança cresce, executa movimentos cada vez mais numerosos, diversificados e finos.” (LENTIN, 1981, p. 39). Para ser capaz de falar, portanto, a criança precisa (além de que lhe falem) *falar*, de fato. A repetição, o exercício e o estímulo constantes são fundamentais para a aprendizagem da linguagem.

Com a importância da linguagem da criança e sua função evidente – a expressão – compreendidas, Jean Piaget (1999) estabeleceu uma classificação para tal linguagem. São oito categorias fundamentais da linguagem infantil que, segundo o próprio autor, podem ser consideradas artificiais por muitos. Ainda assim, ressalta-se sua importância para compreender distintas crianças sob uma mesma ótica.

A categorização tem início com a divisão da linguagem da criança em dois grandes grupos, sendo um deles o chamado *egocêntrico* e o segundo *socializado*. Para a fala egocêntrica, deve-se compreender que, enquanto criança, o sujeito fala de si na maior parte do tempo, sem a intenção de colocar-se no lugar no interlocutor. Dessa forma, a criança não tem a preocupação de quem a escuta, ou se é ouvida realmente. A linguagem egocêntrica pode ser dividida em três categorias: a *repetição*, o *monólogo* e o *monólogo coletivo*. A fala socializada, por sua vez, consiste na interação factual da criança com um interlocutor e pode ser dividida em outras cinco categorias: a *informação adaptada*; a *crítica*; as *ordens, súplicas e ameaças*; as *perguntas* e as *respostas* (PIAGET, 1999). A categorização da linguagem e suas subdivisões podem ser visualmente analisadas a partir da Figura 4.

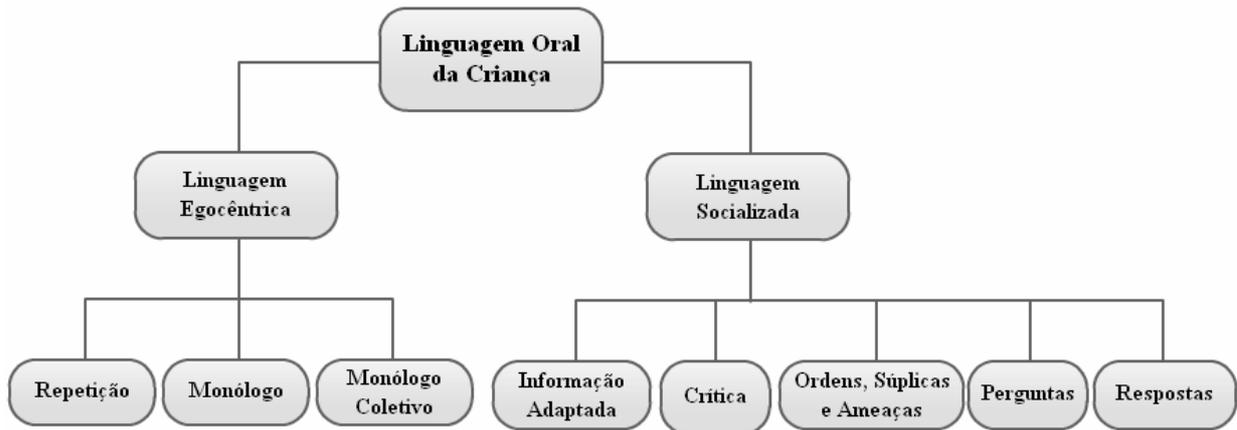


Figura 4: Classificação da Linguagem Oral da Criança

Fonte: Dados da Pesquisa

A seguir, são brevemente descritas individualmente tais categorias. A linguagem egocêntrica se constitui das seguintes categorias:

- a) a **repetição**: consiste em um tipo de herança da época de bebê, em que a criança se habitua a repetir aquilo que escuta sem, necessariamente, atribuir um significado ou verdade à situação. Imita sílabas e sons e, de forma inconsciente, adota o discurso como seu. É onde pode ser encontrado “[. . .] o prazer em repetir as palavras por si mesmas, pelo divertimento que lhe proporcionam e sem nenhuma adaptação para outra pessoa, sem interlocutores.” (PIAGET, 1999, p. 12);
- b) o **monólogo**: ocorre associado às ações infantis em dois tipos de situação. No primeiro tipo de monólogo, a criança usa a fala como forma de acompanhamento de seus movimentos. Ela sente necessidade de comunicar aquilo que faz aos outros e, se não possui interlocutores, passa a narrar suas atividades para si. Em outros casos, a criança não monologa para acompanhar a ação, mas sim para substituí-la por algo inalcançável naquela situação – ela fantasia com palavras aquilo que imagina ou almeja poder fazer;
- c) o **monólogo coletivo**: das formas egocêntricas da linguagem, é a mais social, ao reunir o “[. . .] prazer de falar [e] o de monologar diante dos outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse destes sobre sua própria ação e seu próprio pensamento.” (PIAGET, 1999, p. 17). É o momento em que a criança pensa em voz alta, na presença de outros. O conteúdo deste discurso é o mesmo do monólogo puro – centrado no eu –, no entanto supõe-se haver ouvintes.

A linguagem socializada, por sua vez, compreende as categorias subsequentes:

- a) a **informação adaptada**: esta categoria diferencia-se do monólogo coletivo pela importância atribuída ao interlocutor – quando este não pode ser substituído automaticamente por outro que surgir, a criança constrói a informação adaptada. Piaget (1999, p. 20) define essa divisão ao afirmar que desde que a criança “[. . .] informe o interlocutor uma coisa que não é ela própria, ou desde que, falando de si, suscite uma colaboração ou simplesmente um diálogo, há informação adaptada [. . .]”;
- b) a **crítica**: consiste nas observações sobre o trabalho ou conduta de outra pessoa, atestando a classificação de *social* em função da necessidade de um interlocutor para haver o diálogo. Tem como característica fundamental a exaltação do *eu* sobre os demais, na forma de críticas e zombarias. É uma categoria movida pelo lado afetivo e não-intelectual, em que os outros são diminuídos, inferiorizados, diante do *eu*;
- c) as **ordens, súplicas e ameaças**: são a expressão da necessidade da criança de afirmar-se diante das outras. A categoria em questão consiste na “[. . .] ação de uma criança sobre outra.” (PIAGET, 1999, p. 10) ou sobre as demais pessoas com quem convive para alcançar o que anseia;
- d) as **perguntas e respostas**: as duas últimas categorias são abordadas em conjunto, em função de sua interdependência. Considerando que são resultado esperado de um questionamento, as *respostas* são, sem dúvida, parte da linguagem socializada da criança. Já em relação às *perguntas*, há algumas ressalvas, considerando que em muitas situações a resposta é fornecida pela mesma autora da pergunta. Para esta categoria, portanto, consideram-se somente as perguntas de crianças para crianças como relevantes para caracterizar-se como social, já que, em sua maioria, exigem respostas.

A linguagem e a comunicação são inerentes a qualquer sociedade. Para crianças, a necessidade de transmitir e receber informações é tão importante quanto para adultos e, portanto, lhes é “[. . .] necessário dominar não apenas a produção mas também a compreensão dessa linguagem.” (LENTIN, 1981, p. 69).

Entende-se que, em determinada fase do crescimento, a criança deve ser capaz de constatar que a linguagem oral é o principal e mais valorizado recurso para a solução de conflitos. Deve também compreender que as necessidades são melhor expressas e compreendidas a partir do diálogo (JUNQUEIRA FILHO, 1998).

A narração de histórias, conforme anteriormente discutido neste estudo, propicia oportunidades de que crianças expressem seus sentimentos e emoções. Neste sentido, o reconhecimento da linguagem oral como instrumento de veiculação de ideias é fundamental. Para o desenvolvimento de habilidades para a manipulação de emoções, as crianças devem compreender que a expressão de tais sentimentos e emoções tem seu exercício facilitado por meio da comunicação – da linguagem oral. Portanto, apropriar-se da linguagem de forma competente é um passo importante na conquista da competência emocional.

8 EMOÇÃO, INFORMAÇÃO E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Emoções movem as pessoas, influenciam sobremaneira a vida das pessoas. Considerando a premissa de que nos diferenciamos dos animais por sermos seres racionais, Maturana (2002, p. 15) afirma que, ainda assim, “[. . .] todo sistema racional tem um fundamento emocional.” Tal afirmação pode ser confirmada. Segundo o autor, todo sistema racional tem base em premissas previamente aceitas pelas pessoas – fundamentadas naquilo que gostam, ou que as faz sentir bem. Suas ações, conseqüentemente, serão moldadas por tais premissas de fundo emocional, mesmo que a decisão seja racional.

É comum observar na sociedade atitudes passionais, pouco ou nada baseadas em motivações racionais. Estas podem ser reações a algo que acontece à pessoa, capaz de tirá-la de seu ponto de equilíbrio e provocar respostas, muitas vezes, inadequadas. Sabe-se que a maioria destas situações poderia, de fato, ser evitada com o desenvolvimento de competência emocional.

A competência emocional, conforme já discorrido neste trabalho, é a capacidade que as pessoas desenvolvem para lidar com e administrar suas emoções, bem como reconhecer a importância das emoções dos demais. Consiste na capacidade de um indivíduo em compreender e expressar o que sente, e de relacionar-se com outras pessoas, com qualidade.

Determinados aspectos que são parte da competência emocional, são também parte de convenções sociais, aceitos como valores da cidadania. Tais valores são, geralmente, transmitidos logo cedo às crianças por seus responsáveis. Em ambiente familiar, normalmente já são recebidas instruções de respeito ao próximo, determinadas noções de ética e de autocontrole que, obviamente, variam de família para família, de acordo com os valores em que acreditam ou a que tiveram acesso seus responsáveis.

Chegando à idade escolar, as crianças tendem a exercitar com maior freqüência aquilo que aprenderam além de, logicamente, ter oportunidade de aprender mais. Nesta situação, as crianças dão início à convivência com outros adultos, que não os seus, e principalmente com outras crianças, o que automaticamente serve como um ingresso na realidade das interações sociais.

É também na escola que as crianças começam a ser introduzidas nas habilidades de suprir necessidades informacionais e desenvolvê-las. É na escola, mais especificamente na biblioteca, que se pode ter acesso àquilo que é necessário para o desenvolvimento da competência informacional na infância.

A competência informacional, também já discutida anteriormente, é a capacidade que têm as pessoas de identificar sua necessidade de informação, reconhecer e localizar fontes para obter sua resposta, avaliar os resultados encontrados e, por fim, saber usar adequadamente a informação encontrada, o que inclui idealmente produzir conhecimento novo. Tal competência envolve inúmeros aspectos da cidadania, já que ser capaz de utilizar corretamente uma informação é, entre outros aspectos, ter consciência da questão ética.

O desenvolvimento da competência informacional é algo a ser estimulado, assim como a competência emocional, desde cedo. Claramente, devem ser consideradas a idade e as capacidades que tem cada criança, e que somente serão estimuladas e exigidas habilidades a que se sabe serem capazes de corresponder. Ainda assim, há várias formas de trabalhar com crianças para que desenvolvam a competência informacional desde cedo.

Considera-se que uma destas opções é explorar o desenvolvimento emocional das crianças como facilitador e complementar o trabalho no campo da informação. Segundo afirma Greenspan (1992¹⁷ *apud* CONNORS-TADROS; YATES, 2003, slide 7, tradução nossa):

Compreendeu-se que os desenvolvimentos emocional e intelectual não podem ser separados; que estas duas funções progridem juntas à medida que a criança explora os desafios emocionais, sociais e cognitivos em cada um desses estágios.¹⁸

Considerando que tais desenvolvimentos estão imbricados e que devem ser estimulados ainda na infância, passa-se a trabalhar esta relação entre informação e emoção, compreendendo a narração de histórias como ferramenta de estímulo de ambos.

A relação entre intelecto e emoção é um fato, assim como as inquietações provenientes desta afinidade. Conflitos internos gerados pela confusão entre razão e emoção são bastante comuns e, muitas vezes, geram insatisfação. A insatisfação é uma característica recorrente no ser humano e é possível dizer que, além de comum, pode ser desejável até certo ponto. Estar insatisfeito pode ser a solução para a busca de alternativas – compreender que existe um problema é, possivelmente, o início de sua resolução.

¹⁷ GREENSPAN, Stanley. **Infancy and Early Childhood: the practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges.** Madison, Connecticut: International Universities Press, 1992.

¹⁸ “...We have found that emotional and intellectual development cannot be separated; that these two functions come together as the child actively explores the emotional, social, and cognitive challenges at each of these stages.”

Por vezes, é possível que um indivíduo se encontre envolvido em situações de difícil solução e que, intelectualmente, não tenha consciência das mesmas. Ou, ainda, é possível que não seja capaz de identificar a origem de tais problemas. A competência emocional, mais especificamente o autoconhecimento, é essencial para que sejam facilitadas as soluções para situações como estas. Conhecer a si mesmo e as sensações provocadas pelas emoções que se tem pode ser o caminho para identificar as causas de uma situação aparentemente complicada.

No campo da informação, muitas vezes, a necessidade também é uma incógnita. Usuários confusos e incertos de suas carências informacionais, são presença frequente em bibliotecas e, nesta situação, o bibliotecário qualificado e bem preparado é o profissional capaz de indicar o caminho na elucidação do problema de maneira mais competente. Entretanto, um fator ainda pouco discutido é seu papel na formação da competência emocional de crianças. Ser capaz de selecionar e indicar a literatura adequada para facilitar tal desenvolvimento e promover a narração de histórias para seus usuários é a forma de envolver o bibliotecário em tal processo.

A seleção de histórias a serem narradas é uma atividade decisiva para o estímulo ao desenvolvimento de competências emocionais em crianças. Há aspectos importantes das histórias que devem ser observados pelo narrador que busca textos para este fim, assim como para o profissional que seleciona e/ou indica literatura. Estes aspectos serão explorados a seguir.

Ao ouvir histórias, sabe-se que crianças tendem a identificar-se com as personagens apresentadas. Esta identificação, além de outros elementos existentes, deve ser explorada, quando da busca pela melhora da expressão infantil, fazendo uso de histórias cujas personagens sejam capazes de transformar realidades difíceis em situações mais confortáveis a partir do diálogo, a partir da liberação verbal de sentimentos e emoções. Atividades pós-história são também ótimos recursos para o estímulo da comunicação: o momento adequado para que se encoraje a expressão de opinião dos ouvintes com palavras sobre aquilo que lhes foi narrado.

Uma vez que se encontre em estado de competência, compreensão de suas emoções, sendo capaz de analisar de forma racional a origem de suas inquietações, não será mais simples para uma pessoa compreender o conteúdo de possíveis necessidades, inclusive de informação, que surgirem? Acredita-se que sim. A competência emocional, que supõe o uso qualificado da linguagem, pode servir de base para a organização mental e expressão mais clara das necessidades para aqueles indivíduos com lacunas informacionais. A sociabilidade proveniente da competência emocional pode ser o recurso responsável pela habilidade de

comunicar aos demais, de forma apropriada e compreensível, aquilo de que se necessita. Ser competente emocionalmente é, também, fazer-se entender pelos outros.

Competência emocional e competência informacional se entrecruzam, mais uma vez, no desenvolvimento da cidadania. Considerando que a cidadania consiste na reunião dos direitos e deveres de um indivíduo perante seu Estado, ambas competências podem contribuir para o processo de desenvolvimento da mesma. É direito dos cidadãos ter acesso à informação e a competência informacional tem como fundamento tal premissa. Dessa forma, espera-se que um indivíduo competente em informação tenha, também, maior habilidade para encontrá-la.

A competência em informação permite às pessoas a avaliação daquilo que encontram. Uma vez desenvolvendo o senso crítico, a habilidade de interpretar informações, o indivíduo torna-se capaz de avaliar aquilo a que tem acesso. Desde a infância é desejável que seja exercitada a capacidade de refletir e posicionar-se diante de informações, e ser hábil para aferir qual informação é necessária, além de saber usá-la. A interpretação de informações é facilitada quando estas chegam à criança em um meio que as atraia, como nas histórias. Participar como ouvinte de narrações de histórias é, para a criança, uma experiência positiva para o desenvolvimento do senso crítico, já que há muitas narrativas que envolvem tomadas de decisão em seu enredo. O narrador, se qualificado, pode criar um ambiente de discussão com base na história, ao instigar que a criança se posicione diante da situação, colocando-se no lugar das personagens, avaliando as decisões e atitudes tomadas frente aos problemas. A formação de opinião desde cedo é parte fundamental do desenvolvimento da cidadania.

Ainda que o acesso à informação não seja garantia de posicionamento ético, pode-se afirmar que as possibilidades de compreender a importância da ética na sociedade são muito maiores a partir da certeza de que se está informado. A ética é a reflexão consciente sobre aspectos morais e sobre a conduta de uma sociedade para orientar seus cidadãos sobre o que é certo ou errado. Muitas vezes, a ética é bastante subjetiva e até questionável, e se estabelece através de leis e da transmissão de costumes que acontecem entre gerações. Pelo fato de haver uma enorme variedade de culturas no mundo, a ética se torna pouco objetiva, já que aquilo que é postura adequada para certos grupos, para outros, é inaceitável. Exemplo disto é a cultura de muitos povos indígenas de andarem nus. No ambiente ocidental, este tipo de comportamento é considerado atentado ao pudor. Para os índios, no entanto, é o natural – é estímulo do contato com a natureza e prova de desapego material.

A compreensão de valores éticos pelas crianças deve iniciar pela compreensão do contexto em que está inserida, do que é adequado nele, e pela aceitação das regras nele

existentes. Além disso, e não menos importante, deve haver a consciência da existência de diferentes culturas e costumes. A vivência de tais diferenças não tem de ser, necessariamente, um contato direto da criança com uma realidade diferente. As histórias sobre diferentes grupos sociais, sobre culturas distintas e os hábitos a elas pertencentes, são de grande valia para que se experimentem, através do contexto da narrativa, novos costumes e valores em diferentes sociedades. A ética é resultado da compreensão de que o que é diferente não é, necessariamente errado.

Ainda no que concerne à ética, é necessário preocupar-se com a informação, em manter-se bem informado. Em sociedades distintas há regras distintas de conduta e a postura ética em uma pode não ser reconhecida como o agir ético em outra. A competência informacional supõe a capacidade de interpretar as informações e aplicá-las ao exercício da cidadania, compreender e aceitar valores éticos e diferenças culturais torna-se uma tarefa mais simples.

Os princípios éticos podem ser ainda mais fáceis de compreender se a criança for exercitada em sua capacidade de empatia. A empatia é parte da competência emocional e, conforme já discutido, consiste na capacidade das pessoas de se colocarem no lugar das demais para compreender seus pontos de vista e tomadas de decisão. Um indivíduo que desenvolve a empatia age com maior compaixão e gentileza. Sendo assim, a tendência natural de tal desenvolvimento é que uma pessoa dotada de empatia seja, também, mais inclinada à postura ética, uma vez que, ao ser sensível aos sentimentos das demais, não agirá visando o prejuízo de outras pessoas em benefício próprio. Segundo Maturana (2002, p. 72), “A preocupação ética, como preocupação com as conseqüências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor.” Mais uma vez, a racionalidade e as emoções são indissociáveis: a competência interpessoal pode favorecer a competência informacional.

Quando se discute a relação entre competência emocional e competência informacional, sabe-se possível que um indivíduo desenvolva, naturalmente, mais uma ou outra habilidade. No entanto, acredita-se que aqueles que não desenvolvem essas habilidades de forma natural, podem ser estimulados a isso e também vir a desenvolvê-las. Entende-se que uma vez letrado em suas emoções e capaz de compreender e lidar com as dos outros, o sujeito esteja mais aberto à possibilidade, à experiência, de desenvolver a capacidade informacional. Uma pessoa competente emocionalmente é, provavelmente, mais disposta a buscar alternativas para encontrar-se satisfeita.

Aprender a aprender – capacidade de adaptar-se ao novo e estar aberto a novas possibilidades, que faz parte da competência informacional – é uma destas alternativas. Segundo Edgar Morin (2000), o ser humano passa a compreender melhor o mundo que o cerca com o aprendizado contínuo. O autor afirma que: “Compreender é [. . .] aprender e reaprender incessantemente.” (p. 102).

A disposição para o novo tem relação direta com a independência das pessoas. Tornar-se independente significa ser capaz de criar soluções para as dificuldades encontradas, mesmo que ainda sob a responsabilidade de outra pessoa. A independência é algo a ser incentivado ainda na infância, atribuindo à criança pequenas responsabilidades que a fazem sentir-se no comando de tais situações (como atribuir tarefas na casa, ou transmitir parcialmente a responsabilidade sobre um animal de estimação, etc.) e, de certa forma, livres.

Sentir-se e ser reconhecido pelos outros como alguém responsável auxilia na formação de uma imagem positiva de si, o que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem (GRUP DE RECERCA..., 2009). Uma das atividades possível de ser realizada após uma sessão de narração de histórias, e por ela inspirada, é oportunizar às crianças recontar a história, contar episódios de sua própria experiência ou mesmo criar suas próprias narrativas a partir da história ouvida. É uma maneira de dar-lhes voz própria e reforçar sua independência.

Certamente, com a independência conquistada, a disposição às novas buscas é aumentada. Ter autonomia é estímulo para que as pessoas busquem a satisfação pessoal, seja ela proveniente de qualquer campo de suas vidas (emocional, afetivo, financeiro, profissional, social, etc.). Tal disposição é característica necessária, também, para a recuperação independente da informação.

Uma busca independente não significa que uma pessoa competente em informação deve ser hábil para solucionar suas necessidades informacionais sempre sozinha. Significa, sim, que esta deve saber o que e/ou quem, procurar para sanar suas dúvidas. Ser autônomo emocional e informacionalmente significa, também, a capacidade de buscar ajuda e recursos. Compreender e aceitar o fato de que nenhuma pessoa é autossuficiente é parte da aquisição da competência emocional. Parte do equilíbrio emocional das pessoas consiste na valorização de suas habilidades e, também, no reconhecimento de suas limitações para, assim, serem capazes de gostar-se tal como são, mas também sempre buscar um aprimoramento.

Estar preparado emocionalmente para adversidades é uma habilidade fundamental na sociedade atual, considerando o ritmo em que se vive, o imediatismo que, por vezes, governa as pessoas. Se um indivíduo não possui competência emocional para lidar com as situações

em que se insere, provavelmente sofrerá mais e terá mais dificuldade para alcançar suas metas do que alguém emocionalmente equilibrado.

Ser competente emocionalmente não é sinônimo de ser competente em informação. Evidentemente, para adquirir competência informacional é necessário o domínio de inúmeras habilidades que não envolvem apenas o campo da emoção. No entanto, é certo que possuir habilidades emocionais pode ajudar a promover a competência em informação, considerando que pessoas mais equilibradas tendem a ser mais objetivas e a não se deixar envolver em emaranhados de emoções.

Malba Tahan (1961, p. 75) afirma que “[. . .] a finalidade precípua da História Infantil é *divertir* a criança, estimulando-lhe a imaginação e a inteligência.” E que, além disso, pode facilmente atingir outros objetivos. Como já examinado, a narração de histórias infantis consiste em uma ferramenta para a aprendizagem em várias áreas, aquisição de vocabulário, estímulo da linguagem e formação de opinião. Mas, acima de tudo, ouvir histórias é um meio para o desenvolvimento da competência emocional pelas crianças.

A narradora de histórias Karen Chace ([c2008?]), no intento de reafirmar e enfatizar a importância da narração de histórias para crianças, reuniu as oito inteligências descritas pelo psicólogo Howard Gardner (1994) e as relacionou com essa atividade. Foram sugeridas aplicações da narração de histórias diante do intuito de desenvolver tais inteligências em crianças, no formato de atividades que podem ser, simultaneamente, divertidas, informativas e estimulantes para os campos indicados. As inteligências estabelecidas pelo autor podem ser consideradas complementares às dimensões-chave da competência emocional já trabalhadas neste estudo. São elas: a inteligência linguística, a intrapessoal, a interpessoal, a lógico-matemática, a naturalista, a visual/espacial, a corporal-cinestésica e a musical.

Chace ([c2008?]) relaciona as inteligências, que aqui serão consideradas competências, e suas aplicações na narração de histórias. Nesta seção, essas competências serão relacionadas também com aspectos da competência informacional, particularmente, com os padrões da competência informacional para estudantes apresentados na seção 4.2, que podem ser estimulados a partir delas.

8.1 A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Com o objetivo de estimular o gosto por ouvir e contar histórias, bem como a habilidade de ouvir e falar com pessoas, é importante promover a narração de histórias pelas próprias crianças. Podem ser apresentadas poesias, trava-línguas, jogos de palavras e adivinhas. Estas atividades vão gerar o exercício de ouvir e expressar-se, aperfeiçoando, assim, a competência linguística das crianças.

Com a narração de histórias praticada pelas próprias crianças e a possível aquisição de competência linguística é possível, também, estimular um aspecto da competência informacional que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de informação. Uma criança que tem familiaridade com a linguagem e que é capaz de expressar-se bem, terá maior clareza na identificação das necessidades informacionais e poderá expressá-las corretamente para realizar suas buscas.

A capacidade de expressar-se é, também, um complemento de grande valia para a dimensão do autoconhecimento. Com base nas experiências narradas, as crianças podem construir seu vocabulário emocional à medida que conhecem novas emoções, ou até mesmo quando passam a identificar emoções que já haviam sido experimentadas por elas, porém sem ser compreendidas por completo. Dessa forma, a competência linguística é aliada do autoconhecimento para a expressão dos sentimentos e pensamentos das crianças, que passam a ter capacidade cognitiva e emocional para se comunicarem.

8.2 A COMPETÊNCIA INTRAPESSOAL

O autoconhecimento é uma dimensão da competência emocional que também pode ser complementado pelas competências intrapessoal e interpessoal propostas por Gardner (1994). Para estimular a competência intrapessoal, são úteis as histórias que apresentem diferentes tipos de problemas e diferentes soluções. Com isso, a criança poderá identificar-se com situações e personagens diversos, refletir sobre as decisões e ações dos personagens, colocar-se no seu lugar, reconhecer-se ou não na ação do personagem e, assim, chegar gradualmente a um maior autoconhecimento. Dessa maneira, a criança será capaz de identificar e entender melhor suas próprias emoções, suas habilidades naturais e suas dificuldades ou limitações. E, a partir deste autoconhecimento, entender que é necessário também cultivar a habilidade de autodisciplina e identificar caminhos para conseguir seus objetivos.

O estímulo da competência intrapessoal auxilia, também, no desenvolvimento do autocontrole. Realizar atividades para que as crianças contem histórias frente a um público real e que interajam com ele permite a possibilidade de que se sintam confortáveis em multidões. Sendo assim, será mais fácil que entendam as sensações provocadas por estas experiências (possivelmente medo, ansiedade, nervosismo e/ou timidez) e desenvolvam autocontrole para lidar com tais emoções e administrá-las em sua vida.

A competência intrapessoal também pode ser relacionada a algumas habilidades informacionais. Conforme o padrão 4 de competência informacional (AMERICAN ASSOCIATION..., 1998)¹⁹ apresentado na subseção 4.2 deste estudo, o estudante competente em informação é capaz de obter informações relativas a interesses pessoais de forma independente. O conhecimento interno advindo da competência intrapessoal pode ser muito útil para as crianças na busca por informação que auxilie seu bem-estar. Dessa forma, elas serão capazes de identificar as melhores formas de realizar suas buscas e, conseqüentemente, encontrar suas respostas.

8.3 A COMPETÊNCIA INTERPESSOAL

Para Chace ([c2008?]), praticar a narração de histórias individualmente e assistir outros narradores em ação são atividades que podem auxiliar as crianças no desenvolvimento da competência interpessoal. Desta forma, podem ser adquiridas habilidades de observação e de atenção, que são fundamentais para a construção de boas relações interpessoais. Além disso, podem ser apresentadas às crianças histórias que as sensibilizem para expressões faciais, gestos e vozes. Observar os efeitos que estes elementos podem provocar no grupo que assiste à narração é, também, um exercício para que as crianças se conscientizem de que tais fatores são também influenciadores nos relacionamentos da vida real.

Para que seja trabalhada a competência interpessoal com as crianças, pode-se também levar a elas histórias para serem desenvolvidas em grupo, cada um fazendo uma parte. Este tipo de atividade faz com que as crianças aprendam como dividir tarefas e trabalhar em equipe e percebam, através das histórias, como as pessoas podem influenciar e ser influenciadas por lideranças em grupos. Conforme o padrão 7 da competência informacional, mencionado na página 27, o estudante competente em informação contribui para o aprendizado da

¹⁹ Documento eletrônico.

comunidade e reconhece a importância da informação em uma sociedade democrática (AMERICAN ASSOCIATION..., 1998)²⁰. Sendo assim, a competência interpessoal auxilia no estabelecimento de relações interpessoais e, como consequência, também no desenvolvimento do respeito das pessoas pelo princípio de igualdade de acesso à informação.

A competência interpessoal é conectada à competência emocional através do autoconhecimento, da adequação emocional e da empatia. Para serem estabelecidas relações de qualidade entre as pessoas, com bons diálogos e cordialidade, é necessário, inicialmente, que estas possuam autoconhecimento. Conhecer os próprios sentimentos e emoções é fundamental para que se possa relacionar-se. Além disso, devem ser conhecidos os próprios limites e as formas de lidar com possíveis frustrações – âmbito da adequação emocional. Por fim, as relações interpessoais demandam empatia das pessoas. É necessária sensibilidade para colocar-se no lugar dos demais na busca de compreensão de outros pontos de vista e, assim, gerar bons relacionamentos.

8.4 A COMPETÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

A competência lógico-matemática, segundo Chace ([c2008?]), pode ser estimulada a partir do gosto pela investigação, por fatos novos. Devem ser treinadas habilidades que levem as crianças a comparar, deduzir e chegar a conclusões lógicas, assim dando origem a novos conhecimentos.

Histórias que contêm enigmas a serem resolvidos incentivam o interesse por jogos de estratégia, quebra-cabeças lógicos e experimentos. Além disso, chamam atenção para a existência de sequências lógicas e padrões, sendo assim boas ferramentas para desenvolver e aprimorar esta competência.

Podem, também, ser utilizadas histórias no computador, para aproximar as crianças dos recursos eletrônicos. A familiaridade das crianças com os recursos eletrônicos é muito bem-vinda para o acesso à informação. Segundo o primeiro padrão da competência informacional, mencionado na página 26, o estudante competente em informação é capaz de acessá-la de forma eficaz e eficiente e os meios eletrônicos são grandes facilitadores para o acesso à informação.

²⁰ Documento eletrônico.

8.5 A COMPETÊNCIA NATURALISTA

Trazer às crianças histórias que respondem a porquês e também estimulam a busca por soluções novas e originais são opções que corroboram o desenvolvimento da competência naturalista. É importante que tenham acesso a histórias sobre o meio ambiente, para que reconheçam os significados e padrões da natureza, apreciem sua inserção no meio ambiente e desenvolvam conhecimento sobre os direitos e a preservação de animais e do planeta terra.

A motivação e a curiosidade das crianças podem ser fatores instigantes da competência naturalista. Podem ser realizadas atividades como o registro áudio, visual ou audiovisual de fatos/cenas, culminando na apresentação desses registros em forma de histórias. Estando motivadas para realizar tais propostas, as crianças podem satisfazer sua curiosidade, além de preparar terreno para a vontade de aprender e descobrir novas informações. Assim as crianças podem exercitar suas habilidades para atingir o padrão 9 dos estudantes competentes em informação (mencionado na página 27), efetivamente participando na busca e geração de informação. Sendo assim, a competência informacional também é estimulada com prática de atividades que visam a competência naturalista, reforçando a idéia e a prática da educação permanente.

8.6 A COMPETÊNCIA VISUAL/ESPACIAL

A aquisição da competência visual/espacial também pode ser desenvolvida a partir da criação de histórias pelas crianças. Com vistas a expandir a criatividade e exercitar o pensamento metafórico, podem ser apresentadas, e também criadas pelas próprias crianças, histórias a partir de imagens e fotografias.

Dessa maneira, podem ser trabalhadas habilidades de recuperação de informações e apresentadas noções ampliadas de fontes de informação. Ao trabalhar com imagens, as crianças entendem que estas também podem servir como fonte de informação, dependendo da necessidade que se apresente.

Além disso, também servem de estímulo para a geração de novas informações. Embora uma imagem possa valer por mil palavras, ela também pode servir de apoio a uma verdade que precisa ser comprovada ou uma história que queira ser narrada.

8.7 A COMPETÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

A competência corporal-cinestésica, que consiste na capacidade de conhecer e realizar o uso hábil do próprio corpo, pode, de acordo com Chace ([c2008?]), ser estimulada em crianças a partir da manipulação de objetos para contar histórias, ou mesmo a criação de histórias a partir deles. O inverso também pode ser feito e podem ser criados objetos a partir das histórias ouvidas pelas crianças.

Para a melhor assimilação desta competência, é válida a reunião da narração de histórias com atividades como jogos, encenações, ou adição de adereços aos narradores, que atraíam a atenção para o corpo, mãos e dedos. Pode-se acrescentar movimento corporal às histórias para promover o domínio sobre o corpo – dramatizações da própria história contada, ou criação de novas cenas a partir da história.

A competência corporal-cinestésica pode ser relacionada a outras capacidades emocionais. Conhecer o próprio corpo, ter noção de suas habilidades e também seus limites é uma competência que se completa com o autoconhecimento, unindo corpo e mente. Da mesma forma, ter controle sobre o próprio corpo é uma capacidade que se complementa com o autocontrole de emoções. Por fim, embora não esteja diretamente relacionada à competência informacional, pode-se pensar que a competência corporal-cinestésica possa também estimular o que diz respeito ao aproveitamento de informações coletadas para a criação de novas informações.

Especialmente para crianças, a aquisição do conhecimento precisa passar, num primeiro momento pela experiência sensorial do apalpar e manipular objetos reais para que possa, em um segundo momento, ser apreendido pela mente e internalizado em um processo de abstração.

8.8 A COMPETÊNCIA MUSICAL

A última competência a ser relacionada à narração de histórias por Karen Chace é a competência musical. Segundo a autora, a inclusão de histórias em que haja música ou finais musicais auxilia no desenvolvimento da habilidade de ouvir e reconhecer tons, ritmos e padrões musicais. Além da parte específica relacionada com a música propriamente dita, pode-se fazer uma relação com o reconhecimento das entonações de frases, nas nuances de

tons e sons para expressar emoções. Em verdade, pode ser adquirida a habilidade não só para reconhecer como também para produzir estes sons.

Embora em princípio não se possa relacionar diretamente a competência musical com outras da área da informação, pensa-se que as pessoas competentes em informação se tornem mais atentas a diferenças sutis, não só na área da música, mas também para posteriormente identificar sutilezas no que concerne às informações. Ainda, segundo o padrão 5 da competência informacional, (mencionado na página 27), o estudante competente em informação aprecia a literatura, entre outras formas criativas de expressão. Encontrar na música uma forma de expressão é compreender que a informação se apresenta, de forma criativa, em diferentes formatos e a isto adaptar-se.

Mais do que isso, é necessário lembrar que, considerando o quinto padrão da competência informacional e a apreciação da literatura nele incluída, as próprias histórias são diretamente o encontro com a literatura no nível infantil. Ouvir histórias infantis é, em verdade, é o ensaio e o preparo para o posterior gosto pela literatura adulta.

Vale ressaltar que, para Gardner (1994), cada inteligência, aqui tratada como competência, pode ser mais ou menos desenvolvida em uma pessoa. Desta forma, é possível e compreensível que algumas das atividades apontadas por Chace ([c2008?]) sejam mais interessantes e atraentes para algumas crianças do que para outras. De toda forma, estas são possibilidades bastante válidas e de simples aplicação para o estímulo do desenvolvimento de habilidades em crianças. Além disso, “[. . .] um ponto essencial da teoria das [inteligências múltiplas] IM é que *a maioria das pessoas pode desenvolver todas as suas inteligências em um nível de maestria relativamente competente.*” (ARMSTRONG, 2001, p. 33).

A contribuição oferecida pelas histórias infantis para o desenvolvimento das crianças dificilmente poderia ser mensurada. Muitos são os tópicos a serem explorados por uma boa narração de histórias, além da reflexão que podem despertar. Considerando o que foi aqui exposto em relação ao alcance da narração de histórias e à correspondência existente entre as competências emocional e informacional, é possível concluir que ouvir histórias pode ser o primeiro nível na formação de cidadãos conscientes de si, de suas necessidades e do reconhecimento das necessidades e direitos dos demais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Biblioteconomia tem se adaptado às mudanças e à evolução da sociedade ao longo dos anos. Ainda que muitos profissionais insistam em manter-se apegados apenas a serviços, muitas vezes, mecânicos, que pouco agregam ao desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos, há também, cada vez mais bibliotecários cientes da necessidade de uma reinvenção da própria profissão. O mundo de hoje demanda uma postura mais pró-ativa do bibliotecário, de envolvimento com toda a comunidade a que atende e de disposição para o aprendizado contínuo. A execução de um bom trabalho depende da vontade do profissional de renovar-se e buscar constantemente novas e melhores formas de exercer seu papel. Esta nova postura também demanda o envolvimento do bibliotecário no desenvolvimento de habilidades emocionais por seus usuários – a reunião do ambiente de informação com a aquisição de competência emocional. A competência emocional é, conforme exposto neste estudo, a capacidade que garante que as pessoas sejam capazes de compreender e administrar as próprias emoções, além de poder lidar com as dos demais, dotadas de empatia.

Acredita-se que papel do bibliotecário no estímulo da competência emocional esteja diretamente ligado à eficiência que tem a narração de histórias infantis para este mesmo propósito. Segundo a trajetória feita neste estudo sobre o surgimento da literatura infantil e a narração de histórias para crianças, conclui-se que ouvir histórias é um meio eficiente de transmitir informação às crianças. Por meio de metáforas e personagens fantásticos, é possível comunicar ao público infantil inúmeros temas de grande importância que não atrairiam tamanho interesse em outros formatos. Através de histórias, as crianças podem desenvolver seu potencial linguístico, ter acesso a novas culturas e receber estímulo para sua imaginação. Além disso, é com a narração que o acesso às emoções e sentimentos se simplifica na infância.

A participação em uma narração de histórias é uma oportunidade de experimentar diferentes cenários e vivenciar outras histórias de vida, quando da identificação com os personagens apresentados pelo narrador. O entendimento de problemas e conflitos é mais eficaz para crianças quando estas aprendem que tais particularidades também acontecem a outras pessoas – ouvir histórias de personagens com problemas similares, ou mesmo novos, é a maneira ideal de abordar tais temas com a distância adequada.

A narração de histórias é atividade que deve acontecer também dentro da biblioteca. É forma bastante eficiente de atrair o público infantil e estimular a criação de laços afetivos

entre ele, o narrador e o ambiente em que se contam histórias. Mas, além do papel de incentivador da leitura e do gosto pelas histórias, há mais que pode ser feito pelo bibliotecário. Este profissional pode assumir papel importante na formação emocional das crianças, ao ser capaz de selecionar e recomendar quais histórias infantis podem ser usadas para o estímulo da competência emocional.

A seleção de histórias infantis para sua narração com um propósito específico é tarefa de grande responsabilidade e por isso deve ser feita com base em determinados critérios. Neste estudo, buscou-se identificar características que podem ser úteis para a seleção de histórias que buscam o estímulo da competência emocional, além de atividades que podem ser reunidas ao próprio ato da narração para um melhor aproveitamento da mesma. Constatou-se que histórias que apresentam personagens capazes de superar de adversidades e que propiciem uma identificação do ouvinte com seus papéis são bastante eficientes para este propósito, além de serem estímulos para um canal de acesso à expressão infantil.

As formas de expressão infantil também foram apresentadas neste estudo. A linguagem oral foi destacada como forma mais básica e eficiente de comunicação e a ser estimulada nas crianças, para que sejam mais hábeis em suas capacidades sociais e emocionais – tornando-se capazes de comunicar aos demais o que pensam, sentem ou necessitam. A partir disso, acredita-se que se tornem posteriormente também mais qualificadas para a escrita.

Uma vez hábeis para compreender, aceitar e comunicar aquilo que sentem, argumentou-se neste trabalho sobre a possibilidade de aumentar e otimizar o desenvolvimento da competência informacional a partir deste domínio emocional. Um cidadão mais consciente do que sente e de seu lugar no mundo deve ser, também, mais apto a identificar suas necessidades de informação e ter clareza para solucioná-las.

Finalmente, ao relacionar o desenvolvimento de competência emocional com a competência informacional, foi possível a realização de uma série de correspondências entre as aptidões emocionais das pessoas e sua maior facilidade para lidar com lacunas informacionais, além de propiciar a formação da cidadania.

Desta forma, compreende-se que o objetivo geral deste estudo, relacionar a narração de histórias infantis para crianças com a aquisição qualificada de competências emocional e informacional, foi atingido, considerando a revisão de literatura sobre área efetuada e os argumentos utilizados para afirmar a existência de tal relação. A partir da pesquisa realizada, constatou-se que tais assuntos foram pouco, ou nada, explorados em conjunto, não havendo

outros materiais bibliográficos disponíveis que relacionem o desenvolvimento da competência informacional e da competência emocional.

Deve-se considerar ainda, conforme exposto na seção 4.2, que o relatório elaborado por Paul Zurkowski em 1974 tinha por tema central as prioridades das relações interpessoais no ambiente do serviço de informação. Além de trazer à sociedade o primeiro conceito de competência informacional conhecido, o bibliotecário americano expôs também a importância da qualidade das relações sociais entre os indivíduos, o que ressalta a relevância da relação entre as habilidades de informação e as habilidades sociais, que implicam a competência emocional.

Portanto, faz-se a recomendação de que este estudo seja continuado. Possíveis pesquisas expandindo critérios, ou mesmo aplicando diferentes critérios de análise serão de grande importância para o avanço destas ideias. Uma possibilidade de estudo proveniente desta pesquisa seria, de natureza longitudinal preferencialmente, de acompanhamento de grupos de crianças por um período maior de tempo. Dessa forma, seria possível, por exemplo, observar o efeito da narração de histórias no desenvolvimento emocional infantil – comparando grupos de crianças que têm com grupos que não têm acesso às narrações e a forma com que lidariam com as emoções após o tempo de análise. Além disso, podem ser feitas pesquisas mais direcionadas para a área da Psicologia, com base no estudo aqui feito. Podem ser analisadas possíveis predisposições para o desenvolvimento da competência informacional nas pessoas, considerando as competências que já possuem. Por fim, espera-se que este estudo tenha como resultado o estímulo à prática da narração de histórias por todas as pessoas empenhadas na formação de qualidade – emocional e informacional – das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Information Power: building partnerships for learning**. Chicago: ALA, 1998. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report**. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 20 set. 2010.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra Editora, 1996.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na Sala de Aula**. Tradução Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução de: Multiple Intelligences in the Classroom.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Bitencourt. **A Hora do Conto: da fantasia ao prazer de ler: subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

BEAUMONT, Jeanne Marie Leprince de. **Tesouro de Meninas, ou, Diálogos de uma Sábia Aia e suas Discípulas**. Tradução Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. Versão da língua portuguesa de Joaquim Ignacio de Frias do original francês. Tradução de: Magasin des Enfants ou Dialogues entre une Sage Gouvernante et Plusieurs de ses Élèves de Grande Distinction.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de Mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. Bauru: Autores Brasileiros, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Tradução Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Tradução de: The Uses of Enchantment: the meaning and importance of fairy tales.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento** : de Gutenberg a Diderot. Tradução Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Tradução de: A Social History of Knowledge: from Gutenberg to Diderot.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar** : pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPELLO, Bernadete. O Movimento da Competência Informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em :
<<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CAMPELO%20Competencia%20Informacional.pdf>>
. Acesso em: 15 maio 2010.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O Desenvolvimento de Habilidades Informacionais : o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p.47-55, jan./dez. 2000.

CARTER, Angela. **103 Contos de Fadas**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Tradução de: Angela Carter's Book of Fairy Tales.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio (Org.). **Historia de la Cultura Escrita**: del próximo Oriente antiguo a la sociedad informatizada. Gijón: Trea, 2002.

CENTER ON THE SOCIAL AND EMOTIONAL FOUNDATIONS FOR EARLY LEARNING. **Promoting Social Emotional Competence** : social emotional teaching strategies. Nashville, 2006. 89 diapositivos relacionados a estratégias para o desenvolvimento de competência socioemocional em crianças.

CHACE, Karen. Gardner's Multiple Intelligences and Their Applications to Storytelling. In: _____. **Catch the Story Bug!** [c2008?]. Disponível em:
<<http://www.storybug.net/teachers.html>>. Acesso em: 25 out. 2010.

CLARK PERES, Ana Maria. **O Infantil na Literatura**: uma questão de estilo. Belo Horizonte : Miguilim, 1999.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTUNES, Elaine Di Diego. Competência Emocional Grupal: validação de um instrumento de pesquisa norte-americano para uso no contexto organizacional brasileiro. **REAd**: revista eletrônica de administração, Porto Alegre, v. 11, n. 3, maio./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20013/000489451.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 maio 2010.

COMPETÊNCIA (psicologia). In: **WIKIPEDIA**: a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Competência_\(psicologia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Competência_(psicologia))>. Acesso em: 11 maio 2010.

CONESA FERRER, Miguel Angel. **Crescer como Pessoa**: um método simples de crescimento pessoal a partir dos contos de Andersen. Tradução Maria Luísa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001. Tradução de: Crece como persona: un método sencillo de crecimiento personal a partir de cuentos de Andersen.

CONNORS-TADROS, Lori; YATES, Tweety. **Linking Literacy with Social-Emotional Development**: southern stories: literacy traditions for young children. Nashville, Tennessee, 2003. 20 diapositivos referentes à aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional de crianças.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, Carlos. Você tem inteligência emocional? Entrevista por HSM Online realizada em 22 abr. 2010. In: BOTANA, Flávio. **Flávio Botana** [blog]. Disponível em: <<http://flaviobotana.wordpress.com/2010/04/22/voce-tem-inteligencia-emocional-%E2%80%93-entrevista-de-carlos-cruz/>>. Acesso em: 25 maio 2010.

CUNHA, Léo. Literatura Infantil e Juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante (Org.). **Formas e Expressões do Conhecimento**: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 53-70.

DAMÁSIO, Antônio; DAMÁSIO, Hanna. O Cérebro e a Linguagem. **Viver Mente & Cérebro** : scientific american, São Paulo, ano 13, n. 143, p. 42, dez. 2004. Disponível em: <http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro_e_a_linguagem.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de Contar Histórias** : um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o Papel Educacional das Bibliotecas**. 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Profª. Sueli Mara S. P. Ferreira. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>> Acesso em: 20 set. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 20 set. 2010.

ETCHEBARNE, Dora Pastoriza de. **El Arte de Narrar: ofício olvidado**. [Buenos Aires]: Guadalupe, 1975.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, 2001. p. 183-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552001000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2010.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo; FREIRE, Isa Maria. **Introdução à Ciência da Informação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26ª. **Anais...** Poços de Calda: ANPED, 2003. p. 1-12.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, c1995.

GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. **Atividades para o Desenvolvimento da Inteligência Emocional nas Crianças**. Tradução Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ciranda Cultural, c2009. Tradução de: Actividades para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Niños.

GRUPO TELEFÔNICA NO BRASIL. **A Sociedade da Informação no Brasil : presente e perspectivas**. [São paulo]: Telefônica, 2002.

JESUALDO. **A Literatura Infantil**. Tradução James Arado. São Paulo : Cultrix, 1985.
Tradução de: La Literatura Infantil.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação Infantil : pra que te quero?** Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul ; Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

KERR, Elisa. A infância após a Idade Média : história social da infância e da família segundo Philippe Àries. Texto publicado em abril de 2008. In: _____. **Art|Educando** : experiências em arte e educação [blog]. Disponível em: <<http://elisakerr.wordpress.com/crianca-rupestre/a-infancia-apos-a-idade-media/>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa: 70, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago., 2002. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/CONHECIMENTO_E_COMPETENCIA_NO_TRABALHO_E_NA_ESCOLA.PDF>. Acesso em: 25 maio 2010.

LENTIN, Laurence. **A Criança e a Linguagem Oral: ensinar a falar : onde? quando? como?** Tradução Fernanda Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. Tradução de: Apprendere a Parler à l'Enfant de Moins de Six Ans – Oú? Quand? Comment?

LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. **Griots – culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. Natal: Lucgraf, 2009. Disponível em: <http://www.substantivoplural.com.br/griots_livro.pdf#page=69>. Acesso em: 21 jun. 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977. 2 v.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein [e] Mario Corso. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986. Tradução de: Iasik & Sosnanie.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: v. 23, n. 79, p. 189-212, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2010.

MARTINS, Wilson. **A Palavra Escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOS, Alessandro Nicoli de. **Informação é Prata, Compreensão é Ouro**: um guia para todos sobre como produzir e consumir informação na Era da Compreensão. [S.l.]: Google Livros, 2009. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=TIsmOoBcJIMC&pg=PR22&dq="ter+acesso+aos+textos+sagrados"&cd=1#v=onepage&q=%22ter%20acesso%20aos%20textos%20sagrados%22&f=false](http://books.google.com.br/books?id=TIsmOoBcJIMC&pg=PR22&dq=)>. Acesso em: 11 jun. 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Tradução de: Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur.

NEUFELD, Bob; NEUFELD, Marlene. Emotional Literacy. Artigo publicado em maio de 2010. In: _____. **Marlene & Bob**: a couple helping couples, families and individuals learn life-changing relationship skills. Disponível em: <<http://www.marleneandbob.com>>. Acesso em: 02 set. 2010.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de: La Langage et la Pensée chez l'Enfant.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

SANTOS, Elisangela Marina dos; DUARTE, Elizabeth Andrade; PRATA, Nilson Vidal. Cidadania e Trabalho na Sociedade da Informação : uma abordagem baseada na competência informacional. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.13, n. 3, p. 208-222, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000300014&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2010.

SANTOS, Patrícia Barbosa de Moura. **A Competência Informacional na Biblioteca Escolar**. 2008. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SHAPIRO, Lawrence. **Inteligência Emocional: uma nova vida para seu filho**. Tradução Marly Winckler. Rio de Janeiro: Campus, 1998. Tradução de: How to Raise a Child with EQ.

SIRI, Ricardo Liniers. Macanudo. Tira em quadrinhos publicada em 17 nov. 2009. In: _____. **AutoLiniers: Macanudo, de Liniers**. Tiras cómicas, un chiste por día, siempre y cuando Liniers haga una por día, la nación lo envíe, gmail lo reciba y lo forwardee y blogger lo publique. [blog] Disponível em : <http://autoliniers.blogspot.com/2009/11/liniers-macanudo-el-humor-de-macanudo_17.html>. Acesso em: 02 ago. 2010.

SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES – SCONUL. **Seven Pillars of Information Literacy**. 2003. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html>. Acesso em: 15 set. 2010.

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e de Contar Histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

THOMAS, Taffy; KILLICK, Steve. **Telling Tales: storytelling as emotional literacy**. Blackburn: Eprint, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo : Ícone, 2006.

ZANOTTO, Maristela. Porque Contar Histórias Faz Bem. **Jornal do Pampa**, Caçapava do Sul, 2 jun. 2010. Opinião, p.2.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.