



UNB- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO E  
SAÚDE (PGPDS)

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EMPATIA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS A  
PARTIR DO RECONTO DE CRIANÇAS**

SHEILA MAROCCOLO NUNES

Brasília, 22 de fevereiro de 2018.



UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO E  
SAÚDE (PGPDS)

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EMPATIA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS A  
PARTIR DO RECONTO DE CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Processo e Desenvolvimento Humano e Saúde, área de Concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jane Farias Chagas-Ferreira

Brasília, 22 de fevereiro de 2018.

MM354c Marocco, Sheila Nunes  
Contação de Histórias e Empatia: Relações Estabelecidas a partir do Reconto de Crianças / Sheila Nunes Marocco; orientador Jane Farias Chagas-Ferreira Chagas-Ferreira. -- Brasília, 2018.  
147 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Contação de Histórias. 2. Empatia. 3. Desenvolvimento da Criança. I. Chagas-Ferreira, Jane Farias Chagas-Ferreira, orient. II. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO AVALIADO PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Farias Chagas-Ferreira - Presidente

Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges - Membro

Universidade de Brasília

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Simão de Miranda - Membro

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Francisco José Rengifo Herrera - Suplente

Universidade de Brasília

“Era uma vez uma estrela orgulhosa, toda prosa no céu instalada.

Até que um dia talvez por castigo, um astro fingindo-se amigo roubou-lhe uma ponta dourada.

Cheia de revolta pelo desaforo, batendo as mãozinhas dizia a chorar:

\_\_\_ Uma estrela que perde uma ponta, não é mais estrela, não vou mais brilhar!

E enxugando uma lágrima cumprida, a estrelinha infeliz da vida,

Tornou-se resmungona e mal educada:

Ninguém gosta de mim, gemia a pobre, só por que perdi minha ponta dourada.

Ah! Era uma tragédia, uma catástrofe na constelação.

Até que chegou a Estrela da Conformação, a Lua.

E esta muito sensata à estrelinha azul aconselhou:

\_\_\_ Ó minha querida, tu ainda tens quatro pontas, torne bem brilhantes as que Deus te deixou.

A estrelinha pôs-se a trabalhar ingentemente em busca de luz

E só pensando em ser útil e bela, se esqueceu da sua cruz.

E nem notou que a sua cor mudara, para um azul brilhante e sem igual,

Alegre como o sorriso de criança e bela como uma estrela de natal!”

**A Estrela Azul**

**Autor desconhecido**

## AGRADECIMENTOS

Ao autor da minha vida, o Todo Poderoso Deus.

A Jesus que me deu a vida eterna por meio do amor, da Cruz.

Ao Espírito Santo, quem me convenceu e me consola.

Aqueles que ELE designou para cuidarem de mim aqui na terra: Dorílio e Edi.

As minhas filhas Mariana e Carolina, presentes de Deus.

Aos meus irmãos queridos: Cleiton, Leslie e Kelly.

A minha orientadora Jane Farias, grande mulher.

Aos participantes da pesquisa.

À banca que se debruçou sobre essa pesquisa com afinco.

E a todos os colegas, e demais pessoas que de muitas formas contribuíram com esta pesquisa.

## RESUMO

A relevância desta pesquisa está em identificar caminhos que auxiliem no entendimento de como a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento de elementos empáticos, de forma a favorecer o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal na infância, visto que, o baixo índice de repertório empático pode acarretar problemas aos relacionamentos e comprometimento cognitivo. A pesquisa teve como objetivo investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia. O estudo teve um delineamento qualitativo, e um projeto piloto que validou a TRH como a técnica mais profícua para os objetivos propostos. A construção de dados foi realizada em uma instituição de acolhimento social, a partir de dez encontros, dos quais em sete foram contadas histórias de cunho empático para 12 crianças com idade de seis anos. A análise dos dados foi realizada por meio dos elementos estruturais da história (Enredo, Personagens, Ação, Problema e Resolução do Problema), imbricados a tríade empática proposta por Goleman composta por aspectos Cognitivos (quando a criança pensa na dor do outro racionalizando-a); Emocionais (quando a criança sente a dor do outro); e Conativos (quando a criança se mobiliza em direção ao outro querendo ajuda-lo). Os resultados da pesquisa indicaram que os componentes da história com os quais as crianças mais se identificaram foram a Resolução de Problemas e os Personagens; e estes estavam associados aos elementos empáticos Cognitivos e Emocionais. Concluiu-se que para que os elementos empáticos conativos sejam promovidos no desenvolvimento da criança por meio da contação de história, faz-se necessário uma intervenção mais dirigida. Esse estudo, que se ancorou em autores clássicos e contemporâneos (Del Prette & Del Prette, Dohme, Galvão, Goleman, Justo, et al.; Moraes, Morrow, Murta et al., Perrow, Rodari, e Rodrigues), poderá contribuir em âmbito educacional e clínico para o desenvolvimento emocional da criança e

também para a promoção da imaginação, fantasia e criatividade.

**Palavras-chave:** Contação de histórias; empatia; criança.

## ABSTRACT

The relevance of this research is to identify ways that help in the understanding of how storytelling can contribute to the development of empathic elements, so as to favor intrapersonal and interpersonal development in childhood, since the low index of empathic repertoire can lead to relationship problems and cognitive impairment. The research aimed to investigate the structural elements of the story that children learn from the technique of story retelling (TRH) and incomplete storytelling technique (THI) that aid in the development of empathy. The study had a qualitative design, and a pilot project that validated HRT as the most profitable technique for the proposed objectives. Data were collected in a social institution, from ten meetings, of which seven empathic stories were reported for 12 children aged six years. The data analysis was carried out through the structural elements of the story (Plot, Characters, Action, Problem and Problem Solving), imbricated to the empirical triad proposed by Goleman composed by Cognitive aspects (when the child thinks about the pain of the other rationalizing it); Emotional (when the child feels the pain of the other); and Conative (when the child moves toward the other wanting to help him). The results of the research indicated that the components of the story with which the children most identified themselves were Problem Solving and Characters; and these were associated with the empathic Cognitive and Emotional elements. It was concluded that for the conative empathic elements to be promoted in the development of the child through the storytelling, a more directed intervention is necessary. This study, which was anchored in classical and contemporary authors (Del Prette & Del Prette, Dohme, Galvão, Goleman, Justo, et al., Moraes, Morrow, Murta et al., Perrow, Rodari, and Rodrigues) educational and clinical scope for the emotional development of the child and also for the promotion of imagination, fantasy and creativity.

**Key-words:** Storytelling; empathy; child.

**TABELAS**

Tabela 1. Descrição dos encontros.....	66
Tabela 2. Descrição dos elementos estruturais.....	78
Tabela 3. Descrição e categorização da tríade empática.....	79
Tabela 4. Descrição dos elementos empáticos contidos nos fragmentos.....	94

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Extrato da história da “Quiquita”.....	81
Figura 2. Extrato da história “O Leão e o Rato”.....	82
Figura 3. Extrato da história da “Margarida Friorenta”.....	83
Figura 4. Extrato da história “A Cigarra e a Formiga”.....	84
Figura 5. Extrato da história do “Lume Lume”.....	85
Figura 6. Extrato da história “A Formiga e a Neve”.....	86
Figura 7. Extrato da história “O Urso Bolinha”.....	87

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I – Introdução .....	15
CAPÍTULO II – Revisão de Literatura .....	19
A Contação de Histórias: Suas definições e Sua Importância .....	19
A Contação de Histórias: Suas Técnicas .....	29
Contação de Histórias: Estado da Arte das Pesquisas .....	34
A Empatia: Importância e Definições .....	39
O Desenvolvimento da Empatia: Contribuições Teóricas e Empíricas .....	48
A Criança e Suas Relações no Contexto Escolar.....	56
A Contação de Histórias e o Desenvolvimento da Empatia na vida da criança.....	58
CAPÍTULO III – Método .....	65
Delineamento da Pesquisa .....	65
Participantes .....	66
Critérios de Seleção .....	66
Instrumentos de Construção de Dados .....	68
Técnica de Histórias Incompletas .....	68
Técnica de Reconto de Histórias .....	68
Roteiro de Perguntas.....	68
Recursos .....	70
Filmagem.....	70
Materiais Didáticos.....	71
Detalhamento do Projeto Piloto .....	72
Procedimento para a Construção dos Dados .....	74
Descrição dos Encontros de construção de dados no Serviço de Convivência .....	76

Procedimento de Análise de Dados .....	83
CAPÍTULO IV – Resultados .....	86
Síntese dos Resultados .....	98
Fragmentos que não Aparecem no Enredo Original .....	98
As Histórias Mais Escolhidas Para o Momento do Desenho .....	99
Descrição Geral dos Momentos de Contação de Histórias .....	101
CAPÍTULO V – Discussão .....	102
O Desenvolvimento da Empatia Por Meio da Contação de Histórias.....	102
Apontamentos Sobre Aspectos Metodológicos .....	112
Implicações Para Pesquisas Futuras.....	115
Principais Contribuições do Estudo.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
REFERÊNCIAS .....	119
ANEXOS .....	131
ANEXO 1. Primeira História: “Quiquita”.....	132
ANEXO 2. Segunda História: “O Leão e o Rato”.....	133
ANEXO 3. Terceira História: “A Margarida Friorenta”.....	134
ANEXO 4. Quarta História: “A Cigarra e a Formiga”.....	135
ANEXO 5. Quinta História: “Lume Lume”.....	137
ANEXO 6. Sexta História: “A Formiga e a Neve”.....	139
ANEXO 7. Sétima História: “O Urso Bolinha”.....	140
ANEXO 8. Desenhos das crianças da História: “A Cigarra e a Formiga.....	142
ANEXO 9. Desenho das Crianças da História: “O Rato e o Leão”.....	142
ANEXO 10: Desenho das Crianças da História: “Lume Lume”.....	142

ANEXO 11. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143
ANEXO 12. Termo de Autorização para utilização de Imagem e Som.....	146
ANEXO 13. Termo de Responsabilidade pelo uso de Informações e Cópias de documentos para fins de Pesquisa.	147

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Tenho uma relação de afeto e prazer com a contação de história, desde a infância eu apreciava ouvi-las e recontá-las. Sempre gostei da história das histórias, seus porquês e onde aconteciam. Meu pai era um contador de histórias – e de “causos” como se dizia. Minha mãe ainda é. Cresci ouvindo muitas e boas histórias ao longo de toda minha infância e adolescência e assim fui me apropriando de habilidades para contá-las, e quase sempre estavam relacionadas com músicas.

Em minhas contações eu observava as crianças atentamente e percebia o quanto seus olhares ficavam atentos, imersos no enredo e no papel de cada personagem e seus conflitos. Cada dia mais percebi que a contação de histórias estimulava as crianças quanto à percepção, atenção, concatenação de ideias, à leitura, ao enriquecimento do vocabulário, à memória, à criatividade (Sousa e Bernardino, 2012), e ao entendimento de enredo – início, meio e fim; embora o que mais me chamava a atenção era a sensibilização emocional que as histórias geravam.

A contação de histórias, uma narrativa oral composta por personagens que narram fatos, é um momento rico em fantasias, onde o tempo cronológico pode parar e transferir o ouvinte ao tempo psicológico. Esse momento pode contribuir para a estruturação da personalidade, na medida em que vários momentos vão sendo vivenciadas (Dohme, 2000). Mas como e por meio de quê elementos se dá esse processo? Esses questionamentos me levaram a pesquisar e a constatar que a contação de histórias, que tem um papel fundamental na vida da humanidade desde os seus primórdios (Benjamin, 1987; Lourenço, 2014; Souza & Bernardino, 2011) vem sendo difundida e pesquisada no meio acadêmico.

No entanto, por observar que a contação de histórias estava quase sempre atrelada ao

desenvolvimento cognitivo da criança, comecei a me perguntar como a contação de histórias poderia mediar o desenvolvimento emocional? Quais seriam os elementos simbólicos que promoveriam o desenvolvimento emocional na vida da criança quando ela participasse de um momento de Contação de história? Especificamente, como a contação de histórias poderia promover o desenvolvimento da empatia no desenvolvimento da criança?

Minha outra paixão é a empatia, ou seja, compreender uma pessoa a partir da vivência dela (APA, 2010), olhando para ela, sentindo a dor dela e se mobilizando em favor dela (Goleman, 2014). Eu também observei o quanto este construto vem sendo estudado nos últimos anos. Embora venha sendo categorizada por alguns autores como uma habilidade social (Cabalo, 2003; Del Prette e Del Prette, 2005; Falcone; 1999) e como uma habilidade para a vida (Murta, 2005) esta pesquisa a classifica de forma mais abrangente no desenvolvimento afetivo da criança.

Embora alguns autores (Hoffman, 1984; Palhoco & Afonso, 2011; Songhorian, 2015) postulem que a empatia é constituída por dois elementos e outros autores (Cavila, 2016; Pinho, 2014) defendem que ela é constituída por três elementos; nesta pesquisa usaremos a definição de Goleman (2014) que a concebe como uma tríade: empatia cognitiva, empatia emocional e preocupação empática. No entanto, a preocupação empática, nesse trabalho será nomeada como empatia conativa. Essa opção, deve-se ao caráter mobilizador que está empreendido na definição proposta por Goleman (2014, 2016).

A empatia desponta-se como um construto importante visto que crianças empáticas, segundo alguns estudos (Cecconelo e Koller, 2012, Pinho, 2014), serão mais competentes socialmente e mais resilientes. Visto que a empatia é construída ao longo do tempo, pergunta-se: Como a empatia pode associar-se a contação de histórias na promoção do desenvolvimento socioemocional da criança?

A relevância desta pesquisa está em identificar caminhos que auxiliam no

entendimento de como a contação de histórias pode transformar-se em uma estratégia de proteção efetiva e prazerosa para a prevenção de desajustes socioemocionais e promoção de bem estar (Justo et al., 2014), como pode contribuir para o desenvolvimento de elementos empáticos, de forma a favorecer o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal da criança.

O problema de pesquisa aponta que: o baixo repertório de empatia na vida da criança pode acarretar: a) problemas aos relacionamentos; b) aumento de comportamentos agressivos; c) comportamentos antissociais; d) isolamento social; e) e comprometimento cognitivo (Del Prette & Del Prette, 2005).

Esta pesquisa teve um delineamento qualitativo. A construção de dados foi realizada em uma instituição de acolhimento social, a partir de dez encontros, dos quais em sete foram contadas histórias de cunho empático para 12 crianças em idade de seis anos. A análise dos dados foi realizada por meio da associação dos elementos estruturais da história (Enredo, Personagens, Ação, Problema e Resolução do Problema), imbricados à tríade empática composta por aspectos Cognitivos (quando a criança pensa na dor do outro racionalizando-a); Emocionais (quando a criança sente a dor do outro); e Conativos (quando a criança se mobiliza em direção ao outro querendo ajuda-lo). Os resultados da pesquisa indicaram que os componentes da história que as crianças mais se identificaram foram a Resolução de Problemas e os Personagens; e quanto aos elementos empáticos foram os aspectos Cognitivos e Emocionais.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia.

Para atender ao proposto foram formuladas duas questões de pesquisa:

1. Quais são os elementos estruturais da história (Enredo, Personagens, Ação,

Problema e Resolução) que emergem após aplicação das técnicas: TRH e THI?

2. Como esses elementos estruturais da história se relacionam aos aspectos cognitivos, afetivos e conativos da empatia?

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo, serão elencadas as definições e a importância da contação de histórias e da empatia na vida da criança em seu contexto escolar. Em princípio, será descrita a contação de histórias perpassando os pesquisadores clássicos e contemporâneos; técnicas; recursos e a sua importância na vida da criança e na prática pedagógica. Posteriormente, serão detalhados aspectos teóricos e empíricos relacionados com a empatia, especialmente associados à teoria da inteligência emocional e à tríade empática, conforme proposto por Goleman, uma vez que serve como eixo norteador e epistemológico dessa pesquisa. Finalizando, há uma triangulação entre os principais aspectos que envolvem a contação de histórias e a empatia na vida da criança.

#### **A Contação de Histórias: Suas Definições e Importância**

A Contação de histórias é uma atividade lúdica, conhecida desde os primórdios da humanidade, que vem sendo compreendida como uma narrativa oral que remonta episódios e tempos a partir de personagens (protagonista, antagonista e coadjuvantes), cenários, indumentárias, contextos e enredos, quer sejam alegres, tristes, engraçados, encantados ou de suspense (Souza & Bernardino, 2011; Lourenço, 2014).

Perrow (2008) afirma que a história é “um pedaço de narrativa, um conto de qualquer extensão, contado ou impresso, em prosa ou em verso, de eventos fictícios ou não...” (p. 65). Para a autora, a contação de histórias possui um potencial curativo que ajuda criança a manter equilíbrio em seus relacionamentos. As emoções podem ser despertadas a partir da contação, de forma que o rir ou chorar, pode levar à reflexão e a identificação com os vários elementos de uma histórias. Seus incontáveis desfechos podem elevar a esperança, trazer coragem para

o enfrentamento dos desafios da vida. De forma que até a própria atitude de parar e ouvir a histórias pode potencializar o desenvolvimento de emoções positivas e saudáveis (Bussato, 2013; Mateus et al., 2014; Perrow, 2008; Souza & Straub, 2014; Valdivieso, 2010; Vieira & Brito, 2014).

Na perspectiva de Machado (2015), Marquesin e Ferragut (2009), narrar e contar histórias é o mesmo ato, visto que ambas disponibilizam experiências, tornando-as vivas e atuantes. É por sua vez, uma metodologia formativa que possibilita a transmissão de valores, de princípios e conselhos com ações sequenciais interligadas do início ao fim, onde episódios são construídos, quer sejam fictícios ou não, contados por um narrador, protagonizando seus personagens. Ela une pessoas diferentes em uma experiência singular.

A história contada ou escrita é construída por meio do enredo que consiste em organizar os fatos nos quais os personagens atuam o que acontece dentro de um determinado espaço e tempo, gerando conflito e a resolução de problemas. Para Cabral (2013) os elementos estruturais da história são: Enredo, personagens, espaço, tempo, e narrador. Onde o (a) enredo - são os fatos que compõem a história, divididos em princípio, meio e fim; (b) personagens – são quaisquer seres que pratiquem ações (protagonista ou antagonista e coadjuvante, quer sejam seres reais ou objetos, bichos, ou outros); (c) espaço – local onde se passam os fatos, ou coisas que o delimitam; (d) tempo – pode ser de ordem cronológica (quando segue o relógio ou calendário) ou o tempo psicológico (imaginado, sonhado ou lembrado), é pontuado momentos da narrativa. (e) narrador - aquele que conta a história, no caso quando é na terceira pessoa, ou um personagem quando é na primeira pessoa, ele está imerso na história.

Há ainda outra teoria baseada na Gramática de Histórias citada por Mandler & Johnson, (1977) e Maranhe, (2004), que definem outros cinco elementos: o Cenário, o Tema, o Enredo, a Resolução e a Sequência. Em outra vertente, Perrow (2008) postula que uma

história segue a estrutura de três partes: Metáfora, enredo e solução; ela proporrá conotações, obstáculos e ajudantes. Para a autora é a metáfora que promove a conexão imaginativa desestabilizando e posteriormente, trazendo ordem; a metáfora evita o rótulo ou o autorótulo que poderia ser dado as crianças. Para a autora o enredo não deve mobilizar sentimento de culpa na criança, ao contrário, deve elevá-la a observar seu comportamento de forma equilibrada. Para tal, a contação de histórias deve ser recheada de aventuras e tensões. A resolução é onde o equilíbrio é restabelecido e a harmonia aparece.

Em outra abordagem da contação de histórias, Creswell (2014) e Riessman (2008) destacam os seguintes elementos: (1) enredo – onde se desenvolve a trama da história, com detalhes que permeiam o tempo (presente, passado e futuro, inverno, verão, primavera) e o espaço (urbano, rural, contemporaneidade); (2) personagens – protagonista e antagonista ou quaisquer sujeitos que pratiquem ações; (3) problema: o conflito ou crise dos personagens, sob o qual caminha o enredo; (4) ação complicadora – a sequência do enredo da crise ou do momento decisivo, o que realmente aconteceu; e (5) resolução – o desfecho da história, resolução do conflito de forma satisfatória ou não. Essa é a estrutura adotada nesta pesquisa e que será utilizada para a análise dos dados construídos por meio das técnicas de contação de histórias.

Essa forma criativa e prazerosa que é a contação de histórias, esconde em seu arcabouço é uma via de mão dupla, onde tanto participa e interage com o enredo quem conta, quanto quem ouve. Ou seja, muito de quem conta, fica em quem ouve! De forma quase imperceptível, à medida que a história avança também vão se imprimindo valores éticos e morais, aconselhando e sedimentando conhecimentos e aspirações afetivas (Bussato, 2013; Regatieri, 2008; Valdivieso, 2010),

O “Era uma vez” preanunciado na contação de histórias, para além de mágico e encantador, na percepção de alguns autores, pode deter e manter o centro da atenção popular

seja de homens ou mulheres que tenham grande prestígio e respeito, ou de líderes comunitários organizados ou rudimentares. Com isso, a memória de um povo, as tradições populares, os seus mitos, sua identidade cultural vai sendo repassada de uma geração para outra, provocando ou favorecendo o sentimento de pertencimento a um grupo (Abramovich, 1993; Bettelheim, 2002; Chaves, 1963; Dohme, 2000; Ribeiro et al., 2009; Valdivieso, 2010).

Ainda nesta direção, a contação de histórias se mistura à tradição oral que é repassada em muitas sociedades e que tem registro em livros históricos e religiosos. Na Bíblia, por exemplo, há registro de que a contação de histórias já era usada há cerca de três mil anos. O próprio Jesus aparece em muitas situações, nos evangelhos como um contador de histórias que atraía um público diverso composto por homens, mulheres e crianças, doutos e leigos, ricos e pobres, de várias nações e situações socioeconômicas diferentes, que o ouviam incansavelmente (Bussato, 2007; Goleman, 2014). Na Grécia antiga, existiam os Aedos, que narravam episódios de heróis e suas conquistas. Na Idade Média, os cronistas divertiam os nobres com seus relatos. A tradição perpetuou as histórias narradas, que como ensinamentos eram transmitidos oralmente mantendo vivas memórias e tradições (Benjamim, 2009).

Mas, para além de encantar e entreter a história mobiliza, ensina, instrui, educa, comove, agrada, fixa, relembra e distrai criança; formando e informando (Chaves, 1963; Lourenço, 2014; Mateus et al., 2014; Perrow, 2008; Souza & Bernardino, 2011; Tahan, 1964; Valdivieso, 2010). A contação de histórias tem a possibilidade de parar o tempo, e apresentar outro tempo (Bussato, 2007), esta possibilidade de romper com o tempo e o lugar proporcionam à criança o acesso à experimentação, à fantasia e à criatividade.

Valdivieso (2010) defende que a criança tem a necessidade de ouvir histórias. O que corrobora a percepção de outros autores que demonstram que a interação da criança com a história leva a uma experiência mobilizadora e envolvente (Brito, 2014; Medeiros & Amorim, 2016; Riessman, 2008).

Para alguns estudiosos (Bussato 2013, Souza & Bernardino, 2011), a contação de histórias promove uma integração entre as diferentes dimensões do ser, a saber, questões cognitivas, afetivas, conativas e sociais. De acordo com Bussato (2013) a contação de histórias é uma atividade balizadora entre o ser e seus afetos, cognição e socialização, proporcionando cidadania e solidariedade, visto que é um ato social e coletivo. Proporciona também interações entre iguais, experimentação de regras e papéis sociais, possibilitando mudanças de forma integrada e contínua pela criança, exercitando a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia (Dohme, 2000; Perrow, 2010; Moraes, 2016; Rosa & Lima 2012; Souza & Bernardino, 2011; Vigotski, 2002; Vitor & Korbes, 2011).

Na fala de Bettelheim (2002), por meio da psicanálise, a grande faceta da contação de histórias é desenvolver o intelecto e tornar claras as emoções da criança diante de suas ansiedades e sonhos, encarando sua fragilidades e sugerindo soluções para conflitos desestabilizadores. O autor ainda pontua que o conhecimento passado através das contações de histórias, estimula na superação das dificuldades, medos e conflitos vividos pelas crianças, que não tem ainda a maturidade suficiente para administrar situações complexas. Por meio da contação de histórias a criança entra em contato com o seu “eu” interior, assim à medida que diverte e apresenta outro mundo, a contação de histórias fala à criança sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade (Almeida, 1994; Bettelheim, 2002; Coelho, 1986).

O autor propõe ainda uma intervenção apontando que os contos de fadas fazem com que as crianças elaborem seus medos e ansiedades. A história, para o autor, é também uma operação criativa e imaginativa. A contação de histórias pode atuar como ferramenta para o desenvolvimento na infância, salienta o autor, de forma dinâmica e renovadora, devido aos seus elementos simbólicos, que dão vazão aos afetos da criança. Assim a contação de histórias, vai além do encantamento à medida que trata de problemas existenciais, torna

claras as emoções, e sugere soluções para conflitos.

Ainda nessa direção, para Teglasi e Rothman (2001) as histórias infantis podem ser utilizadas para organizar elementos importantes do processamento de informação social a partir de uma proposta experiencial e de interações grupais e a identificação com as relações individuais estabelecidas. Os autores através de perguntas mostram a conexão entre componentes da narrativa e o processamento de informação social: O que está acontecendo? O que os personagens estão pensando e sentindo? Quais são as interações e metas dos personagens? O que os personagens alcançam com suas ações? Como os personagens executam e monitoram os próprios comportamentos? Quais as lições aprendidas?

O processo de contação de histórias segundo Dohme (2000), Souza & Bernardino (2012) e Valdivieso (2010) proporciona a construção da identidade social, processos mentais, autoestima e ajustamento social, a medida que o contador se posiciona de forma moral e ideológica, passando uma imagem e uma reputação; e durante esse processo cria-se um *self* e se quer ser reconhecido por ele. Nesse sentido, As histórias mobilizam o senso de pertencimento tanto de quem conta quanto de quem ouve (Riessman, 2008; Vieira & Brito, 2014).

A contação de histórias é amplamente reconhecida como um recurso ativador dos processos de desenvolvimento como: emocional, cognitivo e social na vida da criança, e ainda, como um elemento instigador da criatividade, da linguagem, da criticidade, da autonomia, potencializando e transformando ideias e ideais, funcionando como um ato afetivo efetivamente, à medida que a vai se apropriando de seu enredo (Abramovich, 1993; Bussato, 2013; Perrow, 2008; Valdivieso, 2010; Vieira & Brito, 2014). Ela elucidada na mente, a interpretação sobre possíveis situações emocionais ou sociais perturbadoras podendo ser resignificadas ou repensadas (Alves & Emmel, 2008). Há ainda uma interlocução entre a contação de histórias com a imaginação, e à medida que a criança vai ouvindo a história, vai

criando cenários imaginativos, negociando e renegociando sentidos simbólicos por meio dos personagens ou ainda do próprio enredo, em uma proposta de cumplicidade que vai além do real (Alves & Emmel, 2008; Mateus et al., 2014; Souza & Straub, 2014).

Corroborando a essa ideia, Rodrigues et al., (2015) defende que a contação de histórias transita entre o real (vivências) e o fictício (imaginação). Assim, esse recurso enquanto um elemento lúdico enriquece os procedimentos criativos, desperta a atividade criadora à medida que a criança dá asas à imaginação, e conquanto a fantasia seja fictícia, os sentimentos que afloram na mente e no coração dela são reais (Mateus et al., 2014; Souza & Bernardino, 2011; Vigotski, 2002; Vitor & Korbes, 2011).

A história segundo Riessman (2008) faz parte de dois universos: o universo que está posto (o tempo real, cronológico) e o universo do mundo da história que está sendo instaurado (imaginário, tempo psicológico). Assim, tanto o enredo quanto as práticas narrativas precisam estar imbricadas de forma a imergir o ouvinte na história. O texto e o contexto levam a pretextos, e promovem conjecturas. A contação de histórias consegue abrir caminhos emocionais entre ela e os ouvintes, levando-os consigo a qualquer lugar que se puder imaginar, abrindo os olhos ao imaginário apresentando outra ética - tudo é possível, tudo pode acontecer, e outra ótica - outro olhar sobre as pessoas, ou enredos (Abramovich, 1993; Bussato, 2013; Valdivieso, 2010). Logo, quanto maior, mais rico, dinâmico e interessante o repertório de histórias, jogo dos papéis ou faz-de-conta, mas a criança instigará sua imaginação. Enquanto promove a identificação com personagens a criança pode sedimentar a sua realidade, buscando repensá-la ou redimensioná-la (Bettelheim, 2002; Perrow, 2008).

Ainda nesta tônica, Souza & Bernardino (2011) defendem que há uma linha tênue entre a identificação da criança com os personagens e/ou com o enredo. Assim, as histórias podem minimizar sentimentos de dor e tristeza, podem levar à reflexão acerca de sentimentos

e comportamentos. As fantasias, para além de um divertido e intrigante passatempo, enquanto são vivenciadas, contribuem de maneira eficaz para estruturação da personalidade. Percebe-se que o pensamento da criança e a imaginação não se dissociam. Com a imaginação a criança tem a capacidade de sonhar ou pensar nas coisas como queria que elas fossem, abrem-se as portas para a invenção e para a criatividade, tudo regado pelo estímulo promovido pela contação de histórias (Souza e Bernardino, 2011). Assim, quando a criança se envolve com o herói transcende os limites da vida real, de forma simbólica e sensível, onde a narrativa promove a interpretação e reelaboração da realidade.

A criança de quatro a seis anos está em uma fase de grande potencial para imaginar, fantasiar e criar (Goleman, 2014). Coelho (1997) descreve esse processo como “Fase Mágica”, onde as histórias com repetições acumulativas e as histórias de fadas encantam e deslumbram, fazendo que nasça o “conte outra vez”. A criança quer ouvir a mesma história várias vezes, pois, para além da satisfação em ouvir e de se sentir atraída, ela deseja apropriar-se do enredo para expressar suas ideias e desfechos, recontando-as. A fase mágica, como relatada por Coelho, também leva a criança a criar e recriar as histórias a partir de seu contexto sócio histórico e dos artefatos disponíveis em seu ambiente como: brinquedos, objetos de uso diário etc. Também é a fonte para a interação com amigos imaginários.

Rodari (1982) hipotetiza que as crianças em geral, gostam tanto da atividade de contação de histórias porque esse momento faz aflorar sentimentos. Assim, as fantasias trazidas pelas contações de histórias ajudam na formação da personalidade, e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. O autor também sinaliza que as crianças apreciam as histórias por outros motivos: podem sonhar acordadas, podem reescrevê-las, por envolver mistério, porque entretém, porque desperta emoções e pela empatia com a pessoa do contador (Sousa & Straub, 2014).

A proposta da contação de história agirá triangulando sentimentos, promovendo

entendimento e possibilitando a expressão imaginativa e afetiva. Nesse sentido, alguns autores argumentam que o enredo da história, muitas vezes, apresenta uma série de conflitos entre o bem e o mal, levando as crianças a pensarem nas possibilidades de superação de obstáculos e conflitos a partir da trama proposta (Bussato, 2013; Souza & Bernardino, 2011). Desta forma, ainda pode ser vista como uma estratégia de ensino para o desenvolvimento de valores, para o despertar de leitura, enriquecimento de vocabulário ou apropriação cultural. Esse processo leva a construção de novos significados (Sousa & Bernardino, 2012).

Segundo elenca Dohme (2000): alegria, amor, autoestima, cooperação, disciplina, honestidade, igualdade, obediência, paz, responsabilidade, respeito e tolerância. Para a autora, a contação de histórias serve de base para diversas situações enfrentadas durante a vida, ajudando a criança a experienciar de maneira própria vários conflitos e problemas, permitindo a antecipação de possíveis soluções (Bettelheim, 2002; Coelho, 1997; Perrow, 2008). Esse processo pode se dar, simplesmente, porque a criança reverbera posteriormente em sua mente o momento de contação da histórias, em cada elemento que a compõe (Bettelheim, 2002; Dohme, 2000; Moraes, 2016; Perrow, 2010).

Em uma vertente terapêutica (Bettelheim, 2002; Perrow, 2008), a contação de histórias se constitui a medida que é possível correlacionar interações e reflexões, e desenvolver emoções. Assim, para cada criança a contação de histórias produz efeitos únicos e personalizados ativando diferentes afetos, de acordo com os referenciais e conhecimentos de cada uma. As histórias que a criança vai catalogando ao longo da infância constroem um alicerce de pequenos acervos que atrelados às suas vivências, possibilitarão a constituição de novas e variadas narrativas próprias (Vieira, 2015), fortalecendo também a comunicação e uma relação mais empática com o outro, a partir do reconhecimento de suas potencialidades, peculiaridades e diversidades (Bussato, 2013; Perrow, 2008; Souza & Straub, 2014).

A contação de histórias proporciona o resgate de sentimentos vivenciados a muito

tempo ou desconhecidos como compaixão, amor, solidariedade, coragem, tolerância, quietude e muitos outros sentimentos que nos tornam mais humanos e mais desenvolvidos emocionalmente (Bussato, 2013). Para tal, a importância da criança ouvir e contar muitas histórias contribuirá para a socialização, enquanto expressa sentimentos gerados ou construídos de forma entrelaçada aos seus afetos. Segundo a autora as histórias têm a possibilidade de tocar o coração de quem as ouve. Para Bettelheim (2002) somente a criança é capaz de revelar o que a história evoca em suas emoções, e influencia positivamente no desenvolvimento das suas emoções (Souza & Straub, 2014).

Vista como um elemento que interfere positivamente, a contação de histórias, mobiliza relacionamentos afetivos da criança em momentos de dores ou perdas (pais, avós, primos e tios), de conflitos conjugais, morte, mudanças, medos, carências, crescimento pessoal, amor, diferentes formas de poder (Abramovich, 1993; Perrow, 2008). Assim, onde tudo é possível, a ordem emocional pode ser restaurada, visto que as histórias falam de autodescobertas, perdas e buscas. A estratégia de contação traz subsídios para estudos do comportamento e dos anseios humanos. Escritores como Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Andersen apontaram essa interconexão por meio de suas próprias histórias de vida (Abramovich, 1993; Bettelheim, 2002; Perrow, 2008).

No contexto de internação hospitalar a contação de histórias tem sido amplamente difundida. Crianças internadas, com dores físicas e emocionais podem se beneficiar dos enredos, das ações e soluções propostas nas histórias, tornando o enfrentamento a tratamentos menos dolorosos. Segundo Souza e Bernardino (2011), é possível proporcionar por meio da contação de histórias momentos agradáveis, que podem levar a superação do medo, da vergonha, de forma a favorecer por meio da imaginação, da identificação com os personagens ou com o enredo a amenização da dor, sofrimento, solidão associados à internação hospitalar.

Ainda nesse viés, Silva e Nunes (2014) elaboraram um projeto de extensão

universitária, intitulado “Era uma vez no hospital: Contação de Histórias” aplicado em uma ala pediátrica, cujo objetivo era aliviar a ansiedade do período de internação. Como metodologia para a contação de histórias, utilizou-se a dramatização, além de leituras em grupo e individuais. Como recurso utilizou-se, fantoches, fantasias, músicas, livros infantis, maquiagens entre outros. Os resultados foram animadores e foi possível perceber mudanças no humor das crianças, acompanhantes e profissionais da saúde. Percebeu-se ainda a importância deste momento na vivência das crianças possibilitando dias mais alegres no período de internação. Ao final do projeto, houve a disponibilização da brinquedoteca ao grupo de contadores para a realização das atividades de contação.

Enfim, desde a educação infantil ao ensino fundamental I, passando pelo período de transição, momentos de mudanças e instabilidades, poderá desencadear insegurança e medo diante das novas relações, atribuições e desafios no novo processo educativo; esta vulnerabilidade pode gerar sintomas físicos e emocionais. Diante disso, a contação de histórias pode permear essa mudança e instituição de novos vínculos, à medida que propõe temas afins, visando acolher a criança neste novo ambiente (Rodrigues et al., 2015).

Outro fator importante é que a contação de histórias não acaba quando chega ao fim, mas, ela reverbera na mente da criança como um eco. Com isso, permanece fomentando a tomada de decisão, forjando caminhos diferentes e possíveis, fertilizando a imaginação e promovendo novas possibilidades adaptativas (Coelho, 2006; Dohme 2000; Mateus et al., 2014; Sisto, 2007).

### **A Contação de Histórias: Suas Técnicas**

Para que o momento de contação de histórias seja ainda mais instigante e proporcione a interatividade e audiência das crianças, existem técnicas que despertarão a empatia de quem a ouve para com quem conta e com a história. O componente primeiro para a contação de

histórias, para além de toda sua ludicidade e proficuidade, é o encantamento (Lourenço, 2014).

Embora esta pesquisa tenha se ancorado na Técnica do Reconto da História e na Técnica das Histórias Incompletas, existem várias outras técnicas e recursos que podem ser usados para contação. O contador de histórias/professor ou um familiar, pode se apropriar dessas técnicas e recursos para o uso cotidiano. Cada uma delas é interessante, dinâmica e auxilia a alcançar objetivos pré-definidos com a contação de histórias, tais como:

(a) Histórias com comandos – onde o contador define quais os tipos de comandos serão realizados, exemplo: Na história do Lobo mau e da Chapeuzinho vermelho, a cada vez que ouvirem Lobo mau, deverão bater uma palma, e Chapeuzinho Vermelho, duas palmas. Cada professor/contador ou ainda as crianças podem definir os comandos.

(b) Histórias com elemento surpresa – serão tirados de caixas, malas, ou podem estar escondidos embaixo de armário ou dentro de algum móvel.

(c) Histórias com participação da criança – elas são convidadas a segurarem figuras, livros, ou algum outro objeto, ou ainda para participarem como algum personagem.

Podem-se elencar outros recursos para a contação de histórias como:

(a) Histórias com onomatopeias – os sons dos personagens contados terão seus sons falados pela criança.

(b) Histórias com gestos – os gestos relativos as falas da história ou a falas dos personagens são representados pela criança.

(c) Histórias com sons – como novela de rádio. Histórias sem fim – cada um cria um trecho para uma história conhecida levando para a forma que gostaria que fosse o enredo da história.

(d) Histórias musicalizadas – a história é cantada como a da Tartaruginha. Histórias cantadas – é permeada por música em seu enredo como, por exemplo, a história da D.

Baratinha.

(e) História segundo a visão de cada um dos personagens – como exemplo o caçador contaria a história da Branca de Neve.

(f) Técnica da história incompleta – quando a criança cria um final para a história;

(g) Técnica da história continuada – cada um conta um trecho da história, não necessariamente na ordem.

(h) Técnica do traço – a criança faz um traço, do traço faz um desenho inteligível, do desenho ela imagina uma história, ela deve juntar seu desenho e história com a de outro amigo e fazer uma junção, depois deve juntar com uma dupla, até juntar todas as crianças da sala.

(i) Técnica do Reconto da história – a criança reconta a história à sua maneira; dentre outros.

Existem ainda algumas atividades enriquecedoras para o momento de contação de histórias como cantar, tocar ou ouvir músicas durante, antes ou depois da história. As frases de impacto também dão um tom especial: “Há muito tempo atrás”, “Há muitos e muitos anos”, “Numa terra bem distante”, “Numa bela e fechada floresta”, “Entrou por uma porta e saiu pela outra” (Coelho, 1997; Dohme, 2000; Perrow, 2008; Tahan, 1964).

Nesta vertente, Coelho (1997) sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas baseadas no enredo da história para que o contador tenha a percepção do impacto da história na vida da criança, tais como dramatização, desenho, recortes, modelagem, criação de textos orais, brincadeiras, dinâmicas, desafios, entre outros.

Existem vários tipos de histórias, que podem ser classificadas de acordo com o seu enredo como: engraçadas; histórias de fundo moral; conto popular, fábula, apólogo, parábola, alegoria, mito, lenda, conto de fada, jogral, apoteose, pantomima, narração, monólogo, diálogo, esquete, teatro de arena, dentre outros.

Uma gama variada de recursos pode ser utilizada visando o enriquecimento da contação das histórias, tais como: dedoches, fantoches, livros, gravuras, biombos, caixas de tamanhos variados, caixas surpresa, instrumentos musicais, bonecos, brinquedos, cartazes, tapete de contação, teatro de varas, slides, avental, baú, fantasias, máscaras, dentre outros. Todo aparato ou indumentária mobiliza diferentes habilidades de pensamento, imaginação, fantasias (Valdivieso, 2010; Vieira & Brito, 2014; Vitor & Korbes, 2011), possibilitando a identificação com a narrativa de cada história.

A seleção das histórias para o trabalho com crianças também é significativo e deve atender a alguns critérios pedagógicos, estruturais e éticos (Bettelheim, 2002; Coelho, 1997; Perrow, 2008). Uma história selecionada para ser contada para crianças não deve conter palavras de baixo calão, e nem termos demasiadamente difíceis ou pejorativos, nem que ensejem preconceito ou violação de leis, visto que sua formação está em voga. Para despertar a atenção da criança e prendê-la, a contação de histórias precisa ser bem estruturada e instigar a curiosidade.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, foram utilizadas duas técnicas bastante difundidas a Técnica da história incompleta e a Técnica do reconto da História.

### **A Técnica das Histórias Incompletas (THI)**

Na técnica das histórias incompletas, o contador começa a história e as crianças criam um final para a mesma. Segundo Tahan (1964) as crianças criam finais ancoradas em suas vivências e contextos, o que pode ser usado como teste para o desenvolvimento emocional ou resolução de conflitos dentro de um estudo longitudinal. A Técnica das Histórias Incompletas foi criada por Louise Düss em Genebra em 1940, Madeleine Thomas criou o método das histórias a completar. Nas duas técnicas as crianças completam as histórias que partem das ideias e vivências delas.

Algumas técnicas são usadas para o envolvimento e fomento das crianças após a contação. A THI está associada a algumas pesquisas (Cecconello & Koller, 2000; Santana, 2014) aliada não só à proposta de desenvolvimento cognitivo, mas também emocional. Utilizada ao longo de muitas décadas, esta técnica objetivou levar as crianças a construírem conceitos e princípios éticos, morais e sociais de forma saudável, por meio das histórias que elas mesmas criaram (Cecconello & Koller, 2012; Perrow, 2008; Santana, 2014)).

### **A Técnica do Reconto das Histórias (TRH)**

Na Técnica do Reconto das Histórias, após ouvi-la as crianças devem recontá-la de acordo com a interpretação de cada uma, o que lhes permite personalizar o suas falas, expressando seus pensamentos e ideias. Alguns estudos (Mozzer, 2008; Vieira, 2015) discorreram sobre esta técnica. Há que se pontuar sobre como o contador terá a oportunidade de observar processos simbólicos na identificação da criança com os elementos estruturais da história. O reconto de histórias promove o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (Abramovich, 1989; Coelho, 1990; Morrow, 1986; Rodari, 1982; Valdivieso, 2014; Vieira & Brito, 2014; Wallon, 1978; Zanotto, 1986). A contação de histórias aperfeiçoa ainda as suas formas de interpretação (Souza & Straub, 2014). Morrow (1986) define a Técnica do Reconto de Histórias como uma atividade prazerosa, que parece fazer parte da vivência das crianças. A autora ainda defende a importância do reconto, pois, a criança desenvolve, ao que chamou de, o próprio *esquema* de reconto, ou seja, a representação da história, sobre o que é, qual é a sua trama, e quais são os personagens que a compõem.

O esquema de reconto da história se desenvolve à medida que ouvimos histórias, quanto mais vezes, melhor; e possibilitará o pensamento concatenado. Normalmente, as crianças precisam da intervenção do contador, que poderá auxiliá-las por meio de perguntas para ajudá-las na elaboração do texto original. As crianças poderão ter ainda como apoio para

o reconto objetos e ou ilustrações da história (BRASIL, 2003).

É na infância que a criança tem mais facilidade em submergir no mundo da imaginação (Vieira & Brito, 2014), daí a importância de nesta fase, a criança escutar boas histórias e vivenciar sentimentos de empatia, experimentar sensações, refletir sobre as histórias e sobre si mesma. Essa experimentação da contação de histórias, a partir das emoções que a criança vivencia lhe auxilia na resolução de conflitos, visto que o bem e o mal que estão postos na contação de histórias podem promover mudanças (Souza & Bernardino, 2011; Valdivieso, 2010).

Os aspectos de vivência e engajamento do contador de histórias também são importantes, bem como a apropriação do enredo, do tempo, do espaço e dos personagens, e enquanto disserta sobre eles, sua realidade intradiscursiva externaliza possibilidades que convidam a criança a entrar nesse mundo da fantasia, tomando para si o que mais lhe conquistar ou impactar em uma identificação com as simbologias propostas. A assimilação da história bem como sua criação é constituída por meio de um processo que abarca questões linguísticas, filosóficas, sociológicas e psicológicas (Menin, 1998; Vieira, 2015). Em seu papel ele chama atenção para o contexto que está sendo posto, enquanto empodera-se da história e domina técnicas enquanto contador (expressão, oralidade, gesticulação, tom de voz, mudança de vozes), vislumbrando a contação de história e as possíveis influências para o desenvolvimento da criança (Lourenço, 2014; Sisto, 2007; Valdivieso, 2012).

### **Contação de Histórias e o estado da arte das pesquisas**

Alguns estudos (Alves & Emmel, 2008; Mozzer, 2008; Regatieri, 2008; Silva, 2016; Vieira, 2015) têm investigado a contação de histórias e sua importância no desenvolvimento da criança nas vertentes: cognitiva, emocional, social, na saúde física, sobretudo com a infância ao longo dos últimos anos.

Mozzer (2008) investigou a relação entre a criatividade infantil e os elementos subjetivos que aparecem na atividade de contação de histórias. O objetivo da pesquisadora era buscar indicadores de criatividade da atividade de contação de histórias. A pesquisa foi realizada com 25 crianças de três e seis anos, e posteriormente, somente com duas dessas crianças consideradas pela autora, como sendo mais criativas, foi feito um estudo de caso. O processo se deu em 10 sessões, sendo cinco de observação participante e cinco de conto e reconto da história “Branca de Neve e os sete anões”. No estudo de caso houve conto e reconto da história; entrevistas e dinâmicas conversacionais. Constatou-se que a contação de histórias é multiforme e singular na produção da criatividade.

Em uma direção similar, Vieira (2015) realizou um estudo que teve como principal questionamento: como podemos perceber a presença de processos imaginativos nas narrativas produzidas pelas crianças na Educação Infantil? Participaram do estudo, oito crianças do segundo período da educação infantil (cinco anos). Foram analisadas as produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas. Os resultados do estudo demonstraram que a imaginação na produção narrativa é um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil, possibilitando o desenvolvimento da linguagem.

Rodrigues et al. (2015) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo avaliar a efetividade de um programa de prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social. Participaram do estudo, cinco docentes e 57 alunos com média de seis anos de idade de uma escola pública. Foi utilizado um diário de campo. Os resultados evidenciaram que há viabilidade de se implementar a leitura mediada com enfoque sociocognitivo na escola.

Alves e Emmel (2008), a partir de uma análise multifatorial sobre a violência, pesquisaram sobre desenvolvimento emocional por meio dos contos de fadas. Realizaram a pesquisa com três crianças vítimas

de violência doméstica, objetivando desvelar o impacto dos contos de fadas nos componentes emocionais das crianças diante de suas participações e narrações, enquanto trazem as vivências nos contextos onde estão inseridas. Os resultados demonstraram que aspectos do contexto podem corroborar com a violência. Sugere-se ainda contação de histórias para desenvolver vivências pessoais.

Regatieri (2008) vislumbrava a contação de histórias como um recurso para o desenvolvimento da literatura na educação infantil. Realizou estudo por meio da observação de momentos de oficinas de contação de histórias para crianças de dois a seis anos. Os resultados apontaram para a formação do caráter pedagógico, moral, bem como o papel da literatura no desenvolvimento da criança, sobretudo, na educação infantil.

Vieira e Brito (2014) pesquisaram sobre contação de histórias na educação infantil a partir de uma análise qualitativa e descritiva. Investigaram diversas obras que abordavam o tema, visto a necessidade de se pensar o planejamento pedagógico na educação infantil com relação à contação de histórias. Os resultados sinalizaram a relevância da literatura infantil como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando desenvolvimento linguístico, imaginário e identitário.

Pesquisa realizada por Silva (2016), utilizando a contação de histórias por meio do livro “O pequeno Príncipe” teve como objetivo analisar a grade curricular dos cursos de Biblioteconomia nas Universidades do Nordeste, buscando assim, possíveis disciplinas ou projetos de extensão que tenham alguma relação com a contação de histórias, abordando a mediação de leitura como uma ferramenta para o bibliotecário no processo de incentivo a prática da leitura no cotidiano do leitor. Os bibliotecários, durante três aulas, utilizaram a contação de histórias, análise e produção textual. Os resultados indicaram que é possível trabalhar uma obra literária em sala de aula sob a ótica da contação de histórias.

Na mesma direção, Machado e Duarte (2011) elaboraram um relato de experiência a partir de um projeto de contação de histórias, implementado como parte do Programa de

Bolsas com jovens aspirantes à graduação em biblioteconomia do Pró-Noturno, da Universidade Federal de Minas Gerais. Embora tenha alcançado jovens, a pesquisa observou a importância deles, na formação de futuros leitores e contadores de histórias em bibliotecas escolares. Observaram-se as contribuições trazidas pela contação de histórias para o processo de formação de leitores bem como promotora de reflexão de vivências, representadas nos enredos das histórias.

Alguns pesquisadores sugerem a contação de histórias na formação de professores como ferramenta didático-pedagógico, fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança. Medeiros e Amorim (2016) apontaram a contação de histórias como promotora de processos de aprendizagem. A pesquisa realizada por Medeiros e Amorim objetivou apresentar a prática de contação de histórias de quatro professoras e uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil por meio de abordagem qualitativa. Os resultados constataram a relevância da formação continuada docente para aprimorar a prática pedagógica.

Na mesma direção Silva et al., (2016) fizeram o projeto contar histórias: a arte de encantar crianças visando despertar no professorado o gosto pela contação de histórias expondo sua importância e relevância. Os resultados do estudo demonstraram que a fundamentação, as leituras e as oficinas oportunizaram aos professores uma reflexão teórico-prática sobre a importância da contação de histórias para as crianças.

Ramos (2001), em seu estudo objetivou desvelar se o engajamento do professor enquanto contador de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros, com alunos do segundo ano do ensino fundamental. Os resultados demonstraram a contação de histórias como um indicador basilar para a formação do leitor, bem como de sujeitos críticos e reflexivos.

Em uma perspectiva clínica, Brito (2014) aborda a contação de histórias narrada pelo paciente como ferramenta de transformação na psicoterapia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Observou-se uma mudança nos pacientes ao longo do tempo, mudando suas visões quanto a terapia e seu papel. A narrativa aparece na clínica como promotora de uns processos de ressignificação, reautoria e reorganização da experiência.

A contação de histórias pode gerar encantamento, surpresa e enriquecimento do imaginário. Ela tem a capacidade de influenciar os estados emocionais, possibilitando, assim, o desenvolvimento afetivo visto que proporcionará o estabelecimento de vínculos e convivências saudáveis. As histórias possuem elementos que potencializam o desenvolvimento da empatia na vida da criança (Bernardino, 2011; Valdivieso, 2010; Vitor & Korbes, 2011).

Nesse processo de influência mútua entre os elementos da história e a experiência individual, há que se pensar, ainda, que cada pessoa de acordo com sua realidade, suas vivências e necessidades, absorve diferentes significados dos demais, pois, cada um tem o seu ponto de vista moral e interpretativo (Medeiros & Amorim, 2016; Riessman, 2008; Vieira & Brito, 2014). Esse processo quer seja individual ou coletivo, cria oportunidades para o desenvolvimento da empatia (Del Prette & Del Prette, 2009).

A relação da criança com a história é principalmente afetiva (Bryant, 1982). Ao longo do processo de contação de histórias, há várias possibilidades interativas, capazes de levar seus ouvintes a uma imersão no enredo de forma a que se identifique com seus personagens a problemática narrada e/ou a solução de problemas. Com isso, abrem-se janelas para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, para a reflexão crítica sobre a realidade percebida, para experimentação vicária de sentimentos (Souza & Bernardino, 2011).

## **A Empatia: Importância e Definições**

Ao longo do tempo, a empatia vem sendo vinculada ao desenvolvimento emocional. Desde os séculos passados, já se ventilava sobre a importância desse construto social na vida do indivíduo, que é essencialmente social, ou seja, possuem a capacidade de perceber os estados emocionais próprios e dos outros, os motivos e comportamentos e a capacidade de agir satisfatoriamente diante deles. Há indicações de que déficits no desenvolvimento das habilidades sociais, especificamente quanto a empatia, poderiam comprometer a adaptação social bem sucedida (Falcone, 1999; Jesus & Lempke, 2015).

A construção de laços empáticos na infância atua como fator de prevenção e proteção de comportamentos antissociais e de depressão ao longo do desenvolvimento, visto que a empatia favorece a obtenção de reforçadores sociais importantes, que perpassam a amizade e o respeito (Caballo, 2003; Gonçalves & Murta, 2008; Murta, 2005). Logo a intervenção preventiva e proativa, para a promoção da empatia, é uma estratégia eficaz no fortalecimento de fatores de proteção ao mesmo tempo em que enfraquece de alguns fatores de risco.

Embora vários pesquisadores se debruçem sobre a empatia nas mais diversas abordagens epistemológicas, do ponto de vista teórico trabalharei esta proposta com a teoria de Goleman (2014). Para o autor, a empatia que está associada à inteligência emocional (IE), é concebida como a capacidade de raciocinar a partir de informações emocionais de maneira, a saber, lidar com situações sociais ao longo da vida (Goleman, 2014). Mais do que isso, a empatia juntamente a autoconsciência, automotivação, lidar com as emoções e a arte de relacionar, são pilares da inteligência emocional que ganhou proporção exponencial por meio da proposta de Daniel Goleman (1996), ao aproximar as dimensões cognitiva, social e emocional como parte da inteligência humana (Correia, 1997).

Para Goleman (1996), a inteligência emocional é ampla e proporciona ao indivíduo a capacidade de motivar a si mesmo, de perseverar em meio a frustrações, de controlar

impulsos, de regular os próprios estados de ânimo, de evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais, de sentir empatia, de confiar nos demais. Esses construtos ligados ao desenvolvimento social passaram a ser estudados amplamente como fatores elementares ao desenvolvimento humano.

Goleman (2014) defende ainda, que embora a empatia se inicie nos primeiros meses de vida e se desenvolva ainda por toda infância, a criança de seis anos de idade está mais perceptiva para sentir a alegria ou a dor do outro (sistema de neurônios-espelho); assim quando olhamos para o outro, nos conectamos a nós mesmos, em uma autoconsciência. Nessa perspectiva, a empatia tem a ver com a capacidade de se conectar ao coração do outro, a partir da leitura feita sobre ele.

A inteligência emocional para Gonzaga e Monteiro (2011) gera o processamento e o entendimento das emoções. Os autores pontuam a importância da teoria de Goleman para o entendimento das “competências emocionais”: autoconsciência, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos. Estas competências contribuem para a qualidade no processo ensino aprendizagem.

Goleman (2014) ilustra por meio do trabalho realizado por Cassel, que a empatia pode ser aprimorado por meio de interações não presenciais. Cassel (citado em Goleman, 2014) elaborou desenhos animados com imagens de crianças, que funcionam como colegas virtuais para alunos do ensino fundamental, para que, por meio desta relação empática, haja uma facilitação ao ensino aprendizagem das crianças, sobretudo aquelas com dificuldades. O autor descreve sobre “ler os outros”, repará-los, percebê-los; entender suas expressões e gesticulações, ainda por meio virtual. Isso é um preâmbulo para a empatia (Goleman, 2014).

Embora algumas linhas se manifestem sobre a inovação controversa de Goleman que define o que é ser inteligente, entende-se que sem a inteligência emocional, há quase uma impossibilidade de se viver bem. Correia (1997) sintetiza esta teoria, como sendo a evolução

do cérebro emocional, a relação entre as emoções e a razão; o controle das emoções; as influências das heranças; como ser inteligente emocionalmente; e conseqüências das deficiências emocionais. A autora elogia a obra, e pontua que embora caibam ajustes metodológicos, a metaanálise elencada e organizada, é importante para a psicologia.

Para Goleman (2014), a empatia é uma tríade composta por: empatia cognitiva (ler o outro), empatia emocional (sinto a sua dor) e preocupação empática (pode contar comigo). A empatia cognitiva é demonstrada quando a criança é capaz de ler o outro e o que outro está vivendo, na perspectiva e emoções do outro, e ainda, simultaneamente, consegue lidar com as próprias emoções por meio de operações mentais. a empatia cognitiva nos permite ver através dos olhos do outro (e até indagar: por que ele pensa como pensa?), ampliando nossa visão do universo e conseqüentemente do outro. De acordo com o autor, uma criança de dois ou três anos de idade já é capaz de nomear palavras a sentimentos do outro; aos quatro anos ela percebe que os acontecimentos determinarão as reações do outro., enquanto na adolescência esta leitura é intensificada e ampliada.

Com relação à empatia emocional, o autor assinala como eixo principal para entender essa dimensão: "eu sinto a sua dor". Nessa perspectiva, a criança não somente lê o outro, mas sente a dor do outro, se une ao sentimento do outro, participando concomitantemente com suas próprias emoções, quer sejam de alegria ou de tristeza. A contação de histórias no ponto de vista do autor, é uma ferramenta que favorece esse processo de empatia emocional, visto que quando a criança ao escutar a história se liga ao contador, em um processo empático entre quem conta e quem ouve, ao passo em que favorece também a compreensão e apreensão da história. Essa adesão dos cérebros possibilita aprendizagem mais significativa e profícua. Esse ganho, na atenção, na concentração e na empatia que a contação de histórias traz, prepara a criança para outros processos de desenvolvimento e aprendizagem. A empatia emocional começa a se desenvolver na infância, e depende de atenção propositada. Segundo

o autor, seu ápice é quando sentimos em nosso corpo o que se passa no corpo do outro.

O terceiro pilar da empatia é a preocupação empática (pode contar comigo): a criança não só pensa ou sente o problema do outro, mas ela se mobiliza em direção ao outro interferindo em seu problema ou conflito. Para o autor, temos de nos ater a ler no outro o que ele quer dizer, mas a empatia traz luz à nossa mente, fogo ao nosso coração e formigamento em nossas mãos. Para exemplificar sua teoria, Goleman conta a história do "Bom Samaritano", uma parábola bíblica de um homem que foi roubado e espancado, e ninguém se dispõe a ajudá-lo, exceto um samaritano que por conta de questões étnico-religiosas, em tese, seria a pessoa que jamais se mobilizaria na direção de socorrê-lo.

Segundo o autor, uma interpretação que nos ajudaria a entender essa situação foi proposta por Billy Graham (citado em Goleman, 2014). De acordo com Billy Graham, os três judeus, que viram o seu compatriota caído no chão perguntaram a si mesmos: O que poderá acontecer a mim se eu parar para ajudar este homem? Enquanto a pergunta do Samaritano vai em outra direção: O que poderá acontecer a este homem se eu não parar para ajudá-lo? Fica claro, a partir deste exemplo que o limiar entre a compaixão e a empatia é muito tênue. A compaixão se dá pelo foco nas necessidades e conflitos do outro, enquanto a preocupação empática tem um caráter conativo, há uma mobilização que age na necessidade do outro. Esta preocupação empática, ou conativa, é a que esperamos de todas as pessoas com as quais iremos nos relacionar, quer sejam profissionais ou sociais. Ela também emerge na mais tenra infância, é motivada pelo desconforto que nos mobiliza e pelo desejo no bem estar do outro, ela funciona como um tranquilizador.

A empatia no processo de desenvolvimento da criança é pautada pela evolução das expressões emocionais, no qual o indivíduo vai dominando o controle das próprias emoções, bem como o saber lidar com as emoções do outro (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). O desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência é caracterizado pelas

diferentes maneiras de ação e reação a situações desafiadoras, bem como, a capacidade para regular comportamentos e atitudes compatíveis, e às exposições empáticas Chen (2013).

A emoção, por onde transita a empatia, é um dos elementos centrais para o desenvolvimento humano. O contágio emocional que pode levar a um excesso de energia emocional - inundação com as emoções desconfortáveis ou dolorosas experimentadas pelo outro, é como os autores Greenberg e Turksma (2015) definem a empatia; para eles, ela é mais do que uma resposta afetiva semelhante à do que outra pessoa sente, é mais do que passar pela experiência que o outro está vivendo. Na visão desses pesquisadores a empatia e a compaixão fazem parte da estrutura fundamental do ser, e esse embricamento contribui para o bem estar pessoal e interpessoal do indivíduo, promovendo relacionamentos saudáveis e seguros.

A partir desses pressupostos, os mesmos autores criaram ainda um programa que incluía (1) modelos de desenvolvimento/ecológico sobre a compaixão; (2) atividades e práticas que apoiavam o desenvolvimento da compaixão e empatia; e (3) protagonismo infantil e juvenil, visando a preservação do planeta. Para Greenberg e Turksma (2015), o desenvolvimento da empatia pode contribuir com ações prosociais, compassivas e atenciosas.

Justo et al., (2014), defendem que o componente emocional da empatia é promovido por meio de atividades que visam a consciência emocional, e que as influências parentais são norteadora deste processo de desenvolvimento, e da pequena quantidade de programas visando o desenvolvimento da empatia que orientam pais.

De acordo com Jesus e Lempke (2015), a empatia é descrita sob aspectos associados à comunicação, e o fortalecimento de vínculos afetivos, que são capazes de promover relacionamentos mais saudáveis. O desenvolvimento da empatia é parte constituinte do processo socializador e da aprendizagem. Para os autores, a empatia auxilia na superação da timidez e no controle de comportamentos agressivos.

A empatia tem sido definida, como uma resposta emocional (Bryant, 1982), uma ação ou reação diante dos eventos, podendo causar mobilização afetiva, compreensão e interpretação cognitiva, direcionando a pessoa para uma tomada de atitude, seja esta passiva ou ativa. Em âmbito geral, os elementos empáticos referem-se a olhar para si, em relação ao outro, compartilhando emoções, colocando-se no lugar do outro, ouvindo sem julgar, respeitando e aceitando pontos de vista diferentes, perdendo ofensas, confortando, comportando-se de forma altruísta entendendo a perspectiva do outro em situações de conflito de interesses (Eisenberg & Strayer, 1990; Fernandes, Falcone & Sardinha, 2012).

A definição de empatia apresentada pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2010, p. 335), propõe que a empatia significa:

Compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio, experimentando de modo vicário os sentimentos, percepções e pensamentos dela. A empatia não envolve em si mesma a motivação para ajudar, embora possa transformar em consideração pelo outro ou sofrimento pessoal, o que pode resultar em ação.

McDonald e Messinger (2011) definem a empatia como sendo a capacidade de sentir ou imaginar a experiência emocional de outra pessoa, simpatizando-se com ela. A empatia é importante para a qualidade das relações sociais e motiva o comportamento prossocial, é ainda um potencializador e motivador psicológico para ajudar os outros em dificuldades. Os autores apontam alguns fatores associados ao desenvolvimento da empatia, classificando-os como internos e externos. Entre os fatores internos destacam-se traços genéticos e de temperamento, enquanto entre os fatores externos, podem-se nomear aspectos do ambiente relacional e a imitação. Ressaltam, ainda, que crianças bem pequenas são, de fato, capazes de exibir uma variedade de comportamentos sofisticados de empatia, visto que elas se compadecem e se envolvem com as angústias dos outros mais facilmente que os adultos; e essa resposta mais empática, vem de pais mais responsivos a comportamentos empáticos, que

poderão se propagar por toda vida. Ela promove ainda a internalização de regras, comportamento pró-social e altruísta, competência social e qualidade nos relacionamentos.

Para Del Prette, Falcone e Murta (2015), a empatia refere-se à capacidade de observar e compreender pensamentos e sentimentos do outro, de forma compassiva. É caracterizada pelo desempenho empático que contém: o ouvir e refletir sem julgar, estar pronto para ajudar, interessar-se pela opinião do outro mesmo que seja diferente, compreender as suas necessidades. Falcone et al. (2013) defendem que é por meio da empatia que o indivíduo tem a possibilidade de construir e manter relações interpessoais saudáveis e duradoras, com vínculos seguros, à medida que toma o lugar do outro considerando seus sentimentos, o que promove o canal de comunicação e o comportamento de ajuda.

Falcone (1999), define a empatia como a mais importante habilidade social, visto que seus efeitos sociais são mais evidentes que a assertividade e autorevelação, uma vez que ajuda a desenvolver habilidades de enfrentamento, promove ajustamento relacional e relações mais agradáveis reduzindo conflitos e rompimentos das relações. Para Murta (2007), a empatia é uma habilidade para a vida que capaz de desenvolver as potencialidades humanas e promover o bem estar. É composta por afetos positivos (emoções agradáveis) e negativos (emoções desagradáveis), compreendendo as respostas circunstanciais do indivíduo aos eventos de vida.

Hoffman (1984), Palhoco e Afonso (2011) e Songhorian (2015) definem a empatia a partir de uma perspectiva bidimensional: emocional e cognitiva. A empatia emocional estaria associada à capacidade perceptiva de experimentar o sentimento do outro, onde emoções e sentimentos são despertados em função do outro. A empatia cognitiva, por outro lado, estaria mais vinculada aos processos cognitivos que levam à inferência dos estados emocionais de outras pessoas. Os comportamentos empáticos podem ser percebidos desde os primeiros dias de vida, quando um bebê é capaz de chorar ao ouvir o choro de outro bebê, ainda como um

comportamento reflexo ou pré-empático. Aproximadamente aos dois anos de idade, esta resposta tende a tornar-se menos reflexa (Greenberg & Turksma, 2015; Hoffman, 1984), em vez de chorar, por exemplo, a criança passa a demonstrar carinho. Para Justo et al., (2014) e McDonald e Messinger (2011), crianças mais elogiadas e que estão inseridas em um contexto acolhedor do ponto de vista afetivo, costumam apresentar interações mais positivas e comportamentos mais empáticos.

Eisenberg e Strayer (1990) também corroboram a ideia de que a empatia é composta por elementos cognitivos e afetivos. Para os autores, a empatia que integra o domínio cognitivo, evidencia-se pela habilidade de reconhecer os sentimentos do outro na perspectiva do outro, enquanto a empatia ligada ao domínio afetivo estaria mais vinculada à capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Diferentemente de Davis (1983), Hoffman (1984), Songhorian (2015), Del Prette e Del Prette (2009) que possuem uma concepção diádica da empatia, Eisenberg e Strayer (1990) e Falcone et al., (2008) a definem como uma habilidade de comunicação e se constitui por três elementos: o cognitivo constitui a capacidade de articular com precisão dos sentimentos e pensamentos do outro, sem necessariamente experimentar os mesmos sentimentos; o afetivo remete à capacidade de, para mais que aferir, partilhar as emoções; e o comportamental refere-se à expressão empática, feita por meio da comunicação verbal ou não-verbal.

Pinho (2014) também defende que a empatia é composta por uma tríade, embora considere diferentes componentes. Para o autor, os três fatores que constituem a empatia são: a) tomada de perspectiva (uma habilidade multidimensional e racional – que considera sentimentos e necessidades na perspectiva do outro); b) comportamento empático (experimentar sentimentos de compaixão e de interesse pelo estado emocional do outro) e c) sensibilidade afetiva (considerar o estado interno do outro). Para o autor, a empatia é a

capacidade de compreender, considerar e compartilhar sentimentos, de forma que outro se sinta considerado.

Cavilla (2016) corroborando com a teoria de Goleman (2014) defende que a empatia é constituída por três diferentes elementos: (1) Empatia cognitiva: Entender, pensar e compreender a visão de mundo do outro bem como seus modelos mentais; (2) Empatia emocional: uma ligação cérebro-cérebro que permite o compartilhamento de sentimentos e emoções de um para o outro; e (3) Preocupação empática: conduz à ação empática, é a mobilização em direção ao outro. O autor denominou essa ação em ambiente escolar de sala de aula “carinhosa”. Embora o autor esteja escrevendo especificamente sobre crianças talentosas, as teorias são compatíveis com qualquer criança. A empatia é vista como uma variável multidimensional no desenvolvimento, e consiste em reações às experiências observadas do outro, composta por quatro dimensões: a) tomada de perspectiva; b) consideração empática; c) personal distress (angústia pessoal); d) fantasia. O que chama a atenção nessa proposta, por ser inovador é a aproximação da empatia à dimensão da fantasia e a comportamentos do indivíduo relacionados com a sua imaginação. O autor me remete à contação de história possibilitando uma interlocução com os dois temas.

Nesta pesquisa, é adotada a concepção de empatia conforme proposto por Goleman (2014, 2016), que a compreende a partir de uma constituição triádica: empatia cognitiva, empatia emocional e preocupação empática. Com relação à preocupação empática utilizaremos, nesta pesquisa, a terminologia empatia conativa, por entender que expressa a concepção original do autor sobre o construto e extrapola na ênfase ao caráter mobilizador vinculado a esta dimensão.

## **O Desenvolvimento da Empatia: Contribuições Teóricas e Empíricas**

A empatia desenvolve-se ao longo da vida da pessoa (Santana, 2014) e como acontece com os demais aspectos do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social e emocional é “vitalício, multidimensional, multidirecional e multireferencial, dependente de história e de contexto” (Chagas-Ferreira, 2016, p. 118).

A empatia não se constitui como um conjunto de comportamentos inatos (Vieira & Brito, 2014). A criança desde o seu nascimento está inserida em contextos com características sociais e culturais que possibilitarão a aprendizagem e o desenvolvimento de empatia, ou não. Bronfenbrenner (1996), nesse sentido, articula a empatia como um processo que resulta no desenvolvimento de competências. Para exemplificar, o autor cita que quando pais e filhos negociam limites e expressam seus sentimentos de forma adequada, sem agressividade, é possível que suas relações sejam baseadas em reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Esse tipo de relação tem impacto na trajetória de vida dos indivíduos e nas relações interpessoais ao longo do curso de vida.

A empatia pode ser percebida em bebês, ainda bem pequenos, apresentada em forma de emoções de alegria ou desagrado bem como reações empáticas, inclusive o próprio choro (McDonald & Messinger, 2011). Diante de algumas situações comuns na primeira infância, outras emoções também podem ser geradas como: medo, tristeza, aborrecimento e ansiedade. Com o desenvolvimento do bebê, as emoções vão sendo construídas em um maior nível de complexidade à medida que as normas e valores começam a ser conhecidos, sendo as mais importantes à vergonha, o orgulho e a culpa (Del Prette & Del Prette, 2005).

A interação empática primária se dá na relação mãe e filho. A criança que já apresenta traços de empatia nessa relação, possivelmente transferirá essas mesmas habilidades em suas demais interações (Justo et al., 2014). As primeiras relações do indivíduo servirão como base para suas futuras relações (Koller & Diniz, 2010). Field, Diego e Hernandez-Reif (2009)

realizaram estudo com bebês de mães deprimidas, seus resultados demonstraram que os bebês se mostravam menos responsivos a face e voz da mãe, demonstrando pouca ou nenhuma empatia. O estudo para além de uma relação entre empatia e depressão, fala da importância do estilo parental na construção desta habilidade.

A partir de uma concepção cognitivo-comportamental, o ser humano é visto como um ser social, assim toda a sua vida é permeada por suas relações, visto que, em todas as atividades diárias do indivíduo, ele sempre estará em algum tipo de interação social, quer goste ou não, quer queira ou não. Para tanto, o sucesso pessoal e social é em grande parte explicado pela competência individual em iniciar e manter interações sociais interessantes para si e para o outro (Del Prette & Del Prette, 2009). Em meio a este processo de socialização, formado pelo constante agrupar-se e reagrupar-se, que o desenvolvimento social da criança vai se sedimentando e gerando comportamentos adequados ou inadequados socialmente (Gonçalves & Murta, 2007).

Del Prette e Del Prette (2009) defendem que a empatia é um aspecto de suma importância para o desenvolvimento interpessoal, sobretudo na infância, podendo ser caracterizada pela observação, atenção e interesse pelo outro, assumindo e partilhando a perspectiva do outro. A percepção e a emoção também passam pelo processo empático de forma a chegar à expressão que é externalizada através da comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Del Prette e Del Prette, (2005) escrevem sobre duas formas de comunicação empática: a pseudo-empática que é a tentativa de resolver o problema do outro sem levar em conta seus sentimentos; e a empática, que respeita os sentimentos do outro e o ajuda a refletir, visto que o princípio da empatia é colocar-se no lugar do outro. As técnicas de contação de histórias, utilizadas como instrumentos de construção de dados, encontraram comunicações empáticas, sob essas definições, nas falas de algumas crianças.

Percebe-se, atualmente, algumas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da empatia e nos relacionamentos interpessoais, em todas as faixas etárias, crianças ainda pequenas já as apresentam (Jesus & Lempke, 2015). As causas para essas e outras disfunções podem estar associadas à inconsistência na definição de regras sociais no âmbito familiar, escolar, que são apresentadas à criança ao longo de sua formação, e o próprio comportamento empático na família (Serpa et al., 2006). Para Del Prette e Del Prette, (2009) a criança precisa desenvolver cada vez mais um repertório de habilidades sociais que supra esta demanda. O estabelecimento de vínculos interpessoais, de forma a construir relacionamentos saudáveis, é essencial para o bem-estar subjetivo.

Outro fator importante para o desenvolvimento da empatia é o contexto cultural onde a criança está inserida. Sendo assim, quanto mais enriquecidos, estimulantes e desafiadores forem os ambientes e as relações humanas, mais efetivo será o desenvolvimento da empatia. Da mesma forma, um ambiente empobrecido de estímulos trará um repertório baixo de empatia (Del Prette & Del Prette, 2009; Dessen & Senna, 2014; Justo et al., 2014).

Mediante esse processo de desenvolvimento, o desafio é a aquisição das competências empáticas que permitam ao indivíduo atender as demandas do contexto e a sua adaptação ao mesmo (Dessen & Guedea, 2005). Nesse sentido, Dessen e Guedea (2005), Petrucci, Borsa, e Koller (2016) observam que esse processo é constituído por mudanças que podem acontecer sem razões aparentes, por meio de situações complexas imprevisíveis e interações que promovem a socialização. Petrucci, et al., (2016) pontuam ainda que as interações diárias da pessoa com outros indivíduos, objetos e símbolos do seu meio que se desenvolvem progressivamente (processos proximais) influenciam na promoção do desenvolvimento humano. A família juntamente com a escola imbricam-se no que tange ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social na infância, é um processo cheio de probabilidades.

Nesse contexto virtual, sobretudo na escola, a tecnologia tem a cada dia contribuído para a imersão das crianças em seus aparelhos pessoais e individualizados. Há que se promova o desenvolvimento da habilidade de harmonizar da criança com o outro, de forma empática, por meio de estratégias pedagógicas, como exemplo: a roda de conversa, esta proposta de Goleman (2016) e de Del Prette & Del Prette, (2009) é dinâmica e promove atenção e interação; todas as crianças ficam em círculo, e podem falar sobre suas emoções ou sentimentos (raiva, medo, egoísmo, ódio, ressentimento, inveja ou empatia, alegria e empolgação), e o que pensam, e até os porquês; é interessante, pois, à medida que a criança fala de suas emoções, ela também ouve dos amigos, podendo interessar-se pelas emoções deles, e até podendo interferir sobre eles, com carinho e compaixão, se faz necessário.

A empatia também promove a competência social nos relacionamento com pares e adultos promovendo a transição ecológica da criança (Garmezy, 1996; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Uma criança socialmente competente é capaz e sensível em suas relações de amizade, tanto para fazê-las quanto para mantê-las, adaptando-se mais facilmente em situações de stress (Howes et al., 1994). O desenvolvimento da empatia também proporciona a expressividade emocional (Roberts & Strayer, 1996). Logo, tanto emoções positivas como negativas afloram podendo ser estabilizadas. Assim as crianças que experienciam emoções como medo, tristeza e felicidade, reconhecendo e lidando com estes sentimentos, tendem a ser mais empáticas (Roberts & Strayer, 1996). Os resultados de algumas pesquisas (Galvão & Dutra, 2016) revelam que crianças empáticas são mais aceitas socialmente, normalmente são mais populares e tem uma melhor saúde mental.

A empatia tem sido considerada de suma importância para o desenvolvimento saudável, visto que é tida como estratégia para controle de comportamentos antissociais e agressivos à medida que alcança a criança. A violência e a agressividade envolvem déficits de empatia do agressor, enquanto a empatia é aprendida, exercitada, e consolidada nas interações

sociais, propiciando a resolução pacífica de conflitos, e ainda potencializando a resiliência (Justo et al., 2014; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Santana, 2014).

Forte indicativo para a formação do desenvolvimento moral, a empatia vem sendo analisada, como um processo permeado pelo estímulo cognitivo e emocional. Conjectura-se que todos podem chegar à maturidade ou competência moral, o que se dá em diferentes estágios, que promove um crescimento não linear, e sim dinâmico. Assim, o indivíduo é capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado, transformando sua cultura. Segundo Kohlberg (1994), decide-se o que é justo, de acordo com os princípios éticos dentro de uma lógica maior, universal, e não são concretos e sim abstratos e éticos. Esses princípios falam de reciprocidade e alteridade. O autor fundamenta o desenvolvimento moral a partir de três aspectos. Primeiro, há o desenvolvimento das bases estruturais onde o indivíduo passa da heteronomia para a autonomia; em segundo lugar é o resultado do processo das interações entre o organismo, as estruturas e o ambiente que mobiliza o estímulo social e cognitivo; e em terceiro lugar o desenvolvimento vem a ser mais equilibrado pela interação da díade organismo e ambiente. Esse desenvolvimento não é automático, ao contrário é lento e gradual.

Pesquisas sobre empatia são crescentes (Galvão & Dutra, 2016; Santana, 2014), ela que é vista como um elemento basilar para o desenvolvimento humano, originando qualidade das relações, atua também como um fator de prevenção e proteção para problemas emocionais e comportamentais na vida da criança. O desenvolvimento da empatia é um processo permeado e regado por um constante organizar-se e desorganizar-se do indivíduo à medida que estabelece relações no ambiente em que está inserido (Bronfenbrenner, 1996). Cecconelo e Koller (2000); Del Prette e Del Prette, (2009); Lordello e Oliveira (2012) complementam, argumentando que a empatia é pré-requisito para o desenvolvimento de outras habilidades sociais.

Fernandes, Falcone e Sardinha (2012) postulam que os déficits no desenvolvimento da empatia podem estar associados à depressão. Evidência para esse fato foi encontrada, nos resultados de estudo realizado por Caballo (1998), com 46 participantes que preenchiam os critérios para o diagnóstico de depressão, todos responderam ao inventário de empatia. Os resultados relacionaram o déficit em empatia a depressão.

Pavarino, Dell Prette e Del Prette (2005) analisaram a relação entre empatia e agressividade, visto que em tese, o comportamento empático inibe a agressividade. Participaram do estudo, 28 crianças com idade entre 4 a 6 anos. Os dados foram coletados, por filmagem, comportamentos empáticos e agressivos foram apresentados. Os resultados indicaram que os meninos parecem ser mais agressivos e as meninas mais empáticas. Segundo os autores, a partir de revisão de literatura, os comportamentos empáticos em meninos e meninas são diferenciados, devido aos valores culturais intrínsecos. Defende-se, neste estudo, a necessidade de maior investimento educacional em programas preventivos visando a promoção da empatia, visto que, para os autores, a definição de comportamento agressivo já pressupõe déficits de empatia, pois, quando se intenta maldade contra o outro, significa que o agressor não se coloca no lugar desse outro (Del Prette & Del Prette, 2005).

Para Roberts e Strayer (1996), existe uma importante relação teórica e prática entre a expressividade emocional, a empatia e os comportamentos pró sociais. Em um estudo dos realizados pelos pesquisadores, foram relacionadas a expressividade emocional, a empatia e tomada de papéis, sendo avaliadas em 73 crianças de três faixas etárias (5, 9 e 13 anos), por meio de respostas emocionais tanto faciais quanto verbais, em filmagens e por avaliações de melhores amigos, pais e professores. Os comportamentos pró sociais foram avaliados por três tarefas de laboratório e por classificações de melhores amigos, pais e professores. Os resultados indicaram que a expressividade emocional, a percepção emocional e a tomada de papéis eram fortes preditores de empatia latente nas meninas ( $R^2$  múltiplo = 60). Já com os

meninos, foi um forte preditor de comportamento pró social ( $R^2 = 55$ ). A empatia das meninas contrasta visto que estava relacionada a comportamentos pró sociais com amigos, ( $R^2 = 13$ ), mas não à cooperação com colegas.

Falcone (1999) promoveu um programa com estudantes universitários a fim de desenvolver empatia. Participaram 10 estudantes em 11 sessões de 2 horas de duração, em dois encontros semanais, e sete estudantes participaram do grupo controle. As técnicas foram: fornecimento de instruções, auto-observação para identificação de fatores dificultadores do comportamento empático, modelação encoberta, ensaio comportamental e prática das habilidades aprendidas em ambiente natural. Os resultados indicaram que os participantes do grupo experimental obtiveram melhora empática significativa em comparação aos participantes do grupo controle.

Em outra pesquisa, Pavarini (2007) propôs que a empatia parece ser aprimorada com o desenvolvimento de fatores sociocognitivos. O estudo investigou diferenças no grau de habilidades empáticas e quanto ao gênero em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo, efetivado por docentes com o objetivo de promover a linguagem referente aos estados mentais e o processamento de informação social. Houve 284 respostas empáticas (65%) no grupo participante e 244 respostas empáticas (55%) no grupo não participante, sendo tal diferença significativa, ou seja, o grupo-alvo do programa respondeu de forma mais empática. Quanto ao gênero, não foram encontradas diferenças significativas. Conclui-se que o programa contribuiu indiretamente para o desenvolvimento das capacidades empáticas infantis.

Rodrigues e da Silva (2012) realizaram uma pesquisa-intervenção com 36 alunos de cinco e seis anos de uma escola infantil da rede pública de Juiz de Fora, sendo 16 meninos e 20 meninas. A avaliação foi por meio da Escala de Empatia para crianças e adolescentes, de Bryant (1982), antes e após o programa de promoção da empatia. O programa destacou que

os pais das crianças participantes relataram progressos nos repertórios de habilidades sociais dos filhos após a intervenção proposta.

Na pesquisa de Formiga (2012), a empatia é vista como um construto psicossocial que demanda compreensão da dor do outro de forma sincera e de forma a intervir na dor do outro. Após pesquisar sobre a empatia em várias áreas e concepções teóricas, a saber: psicologia do desenvolvimento e social, saúde e cuidados internos hospitalizados, clínica e psicométrica, definiu que a empatia se destaca como um processo de inclusão do outro em seu sofrimento psíquico e social. A empatia tem ainda um poder comunicativo, objetivo e simbólico nas relações com o outro, cujo foco é estimular convicções, percepção do contexto do outro, e analisar a lógica do outro, redirecionando o seu olhar para que seja empático.

Ainda, em pesquisa feita por Campos, Del Prette e Del Prette (2014) sobre a depressão na adolescência, com 642 adolescentes, média de 13 anos, 103 com e 539 sem indicadores de depressão, utilizando a análise de regressão logística múltipla, verificou-se como fatores de proteção a frequência de habilidades de empatia e autocontrole. Habilidades mais frequentes de empatia e autocontrole bem como idade de 12 anos revelaram-se fatores de proteção; dificuldade nas habilidades de civilidade e sexo feminino mostraram-se fatores de risco. O modelo avaliado apresentou baixo poder preditivo.

Para a Bortolini (2012), a empatia foi o alicerce para o desenvolvimento da habilidade de assertividade em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, que após um ano trabalhando suas definições, exemplos de atitudes empáticas e várias atividades para sua promoção, pôde iniciar o trabalho de desenvolvimento da assertividade.

Com toda riqueza, resultados de pesquisas e a importância que observamos na contação de histórias e na empatia, como poderíamos imbricá-las para o desenvolvimento emocional da criança?

## **A Criança e Suas Relações no Contexto Escolar**

A criança tem se tornado ao longo do tempo protagonista da sua própria história, rompendo com a teoria que a considerava como um adulto em miniatura. Para Simão (2010) nesta nova proposta de ressignificação da criança, várias organizações e instituições se mobilizam de forma emergente e crítica para que, para além dos seus direitos, a criança possa garantir um desenvolvimento multidimensional, a partir de sua própria voz e podendo ser ouvida (Infância do latim “in fans” – aquele que não tem voz) nos contextos onde possa estar inserida.

O processo de desenvolvimento da criança envolve múltiplos contextos e condições que devem ser compreendidos amiúde, haja vista que dificuldades de aprendizagem, a exposição à violência e o desenvolvimento da depressão, entre outros processos instaurados ao longo da infância influenciam na trajetória e curso de vida (Simão, 2010). Mesmo autores de epistemologias diferentes (Wallon, Piaget, Vigotski, dentre outros) corroboram a ideia de que a criança é um ser que se constitui nas e pelas interações que estabelece com o meio social, onde ela é um elemento ativo em seu próprio desenvolvimento, a criança se desenvolve por meio de suas experiências com outras pessoas, símbolos e objetos presentes em seu contexto socio-histórico-cultural.

Marca uma transição de mudanças importantes para a criança, a entrada na escola. Inaugura-se com essa entrada, uma fase de grandes possibilidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo, como nenhuma outra (Amorim & Navarro, 2012). O processo de desenvolvimento na escola se dá por meio das relações que a criança vivencia, visto que é importante para sua construção cognitiva e emocional, pelas negociações, e pelos arranjos interpessoais e intrapessoais que são essenciais, neles a criança vai constituindo e sedimentando a sua aprendizagem (Simão, 2010).

Essa perspectiva está contemplada no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), possuem propostas que têm como premissa o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança por meio de atividades lúdicas, das artes, dos esportes e programas sociais, promovendo saúde e bem-estar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, em seu artigo 29, define que: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No momento em que a criança está sem a intervenção direta da família, o objetivo da escola é promover um ambiente de socialização da criança, por meio de novos vínculos afetivos neste novo contexto, visando qualidade nas interações com seus pares e uma equipe preparada, para atendê-la (Amorim e Navarro, 2012). O ambiente escolar é importante para o desenvolvimento emocional, nele a criança vivência as mais variadas emoções, sendo saudáveis, tendem a expressá-las positivamente, demonstrando gratidão, amor e interesse pelos outros; reconhecendo-se e reconhecendo o outro. Logo, a afetividade é uma base sólida para permear estas relações. Koller e Diniz (2010) chamam essa construção de “oportunidades possíveis”, permeadas pela relação afetiva com uma figura estável, que estimule a relação.

Neste constante processo de construção, desconstrução e reconstrução (Chagas, 2016) que caracteriza o desenvolvimento humano, há um entrelaçamento entre os aspectos éticos e sociais. Os sentimentos positivos ou “bons sentimentos” e os “maus sentimentos” são pautados na ética, princípios, preceitos e regras que norteiam ou disciplinam o comportamento humano dentro de uma realidade social. Logo, ensinar a criança a construir

sentimentos positivos para consigo e para com os outros é, nessa concepção, ensinar-lhe a ser ética, visando comportamento moral e sua postura social.

Partindo desta premissa, neste processo de construção, as relações sociais também se constroem e se tornam cada vez mais significativas, a partir do outro, nos contextos onde a criança estiver inserida, e toda sua vivência, e trocas, poderão desenvolvê-la emocionalmente e, sobretudo, empaticamente. Percebem-se algumas dificuldades relacionais e crianças ainda pequenas já as apresentam. Regras sociais distintas, diferentes valores e cobranças causam conflitos. Dai a importância de um repertório afetivo estar cada vez mais sendo promovido, visto que, capacita a um ajustamento psicossocial. Os *déficits* sociais, na vida da criança, precisam ser descobertos e supridos, proporcionando a conquista novas amizades, o aprendizado em mantê-las (Del Prette & Del Prette, 2009).

A escola, esse contexto privilegiado e fundamental para a construção das relações e como diz Simão (2010) das valorações intrapessoais e interpessoais da criança tem se despontado a cada dia como um espaço acolhedor, alegre, dinâmico, colorido, divertido, harmonizado pela música, por brincadeiras, danças e contações de histórias, enfim com estímulos variados vai sedimentando a curiosidade, a fantasia, a autonomia da busca pelo aprendizado, neste processo, promove o seu desenvolvimento. Toda esta preparação, recebe ainda as interações das crianças com seus pares, estabelecendo laços de amizade e de empatia, visto que o bom, sobretudo para a criança, é ter amigos com quem contar, enquanto constrói relações saudáveis e duradoras.

### **A Contação de Histórias, o Desenvolvimento da Empatia na vida da criança**

A contação de histórias em suas diversificações é uma ferramenta para gerar laços empáticos na vida da criança. Contar histórias é uma atividade valiosa que desperta-a aos

seus relacionamentos, promovendo uma compreensão e interação visto que a coloca em sintonia com seus pares, com suas necessidades (Manney, 2014).

Principalmente para a criança a contação de histórias é uma atividade prazerosa, rica, dinâmica e criativa, trazendo em seu escopo possibilidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Da mesma forma a empatia a arte de olhar para o outro, sentir a dor do outro e intervir em sua direção para ajudá-lo, é importante para o desenvolvimento de bases preventivas e protetivas na vida da criança. Embora os benefícios sejam explícitos no que tange a união desses dois construtos, não existem muitas intervenções.

O desenvolvimento da empatia transita por um caminho de possibilidades a partir dos quais a criança vivencia na contação de histórias, e em outras atividades lúdicas. Todas as interações que a criança vivencia: em casa, na escola, ou em outros contextos possibilitam o seu desenvolvimento. Segundo Goleman (2014) estudos de neuroimagem comprovam que a contação de histórias une intimamente as mentes do contador (professor) com a mente daquele que a ouve (criança). Há uma empatia sendo construída entre a criança e o contador e entre a criança e a história (diante de seus elementos).

Na visão do desenvolvimento bioecológico estas interações (contador-criança; criança-história) e estímulos mútuos de cumplicidade, ternura e carinho fortalecem as relações, em um processo dinâmico, influenciado pelos vários sistemas e elementos que as constituem. Assim, ainda que os afetos constituídos sofram modulações, a criança estará capacitada a retribuir sentimentos saudáveis, dando lugar a sentimentos empáticos, baseada em seus princípios relacionais (Bronfenbrenner, 1996; Koller, 2010). Quanto maior o nível de empatia da criança menor o seu comprometimento social (Justo et al., 2014).

Alguns estudos vêm se despontando desde a virada do século interligando o desenvolvimento da empatia, na vida da criança por meio da contação de histórias. Dentre eles pode-se destacar um estudo feito por Cecconelo e Koller (2000) sobre competência

social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza teve como objetivo avaliar a competência social e a empatia em crianças escolares que vivem em situação de pobreza. Com 100 crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e nove anos, foram utilizados na construção de dados: o Teste das Histórias Incompletas e a Escala de Empatia, que avaliaram, tanto a competência social como a empatia. Os resultados demonstraram que as crianças mais empáticas tendem a ser mais competentes socialmente do que as outras. Os dados demonstram a importância dessas duas características como fatores de proteção, contribuindo para a resiliência e adaptação.

Ainda em outro estudo Cecconello e Koller (2003) averiguaram sobre a avaliação da competência social em crianças em situação de risco por meio do Teste das Histórias Incompletas (THI), que consistiu em quinze histórias incompletas que avaliaram a competência social por meio da confiança, auto-eficácia e iniciativa, contou com a participação de 100 crianças entre seis e nove anos. As análises mostraram diferença entre os sexos e idades, nas quais as meninas e as crianças mais velhas obtiveram melhores resultados do que as demais, sendo mais competentes socialmente. Observou-se que características como confiança, auto-eficácia e iniciativa podem servir para embasar o planejamento de programas de intervenção que visem ao desenvolvimento da competência social. Para as autoras a empatia é vista como uma competência social. Logo, o THI consiste em um importante instrumento que pode ser utilizado como recurso de avaliação para subsidiar tais programas.

Um estudo de Rodrigues e Ribeiro (2011) investigou diferenças no grau de habilidades empáticas em um programa de desenvolvimento sociocognitivo por meio da leitura mediada de livros de histórias infantis com 40 crianças com idade de sete anos, sendo que 20 crianças participaram do programa de desenvolvimento de empatia e 20 crianças não participaram. Concluiu que o programa favoreceu indiretamente para o desenvolvimento das

capacidades empáticas infantis, **visto** que o grupo que participou da intervenção obteve respostas mais empáticas.

Pesquisa ainda não concluída por Galvão e Dutra (2016) apresenta um modelo de intervenção pró-empatia por meio de pesquisa-intervenção, com pré-teste e pós-teste, grupo experimental e de controle, em uma escola com 24 participantes da educação infantil. A pesquisa encontra-se em andamento. Serão utilizados: a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes; o Diário de Campo; e uma Entrevista aberta sobre um episódio do desenho animado “Daniel Tigre”. A intervenção proposta seguirá cinco etapas, a saber: 1) Estabelecimento de rapport; 2) Apresentação do desenho; 3) Uso de exercícios imaginativos; 4) Conversas sobre a vivência; 5) Fechamento da intervenção. Defende-se que o desenho animado pode ser uma ferramenta adequada para promover a empatia no contexto escolar.

Na mesma direção, Day (2002) investigou os efeitos de uma oficina de teatro com pessoas refugiadas e desabrigadas para a promoção da empatia e de autonomia. Participaram das oficinas três escolas, de Londres, com alunos etnicamente diversificados. As oficinas foram descritas por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, antes e imediatamente após a oficina e, novamente, dois meses depois. Os resultados revelaram que os alunos se tornaram mais empáticos e pensaram em projetos de inclusão para os refugiados e desabrigados no convívio social.

Outras pesquisas utilizaram a contação como ferramenta para o desenvolvimento social e emocional (Dias-Correia et al., 2016; Rosa & Lima, 2012; Sousa & Strab, 2014). Com o objetivo de avaliar a efetividade de um programa dirigido a diversificar a prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social, Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) pesquisaram cinco docentes e 57 alunos com média de seis anos de idade de uma escola

pública. A resposta dos docentes foi de aprimoramento quanto à escolha de livros e na percepção de termos mentais nas narrativas e, quanto aos alunos, houve aperfeiçoamento do processamento de informação social.

Dias-Corrêa et al., (2016), objetivaram avaliar um programa para promoção de habilidades sociocognitivas, baseado na leitura de histórias, quanto a possíveis efeitos no desenvolvimento sociocognitivo e comportamental. O programa contou com 25 livros infantis, ricos em pistas sociais. Participaram duas turmas da educação infantil. Para aferir efeitos do programa, foram avaliadas habilidades sociocognitivas, habilidades sociais e problemas de comportamento. Uma turma foi avaliada antes e depois de passar pelo programa. No ano seguinte, a outra turma foi avaliada antes da intervenção duas vezes, com intervalo equivalente ao da duração do programa, e novamente depois da intervenção. Comparações entre grupos mostraram aumento nas habilidades sociocognitivas e sociais, bem como redução de dificuldades comportamentais, sugerindo efeitos positivos do programa.

Outra pesquisa realizada por Sousa e Straub (2014) foi realizada quatorze dias de observações e entrevistas, em duas turmas de creches da educação infantil, com crianças de quatro anos, resultando em um total de 56h de pesquisa em campo, onde três professoras fizeram as contações de histórias de diversos livros de histórias. Observou-se, ainda que contar histórias diariamente proporciona um contato mais próximo entre professores e alunos (traços empáticos). As professoras 1 e 2 foram dinâmicas e criativas nas contações, conquistando e mantendo a atenção e a concentração das crianças. Já a professora 3 foi monótona em sua contação, e as crianças não se interessaram pelas histórias.

Ribeiro et al., (2009) investigaram a contação de histórias relacionada com o desenvolvimento de comportamentos sociais. O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias sobre a discriminação de

seus elementos definidores em novas histórias. Participaram oito crianças, duas meninas e seis meninos, com idades entre seis e oito anos. O ensino foi dividido em duas fases: Definição de categoria e Identificação de categoria. Os resultados apontaram para o favorecimento e a discriminação dos elementos definidores das categorias em novas histórias.

Rosa e Lima (2012) pesquisaram sobre as fábulas no Ensino Fundamental e sua importância. Uma linguagem acessível é um recurso para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Percebeu-se sua proficiência na formação da criança. Esse estudo potencializa a paráfrase e a paródia. A partir de um projeto com alunos do Ensino Fundamental elaboraram suas próprias fábulas, para que fossem compiladas por elas, em um livro autoral.

Santana (2014) pesquisando sobre a empatia e a competência social como fatores de proteção e geradores de resiliência, realizou construção de dados com cento e onze crianças, do sexo masculino e do sexo feminino, com idades de 07 a 10 anos de uma escola do município de Juazeiro-Ba. Para investigar a competência social, usou-se o Teste das Histórias Incompletas. Para verificar a empatia foi utilizado a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, desenvolvida por Bryant (1982) e adaptada por Koller et al., (2001). E para analisar a resiliência foi usada a escala original RSA. Em relação aos resultados, observou-se a presença de correlações positivas entre o componente confiança e as dimensões da resiliência. No que concerne à empatia, não foi verificada influências significativas desse construto em relação à resiliência.

Filmes, segundo Locatelli (2016), também são carregados de intenções construtivas para elementos empáticos conforme pesquisa publicada em um processo de projeção-identificação. A autora define como elementos empáticos: expressões faciais dos personagens; apresentação de suas motivações; apresentação do contexto; música; e sentimentos de tristeza, raiva, medo, aversão, surpresa, desprezo e alegria. Esses elementos foram associados ou não a um personagem, promovendo a empatia ou a projeção-

identificação com a contação de histórias, gerando um confronto da realidade da história e dos conflitos emocionais. A pesquisa direcionada ao filme Avatar, pontuou algumas percepções sobre o acionamento emocional e processos empáticos e como estão imersos nos processos de significação.

Enfim, a contação de histórias vem se despontando como um eixo promotor para o desenvolvimento da criança, que por meio da ludicidade e da dinamicidade, imbrica aspectos emocionais, cognitivos e conativos promovendo a empatia, que conforme Bussatto (2013) funciona tal qual uma ponte para transitar nas dimensões do ser, ampliando sua visão de si, de mundo e do outro.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

Neste capítulo, será detalhado o percurso metodológico adotado no sentido de responder aos objetivos propostos, a saber: investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia. A pesquisa repousará sobre a teoria de Goleman (2014) sobre a empatia e os três elementos que a compõem: Cognitiva, emocional e conativa (preocupação empática), que serão imbricados aos elementos estruturais da história: Enredo, Personagens, Ação, Problema e Resolução. Serão descritos o delineamento da pesquisa, as características e os critérios de seleção dos participantes, os instrumentos, o projeto piloto, os recursos e procedimentos utilizados para a coleta, interpretação e análise dos dados.

#### **Delineamento da Pesquisa**

Este estudo tem delineamento qualitativo com objetivo de investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia. A metodologia qualitativa é vista como uma possibilidade interventiva na construção e interpretação do conhecimento e desenvolvimento do ser (Creswell, 2014; Ethos & Ludke, 2003). Nesse sentido, tanto pesquisador quanto participantes são afetados pela situação de pesquisa, não havendo como desvincular o pesquisador de sua produção científica (Paulon, 2005; Szymanski & Cury, 2004).

O delineamento proposto foi inspirado nas investigações realizadas por pesquisadores de desenvolvimento emocional (habilidades sociais e habilidades para a vida) e também sobre

a Contação de histórias da atualidade (Cabral, 2013; Ceconello & Koller, 2000, 2003; Day, 2002; Dell Prette & Del Prette, 2013; Galvão & Dutra, 2016; Justo, et al., 2014; Lourenço, 2014; Manney, 2014; Mateus et al., 2014; Medeiros e Amorim, 2016; Murta, et al., 2009; Rodrigues et al., 2015; Silva et al., 2016; Sousa e Straub, 2014; Vieira e Brito, 2014). Foi elaborado um projeto piloto para definição dos instrumentos de pesquisa.

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa 12 crianças com idade de seis anos, sendo duas meninas e oito meninos e cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas as crianças foram agrupadas em uma única turma. Elas eram inscritas em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, localizado na cidade Estrutural no entorno de Brasília. As crianças que integram este centro de convivência estudavam no período regular em escolas públicas e no contra turno eram atendidas no Centro.

O centro tem como objetivo o desenvolvimento socioemocional e pedagógico das crianças, no apoio pedagógico, e principalmente por meio de atividades socioeducativas como: esportes, artes, música, danças e teatro. A partir do trabalho em grupos de convivência as crianças realizavam construção coletiva de saberes, análise da realidade e troca de experiências. Em geral, as crianças eram advindas de famílias de baixo nível socioeconômico, com dificuldades nas interações sociais, quer sejam familiares ou escolares, e apresentavam dificuldades tanto cognitivas como emocionais.

### **Critérios de Seleção**

A equipe da instituição onde foi realizada a pesquisa foi receptiva e apoiou de diversas formas para o desenvolvimento dos Encontros: Receberam a pesquisadora e sua orientadora na hora determinada, ouviram atentamente a proposta da pesquisa, e se depuseram a

organizar os horários, os nomes das crianças de seis anos e de seus pais, com os devidos endereços e telefones, e ainda nos ajudaram mandando bilhetes a todos os pais com o dia, horário e local da reunião estabelecida. Foram convidados todos os pais/responsáveis das crianças de seis anos do turno vespertino da instituição, para ciência dos objetivos da pesquisa e as técnicas que seriam utilizadas. Os pais das crianças que aceitaram o convite foram à reunião no dia agendado e após ouvirem atentamente sobre os objetivos, a quantidade e como seriam os encontros, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1).

### **Construção de Dados**

Para a Construção de dados da pesquisa foram utilizadas duas técnicas de contação de histórias: Técnica do Reconto de Histórias - TRH e Técnica de Histórias Incompletas - THI, sendo analisados os elementos estruturais da história: Enredo, Personagens, Ação, Problema e Resolução de Problema (Cabral, 2017; Riessman, 2008) associando-os aos elementos empáticos definidos por Goleman (2014): Cognitivos, Emocionais e Conativos. Também foram utilizadas sete histórias do universo literário infantil, tanto clássicas quanto contemporâneas, escolhidas por conterem temas afins, e ao final dos encontros as crianças fizeram desenhos relacionados às histórias que mais gostaram. São elas:

1. “Quiquita” (Autor desconhecido, s/d);
2. “O Leão e o Rato”, de Esopo, embora date do VI século, foi publicada em 1943;
3. “Margarida Friorenta” por Fernanda Lopes Almeida (Almeida, 1980);
4. “A Cigarra e a Formiga” (Esopo, recontada por La Fontaine, s/d.);
5. “Lume Lume” de Sheila Marocolo de 1990 (não publicada);
6. “A Formiga e a Neve” – Atribuída os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (s/d);
7. “Bolinha” (Autor Desconhecido, s/d).

## **Instrumentos de Construção de Dados**

Para a contação das histórias foram utilizadas duas técnicas: a Técnica de Histórias Incompletas - THI (Cecconello & Koller, 2012; Perrow, 2008) a Técnica do Reconto da História pelas crianças (Abramovich, 1989; Coelho, 1990; Morrow, 1986; Rodari, 1982, Wallon, 1972; Zanotto, 1986) e um roteiro de perguntas para cada uma das sete histórias.

**Técnica de Histórias incompletas.** A proposta da Técnica de Histórias Incompletas (THI) é desenvolvida da seguinte forma: O contador de histórias conta uma história para as crianças e para no meio dela, sem contar o seu final. A partir de onde ele parar as crianças, de forma coletiva, criam um final para a história, definindo o que acontecerá com cada personagem, como, onde e por que. Assim a contadora terá a oportunidade de observar nos recontos das crianças os elementos empáticos que aparecem no final de cada história criado pela criança (Cecconello & Koller, 2012; Perrow, 2008).

**Técnica de Reconto de Histórias.** A proposta da Técnica do Reconto da História (TRH) é desenvolvida da seguinte forma: O contador de histórias conta a história. Após o final ele convida as crianças a recontarem a história, individualmente ou em grupo. As crianças têm a oportunidade de falar sobre o enredo, os personagens, a trama da história e seu desfecho. Assim o contador terá a oportunidade de observar nos recontos das crianças os elementos empáticos que aparecem no reconto de cada criança (Abramovich, 1989; Coelho, 1990; Morrow, 1986; Rodari, 1982, Wallon, 1978; Zanotto, 1986).

### **Roteiro de perguntas**

Na aplicação das duas técnicas, o contador de histórias utiliza-se de perguntas sobre a história de forma a promover níveis de ajuda para o reconto da criança, bem como para a

criação de finais para a história. Assim, as perguntas auxiliam a criança a relembrar e a ordenar os fatos.

Algumas crianças têm dificuldades em começar o relato da história (TRI), ou mesmo criar um final para ela (THI). Faz-se necessária uma intervenção do contador, de forma a facilitar a elaboração do texto pela criança. Segundo Teglasi e Rothman (2001) e BRASIL (2003) as perguntas mostram a conexão entre componentes da narrativa e o processamento de informação social: O que está acontecendo? O que os personagens estão pensando e sentindo? Quais são as interações e metas dos personagens? O que os personagens alcançam com suas ações? Como os personagens executam e monitoram os próprios comportamentos? Quais as lições aprendidas?

Para cada história e técnica utilizada, o roteiro de perguntas era diferente. Esses roteiros serão descritos a seguir:

**Roteiro 1:** Perguntas da história da “Quiquita”: Como a Quiquita foi para a festa? O que aconteceu com a Quiquita quando ela chegou à festa? O que a Quiquita fez? Quando a Quiquita contou o que aconteceu na festa o que a mãe fez? Ela voltou à festa?

**Roteiro 2:** Pergunta sobre a história do “Leão e o Ratinho”: A mãe falou o que? O que aconteceu depois disso? Será que ele foi até o leão pedir desculpas? E o Leão? Como que um ratinho pode ajudar um leão? Vocês acham que foi legal o que o ratinho fez com o leão? O que o leão fez com o ratinho, foi legal? O Leão perdoou o ratinho? Foi legal o que ele fez, de perdoar?

**Roteiro 3:** Perguntas da história da “Margarida Friorenta”: O que ela cantava? Resolveu o problema da Margarida? O que os bichinhos descobriram? Os bichinhos fizeram o que? O que fizeram antes para ela parar de chorar? Resolveu o problema? O que resolveu o problema? O que mais eles fizeram? Resolveu o problema dela? O quê resolveu? Se a Margarida estivesse aqui o que vocês fariam para ajudá-la?

**Roteiro 4:** Perguntas da história “A Cigarra e a Formiga”: Quem ficou com fome? De quem é esta história? Quem lhe falava que ela precisava trabalhar? C4: *A formiga!!!* A formiga falava o que? O que chegou não foi o inverno, o frio? Ela morreu? Depois o que a formiga disse pra ela? Vocês gostaram do que a formiga fez? Qual parte você mais gostou?

**Roteiro 5:** Perguntas da história “Lume Lume”: O que aconteceu antes disso? O que a mamãe fez pra ele acender? E aí o que ele fez? E quando ele recebeu todas essas coisas como ele ficou? Do que ele precisava? Vocês acham que ele foi corajoso? Nós podemos falar que uma pessoa é estranha só porque é diferente? Vocês acham que isso que aconteceu na escola do amigo é legal?

**Roteiro 6:** Perguntas da história “A Formiga e a Neve”: Qual parte vocês mais gostaram? Era uma vez ... E o que ela fez? O que aconteceu com ela?

**Roteiro 7:** Perguntas da história do “Urso Bolinha”: Quem morava na floresta com ele? Mais alguém o convidou? Por quê? O que ele descobriu quando voltou para a floresta? Algumas crianças cantaram a música que os bichos fizeram. Qual parte vocês mais gostaram? Quem foi mais esperto?

## **Recursos**

Os encontros foram filmados e gravados na íntegra, por ser um registro profícuo que possibilita revisar ações e linguagem verbal e não verbal o que potencializa o entendimento das ações de cada participante (Pinheiro et al., 2005). Além da gravação foram utilizados outros recursos como ferramentas para o alcance dos objetivos propostos como:

**Filmagem.** Foi utilizada para gravação dos encontros uma câmera de filmagem. Os registros dos recontos e dos complementos das histórias pelas crianças são importantes, pois permitem observar as considerações das crianças verbais e não verbais, também o resgate do

tempo, dos cenários e objetos. O imaginário e as emoções que as crianças trazem dentro de si podem ser apresentados (Bauer e Gaskell, 2002; Carvalho, 1996).

**Materiais didáticos.** Fantoches, Pelúcias, multimídia, Violão, fantasias, entre outros aparatos e adereços. Na Tabela 1, estão descritos os recursos e técnicas que foram utilizadas para a construção de dados em cada um dos encontros (ver tabela 1).

Tabela 1

Descrição dos Encontros, Histórias, Técnicas de contação, Recursos utilizados

Histórias	Recursos	Técnicas
História da Quiquita	Fantasia de patinha, pente, bucha e escova de dente.	Técnica das Histórias Incompletas
O Ratinho e o Leão	Computador, multimídia e Power point.	Técnica do Reconto
Margarida Friorenta	Flor de Pelúcia e violão	Técnica do Reconto
A Cigarra e a Formiga	Fantasia da Cigarra e violão	Técnica das Histórias Incompletas e Reconto
Lume, Lume	Coroa, anel e colar que piscam, Sapão de pelúcia	Técnica do Reconto
A Formiga e a Neve	Cartazes dos Personagens	Técnica do Reconto
Bolinha	Urso de Pelúcia	Técnica do Reconto

### **Detalhamento do Projeto Piloto**

Para fins de validação dos procedimentos de pesquisa, foi elaborado um projeto piloto com encontros de contação de histórias similares aos encontros propostos pela pesquisa. Foi realizado com 12 crianças com idade de seis anos. As crianças eram de uma realidade socioeconômica média e alta que estudavam em um colégio confessional. O piloto contou com dois encontros, ambos realizados na sala de música do colégio e teve a duração de 50 minutos. Foram utilizadas as duas primeiras histórias planejadas para os dois primeiros encontros de construção de dados.

**Primeiro encontro.** A história do primeiro encontro foi “O Leão e o Rato”. A história narra sobre um ratinho que estava brincando no rabo do Leão que estava dormindo e acabou acordando. O leão quis comer, o ratinho pediu o seu perdão e lhe garantiu que em outro momento poderia lhe ajudar. O Leão riu e disse que um ratinho jamais poderia lhe ajudar. No entanto, o leão pisou numa rede de caçadores e ficou preso pendurado em uma árvore sem conseguir se soltar, o ratinho subiu na rede, foi até as cordas e as roeu. O leão foi liberto e tornou-se amigo do Ratinho (Veja história original – Anexo 2).

O encontro durou 50 minutos, e foi dividido em quatro momentos distintos. Participaram desse primeiro encontro 14 crianças. O recurso utilizado foi computador, multimídia e Power point. As crianças estavam falantes e um pouco agitadas. Todas entraram em silêncio e se sentaram em colchonetes pequenos.

Houve uma interação com as crianças por meio das perguntas: De qual personagem vocês mais gostaram? Todos responderam: *O ratinho*. Por que gostaram mais dele? C1: *Por que ele era alegre e bem humorado*. C2: *Por causa da sua musiquinha*. C3: *Por que era corajoso e seus dentes eram rápidos e afiados*. C4: *Por que ele ajudou o Leão*. O que o leão fez? C5: *Quis esmagar o Ratinho, ele ficou bravo*. Foi legal o que ele fez? C6: *Não, no*

*começo ele não foi bom, só no final. O que vocês acham que o leão deveria ter feito? C7: Ele deveria ter esmagado o ratinho, assim - apertando forte e com careta as duas mãos. C8: Ele deveria ter perdoado o Ratinho. A resposta das crianças, sempre atentas, era imediata e interativa, identificaram-se mais com o ratinho e pontuaram seu bom humor, alegria, capacidade de perdoar e de ajudar, e, sobretudo sua coragem.*

No momento da TRH as crianças tiveram a oportunidade de recontarem a história. Elas ressaltaram que o Ratinho sabia perdoar, ajudar e era corajoso. Voltei às perguntas: O que essa história nos ensina? C9: *Que a gente tem que perdoar as pessoas. C10: Que é importante ter amigos. C11: Que devemos ajudar o próximo. C12: Quando alguém prende o braço na cerca podemos ajudar a tirar. C13: Eu caí de joelho e os meus amigos me ajudaram, inclusive o Samuel. C14: Eu me queimei no ferro e a minha mãe me ajudou. C13: A perdoar. A ajudar. A ter coragem. C4: Eu caí da cadeira e minha amiga me ajudou. Na despedida as crianças saíram bem falantes.*

**Segundo Encontro.** A história do segundo encontro foi “A Margarida Friorenta”. A história narra sobre uma florzinha que por toda a madrugada não conseguia dormir, e chorando cantava a música: “Que frio estou a sentir, que nem consigo dormir, preciso de um cobertor, ou de um pouquinho de amor”. Mas os bichos indignados tentaram ajudá-la cobrindo-a, acendendo luzes perto dela, colocando-a perto dos bichos de pelúcia. Nada resolveu. A borboleta entendeu que ela não precisava de cobertor nem de objetos para esquentá-la, ela queria um pouquinho de amor (Ver na história original – Anexo 2).

O encontro durou 50 minutos, e havia seis crianças. A Técnica utilizada foi a das Histórias incompletas, o recurso era uma flor grande de pelúcia. As crianças estavam falantes e se mexendo nos colchonetes. No primeiro momento no acolhimento eu perguntei sobre a história do encontro anterior, as crianças se lembraram do Ratinho descrevendo suas

características como: ajudador, corajoso, alegre, amigo e bom roedor, e que cantaram a musiquinha dele, falaram ainda que o leão aprendeu uma lição, retomaram algumas: nem sempre o mais importante é o maior, ou o melhor; sempre podemos precisar de alguém.

No segundo momento, comecei a contar a história da Margarida Friorenta (utilizando os recursos da tabela 1), parei de contá-la no momento em que todos os animais estavam bravos porque ela não dormia e nem deixava ninguém dormir, para que as crianças então pudessem criar um final para ela. Foi perguntado qual final elas gostariam de dar à história da Margarida Friorenta. As crianças começaram a pontuar: C1: *Um bichinho deu um pouco de amor para ela.* C2: *Outro amigo a regou e lhe deu chuva e ela cresceu assim - mostrando como a florzinha cresceu com a mão subindo.* C3: *Foi dado a ela um pouquinho do sol, ela precisava do sol.* C4: *Alguém podia enrolá-la no cobertor no meio do sol, ai ela ficaria quentinha.* C5: *Ela precisava de carinho, alguém poderia fazer carinho nela.* Então perguntei: Quem poderia abraçá-la, fazer carinho e cuidar dela? C5: *Um bichinho.* Perguntei: qual bichinho? C1: *O macaquinho, pois ele possui braços longos para cuidar.* C6: *O urso também poderia cuidar porque é quentinho, se bem que ele poderia esmagá-la.*

Após a criação para o final da história, foi contado o final criado pela escritora. Eles gostaram dos finais que haviam criado para a história. Todos trocaram alguns sorrisos e cantarolaram a música “Eu tenho muitos amigos”. Todos quiseram pegar a florzinha e abraçá-la. As crianças demonstraram cuidado e carinho para com a Margarida friorenta e se preocuparam em sanar o problema dela descrito na fala da C5: “*um pouquinho de amor*”. Então foi feita a despedida.

### **Procedimento para a Construção dos Dados**

A estrutura da pesquisa contou com 10 encontros, sendo que um foi para apresentação da pesquisa e conhecimento das crianças, sete para a contação de história, uma para

observação das crianças em suas atividades cotidianas reconto sobre as histórias que mais gostaram e desenho da história que acharam mais interessante, e o último encontro com a equipe do centro de convivência para conversar sobre a interação das crianças nos encontros. Todas as histórias foram lembradas e após escolherem a que mais gostaram, foram desenhadas pelas crianças. Os Encontros foram estruturados da seguinte forma:

(a) acolhimento – momento em que as crianças eram recebidas;

(b) contação da história – o momento que a partir dos recursos e técnica propostos a história era contada;

(c) utilização da técnica do Reconto e a Técnica de Histórias Incompletas (THI) – era o momento do *feedback* das crianças, onde a contadora ouvia atentamente cada criança, e quando necessário interferia para ajudá-las na construção ou na reconstrução da história. Perguntas sobre a história – principalmente quando a técnica era do reconto, elas ajudavam as crianças a reconstruírem o enredo lembrando-as de todos os personagens. Exemplo de perguntas: No momento do reconto: então como começa a história? E no momento da criação do final da história: O que vocês acham que aconteceu com os personagens?

(d) despedida – quando as crianças eram lembradas do próximo encontro.

Os encontros foram filmados para melhor observação dos processos envolvidos na contação da histórias. Cada filmagem teve uma duração média de 50 minutos. Neste propósito, já se buscava nas expressões (verbais e não verbais) das crianças os elementos empáticos descritos e se eram de cunho Cognitivo, Emocional ou Conativo (Goleman, 2014). O processo de desenvolvimento da empatia ocorre para cada criança em ritmo e forma diferenciados (Ruiz, 2014).

Os encontros no Serviço de Convivência foram realizados na sala de Música e na sala de artes, às quartas-feiras e sextas-feiras de 15h0min às 16h00min. Durante os primeiros dois encontros houve períodos de observação e interação com as crianças de 14h00min às

15h10min no sentido de conhecer melhor as crianças e fazer o *rapport* (da psicologia, é uma técnica de criar uma ligação empática com outra pessoa, proporcionando uma relação harmônica). A rotina das crianças atendidas na instituição era bem definida, eles foram frequentes e pontuais visto que já estavam na instituição desde 13h30min, e após lancharem, ficavam à disposição para os Encontros de contação de histórias. Por ser um grupo pequeno houve uma interação satisfatória, uma vez que todos já se conheciam bem.

As crianças chegaram à sala no horário estabelecido, cumpriram com os combinados predeterminados, o que promoveu um entrosamento positivo. A minha interação com as crianças, e com toda a equipe da associação foi satisfatória. A associação designou um funcionário para me acompanhar com as crianças em todos os encontros.

### **Descrição dos Encontros de construção de dados no Serviço de Convivência**

**Primeiro encontro.** O projeto e seus objetivos foram apresentados às crianças, elas se apresentaram a mim e eu a elas. Foram utilizadas dinâmicas (Trava-línguas, testes de memória, brincadeira do “Sessenta” – Todos ficam em pé, fecham os olhos e contam até sessenta quem achar que deu sessenta senta quem sentar em um minuto ganha) visando sensibilizá-las e familiarizá-las com os processos a serem desenvolvidos durante os encontros.

**Segundo encontro.** As crianças ouviram a história da “Quiquita”. “Quiquita era uma Patinha que todos os dias se esquecia de toda higiene pessoal. Certo dia foi a uma festa e por estar suja e descabelada, foi criticada pelos amigos que lhe fizeram uma música: “A Quiquita é tão esquisita”. Ao voltar para casa, sua mãe que tentava ajudá-la, colocou um adesivo em sua mão pra que ao olhar para ele se lembrasse de tomar banho, lavar o cabelo, escovar os dentes, lavar as mãos, vestir o vestido e calçar o sapato. Ela ficou tão linda, limpinha e

cheirosa que os amigos mudaram a sua música “A Quiquita é a mais bonita”. (Veja história original – Anexo 1).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de sete meninos e duas meninas. A Técnica utilizada foi a TRH, o recurso foi uma fantasia de patinha feita de pelúcia. O encontro se desenvolveu da seguinte forma:

(a) Acolhimento - as crianças se apresentaram por meio da música “passa bola” (a bola ia rolando de mão em mão, quando parava a criança se apresentava).

(b) A contação da história. Eu estava vestida com um macacão de pelúcia branco e com a toca de orelhas, com um pente, uma bucha e uma escova de dentes bem grandes, toquei e cantei com um violão.

(c) Técnica da História Incompleta e perguntas: Como a Quiquita foi para a festa? O que aconteceu com a Quiquita quando ela chegou à festa? O que a Quiquita fez? Quando a Quiquita contou o que aconteceu na festa o que a mãe fez? Ela voltou à festa?

No Reconto da História também foram feitas algumas perguntas: Qual a parte da história eles mais gostaram?

(d) Despedida – até o próximo encontro.

**Terceiro encontro.** As crianças ouviram a história “O Leão e o Rato”. A história narra sobre um ratinho que estava brincando no rabo do Leão que estava dormindo e acabou acordando. O leão quis comer, o ratinho pediu o seu perdão e lhe garantiu que em outro momento poderia lhe ajudar. O Leão riu e disse que um ratinho jamais poderia lhe ajudar. No entanto o leão pisou numa rede de caçadores e ficou preso pendurado em uma árvore sem conseguir se soltar, o ratinho subiu na rede, foi até as cordas e as roeu. O leão foi liberto e tornou-se amigo do Ratinho (Veja história original – Anexo 2).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de sete meninos e uma

menina. A Técnica utilizada foi das Histórias Incompletas, o recurso foi computador, multimídia e Power point.

- (a) Acolhimento – a história da Quiquita foi lembrada com muita alegria.
- (b) A contação de história e parei na parte em que o ratinho foge do Leão. A história foi contada com uso do power point com imagens descritivas do enredo.
- (c) Técnica da História Incompleta e perguntas: A mãe falou o que? O que aconteceu depois disso? Será que ele foi até o leão pedir desculpas? E o Leão? Como que um ratinho pode ajudar um leão? Vocês acham que foi legal o que o ratinho fez com o leão? O que o leão fez com o ratinho, foi legal? O Leão perdoou o ratinho? Foi legal o que ele fez, de perdoar?

Depois que eu contei como era o final da história algumas crianças acharam interessante o final, e começaram a recontar, foi feita uma pergunta: O que o Leão entendeu?

- (d) Despedida – até o próximo encontro.

**Quarto encontro.** As crianças ouviram a história da “Margarida Friorenta”. A história narra sobre uma florzinha que por toda a madrugada não conseguia dormir porque estava com muito frio e chorando cantava a música: “Que frio estou a sentir, que nem consigo dormir, preciso de um cobertor, ou de um pouquinho de amor”. Mas os bichos indignados tentaram ajudá-la cobrindo-a, acendendo luzes perto dela, colocando-a perto dos bichos de pelúcia. Nada resolveu. A borboleta entendeu que ela não precisava de cobertor nem de objetos para esquentá-la, só de um pouquinho de amor (Veja história original – Anexo 3).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de sete meninos e uma menina. A Técnica utilizada foi a do Reconto, o recurso era uma flor grande de pelúcia.

- (a) Acolhimento – a história do Leão e do Ratinho foi lembrada, as crianças vibravam enquanto se lembravam de detalhes da história.

- (b) A contação da história. Foram utilizadas flores e bichinhos de pelúcia.
- (c) Técnica do reconto e perguntas: O que ela cantava? Resolveu o problema da Margarida? O que os bichinhos descobriram? Os bichinhos fizeram o que? O que fizeram antes para ela parar de chorar? Resolveu o problema? O que resolveu o problema? O que mais eles fizeram? Resolveu o problema dela? O quê resolveu? Se a Margarida estivesse aqui o que vocês fariam para ajudá-la?
- (d) Despedida – até o próximo encontro.

**Quinto encontro.** As crianças ouviram a história da “A Cigarra e a formiga”. A história narra sobre uma cigarra que cantava o dia inteiro com sua viola, a formiga passava por ela todos os dias e lhe dizia que ela tinha que preparar casa pra morar, roupas pra se aquecer e comida pra se alimentar, pois, o inverno já estava quase chegando. Mas a cigarra nunca a ouvia. Quando o inverno chegou todos os bichos foram para suas casas e ficaram bem, a cigarra ficou no frio, sem casaco e sem alimento. Ela pediu ajuda para alguns amigos, ninguém a ajudou. Ela foi até a formiguinha e desmaiou de fome e frio, a formiga cuidou dela, mas, lhe ensinou a lição, ela poderia cantar, mas ela também teria que se prepara para o inverno (Veja história original – Anexo 4).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de nove meninos e duas meninas. A Técnica utilizada foi a do Reconto, o recurso era uma flor grande de pelúcia.

- (a) Acolhimento – a história da Margarida Friorenta foi lembrada.
- (b) A contação da histórias. Foi usado violão.
- (c) Técnica do reconto e perguntas: Quem ficou com fome? De quem é esta história? Quem lhe falava que ela precisava trabalhar? C4: *A formiga!!!* A formiga falava o que? O que chegou não foi o inverno, o frio? Ela morreu? Depois o que a formiga disse pra ela? Vocês gostaram do que a formiga fez? Qual parte você mais gostou?

(d) Despedida.

**Sexto encontro.** As crianças ouviram a história do “Lume-Lume”. A narrativa fala sobre um vagalume que não acendia mesmo tendo passado pelas mãos de vários médicos. É criticado pelos vagalumes da vila. Seu sonho era ir até o vale dos vagalumes, um lugar onde só os vaga-lumes podiam ir mais ninguém permitia. Por não enxergar a noite sua mãe lhe colocou uma vela na cabeça por baixo de um copo, aí sim ele foi chacotado. Sua mãe lhe aconselhou a ir escondidinho atrás dos vagalumes, sem ser notado. Ele resolveu atravessar o pântano, mas tinha que passar pelo sapão bocarrão que atacava os vagalumes distraídos. Ao passar, escondido, atrás dos amigos viu que o sapão havia pegado alguns vagalumes. Ele jogou a vela que estava em sua cabeça na boca do sapão que os soltou. Os vagalumes constrangidos lhe fizeram uma homenagem e lhe deram uma medalha de honra, ele ficou tão empolgado que sua luz acendeu (Veja história original – Anexo 5).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de sete meninos e duas meninas. A Técnica utilizada foi a do Reconto, os recursos foram anel que pisca, coroa que pisca, colar que pisca, cada criança recebeu um colar que pisca.

- (a) Acolhimento – a história da Cigarra e a Formiga foi lembrada.
- (b) A contação da história. Foram usados: anel que pisca, coroa que pisca e medalha que pisca, e cada criança recebeu uma medalha.
- (c) A técnica do reconto e perguntas: O que aconteceu antes disso? O que a mamãe fez pra ele acender? E aí o que ele fez? E quando ele recebeu todas essas coisas como ele ficou? Do que ele precisava? Vocês acham que ele foi corajoso? Nós podemos falar que uma pessoa é estranha só porque é diferente? Vocês acham que isso que aconteceu na escola do amigo é legal?
- (d) Despedida - desafio: Teto limpo e Chão sujo.

**Sétimo encontro.** As crianças ouviram a história “A Formiga e a Neve”. A narrativa se dá quando a formiguinha sai na neve e tem seu pezinho preso em uma grande bola de neve, sem conseguir se soltar. Ela pede ajuda a muita gente, mas ninguém pode ajudá-la, o último que ela pede ajuda, o homem, diz a ela que só Deus poderia ajudá-la. Deus dá um grande sopro e enviando a primavera. A neve derrete e ela consegue desprender o pé (Veja história original – Anexo 6).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de nove meninos e duas meninas. A Técnica utilizada foi a do Reconto, os recursos foram cartazes com as figuras dos personagens da história.

- (a) Acolhimento – as crianças lembraram a história anterior.
- (b) A contação de histórias. Foram utilizadas figuras com todos os personagens da história. As crianças participaram segurando as figuras e mostrando-as à medida que ia sendo citadas.
- (c) Técnica do Reconto e perguntas: Qual parte vocês mais gostaram? Era uma vez ... E o que ela fez? C8: O que aconteceu com ela?
- (d) Despedida - as crianças contaram várias histórias de pessoas que ajudaram outras.

**Oitavo encontro.** As crianças ouviram a história do “Urso Bolina”. A história narra sobre um urso que morava na floresta rodeado de bichos, mas que se achava só. O passarinho o convidava para voar ele não ia; o peixinho o convidava para nadar, ele não ia; o sapo o convidava para pular ele não ia. Estava sempre triste e dizendo que não tinha amigos. Um dia ele resolveu ir para a cidade, ouviu dizer que lá havia muitas pessoas, e pensou que teria muitos amigos. Só que chegando lá, algumas crianças descobriram que ele falava e o venderam para o dono do circo. No espetáculo ele estava ansioso e com medo, não conseguia

falar. O dono do circo muito bravo o prendeu na jaula e disse que ele não teria comida até o dia em que falasse no show. O passarinho sobrevoando o circo escutou o choro de Bolinha e mobilizou seu amigos da floresta para resgatá-lo. Bolinha descobriu que os bichos eram seus amigos, agradeceu tudo o que fizeram e nunca mais quis sair de perto deles (Veja história original – Anexo 7).

O encontro durou 50 minutos, e contou com a participação de oito meninos e uma menina. A Técnica utilizada foi a do Reconto, e o recurso foi um urso de pelúcia.

- (a) Acolhimento foi relembrar a história anterior.
- (b) A contação da histórias. Foi utilizado um urso de pelúcia.
- (c) A Técnica do reconto e perguntas: Quem morava na floresta com ele? Mais alguém o convidou? Por quê? O que ele descobriu quando voltou para a floresta? Algumas crianças cantaram a música que os bichos fizeram. Qual parte vocês mais gostaram? Quem foi mais esperto?
- (d) Despedida.

**Nono encontro.** Participaram desse encontro, nove crianças, a dinâmica desse encontro foi diferente como proposto no início, visto que começou com um momento de observação das crianças no horário de chegada, lanche e TV. Após o lanche, as histórias que já haviam sido contadas foram relembradas juntamente com as crianças, que fizeram desenhos da história que mais gostaram e contaram o porquê da escolha.

**Décimo encontro.** Este encontro foi realizado com a equipe do Serviço de Convivência (coordenadora pedagógica, psicóloga, professora responsável pela turma e secretária). Nesse momento, os profissionais relataram de forma positiva sobre a participação das crianças nos encontros de contação de histórias. Comentaram que algumas crianças

cantarolavam as músicas de algumas histórias em outros espaços do Serviço de Convivência. Nesse dia, algumas crianças que foram ao Serviço, vieram ao meu encontro para me abraçar, e lembrar de alguns personagens.

### **Procedimento de Análise de Dados**

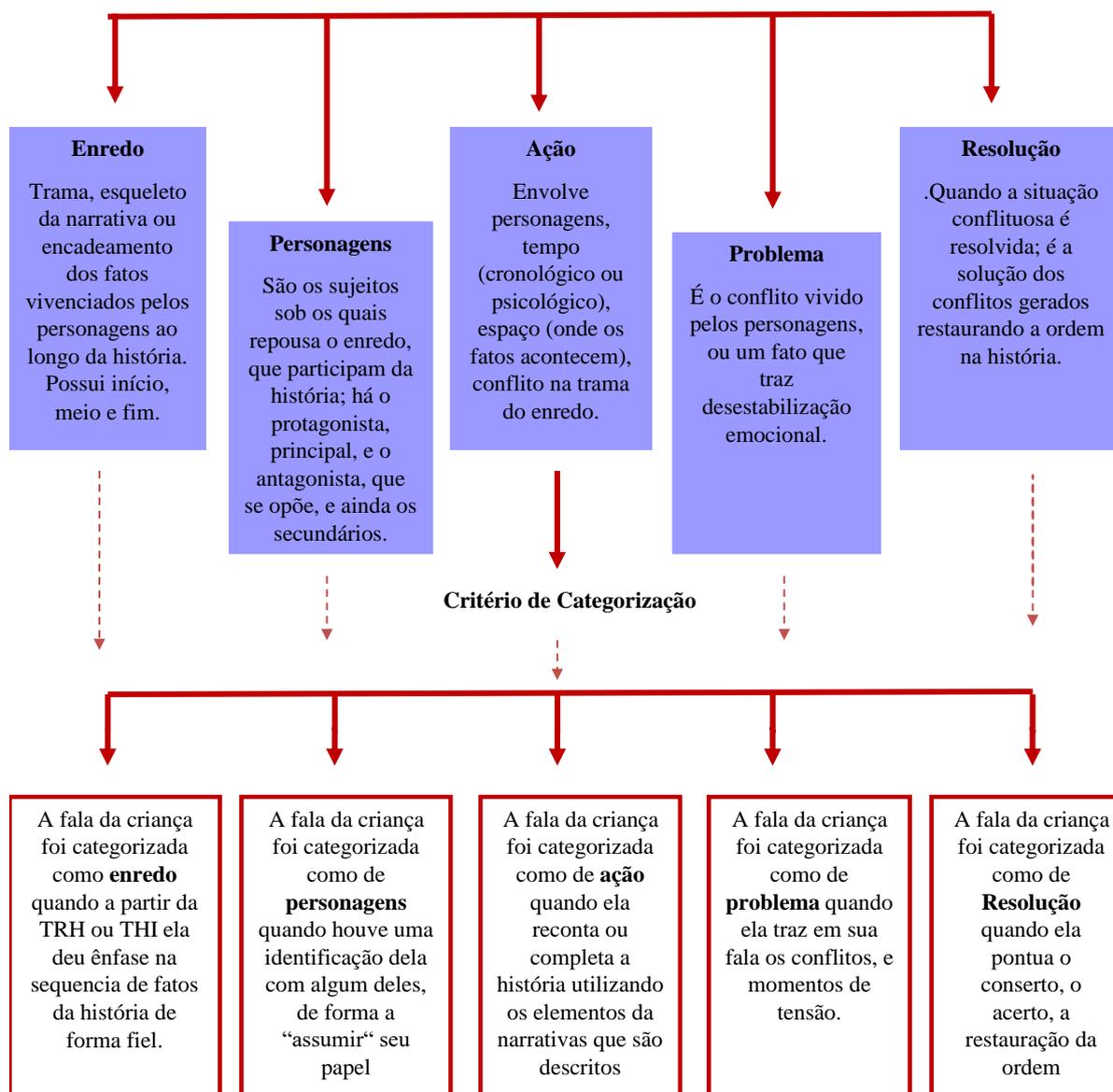
As falas das crianças descritas por meio da Técnica do Reconto das Histórias e da Técnica das Histórias continuadas foram alocadas aos cinco elementos estruturais da história: enredo, personagens, problema, ação e resolução de problema (Cabral, 2017; Creswell, 2014; Riessman, 2008), imbricados à tríade empática (Goleman, 2014). A definição dessas estruturas e a maneira como foram categorizadas as falas das crianças podem ser visualizadas na Tabela 2, apresentada a seguir.

As histórias foram escolhidas por sua pertinência aos objetivos da pesquisa e fazem parte do acervo da pesquisadora, algumas contemplando grandes nomes da literatura infantil (Irmãos Grimm; Esopo; La Fontaine). Os momentos de contação histórias e a participação das crianças nos recontos (TRH) e nas criações de novos finais (THI) foram filmados e transcritos na íntegra para a construção de indicadores de empatia desenvolvidos por meio da contação de histórias, analisadas as conjecturas, observadas e pontuadas pelas crianças, por meio do roteiro de perguntas, onde após a contação da histórias, perguntas eram feitas às crianças para que recontassem suas versões (Creswell, 2014).

Os dados foram analisados e categorizados dos elementos estruturais da história segundo as definições de Creswell (2014) e Ethos & Ludke (2003).

Tabela 2

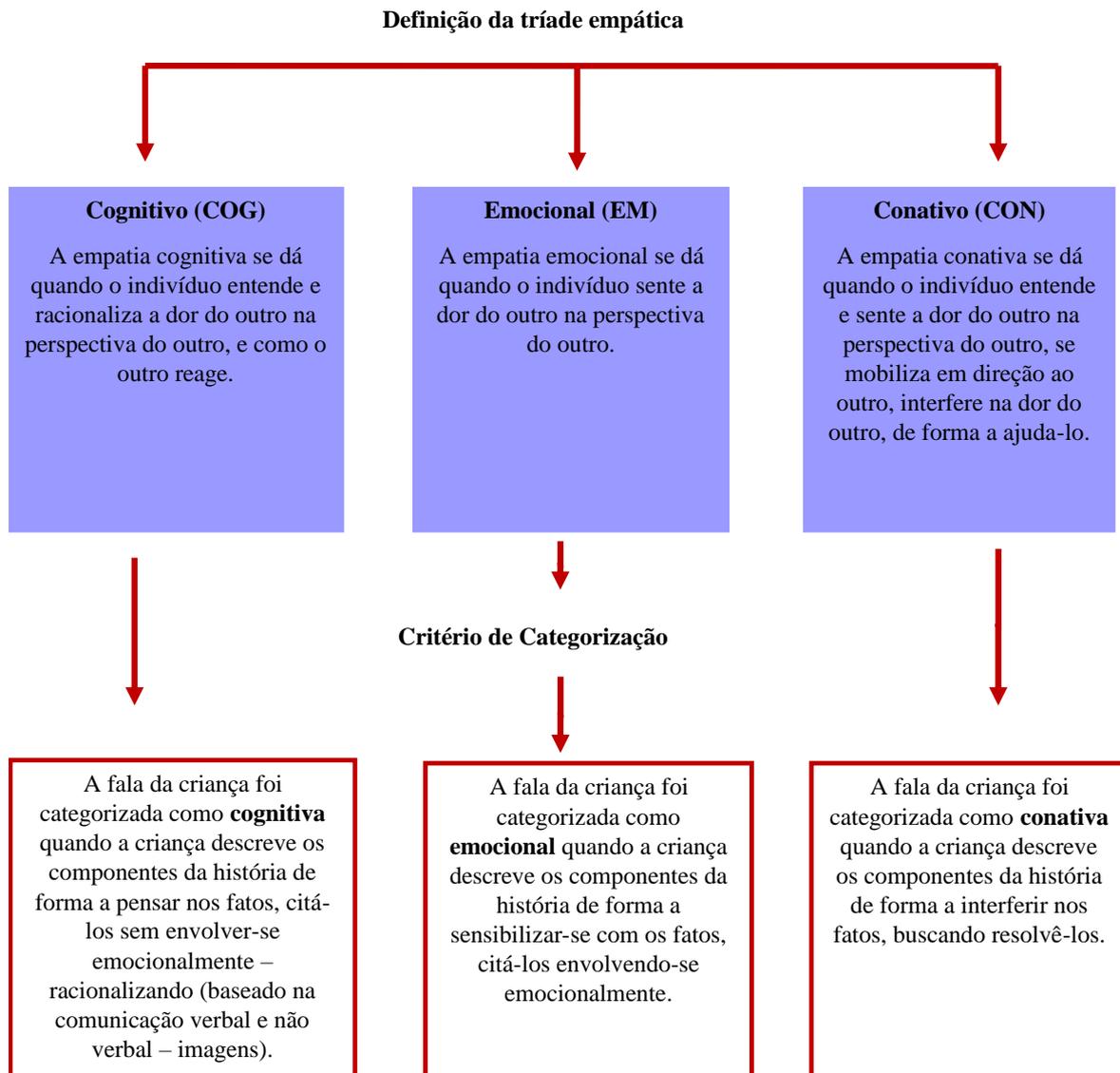
### Definição dos elementos estruturais da história



A partir das técnicas adotadas, os conteúdos das narrativas das crianças foram categorizados e relacionados aos elementos empáticos: Cognitivo (COG), Emocional (EM) e Conativo (CON), como definidos por Goleman (2014). Os critérios utilizados na categorização estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3

*Definição e categorização da tríade empática (Goleman, 2014)*



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

Após os dez encontros, tendo cumprido o que se havia proposto com as crianças do Serviço de Convivência, os resultados encontrados foram reveladores e significativos, visto que as crianças interagiram com as histórias recontando-as com detalhes e construindo finais engraçados e criativos. Os resultados obtidos na pesquisa por meio da Técnica da História Incompleta e da Técnica do Reconto da História apontam que o componente mais frequente dos elementos estruturais da história foi a resolução de problemas, seguida pelos personagens; e quanto aos elementos empáticos, o mais frequente foi o Cognitivo seguido pelo Emocional (Cabral, 2017; Creswell, 2014; Goleman, 2014; Riessman, 2008).

#### **Primeira História: “Quiquita”**

Na história da “Quiquita” a primeira a ser contada, eu estava vestida com a roupa da Patinha. Quando comecei a contar a história, as crianças ficaram em silêncio e boquiabertas; em alguns momentos interagiam batendo palmas, sorrindo e até ficando em pé, e ainda cantaram a música da Patinha que havia sido mudada a letra para uma forma positiva; de acordo com Perrow (2008) e Machado (2015) a contação de história mobiliza emoções positivas e saudáveis, tornando vivas as experiências das crianças.

As respostas empáticas foram vinculadas às mudanças observadas na Quiquita, para além de deixá-la bonita para si mesma, trouxe a visão diferente dos outros personagens e os seus elogios. A criança 2: *“Gostei da parte que cantaram para ela”* fala sobre o enredo. Por meio da empatia emocional. Goleman (2014) define a empatia emocional como sendo: Eu sentir a sua dor, o enredo mudou agora a Patinha era elogiada, e não mais desdenhada.

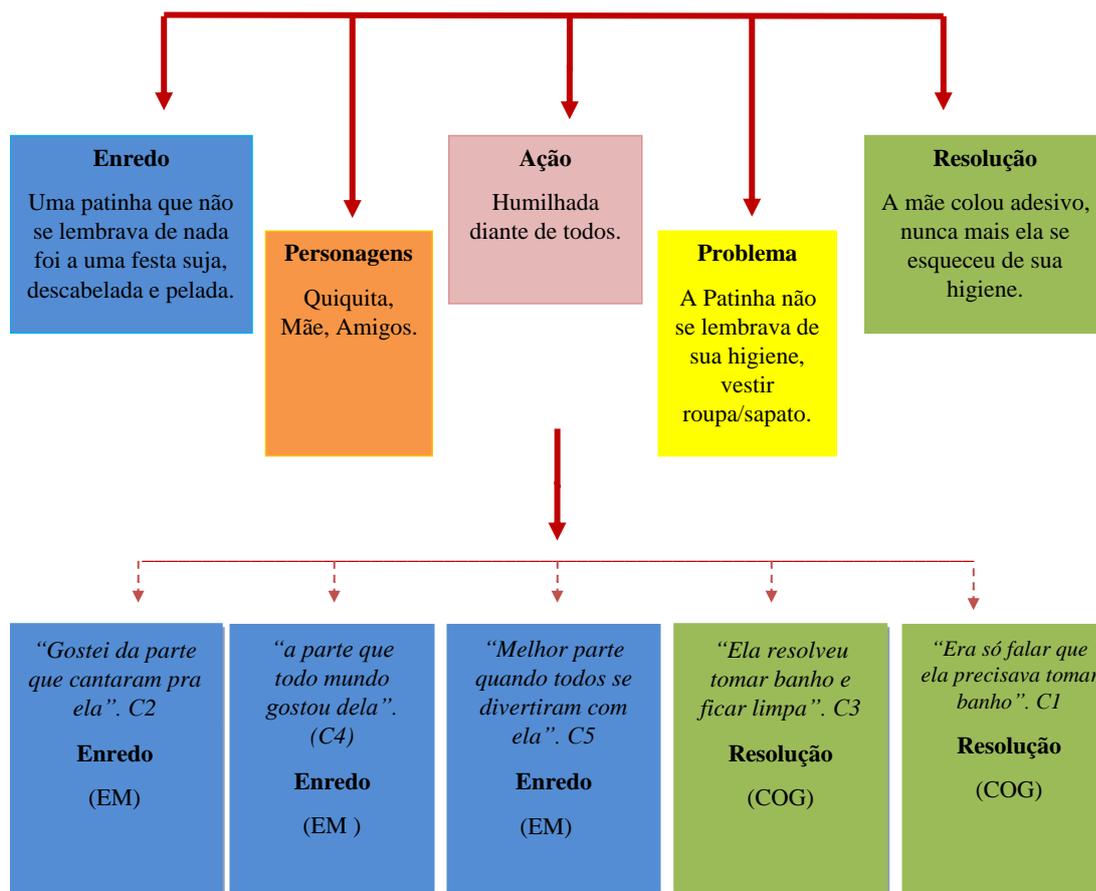
Logo que as crianças recontaram o desfecho da história, quiseram abraçar a patinha, e

pegar seus objetos (escova de dente, bucha, pente, que eram objetos bem grandes, interessantes). Corroborando a descrição da criança 2, a criança 4 disse em seu relato que a parte que mais gostou foi: “*A parte que todo mundo gostou dela*”; visto que em princípio todos os personagens a criticaram. O envolvimento desta criança de forma empática emocional pautada no enredo, também foi valorizado, pois, a história foi mudada, os fatos foram organizados melhorando a vida do protagonista, como pontua Cabral (2013).

Durante toda a contação de histórias houve uma resposta imediata das crianças batendo uma mão à outra em sinal de reprovação pelo que fizeram com a Patinha, fazendo caras e bocas, reforçando o restabelecimento da ordem em suas falas de relato ou de criação do final da história, como fala a criança 3: “*Ela resolveu tomar banho e ficou limpa*”. Esta criança descreve de forma empática cognitiva a atitude da protagonista, ou seja, ela pensou, racionalizou e resolveu o problema da Patinha, o que segundo Bussato (2013) e Riessman (2008) é a busca pela restauração da ordem ou da harmonia, e pela contação de histórias vai imprimindo valores éticos e morais, aconselhando e sedimentando conhecimentos e aspirações afetivas.

O encontro contou com a participação de sete meninos e duas meninas (n=9). A frequência dos elementos empáticos narrados pelas crianças que apareceram na história da “Quiquita” a partir da Técnica das Histórias Incompletas e da Técnica do Relato da História foram: cognitivos (f = 17); emocionais (f = 9); conativos (f = 6). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=3) e a Resolução (f=2). Mais exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1. Categorização das respostas da THI e TRH da primeira história: “Quiquita” (n=9)



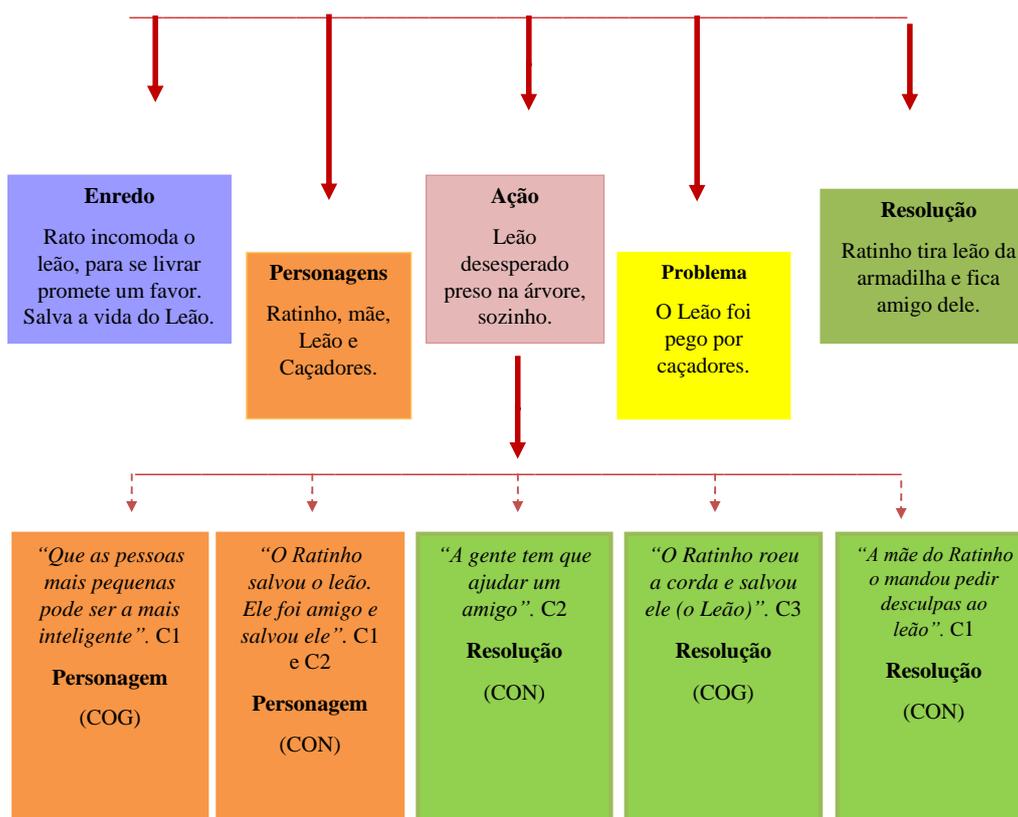
### Segunda História: “O Leão e o Rato”

A história do Leão e o Rato, foi contada com o auxílio do Powerpoint. As crianças falavam muito sobre o Ratinho, imitavam como ele cantava e corria, e batiam palmas. A identificação das crianças com o personagem (ratinho) é citada por Perrow (2008) como um elemento que pode sedimentar a realidade das crianças, buscando repensá-la ou redimensioná-la. Ele foi o personagem mais elogiado, a criança 1 e a 2 disseram: “O ratinho salvou o leão”, “Ele foi amigo e salvou ele”, ambas se mobilizaram em direção a resolver o problema do Leão, denotando uma empatia conativa, segundo Goleman (2014) quer dizer: Pode contar comigo. A música do Ratinho foi entoada pelas crianças. A partir da história, elas começaram a citar exemplos vivenciados por colegas, vizinhos ou até casos de jornais. As falas das crianças demonstram como dizem Brito (2014), Medeiros e Amorim (2016) que a

contação de histórias possibilita experiências mobilizadoras e envolventes na vida da criança.

O encontro contou com a participação de seis meninos e uma menina (n=7). A frequência dos elementos empáticos que apareceram na história do “Leão e o Ratinho” a partir da Técnica das Histórias Incompletas e na Técnica do Reconto da história foram: empatia cognitiva (f = 6); empatia emocional (f = 3); empatia conativa (f = 8). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram os Personagens (f=2) e a Resolução (f=3). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2. Categorização das respostas THI e TRH da segunda história “O Leão e o Rato” (n=7)



### Terceira História: “Margarida Friorenta”

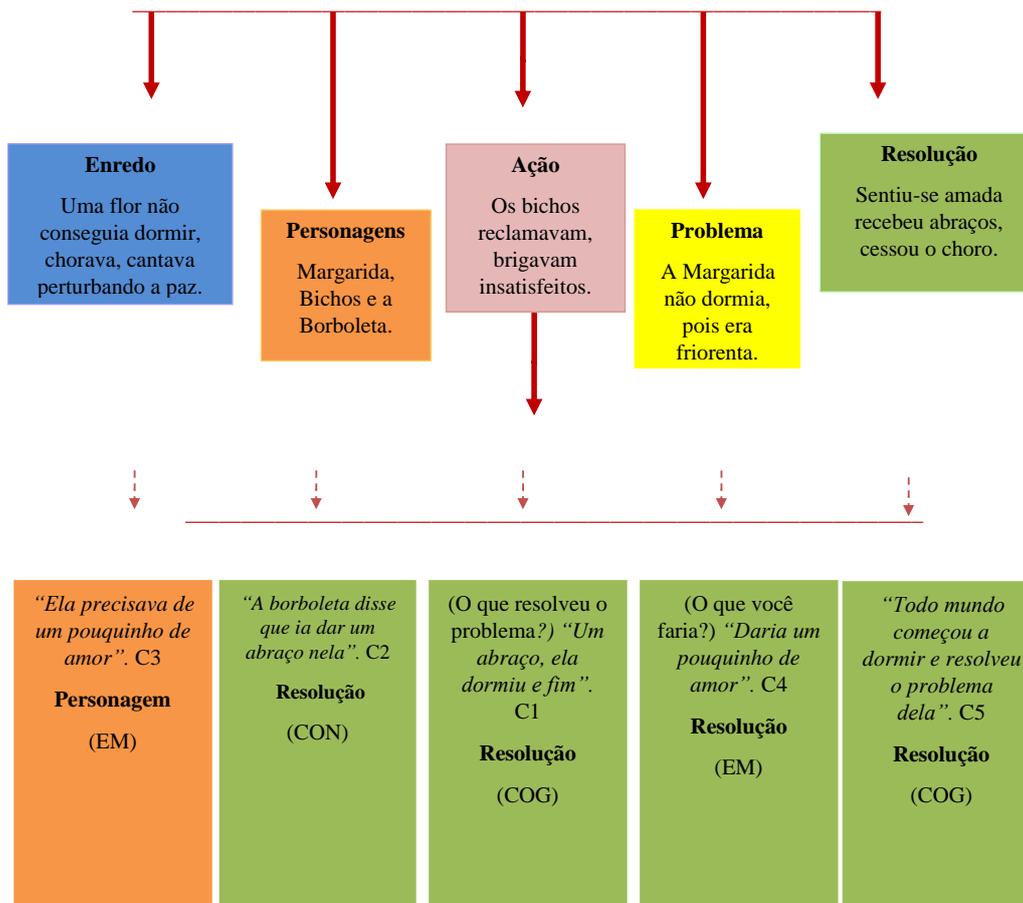
Nessa história, as crianças em suas falas explicaram que os bichos não precisavam brigar com a Margarida, algumas crianças quiseram abraça-la e ficarem com ela no colo, uma das falas, C 3, foi: “Ela precisava de um pouquinho de amor”. Houve uma empatia

emocional com a Personagem. Para Sousa e Bernardino (2012), Souza e Straub (2014) o processo de contação de histórias proporciona a construção da identidade e ajustamento social à medida que a criança negocia e renegocia sentidos simbólicos por meio dos personagens, em uma proposta de cumplicidade que vai além do real.

Após minha pergunta sobre o que resolveu o problema da Margarida Friorenta, a resposta da criança 1 foi: “*Um abraço, ela dormiu e fim*”. Esta fala demonstrou que a resolução de conflito descrita de forma empática cognitiva, é possível por que, o pensamento da criança e a imaginação não se dissociam, de fato ela ficou estarecida com a tristeza da Florzinha e resolveu seu problema racionalmente, sem rodeios, como defende Souza e Bernardino (2011) e Goleman (2014).

O encontro contou com a participação de oito meninos e uma menina (n=9). A frequência dos elementos empáticos que apareceram no Reconto da história da “Margarida Friorenta” foram: empatia cognitiva (f = 13); empatia emocional (f = 10); empatia conativa (f = 7). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=3) e a Resolução (f=2). Quanto aos elementos Personagens (f=1) e a Resolução (f=4). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 3.

Figura 3. Categorização das respostas da TRH da terceira história “Margarida Friorenta” (n=8)



#### Quarta História: “A Cigarra e a Formiga”

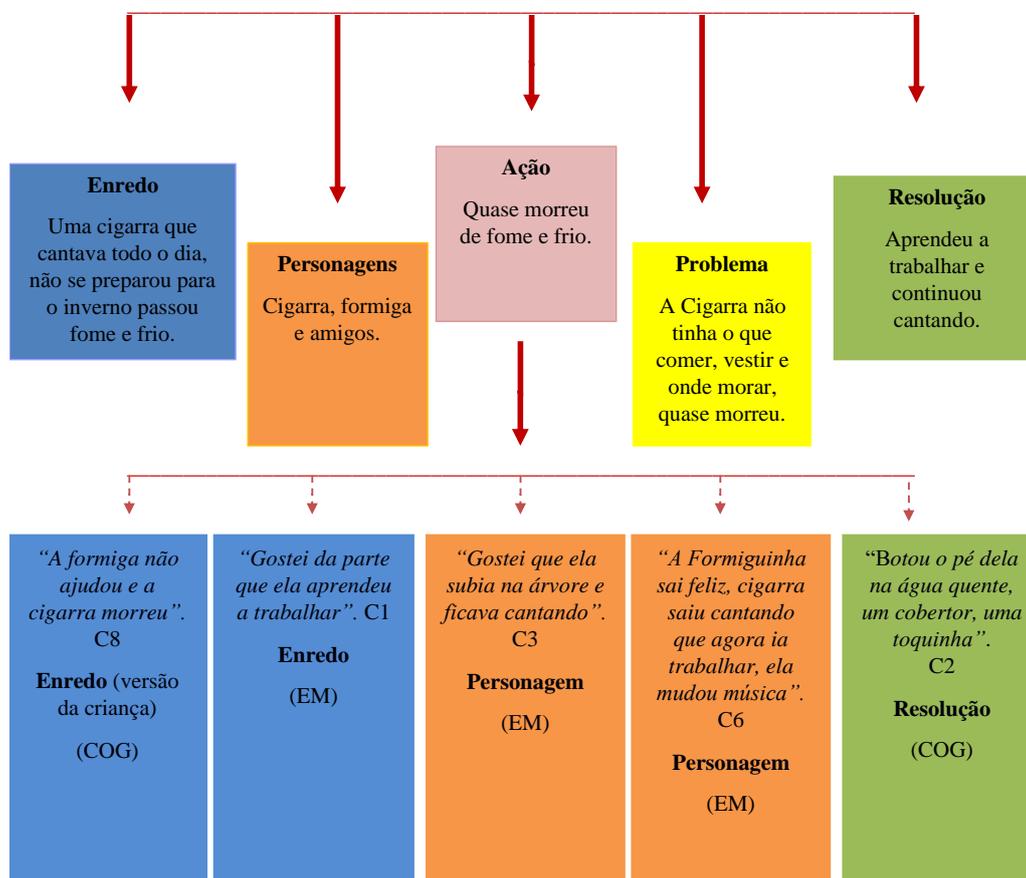
Na história da Cigarra e da Formiga, no relato da criança 6 ela fala sobre o personagem por meio da empatia emocional: *“A formiguinha sai feliz, Cigarra sai cantando que agora ia trabalhar, ela mudou a música”*. Souza e Bernardino (2011) pontuam que quando a criança se envolve com o herói ela transcende os limites da vida real de forma sensível, a criança toma para si o contentamento do personagem. As crianças saíram cantarolando pelos corredores a nova música da Cigarra, e até as professoras comentaram que elas não paravam de cantarolar. Penso que esta manifestação das crianças, corroborando a teoria de Sousa e Straub (2014), é por que a contação de histórias lhes permite sonhar acordadas, reescrevê-las, e vivenciar emoções.

Interessante esse relato da Criança 2 *“Botou o pé dela na água quente, um cobertor,*

*uma toquinha*”. Ela focou na resolução do problema, por meio de uma empatia cognitiva. A contação de histórias produz efeitos únicos e personalizados ativando diferentes afetos conforme declara Perrow (2008), assim a proposta de restaurar a harmonia na vida da Cigarra, demonstra empatia, ainda que seja cognitiva.

O encontro contou com a participação de nove meninos e duas meninas (n=7). A frequência dos elementos empáticos que apareceram na história da “Cigarra e da Formiga” a partir da Técnica do Reconto da história foram: empatia cognitiva (f = 18); empatia emocional (f = 11); empatia conativa (f = 6). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=2), Personagens (f=2) e a Resolução (f=1). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4. Categorização das respostas da TRH da quarta história “A Cigarra e a Formiga” (n=11)



### Quinta História: “Lume Lume”

Na história do Vagalume “Lume Lume”, as crianças interagiram com o personagem principalmente na hora em que seus pisca-piscas começaram a acender, pegaram os aparatos e ficaram ligando e desligando. A criança 1 fala sobre o Personagem por meio da empatia emocional: “*Todo dia ele ia pra casa chorando*”. Para Bettelheim (2002) somente a criança é capaz de revelar o que a contação de histórias evoca em suas emoções e influencia positivamente o desenvolvimento delas, o sentimento do personagem passa a ser seu, e pode lembrá-lo de situações vivenciadas.

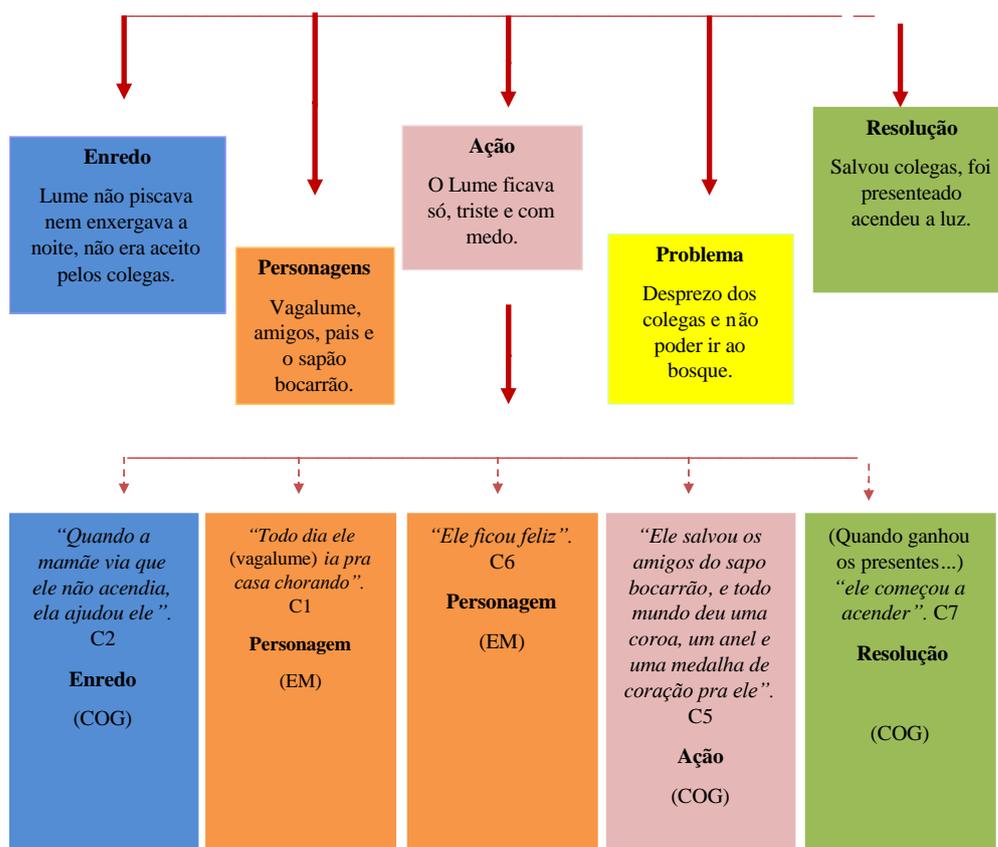
A criança 7 falou sobre a resolução de problema por meio da empatia cognitiva: (quando ganhou os presentes) “*ele começou a acender*”. Sem muito sentimento a criança foi logo para a resolução do problema do Vagalume: acender. Corroborando essa ideia, Abramovich (1993) defende que na contação de histórias “tudo” é possível, dada a dimensão à fantasia, assim, a ordem emocional pode ser restaurada, visto que esse momento fala de descobertas, de perdas e buscas que poderão ser repensadas e agregadas.

As crianças, ainda em outras falas declararam que o vagalume era um herói destemido, inteligente, ágil e, sobretudo amigo. Eles vibraram com o desfecho da história e se identificaram com o Vagalume, compartilhando histórias similares. Como defende Bussato (2013) a contação de histórias apresenta uma série de conflitos entre o bem e o mal levando as crianças a pensarem na superação de obstáculos e conflitos a partir da trama proposta.

O encontro contou com a participação de nove meninos e duas meninas (n=11). A frequência dos elementos empáticos que apareceram na história do “Lume Lume” a partir da Técnica do Reconto da história foram: empatia cognitiva (f = 11); empatia emocional (f = 4); empatia conativa (f = 7). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=1), Personagens (f=2), Ação (f=1) e a Resolução (f=1). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser

visualizados na Figura 5.

Figura 5. Categorização das respostas do TRH da quinta história “Lume Lume” (n=11)



### Sexta História: “A Formiga e a Neve”

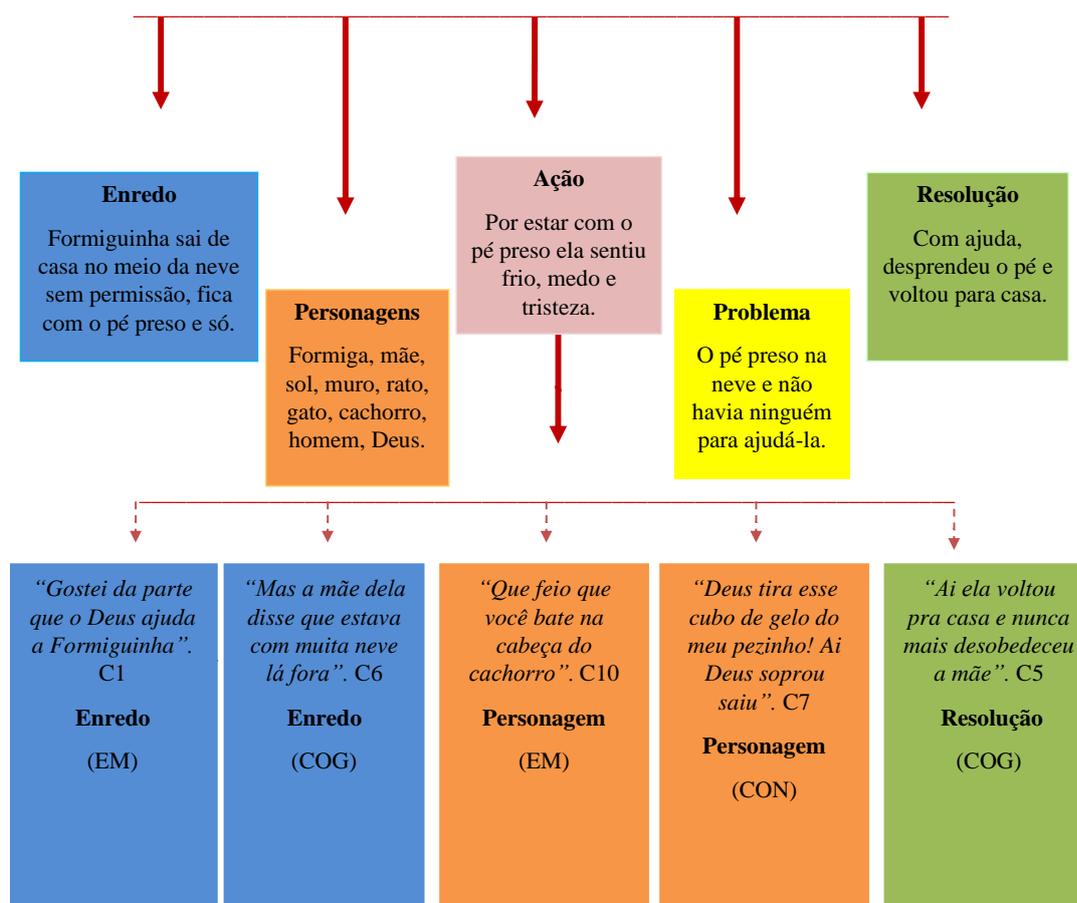
Nesta história, as crianças participaram segurando as figuras dos personagens à medida que iam sendo citados. Ela tem repetições acumulativas, para além de gostar desta proposta, as crianças assimilam mais facilmente cada um dos personagens diante do enredo, segundo defende Coelho (1997). Ao final, as crianças aplaudiram a história.

A criança 1 falou sobre o enredo por meio da empatia emocional: “Gostei da parte que o Deus ajuda a Formiguinha”. Rodrigues et al., (2015) postulam que a contação de histórias transita entre o real (vivências) e o fictício (imaginação) possibilitando conjecturas e intervenções por parte por parte da criança. A Criança 10 falou sobre o personagem por meio da empatia emocional: “Que feio que você bate na cabeça do cachorro”. A criança se

sensibiliza em seu relato, ao que explica a teoria de Rosa e Lima (2012) de que ela se sensibiliza e interage com a contação de histórias experimentando regras e papéis sociais.

O encontro contou com a participação de nove meninos e duas meninas (n=11). A frequência dos elementos empáticos que apareceram na história da “Formiga e a Neve” a partir da Técnica do Reconto da história foram: empatia cognitiva (f = 20); empatia emocional (f = 6); empatia conativa (f = 1). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=2), Personagens (f=2) e a Resolução (f=1). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 6.

Figura 6. Categorização das respostas do TRH da sexta história “A Formiga e a Neve” (n=11)

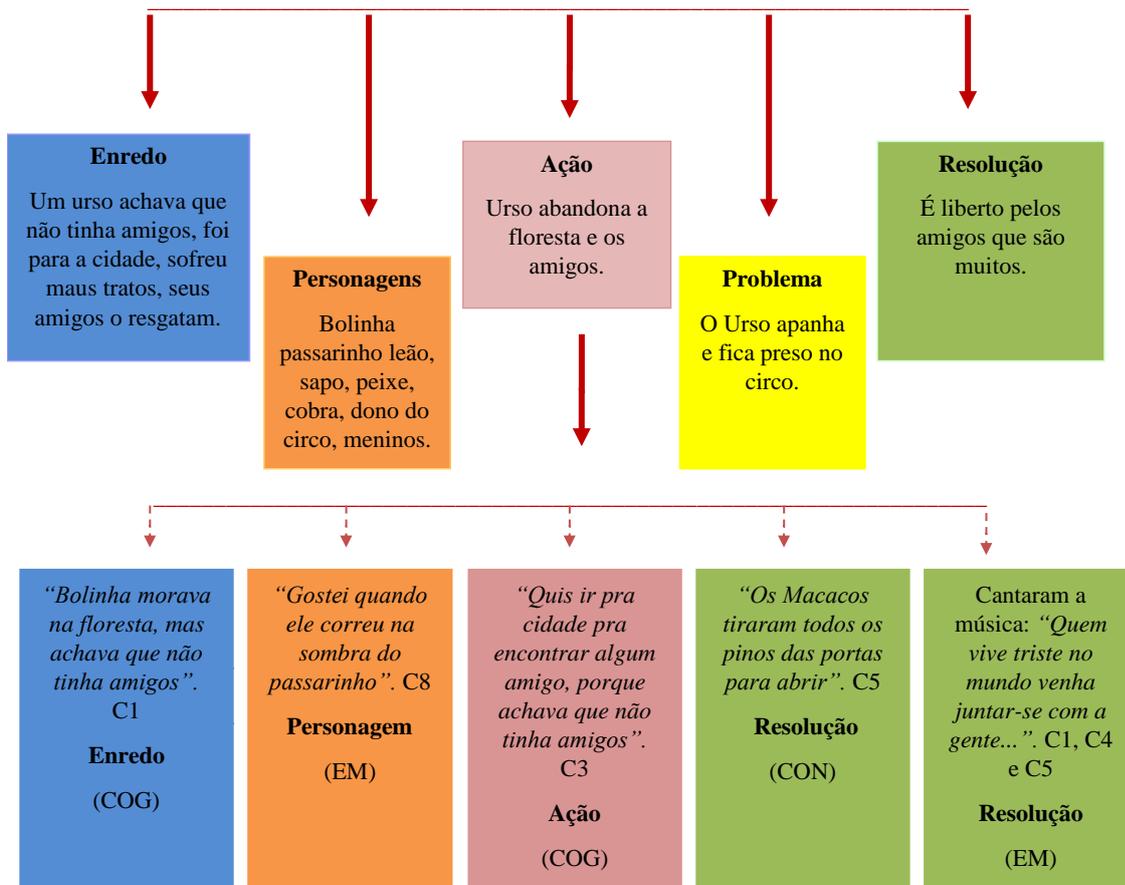


### **Sétima História: “O Urso Bolinha”**

A história do “Urso Bolinha” foi contada com um urso de pelúcia que as crianças puderam pegar posteriormente. A criança 8 focou no personagem por meio da empatia emocional: “*Gostei quando ele correu na sombra do passarinho*”. Esta fala me reporta a fala de Valdivieso (2010) quando diz que a contação de história consegue abrir caminhos emocionais entre ela e os ouvintes, levando-os consigo a qualquer lugar que se puder imaginar, onde tudo pode acontecer. A criança C 5 focou na resolução de problema por meio da empatia conativa: “*Os macacos tiraram todos os pinos da porta para abrir*”. Para Cabral (2013) a criança se coloca no enredo pensando na resolução do conflito gerado, este é um dos pilares da história. Goleman (2104) corroborando a essa premissa descreve que a empatia conativa brota de um desejo de mobilização em direção ao outro, interferindo ou otimizando uma situação desestabilizadora em busca de trazer de volta a ordem.

O encontro contou com a participação de oito meninos e uma menina (n=9). A frequência dos elementos empáticos que apareceram na história do “Urso Bolinha” a partir da Técnica do Reconto da história foram: empatia cognitiva (f = 16); empatia emocional (f = 15); empatia conativa (f = 7). Quanto aos elementos estruturais da história os mais frequentes foram o Enredo (f=1), Personagem (f=1), Ação (f=1) e a Resolução (f=2). Alguns exemplos, com os fragmentos das falas das crianças imbricando os dois temas pesquisados podem ser visualizados na Figura 7.

Figura 7. Categorização das respostas da TRH da sétima história “O Urso Bolinha” (n=9)



## Síntese dos Resultados

Em geral, pode-se observar, a partir desses resultados, que as crianças, dentre os componentes das histórias, se identificam mais com a Resolução de problemas ( $f = 14$ ), o que demonstra segundo Goleman (2014) que as crianças foram empáticas com os personagens pensando em suas dores e conflitos; seguido dos Personagens ( $f = 10$ ) ou em direção ao conserto, à resolução do dilema. O Enredo ( $f = 9$ ) vem em seguida corroborando esse contexto e toda trama que precisa ser desvendada (Riessman, 2008). O detalhamento deste resultado pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4. Elementos Empáticos dos fragmentos das histórias contados pelas crianças

Componentes da História	Tríade da Empatia		
	COG <i>f</i>	EM <i>f</i>	CON <i>f</i>
Enredo	4	5	0
Personagem	1	7	2
Problema	0	0	0
Ação	2	0	0
Resolução	8	2	4
Total	15	14	6

Quanto aos elementos empáticos da história, o aspecto Cognitivo foi o que mais sobressaiu ( $f = 15$ ) seguido pelo aspecto Emocional ( $f = 14$ ) e pelo aspecto Conativo ( $f = 6$ ).

### Fragmentos que não aparecem no enredo original

Alguns fragmentos interessantes foram inseridos no enredo das histórias a partir das técnicas aplicadas, que demonstram a fantasia, imaginação e a criatividade das crianças.

Entre esses fragmentos pode-se destacar:

(a) Na história da “Quiquita”: *“Era só falar que ela precisava tomar banho”*.

(b) Na história do Ratinho: *“A mãe do Ratinho o mandou pedir desculpas ao leão”*; *“A gente tem que ajudar um amigo”*; *“Que as pessoas mais pequenas pode ser a mais inteligente”*.

(c) Na história da Margarida Friorenta: *“Todo mundo começou a dormir e resolveu o problema dela”*.

(d) Na história da Cigarra e a Formiga: *“A formiga não ajudou e a cigarra morreu”*; *“A Formiguinha sai feliz, cigarra saiu cantando que agora ia trabalhar, ela mudou a música”*.

(e) Na história do Lume Lume: *“Quando a mamãe via que ele não acendia, ela ajudou ele”*; *“Ele ficou feliz”*.

(f) Na história da Formiga e a Neve: *“Ai ela voltou pra casa e nunca mais desobedeceu a mãe”*; *“Que feio que você bate na cabeça do cachorro”*. Na história do Bolinha: *“Bolinha morava na floresta, mas achava que não tinha amigos”*.

### **As histórias mais escolhidas para o momento do desenho**

Embora as crianças tenham gostado de todas as histórias, o que ficou constatado nos feedbacks delas e com elas. Durante o momento de contação, duas histórias sobressaíram: “Cigarra e a Formiga” e a do “Urso Bolinha”, enquanto demonstraram mais afeição pela “Quiquita”. Nos desenhos, a história mais escolhida ( $n = 9$ ) foi a da “Cigarra e a Formiga” ( $f = 5$ ). Em segundo lugar ficou a história do Lume Lume ( $f = 3$ ) e a História do Ratinho ( $f + 1$ ). Os desenhos ficaram bem feitos e interessantes, uns descreviam de forma bem característica a

história, outros nem tanto. Mas todos participaram com empenho e afinco.

Alguns traços empáticos foram percebidos em seus desenhos. Da história da Cigarrinha: ela aparecia na árvore cantando, mas também trabalhando; Ela estava cantando feliz, e a Formiguinha também estava feliz. Outra criança desenhou a Cigarrinha cantando e trabalhando e a Formiga estava ao seu lado. A Cigarrinha estava com seu violão cantando e Formiguinha a observava (desenho caprichoso, com muitos detalhes, inclusive da árvore e das casas). A Cigarra cantava e tocava violão junto com outras Cigaras. A Cigarra cantava e tocava seu violão ao lado da formiga enquanto apontava para sua casa (veja exemplo no Anexo 8).

Quanto à história do Rato e o Leão o desenho descreve o momento em que o Leão consegue sair da armadilha sorridente e se dirige ao Rato que estava observando-o sair (veja exemplo no Anexo 9).

Na história do vagalume uma criança mostrou o momento em que o Lume Lume jogou a vela na boca do Sapão e libertou todos os outros vagalumes. Outra criança demonstrou, com muito esmero, a parte em que o Lume lume está voando escondido atrás dos outros vagalumes e vê o Sapão se preparando para pegá-los. Outra criança desenhou todos os vagalumes na barriga do Sapão e o Lume Lume se aproximando dele para jogar a vela em sua boca para salvá-los; é interessante que essa criança não desenhou a Lumia dentro da barriga do Sapão, mas do lado do Lume Lume (veja exemplo no Anexo 10).

A cada encontro as crianças ficavam na expectativa do que aconteceria e como seria cada momento de contação de história, e como descreve Lourenço (2014) e Valdivieso (2010) a contação de história encanta qualquer público, principalmente as crianças. Ao longo das histórias houve uma interação emocional, cognitiva e conativa das crianças. Essa implicação com o relato das histórias, evidenciou os elementos empáticos descritos anteriormente, além de pensar na dor dos personagens e de interferirem no enredo, elas se propuseram a

resolver os seus conflitos. O envolvimento das crianças com os personagens foi claro, suas expressões e ponderações denotavam certa compaixão, o que segundo Perrow (2008) e Souza e Straub (2014) é um processo de identificação que ocorre entre a criança e o personagem da narração. Quase todos os componentes da história apareceram nas falas das crianças, com exceção do Problema que não emergiu nos fragmentos, havendo uma concentração de esforços em sua resolução.

Pela facilidade de explanação e a quantidade de recontos da história por meio da Técnica do Reconto pelas crianças, a pesquisadora identificou que esta técnica promoveu uma interação mais intensa das crianças, bem como uma apropriação maior do enredo e dos personagens, permitindo-lhes propor maiores detalhes em suas falas. A Técnica das Histórias Incompletas parece favorecer lacunas de percepções e contribuições a cerca da história proposta, parece não promover efetivamente a concatenação de ideias, e conseqüentemente sua exposição.

## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa serão discutidos ancorados nos teóricos apresentados na revisão de literatura, de forma a responder as perguntas de pesquisa: Quais são os elementos estruturais da história (Enredo, Personagens, Ação, Problema e Resolução) que emergem após aplicação das técnicas: TRH (Técnica do Reconto da História) e THI (Técnica das Histórias Incompletas)? Como esses elementos estruturais da história se relacionam à tríade empática, a saber: aspectos cognitivos, emocionais e conativos?

Primeiramente, serão alinhavadas considerações sobre o desenvolvimento da empatia por meio da contação de histórias, na sequência serão apresentados alguns apontamentos sobre aspectos metodológicos; implicações para pesquisas futuras, e por fim, as principais contribuições deste estudo.

#### **O Desenvolvimento da empatia por meio da contação de histórias**

As crianças, em geral, criaram finais ou recontaram as histórias de forma vívida e engajada. Às vezes iam se atropelando enquanto falavam. Mas cada uma teve a oportunidade de se expressar o quanto quis.

Quanto aos elementos estruturais da história o mais enfatizado foi a resolução de problemas. As crianças ficavam agitadas e falantes para resolverem os conflitos ou situações frustrantes, demonstrando em suas falas (“*Quando a mamãe viu que ele não acendia ela ajudou ele*”; “*Que feio que você bate na cabeça do cachorro*”) tristeza ou indignação com os mesmos. Nesse sentido, a contação de histórias promoveu reflexões sobre relacionamentos saudáveis, visto que, para resolver conflitos fez-se necessário “consertar” algumas situações presentes nas histórias de forma compassiva, conforme proposto por Goleman (2014). Esses

aspectos podem ser exemplificados pela fala das crianças que denotavam que a paz seria reestabelecida promovendo ordem (*“Todo mundo começou a dormir e resolveu o problema dela”*; *“Botou o pé dela na água quente, um cobertor, uma toquinha”* *“Era só falar que ela precisava tomar banho”*; *“Ele começou a acender”*; *“Os macacos tiraram os pinos da porta para abrir”*). Estes exemplos demonstram que as crianças ficaram sensibilizadas com as dores e conflitos dos personagens, enquanto falavam gesticulavam e falavam alto.

Esses resultados corroboram o que foi proposto por Abramovich (1993), Alves e Emmel (2008) Bussato (2013), Perrow (2008); Valdivieso (2010) e Vieira e Brito (2014) ao descreverem que a contação de histórias ativa o processo de sensibilização emocional da criança, promovendo a mediação de conflitos ou situações perturbadoras possibilitando a ressignificação de inquietações. A contação de histórias de fato clarificou as emoções das crianças, propiciando o reconhecimento de ansiedades, aspirações e superação de obstáculos (Bettelheim, 2002; Bussato, 2013; Souza & Bernardino, 2011).

Conforme declaram alguns autores (Bettelheim, 2002; Coelho, 1997; Perrow, 2008), vislumbra-se nas falas das crianças (*“Quem vive triste no mundo, venha juntar-se com a gente”*; *“Ai ela voltou pra casa e nunca mais desobedeceu a mãe”*; *“Um abraço, ela dormiu e fim”*) a antecipação de soluções para os conflitos e o restabelecimento de relações futuras. Isso se torna possível, pois as situações de conflitos e problemas enfrentados pela criança permitirão a antecipação de possíveis soluções, por meio da contação de histórias.

“Os personagens” foi outro elemento estrutural da história mais pontuado pelas crianças (*“O Ratinho salvou o Leão.”*; *“A Formiguinha sai feliz”*). Os personagens se destacaram pela experimentação de papéis sociais, identificação com atributos, padrões comunicativos, dores e perdas vivenciados, os quais elas, segundo alguns autores (Dohme, 2000; Perrow, 2010; Moraes, 2016; Rosa & Lima, 2012; Souza & Bernardino, 2011; Vigotski, 2002; Vitor & Korbes, 2011), poderiam transferir para elas mesmas.

Nessa direção, percebe-se por meio das falas que as crianças entraram em contato, a partir do personagem, com o seu “EU” interior (“*Ela precisava de um pouquinho de amor*”; “*Gostei que ela subia na árvore e ficava cantando*”) em um processo de identificação. Quando uma criança pensa na dor do personagem (“*Deus tira esse cubo de gelo do meu pezinho! Ai Deus soprou, saiu*”), sente a dor do personagem e se propõe a resolver seus conflitos, como aconteceu com as crianças, ela está sendo empática e fortalecendo vínculos afetivos através de uma resposta emocional, à medida que propõe olhar para o outro a partir da compreensão que uma pessoa tem de si mesma (Almeida, 1994; APA, 2010; Bettelheim, 2002; Bryant, 1982; Coelho, 1986; Goleman, 2014).

As crianças se identificaram com alguns personagens, talvez aqueles que mais tinham a ver com suas dores e conflitos (“*Todo dia ele ia pra casa chorando*”). Esse processo lhes alargou suas possibilidades comunicativas, ampliando seu repertório experiencial, possibilitando momentos agradáveis, a superação de medos, e vergonhas (“*Gostei quando ele correu na sombra do Passarinho*”). Entende-se que em meio ao encantamento e ao suspense, nova ordem emocional pode ser instaurada, gerando autoconhecimento, encorajando buscas e descobertas, estimulando a curiosidade. Sentidos simbólicos foram negociados e renegociados (Abramovich, 1993; Alves e Emmel, 2008; Campos, 2013; Falcone et al., 2013; Mateus et al., 2014; Souza & Bernardino, 2011; Souza e Straub, 2014).

Em alguns momentos durante a realização da pesquisa o envolvimento das crianças com os personagens pode ser notado, quando suas falas expressavam tristeza, o medo, a solidão ou a angústia dos personagens das histórias (“*Que as pessoas mais pequenas pode ser a mais inteligente*”; “*Ela precisava de um pouquinho de amor*”). As crianças ponderaram sobre os problemas semelhantes pelos quais elas e alguns colegas passaram. Elas pareciam verbalizar aproximar os conflitos dos personagens às suas realidades, conforme defende

McKee (2011) quando explica que o envolvimento com o herói transcende, interpretando e reelaborando a vida real (*“Ele foi amigo e salvou ele”*).

A compaixão das crianças pelos personagens (*“Que feio que você bate na cabeça do cachorro”*) é outro aspecto que merece destaque e que parece estar fortemente associada a um processo de apropriação que vai de alguma forma mediar a própria compreensão de si, promovendo o autoconhecimento (Lourenço, 2014; Perrow, 2008; Souza & Straub, 2014; Valdivieso, 2010). Conforme declara Alves e Emmel (2008), a criança promove em si a representação mediada das imagens, personagens ou do próprio enredo (*“A Cigarra sai cantando que agora ia trabalhar, ela mudou a música”*; *“Ele ficou feliz”*). Ainda nesse sentido, para Riessman (2008) quando uma história é ouvida ela interfere tanto na mente de quem conta como na de quem escuta, promovendo um envolvimento emocional e racional que terá impacto na construção do EU.

Embora a criança, com seis anos, ainda tenha dificuldades em abstrair pensamentos e sentimentos, a contação de histórias possibilita o desenvolvimento de processos de identificação da criança com algum personagem de modo a fomentar a imaginação, a fantasia e a criatividade. O que pôde ser comprovado nas falas das crianças (*“A mãe do Ratinho o mandou pedir desculpas ao leão”*; *“A gente tem que ajudar um amigo”*) que não continham nas histórias (Eisenberg & Strayer, 1990; Wallon, 1978).

Os demais componentes estruturais da história tiveram uma frequência similar. Com relação ao enredo, que traz em seu arcabouço a noção de tempo e espaço, fazendo acreditar em outras dimensões de tempo, Abramovich (2002) e Souza e Bernardino (2011), propõem que o enredo, tanto quanto os personagens, podem minimizar sentimentos de dor e tristeza da criança e até possibilitam a estruturação da personalidade (*“Todo mundo começou a dormir e resolveu o problema dela”*).

As respostas das crianças (*“A formiga não ajudou e a cigarra morreu”*; *“Gostei da parte que ela aprendeu a trabalhar”*) demonstraram que elas vivenciaram o enredo, e se identificaram com os personagens, a ponto de se mobilizarem (*“Quando a mamãe via que ele não acendia, ela ajudou ele”*) a buscar uma solução para os desafios encontrados nas sete histórias. As crianças foram de fato transportadas para o contexto que estava sendo posto, podemos ver em suas falas (*“Quando a mamãe via que ele não acendia, ela ajudou ele”*; *Gostei da parte que cantaram pra ela”*; *“Mas a mãe dela disse que estava com muita neve lá fora”*; *“Bolinha morava na floresta mas achava que não tinha amigos”*) para as dimensões de tempo e lugar apresentadas pelas histórias (Souza & Bernardino, 2011; Lourenço, 2014).

Quanto aos elementos empáticos, o mais frequente foi a empatia Cognitiva, seguida pela Emocional. A empatia é parte fundamental para a estrutura do ser e tende a mobilizar à compaixão. Daí sua importância no desenvolvimento da criança (Falcone, 1999; Greenberg & Turksma, 2015).

A empatia cognitiva que está associada à habilidade de reconhecer os sentimentos do outro na perspectiva do outro, o que aparece na fala da criança (*“Ela resolveu tomar banho e ficar limpa”*; *“Era só falar que ela precisava tomar banho”*) quando esta é capaz de repetir fatos da história, descrevendo-os com detalhes e sugerindo, propondo desfechos para os problemas apresentados (Eisenberg & Strayer, 1990; Hoffman, 1984; Palhoco & Afonso, 2011; Songhorian, 2015). Foi notória a reação compassiva das crianças em suas explicações (*“Que as pessoas mais pequenas pode ser as mais inteligentes”*; *“O Ratinho roeu a corda e salvou ele”*), como se algo estivesse sendo mexido ou desestabilizado, diante dos problemas dos personagens. A compaixão é necessária para que se construam caminhos mais solidários e altruístas entre os povos e nações, e deve ser estimulado e propiciado desde a mais tenra infância (Greenberg & Turksma, 2015).

Assim, quando as crianças percebiam que havia algo errado (*“Botou o pé dela na*

*água quente, um cobertor e uma toquinha*”; *“quando a mamãe via que ele não cendia ela ajudou ele”*), e de que não poderia ser daquela maneira, movidas, logo se manifestavam no sentido de amenizar ou resolver o conflito: *“o urso só levou furada nas costas”*; *“Todo mundo começou a dormir e resolveu o problema dela”*. No caso da “Quiquita”, era preciso lembrá-la de seus hábitos de higiene (*“Era só falar que ela precisava tomar banho”*). Assim feito, eram restabelecidos os ânimos e as feições em satisfeitas e agradáveis.

A empatia Emocional pôde ser observada nos recontos e complementos de histórias das crianças (*“Melhor parte quando todos se divertiram com ela”*; *“A parte que todo mundo gostou dela”*, *“Ela precisava de um pouquinho de amor”*; *“Todo dia ia pra casa chorando”*) quando elas riam ou se emocionavam com os personagens, ou vibravam com a resolução dos problemas. No caso da “Quiquita”, a Patinha passa de desdenhada a elogiada, de criticada a ovacionada (*“Gostei da parte que cantaram pra ela”*). O que aconteceu não foi só uma resposta afetiva (Cavilla, 2016; Greenberg & Turksma, 2015), mas um contágio emocional (*“Gostei da parte que ela aprendeu a trabalhar”*; *“Gostei que ela subia na árvore e ficava cantando”*).

A contação de histórias mobilizou na fala das crianças (*“Ele ficou feliz”*; *“Que feio que você bate na cabeça do cachorro”*) sentimentos, tornando esses momentos em experiências vívidas (*“Eu gostei quando a cigarra começou a trabalhar”*, *“Eu gostei quando a Borboleta a abraçou”*; *“Gostei quando ele correu na sombra do Passarinho”*; *“Quem vive triste no mundo venha juntar-se com a gente”*) onde o emocional foi desperto, os sentimentos de medo, vergonha, desejo, alegria e tristeza foram evocados (Machado, 2015; Marquesin & Ferragut, 2009).

Na Empatia Conativa, as crianças expressaram os seus desejos de solucionarem as questões conflituosas dos personagens que as incomodava (*“O Ratinho salvou o Leão, ele foi amigo e salvou ele”*; *“Deus tire esse cubo de gelo do meu pezinho, ai Deus soprou e saiu”*).

Nesse sentido, elas se apropriaram do contexto da história, dos sentimentos que climatizam o enredo, mas sua atenção foi cativada pelo que deveria ser feito por meio de uma proposta de ação (*“A gente tem que ajudar um amigo”*). Não se trata somente de uma comunicação empática, mas de uma ação empática (*“Os Macacos tiraram todos os pinos da porta para abrir”*). A entonação da história contada aliada à articulação dinâmica do texto enriquece a experiência das crianças (*“A Borboleta disse que ia dar um abraço nela”*) podendo ajuda-las, no futuro, em suas dificuldades a partir do momento em que elas reconhecem a intenção do personagem e interagem com ele (Michic et al, 2017).

Em função do desfecho da história da Patinha, por exemplo, não somente o desfecho é reelaborado, a música foi mudada (antes cantaram: *A Quiquita é tão esquisita, a Quiquita é tão esquisita, a Quiquita é tão esquisita, nunca vi tão esquisita*) mudaram para: *“A Quiquita é a mais bonita, a Quiquita é a mais bonita, a Quiquita é a mais bonita, ela não é mais esquisita”*) a expectativa foi mudada, a resposta foi mudada no sentido de favorecê-la. A proposição empática, vai além do sentir ou pensar, ela mobiliza a criança à interferir na dor ou no conflito do outro mudando sua perspectiva ou expectativa. O afloramento dessas possibilidades traz luz e alarga o campo de atuação da criança (*“Melhor parte foi quando todos se divertiram com ela”*).

A interpretação de uma situação emocional perturbadora que a criança tenha passado pode ser ressignificada ou repensada de forma criativa, a partir dos fatos da contação de histórias (Alves & Emmel, 2008; Lourenço, 2014; Souza & Bernardino, 2011). A criação do final da história pelas crianças nos leva a pensar na tese de Mozzer (2008) sobre a criatividade infantil e os elementos simbólicos que aparecem na contação de histórias.

Algumas crianças se manifestaram fazendo paralelo entre o enredo contado e suas experiências (*“Isso aconteceu com um vizinho meu”*; *Passou um caso parecido no jornal*), inclusive, apontando sugestões para si e para os colegas ao passarem novamente por situações

semelhantes, extrapolando, muitas vezes, o desfecho simples da narrativa. Uma criança, por exemplo, propôs a morte da Cigarra (*“A Formiga não ajudou e a Cigarra morreu”*), como uma maneira de extinguir o seu sofrimento. Outra criança ponderou que a Patinha “Quiquita” não precisava ser humilhada, só era necessário dizer a ela o que era necessário fazer, de forma criativa, e até original.

As técnicas de contação de histórias também possibilitaram a constituição de narrativas próprias bem como a articulação de emoção e cognição no processo de criação infantil como se pode observar na pesquisa de Vieira (2015). Nesse contexto, é possível vislumbrar seu impacto no desenvolvimento da linguagem, no enriquecimento do vocabulário, na comunicação e expressão de sentimentos, o que se observou da primeira para a última história (Bussato, 2013; Perrow, 2008; Souza & Straub, 2014).

Nas falas das crianças conforme citadas anteriormente, pôde-se pontuar uma apreensão de elementos empáticos, ainda que pequena e não de todas as crianças. Ainda nesta direção, é possível hipotetizar que a contação de histórias auxilia no desenvolvimento da expressividade e comunicação verbal e não verbal. As crianças não somente se expressaram verbalmente, mas gesticulavam, franziam a testa, meneavam a cabeça de um lado para o outro. E assim comunicavam seus sentimentos e pensamentos entre si, expandindo o repertório emocional, sendo alfabetizadas na arte de conviver e de ser, na leitura do outro, na leitura facial, na leitura social. De forma a expandir a sua percepção emocional.

A diversidade e riqueza das emoções vivenciadas ao longo da contação de histórias podem auxiliar as crianças a fazerem leituras emocionais de si e de outros, fortalecendo vínculos afetivos, promovendo uma comunicação mais empática e relacionamentos mais saudáveis. Ao longo dos encontros propostos, as crianças sorriram, se espantavam, ficaram boquiabertas e se sensibilizavam, às vezes até se indignaram. Nesse sentido, a contação de histórias pôde ser contemplada como um instrumento eficiente na promoção do

desenvolvimento afetivo, dimensão central do desenvolvimento humano (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

Quando contação de histórias se alia ao desenvolvimento da empatia há um empoderamento da criança no sentido dela colocar-se no lugar do outro, ou identificar-se com o outro, fortalecendo a fantasia e imaginação. A contação de histórias pode ser uma chave para o desenvolvimento da empatia e desenvolvimento afetivo, visto que por meio dela as crianças têm a possibilidade de repensarem seus medos e ansiedades, é nesse momento mágico, que se torna possível tratar problemas existenciais, tornar claras as emoções, e sugerir soluções para conflitos (Bettelheim, 2002; Manney, 2014). Como declara Bussato (2013) a contação de histórias aponta para o resgate de sentimentos e valores perdidos ou desconhecidos.

Os resultados deste estudo de acordo com as pesquisas realizadas por Cecconello e Koller (2000, 2003), demonstra que há diferenças entre a empatia de meninos e meninas. O que pode estar associado a estereótipos sociais. As autoras consideram que as crianças mais empáticas tendem a se tornarem socialmente mais competentes, sendo a empatia um fator de proteção associada a aspectos da resiliência. Sendo assim, a empatia tem papel de relevância para a competência social. Ainda nesta direção, a investigação realizada por Rodrigues e Ribeiro (2011), também conclui que o grupo controle que participou da intervenção, por meio da contação de histórias, também apresentou habilidades mais empáticas. O mesmo resultado também foi encontrado por Galvão e Dutra (2016), ao realizar uma intervenção pró-empatia por meio de pesquisa-intervenção utilizando o desenho animado, concluindo que a história, de forma geral, quer sejam contadas, lidas, assistidas, possuem elementos potencializadores para o desenvolvimento da empatia na vida da criança (Bernardino, 2011; Vitor e Korbes, 2011; Valdivieso, 2010).

O processo disparado pela contação de histórias em busca do desenvolvimento da

empatia na vida da criança promove em si a representação mediada das imagens, personagens ou do próprio enredo, fazendo com que ela possa olhar para o outro e para si concomitantemente (Alves & Emmel, 2008). Pudemos ver essa proposta nas histórias recontadas do “Ratinho e do Leão”, quando alguém que bem pequeno e indefeso pode ajudar alguém grande e feroz; ou do “Urso Bolinha”, quando as crianças enfatizaram como é bom ter amigos; da “Cigarra e da Formiga”, quando se encantaram pelas personagens e pela postura de cada uma delas em amizade incondicional e mudança de postura; pelo vagalume que não podia acender e o quanto sofria por isso, mas a alegria das crianças quando ele acendeu foi contagiante. Além das histórias contadas, as crianças narraram suas próprias histórias, reverberando sua condição de vulnerabilidade e as discriminações sofridas, mas também fez aflorar a compaixão ao enxergar as mesmas mazelas na vida de outros (Justo et al., 2014).

Momentos agradáveis, encantadores e de suspense foram gerados por meio da contação de história que serão guardados na mente e no coração daquelas crianças. Foi interessante e gratificante ver como as crianças ficavam envoltas ao enredo, com atenção focada, sem querer perder nenhuma parte da história, para não comprometerem suas linhas de construção afetiva (Mateus et al., 2014; Souza & Bernardino, 2011).

Em síntese, constatou-se por meio do arcabouço teórico e dos resultados apresentados que a contação de histórias é uma aliada no desenvolvimento empático, e ambas transitam pela dimensão plena do ser. É ainda um recurso ativador da criatividade, imaginação e fantasia dá lugar ao real, o mundo da imaginação abre suas portas instigando e desafiando as crianças (Chaves, 1963; Mateus et al., 2014; Perrow, 2008; Souza & Bernardino, 2011; Mozzer, 2008; Tahan, 1964; Valdivieso, 2010).

### **Apontamentos sobre aspectos metodológicos**

A seleção de participantes com idade de seis anos, para além da experiência profissional da pesquisadora e a constatação de que nesta fase de pré-alfabetização a criança é apaixonada por histórias, também marca o início de um novo ciclo no processo de escolarização com a entrada no Ensino Fundamental. Nesse sentido, alguns pesquisadores pontuam que a criança nessa faixa etária é bastante criativa, fantasiosa e dinâmica. Coelho (1997) declara a importância dessa fase a “Fase Mágica”, que as histórias a encantam e deslumbram. Ainda segundo o autor, nesta fase as crianças criam e recriam a partir de elementos de seu contexto cultural e sócio-histórico próximo, o que pôde ser percebido comparando os resultados do projeto piloto e da pesquisa. Cabe ressaltar que várias pesquisas foram desenvolvidas com crianças nessa faixa etária por esses motivos ou semelhantes a estes (Goleman, 2014; Mozzer, 2008; Pavarino, 2007; Regatieri, 2008; Vieira, 2015).

Destaca-se, com relação às questões metodológicas, a importância do Projeto Piloto para o desenvolvimento da pesquisa, visto que permitiu calibrar as técnicas propostas como instrumentos de coleta. Os resultados do Piloto demonstraram que a Técnica de Reconto da História (Abramovich, 1989; Coelho, 1990; Morrow, 1986; Rodari, 1982, Wallon, 1972; Zanotto, 1986), era mais eficaz para o alcance dos objetivos tendo em vista a idade dos participantes e a dinâmica da pesquisa (Ceconello & Koller, 2012; Perrow, 2008).

Outro aspecto relevante relacionado ao Projeto piloto diz respeito à constatação de que nessa faixa etária, mesmo as crianças estando inseridas em ambientes socioeconômicos diferentes, a Técnica do Reconto da história se mostrou mais profícua do que a Técnica das Histórias Incompletas para a construção de dados, potencializando mais subsídios para a pesquisa. Em tempo, foi possível reestruturar os encontros de contação de histórias priorizando a Técnica do Reconto das Histórias.

Quanto ao perfil das crianças participantes da pesquisa e do projeto piloto, notam-se

algumas questões comuns que influenciaram diretamente na condução da construção dos dados: ambas participavam de atividades no turno contrário que disponibilizava esportes e artes; ambas gostavam da contação de histórias e por conta do fator etário, frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola do projeto piloto era situada em um bairro de classe média/alta de Brasília. As crianças possuíam uma bagagem cultural mais ampla, tinham acesso a línguas estrangeiras, estudavam em sala de aula ampla e climatizada e desfrutavam de um currículo confessional cristão que primava pelo desenvolvimento de valores e princípios éticos. As crianças gostaram de participar dos momentos de contação de histórias, e entenderam que era para a elaboração de uma pesquisa. Há que se destacar que as crianças possuíam respostas reflexivas e complexas. Muitas queriam falar, e às vezes falavam ao mesmo tempo. Lá havia acesso a datashow, o que enriqueceu a apresentação de uma das histórias. As crianças tinham aula de contação de história uma vez por semana, parecido com o momento que a pesquisa proporcionou.

Na associação de acolhimento social, campo da pesquisa, as crianças estavam de alguma forma em situação de vulnerabilidade social. A instituição está em uma região administrativa originalmente tida como de assentamento urbano. As crianças gostavam de participar das atividades ofertadas pela associação e quase não faltavam. Algumas crianças tinham maior dificuldade em expressarem suas ideias verbalmente. Quando iam criar um final para a história, por exemplo, pareciam limitadas em suas falas, pareciam estar desmotivadas na hora do reconto ou da criação dos finais, embora interagissem bem durante a contação das histórias. As perguntas se fizeram necessárias na pesquisa mais do que no projeto piloto, como uma forma de mobiliza-las.

Ainda com relação aos procedimentos adotados, cabe salientar a importância das perguntas formuladas no sentido de auxiliar as crianças quanto à organização dos elementos

da história, associados às técnicas da THI quanto na TRH. Teglassi e Rothman (2001) sugerem que a contação de histórias permite a organização de elementos do processamento de informação social, e as perguntas podem ser ferramentas eficazes para mostrar a conexão entre os componentes da história e o processo de informação social. Perguntas (O que os personagens estão pensando e sentindo? Como pensa em ajudá-los?) ajudam a transitar entre o que está sendo contado e o que a criança apreende e é capaz de refletir, expressar e ponderar sobre o enredo. As perguntas eram feitas baseadas no contexto das histórias. Em alguns momentos elas conduziam as crianças a se lembrarem do enredo em sua íntegra, às vezes não. Principalmente algumas crianças mais dispersas, desatentas ou desinteressadas, em alguns momentos eram levadas, por meio das perguntas, a criarem ou recontarem a história e momentos dela que mais gostaram.

Com relação às limitações da pesquisa pode-se elencar: (a) a pequena quantidade as vezes de participantes, o que compromete os resultados; (b) a duração dos encontros, que não permitiram um melhor acompanhamento do processo de interação da criança com seus pares, após a contação de histórias; (c) uma imersão mais longa da pesquisadora em outros contextos de desenvolvimento onde as crianças estavam inseridas (família, escola, igreja) como forma de verificar a influência da contação das histórias nas interações do dia a dia da criança; (d) conhecer de maneira mais detalhada a trajetória de vida das crianças: dificuldades escolares, problemas familiares, qualidade de vida, vulnerabilidades, questões psicológicas e de saúde. Por questões de sigilo, não foram disponibilizados pela Associação, quaisquer documentos, formulários ou laudos relacionados às vulnerabilidades ou outras informações sobre as crianças que participaram da pesquisa.

### **Implicações Para Pesquisas Futuras**

Sugere-se com base nos resultados encontrados, a realização de uma pesquisa longitudinal, para verificar como a contação de histórias influencia nos processos simbólicos, na tomada de decisão, no desenvolvimento de estratégias relacionais ao longo da vida da criança. Uma questão que emerge, após esse estudo é: Como se dá o desenvolvimento dos elementos empáticos cognitivos, emocional e conativa, por meio da contação de histórias ao longo do tempo?

### **Principais Contribuições do Estudo**

Pode-se observar a relevância desta pesquisa no sentido de identificar caminhos para a promoção do desenvolvimento da empatia por meio da contação de histórias. Os resultados apontam a contação de histórias como ferramenta que pode contribuir para o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal. Esses fatores atuam de maneira protetiva e preventiva para o aumento de comportamentos agressivos; comportamentos antissociais; isolamento social; e conseqüentemente comprometimento cognitivo (Del Prette & Del Prette, 2003).

A possibilidade que a contação de histórias tem de “parar o tempo”, e apresentar outro tempo (Bussato, 2007) e conduzir a criança a outro lugar, foi experimentada nos momentos de contação de histórias, tanto do projeto piloto quanto da pesquisa em si. Tanto as crianças quanto a pesquisadora foram conduzidas pela fantasia, pelo suspense, pela criatividade e pelo encantamento do “Era uma Vez” (Lourenço, 2014; Valdivieso, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia. Assim, a pesquisa trouxe uma relação proveitosa e inovadora entre os componentes da história e o estudo sobre a empatia.

A contação de histórias é um elemento difusor de emoções, pensamentos, criatividade, imaginação e comunicação, visto que mobiliza a criança em direção a si mesma e aos seus conflitos internos e externos promovendo interação com os problemas das histórias e o anseio em resolvê-los. Nesse sentido, a contação de histórias auxilia na promoção da empatia, a partir do momento em que leva a criança a pensar na dor do personagem (empatia cognitiva), a sentir a dor do personagem (empatia emocional) ou ainda a se mobilizar intencionalmente na direção de resolver os problemas ou conflitos identificados (empatia conativa)

Os resultados desta pesquisa apontam que os elementos estruturais da história resolução de problemas e personagens foram os mais frequentes no reconto das histórias e estavam mais associados aos aspectos cognitivos e emocionais da empatia. Além desses resultados corroborarem outros estudos, sugerem a necessidade de que na utilização das técnicas de contação de histórias, os contadores possam intencionalmente planejar a utilização de estratégias e de perguntas que levem seus ouvintes não somente a pensarem na dor do outrem ou sentirem-na, mas também a dirigirem seus esforços na direção das necessidades do outro, propondo meios de se engajarem, na vida real, em ações empáticas.

Dada importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criança, recomenda-se que nas aulas na educação infantil e ensino fundamental sejam recheadas de momentos de contação de histórias utilizando-se de variados recursos criativos, técnicas e a

seleção adequada de histórias com diferentes objetivos, a fim de promover diferentes habilidades e competências, entre as quais se destacam as habilidades socioafetivas e mais especialmente as empáticas. Haja vista que estas últimas são imprescindíveis para a sustentação de relacionamentos interpessoais mais saudáveis.

A contação de histórias pode também ser uma estratégia importante para a relação professor-aluno, mais afetiva, visto que, esse momento mobiliza o senso de pertencimento tanto de quem conta quanto de quem ouve. Contadores de histórias que compõem equipes multiprofissionais poderão apropriar-se dos resultados desse estudo para revisitarem suas práticas, refletindo sobre como os vários componentes da história podem despertar as diferentes nuances da empatia. Desta forma, poderão obter ideias e ideais para sua prática, visando promover intencionalmente para além de diversão, cultura e encantamento, o desenvolvimento da empatia e uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento emocional de seus ouvintes. É importante que o contador se impregne da história para passá-la de forma mais autêntica possível para as crianças.

Para professores que lidam no dia a dia, na educação infantil e no ensino fundamental I, é importante enfatizar a necessidade de se apropriarem de recursos e técnicas de contação de histórias para serem trabalhadas de forma interdisciplinar em todas as aulas. Planejando de forma intencional a partir de um arcabouço teórico, o desenvolvimento da empatia, da compaixão e de outros pilares socioemocionais que serão importantes para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos e para a qualidade de vida, bem como o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e fantasia, e da autonomia da criança.

Para além de prazerosa e desafiadora, essa pesquisa desvelou facetas do desenvolvimento empático atreladas à contação de histórias que devem ser aprofundados. Algumas implicações do estudo levam a conjecturar que criança é criança em qualquer lugar independente do ambiente socioeconômico desfavorecido, ou na classe média alta, todas têm

o direito de se desenvolverem de forma completa, de se tornarem mais empáticas: olhando para si e para o outro a partir de suas alegrias e conquistas, suas tristezas, perdas e dores, desvencilhando-se de seus medos e angústias mobilizadas por ações compassivas, fazendo a diferença na vida do outro.

É necessário um olhar diferenciado para os componentes da história, suas definições e sua importância, mas também para o papel do contador de histórias suas técnicas e postura, seu domínio da história, sua relação e interação com a criança. O contador de histórias deve estar munido para realizar intervenções mobilizadoras dos elementos empáticos, mas também deve voltar-se para o desenvolvimento integral da criança.

Concluo esta pesquisa a partir de uma frase de Robert Fulghum: “ *Tudo o que realmente vale a pena saber, eu aprendi no jardim de infância* ”.

“Tudo o que realmente vale a pena saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola dominical. Estas são as coisas que lá aprendi: compartilhar tudo; jogar dentro das regras, não bater nos outros; colocar as coisas de volta onde pegou; arrumar minha bagunça; não pegar as coisas dos outros; pedir desculpas quando machucar alguém; lavar as mãos antes de comer; agradecer a Deus antes de deitar; dar descarga... biscoitos quentinhos e leite fazem bem pra você; respeite o limite dos outros; leve uma vida equilibrada; aprenda um pouco; pense um pouco; desenhe, pinte, cante, dance, brinque; trabalhe um pouco todos os dias; tire uma soneca a tarde; quando sair, cuidado com os carros; dê a mão e fique junto; repare nas maravilhas da vida: o peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha de feijão no copinho de plástico, todos morrem... Nós também. Tudo o que você necessita saber, está lá, em algum lugar!”

**REFERÊNCIAS**

- Abramovich, F. (1993). *Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- Almeida, F. L. (1981). *A Margarida Friorenta*. São Paulo: Ática.
- Alves, H. C., & Emmel, M. L. G. (2008). Abordagem bioecológica e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas. *Paidéia*, 18(39), 85-100. Retirado de: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/6474/7945>
- American Psychological Association (2010). *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Benjamin, W. (2009). *História e narração*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas* (16 ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v 1(1). Educação Infantil.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronense, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Busatto, C. (2007). *A arte de contar histórias no século XXI*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Busatto, C. (2003). *Contar e encantar. Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis. Vozes.

- Bussato, C. (2013). *Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa*. 9 ed. Petrópolis, RJ Vozes.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Santos.
- Cabral, S. M. (2013). Narração: Tipos de Narrado. Brasil Escola. Retirado de: <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/narracao-tipos-narrador.htm>>.
- Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Habilidades sociais e depressão na adolescência: Uma revisão da literatura. *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 22, 469-482. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a03.pdf>.
- Carvalho, A. M. P. (1996). O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-Posições*, (7), 1[19], 5-13. Retirado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644237/11664>
- Cavilla, D. (2015). Observation and analysis of three gifted underachievers in an underserved, urban high school setting. *Gifted Education International*. doi: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261429414568181>.
- Cecconello, A. M., & Koller, H. S. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 55-70. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>
- Cecconello, A. M. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *PsicoUSF*, 8 (1), 33-48. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/>

v8n1/v8n1a02.pdf

- Chen, X. (2013). Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância *Enciclopédia sobre o desenvolvimento da primeira infância*. University of Western Ontario, Canada. Retirado de: <http://www.encyclopedia-crianca.com/cultura/segundo-especialistas/contexto-cultural-e-desenvolvimento-socio-emocional-na-primeira>.
- Coelho, B. (1997). *Contar histórias – uma arte sem idade*. 7. ed. São Paulo: Ática.
- Day, L. (2002). Putting yourself in other people's shoes: the use of forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*,31(1),21-34. doi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240120111418>.
- Correia, F. B.. (1997). Inteligência emocional: da revolução à controvérsia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(2), 413-419. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200014>.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
- Dessen, M. A., & Guedea, A. L. (Eds.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância, teoria e prática*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P., (2006). *Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático*. Retirado de: <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/>

habilidades sociais-conceitos-e- campo-teorico-pratico.pdf

- Del Prette, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. de S., Wagner, M. F., & Leme, V. B. R. (2015). *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática*. Novo Hamburgo, Santa Catarina: Sinopsys.
- Del Prette, Z. A. P., Falcone, E. M. O. & Murta, S. G. (2015) Contribuições do campo das habilidades sociais para a compreensão, prevenção e tratamento dos transtornos de personalidade *Perspectiva da psicologia*, capítulo XVII. 103-135. São Paulo. UFSCAR.
- Dias-Corrêa, J. P., Maturano, E. M., Rodrigues, M. C. & Nahas, A. K. (2016). Efeito de um programa de histórias com abordagem sociocognitiva em crianças de educação infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4) 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.15900102.3772e32429> e 32429.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. 3 ed. São Paulo, SP: Informal.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1990). *Empathy and its development*. Cambridge, UK: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Falcone, E. M. O. (1999). Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, (1), 23-32. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151755451999000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755451999000100003&lng=pt&tlng=pt).
- Falcone, E. M. O., Pinho, V. D., Ferreira, M. C., Fernandes, C. S., D'Augustin, J. F., Krieger, S., Plácido, M. G., Vianna, K. O., Electo, L. C. T., & Pinheiro, L. C. (2013). Validade convergente do Inventário de Empatia (IE). *PsicoUSF*, 18(1). doi.org/10.1590/S1413-82712013000200004.

- Fernandes, C. S., Falcone, E. M. O. & Sardinha, A. (2012). Deficiências em habilidades sociais na depressão: Estudo comparativo. *Psicologia: teoria e prática*, 14, 183-196. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a14.pdf>.
- Formiga, N. S. (2012). Os estudos sobre empatia: reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. *Psicologia o postal dos psicólogos*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>.
- Galvão, L. K. S., & Dutra, M. P. (2016). A empatia na educação infantil e o uso do desenho animado. *Revistas CONEDU*. Editora realize. Retirado de: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA11\\_ID427\\_30082017162015.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID427_30082017162015.pdf).
- Godoy, A. S. (2005). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 3(2) 81-89. Retirado de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisaqualitativa/i/pt-br>.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades Sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 430-436. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>.
- Gonzaga, A. R. e Monteiro J. K. (2011). Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 27(2), 225-232. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a13v27n2.pdf>.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 15ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Random House. Currently published as: Organizational Analysis.6 ed. New York NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2014). *Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Tradução:

- Cássia Zanon. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ. Objetiva.
- Greenberg, M. T., & Turksma C. (2015). Understanding and Watering the Seeds of Compassion. *Research in Human Development*, 12: 280–287, 2015 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 1542-7609. 1542-7617. doi: 10.1080/15427609.2015. 1068060.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, e R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
- Jesus, R. M., & Lempke, N. N. S. (2015). Manifestações emocionais das crianças na educação infantil. *SynThesis Revista Digital FAPAM*,6,(6), 309-325. ISSN 2177-823X Retirado de: [www.fapam.edu.br/revista](http://www.fapam.edu.br/revista) 309
- Justo, A. R., Carvalho J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 33-43. Retirado de: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S164500862014001ng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164500862014001ng=pt&tlng=pt).
- Locatelli, F. (2016). Sobre acionamento emocional e elementos empáticos no processo de circulação do filme Avatar. USINOS – São Leopoldo – RS. Retirado de: <http://midiaticom.org/anais/index.php/seminariointernacional/article/view/43/33>.
- Lourenço, A. (2014). Contando histórias e encantando os espaços de leitura. *Ciência da informação em revista*,1(2), 28-31. ISSN 2358-0763. Retirado de: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1442>.
- Ludke, Menga (2003). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Machado, P. B., & Duarte, A. B. S (2011). Contar e Recontar Histórias a contação de histórias como instrumento de ação cultural. XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação Sistemas de Informação, Maceió-Alagoas.

- Manney, P. J. (2014). Empathy in the Time of Technology: How Storytelling is the Key to Empathy. *Journal of evolution e technology*, 19(1), 51-61. Retirado de: <http://jetpress.org/v19/manney.htm>.
- Marocolo, S. N., & Chagas-Ferreira, (no prelo). A contação de histórias e o desenvolvimento afetivo na educação infantil. ABRAPÉE.
- Mateus, A. do N. B., Ferreira-Silva, A., Costa-Pereira, E., Ferreira, J. N. S., Maurício-da-Rocha, L. G., Cruz-de-Oliveira, M. P., Cunha-de-Souza, S., & Sant'Anna, V. L. L. (2014). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Periódicos PUC Minas*. Retirado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>.
- Medeiros, E. P. G., & Amorim, G. C. C. (2016). O ato de contar histórias: aperfeiçoando a formação do docente. II CINTEDI (Congresso internacional de educação inclusiva). Campina Grande – Paraíba. Retirado de: [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA10\\_ID644\\_23102016225919.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID644_23102016225919.pdf).
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111- 151.
- Maranhe, E. A. (2004). Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Marocolo, S. N. (não publicada). “Lume, Lume”.
- Marquesin, D. F. B., & Ferragut, L. F. (2009). Narrativa como objeto de estudo: Aportes Teóricos. *Revista Múltiplas Leituras*, 2(2), 219-237. Retirado de: [https://www.google.com.br/search?q=Marquesin%2C+D.+F.+B.%2C+%26+e+Ferragut%2C+L.+F.+\(2009\).+Narrativa+como+objeto+de+estudo&rlz=1C1RRWD\\_enBR68](https://www.google.com.br/search?q=Marquesin%2C+D.+F.+B.%2C+%26+e+Ferragut%2C+L.+F.+(2009).+Narrativa+como+objeto+de+estudo&rlz=1C1RRWD_enBR68)

6BR686&oq=Marquesin%2C+D.+F.+B.%2C+%26+e+Ferragut%2C+L.+F.+(2009).+Narrativa+como+objeto+de+estudo&aqs=chrome..69i57.1016j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 245-261. Retirado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862968609547561>.
- Mozzer, G. N. S. (2008). A atividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico cultural da subjetividade. Tese de doutorado, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF, Brasil.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-29 Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>.
- Murta, S. G. (2007). Programas de Prevenção a Problemas Emocionais e Comportamentais em Crianças e Adolescentes. Lições de Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a02v20n1.pdf>.
- Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro, D. C., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L., & Prado, M. M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos em psicologia*, 14(3), 181-189.
- Ollaik, L. G. e Ziller, H. M (2012). Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 229-241. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17, 18-25. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3>.

- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134. Retirado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1382>.
- Pavarino, M. G. Del Prette, A., & Del Prette Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225. Retirado de: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4799/3682>.
- Perrow, S. (2008). *Histórias curativas para comportamentos desafiadores*. Antroposófica (2 ed.). São Paulo, SP. Federação das Escolas Waldorf no Brasil.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. Retirado de: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>.
- Pinheiro E.M., Kakehashi T.Y., Angelo M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Rev Latino-am Enfermagem setembro-outubro*; 13(5):717-22.
- Pinho, V. D. (2014). Empatia nas relações interpessoais. Simpósio PPGPS-UERJ. Retirado de: <http://www.ibh.com.br/simposio-tcc/palestras>.
- Ramos, A. C. (2011). *Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.
- Regatieri, L. P. R. (2008). Didatismo na contação de histórias (Universidade Federal de Uberlândia) – Eixo 1: Linguagens e Culturas. *Extensão, Uberlândia*, 7(2), 30 - 40. Retirado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20511>.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Riessman, C. J. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ribeiro, D. M.; Pascualon, J. F.; Sella, A. C.; Bandini, C. S. M. & Souza. D. G. (2009). Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias.

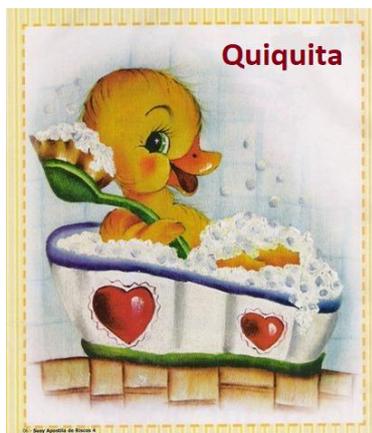
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* 13(2), 303-314. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200013>.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial Behavior. Full publication history. doi: 10.1111/j.1467 8624.1996.tb01745.xVi/save citation Cited by (CrossRef).
- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia* (10ª ed.). São Paulo, SP: Summus.
- Rodrigues, M. C., & da Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12, 59-75. Retirado de: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/viewFile/8304/6082>.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção. *Paideia*, 22(53), 393-402. Retirado: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n53/11.pdf>.
- Rodrigues, G. A. S., Bravo, D. O. M., & Araújo, M. P. M. (2015) A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. Retirado de: <http://facevv.cneec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/05/Artigo-6.pdf>
- Rosa, R. L. L., & Lima R. M. R. (2012). O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *CIPPUS – revista de iniciação científica do Unilasalle*, 1(1) Retirado de: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/viewFile/350/289>.
- Santana, L. B. (2014). *Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Retirado de: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/10898/DISSERTA%C3%87%C>

- 3%83O%20Laila%20Barbosa%20de%20Santana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva, B. E.; Silva, L. O.; Bandão, M. J., & Afonso, M. A. V. (2016). Contar histórias: a arte de encantar crianças. Centro de ciências humanas, sociais e agrárias/ departamento de ciências sociais aplicadas/probex. XI Encontro de Extensão.
- Silva, J. B. B. (2016). O uso do texto literário em sala de aula através da contação de histórias: trabalhando “O Pequeno Príncipe”. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(31), 73-88. ISSN 1981-1179.
- Silva, M. R. F. M., & Nunes, V. R. B. (2014). Era uma vez no hospital: Contação de histórias. *Revista intercâmbio*. Retirado de: <http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1003/1291/2103.pdf>.
- Simão, M. (2010). Afetividade e autoestima da criança. 1(ed.) Fortaleza: Editora IMEPH.
- Sisto, C. (2007). Contar histórias, uma arte maior. F. H. N. Medeiros, & T. M. R. Moraes. (Orgs.). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem*. Joinville, RS: UNIVILLE.
- Songhorian, S. (2015). Against a broad definition of “Empathy”. *Rivista Internazionale di filosofia e psicologia*, 6(1), 56-69. Retirado de: [https://www.google.com.br/search?q=Songhorian%2C+S.+%282015%29.+Against+a+broad+definition+of+%E2%80%9CEmpathy&rlz=1C1RRWD\\_enBR686BR686&oq=Songhorian%2C+S.+%282015%29.+Against+a+broad+definition+of+%E2%80%9CEmpathy&aqs=chrome..69i57.576j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=Songhorian%2C+S.+%282015%29.+Against+a+broad+definition+of+%E2%80%9CEmpathy&rlz=1C1RRWD_enBR686BR686&oq=Songhorian%2C+S.+%282015%29.+Against+a+broad+definition+of+%E2%80%9CEmpathy&aqs=chrome..69i57.576j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8).
- Sousa, F. R., & Straub, S. L. W. (2014). A arte de contar histórias na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 5(2), 122 - 131.
- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et educare Revista de educação*, 6(12), 235-249.

- Szymanski, H., & Cury, V. E., (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: Pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 55-364. Retirado de: [http://dx. doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200018](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200018).
- Tahan, M. (1964). *A Arte de Ler e Contar Histórias*. Cidade, São Paulo. Conquista
- Valdivieso, A. M. P. (2012). *Formando professores competentes na arte de contar historias para educação infantil*. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação.
- Vieira, D. D., & Brito L. T. A. (2014). A contação de histórias na educação infantil. *PPGCISH. Realize*. 11(11), 72-95. Retirado de: <https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/5230>.
- Vieira, D. C. S. C. (2015). *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Zanotto, M. A. C. (2003). Recontar histórias - atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do professor*, 19 (74), 5-9. Retirado de: [https://www.google.com.br/search?q=Zanotto%2C+M.+A.+C.+\(2003\).+Recontar+hist%C3%B3rias&rlz=1C1RRWD\\_enBR686BR686&oq=Zanotto%2C+M.+A.+C.+\(2003\).+Recontar+hist%C3%B3rias&aqs=chrome..69i57.610j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=Zanotto%2C+M.+A.+C.+(2003).+Recontar+hist%C3%B3rias&rlz=1C1RRWD_enBR686BR686&oq=Zanotto%2C+M.+A.+C.+(2003).+Recontar+hist%C3%B3rias&aqs=chrome..69i57.610j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Primeira História: “Quiquita”



“Era uma vez uma Patinha que todos os dias se esquecia de toda higiene pessoal. Todos os dias quando acordava a Mamãe perguntava: Quiquita minha filha você já tomou banho? Ela respondia: Não Mamãe eu esqueci. Você lavou o cabelo? Não Mamãe eu esqueci. Você escovou o bico? Também não. Vestiu o vestido? Hãhã. Certo dia foi a uma festa e por estar suja e descabelada, foi criticada pelos amigos que lhe fizeram uma música: “A Quiquita é tão esquisita, a Quiquita é tão esquisita. A Quiquita é tão esquisita, nunca vi tão esquisita”. Ao voltar para casa, sua mãe que tentou ajudá-la, colocou um adesivo em sua mão pra que ao olhar para ele se lembrasse de tomar banho, lavar o cabelo, escovar o bico, lavar as mãos, vestir o vestido e calçar o sapato. Ela ficou tão linda, limpinha e cheirosa. Quando os amigos a viram ficaram admirados e mudaram a sua música “A Quiquita é a mais bonita, a Quiquita é a mais bonita, a Quiquita é a mais bonita, ela não é mais esquisita”.

### Observações:

Imagem da Patinha Quiquita – Fonte:Google – Retirado de: <https://www.google.com.br/search?q=Patinha+tomando+banho+na+banheira>

Música - Autoral

**ANEXO 2 - Segunda história - “O Leão e o Rato”**

“Certo dia estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele enquanto cantava a música: Eu gosto de correr, eu gosto de pular, eu gosto de cantar e de dançar o Chá Chá Chá”. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir. - Perdoa-me! - gritou o ratinho - Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim? O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir. Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem. Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam. E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

**Observações:**

- Imagem da capa do livro “O Leão e o Rato” – Fonte Google: <https://livros/infantil/literatura/o-leao-e-o-rato-2142076>
- Música: Autoral

### ANEXO 3 - Terceira História – “A Margarida Friorenta”



“Era uma vez uma florzinha que por toda a madrugada não conseguia dormir porque estava com muito frio e chorando cantava a música: “Que frio estou a sentir, que nem consigo dormir, preciso de um cobertor, ou de um pouquinho de amor”. Mas os bichos indignados não conseguiam dormir. Tentaram ajudá-la cobrindo-a com cobertores, mas não adiantou. Tentaram aquecê-la acendendo as luzes dos abajures perto dela, mas não adiantou. colocando-a perto dos bichos de pelúcia, mas também não adiantou. Nada resolveu. Os bichos estavam ainda mais furiosos. Não sabiam mais o que fazer. A borboleta entendeu que ela não precisava de cobertor nem de objetos para esquentá-la, ela precisava de um pouquinho de amor. Todos os bichinhos a abraçaram, e dormiram pertinho dela. Ela parou de choramingar, de cantar e dormiu”

#### Observações:

Imagem da capa do livro “A Margarida Friorenta”. Fonte: Google - <https://www.google.com.br/search?biw=1517&bih=735&tbm=isch&sa=1&ei=6N1fWq2eM8iiwQTx4Zgw&q=A+Margarida+friorenta+em+desenho>

Melodia da Música: autoral

**ANEXO 4 - Quarta história – “A Cigarra e a Formiga”**

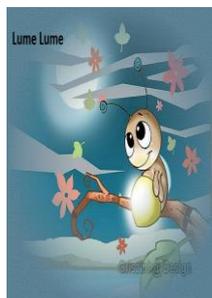
“Era uma vez uma cigarra que cantava o dia inteiro com sua viola, em cima da galha da árvore “A vida é boa, a vida é bela, eu gosto tanto, tanto, tanto dela, a vida é boa a vida é bela, eu gosto tanto, tanto, tanto dela”. Todos os dias era a mesma coisa. A Formiga passava por ela todos os dias e lhe dizia que ela tinha que preparar casa pra morar, roupas pra se aquecer e comida pra se alimentar, pois, o inverno já estava quase chegando. Mas a cigarra nunca a ouvia. Um dia, a Cigarra acordou, e começou a sentir muito frio, mas ela se lembrou com tristeza que não tinha casaco para se agasalhar. Começou a sentir fome, mas todos os frutinhas estavam congelados, e lembrou-se que não tinha guardado comidinha para se alimentar. A neve começou a ficar mais forte, e ela se lembrou que não havia preparado uma casinha para se abrigar. O inverno havia chegado, ela não tinha o que fazer. Foi até seu amigo Elefante, esse não pode ajuda-la. Foi até sua amiga Tartaruga, essa também não pôde ajuda-la. Todos os bichos foram para suas casas e ficaram bem, quietinhos e quentinhos. A cigarra desesperada e quase a morrer foi até a formiguinha e desmaiou de fome e frio, a formiga cuidou dela, mas, lhe ensinou a lição, ela poderia cantar, mas ela também teria que se prepara para o inverno. Quando o inverno acabou a Formiguinha saiu cantando e trabalhando. A Dona Cigarrinha também saiu cantando e trabalhando, mas ela mudou sua música: “A vida é boa, a vida é bela, eu gosto tanto, tanto, tanto dela, a vida é boa, a vida é bela, mas agora eu vou trabalhar!”.

**Observações:**

Imagem da capa da história. Fonte: Google.

[https://www.google.com.br/search?A+cigarra+e+a+formiga+desenho&oq=A+cigarra+e+a+f  
ormiga+desenho&gs](https://www.google.com.br/search?A+cigarra+e+a+formiga+desenho&oq=A+cigarra+e+a+f<br/>ormiga+desenho&gs)

Música: Autoral

**ANEXO 5 - Quinta história – “Lume Lume”**

“Era uma vez um vagalume que não acendia desde que nasceu ele nunca havia acendido. Sua mãe o levou em vários médicos. Quando ele voava, principalmente a noite, batia a cabeça em muros, postes e árvores, pois não conseguia enxergar. Chegou o dia em que ele iria para a escola, mas ele foi criticado pelos vagalumes da vila, que diziam que ele não era vagalume, já que vagalume pisca, e ele não piscava. Seu sonho era ir até o vale dos vagalumes, um lugar onde só os vagalumes podiam ir mas ninguém permitia. Por não enxergar a noite sua mãe lhe colocou uma vela na cabeça por baixo de um copo, ele pôde enxergar a noite e saia todo feliz sem machucar a cabeça. Mas aí sim ele foi chacotado. Chegou o grande dia de todos os vagalumes irem ao vale encantado dos vagalumes, mas ninguém o quis deixar ir. Ele tinha uma única amiga na escola, a Lumia, esta o aconselhou a ir escondidinho, atrás de todos, sem ser notado. Assim ele fez. Os vagalumes só não podiam se esquecer do Sapão Bocarrão que ficava no pântano antes do vale encantado, a espera de vagalumes distraídos para comê-los. Ao passar, escondido, atrás dos amigos viu que o sapão havia pegado alguns vagalumes. Ele jogou a vela que estava em sua cabeça na boca do sapão que os soltou. Os vagalumes constrangidos lhe fizeram uma homenagem e lhe deram uma medalha de honra, Uma coroa e um anel. Ele ficou tão empolgado que sua luz acendeu. Todos os vagalumes se tornaram amigos dele, e repensaram suas atitudes.

**Observações:**

Imagem do vagalume. Fonte: Google.

[https://www.google.com.br/search?rlz=vagalume+em+desenho&oq=vagalume+em+desenho&gs\\_l=psy-ab](https://www.google.com.br/search?rlz=vagalume+em+desenho&oq=vagalume+em+desenho&gs_l=psy-ab).

**ANEXO 6 - Sexta história: “A Formiguinha e a Neve”**

“Era uma vez uma Formiguinha que queria muito ir ao shopping para comprar uma bolsa rosa. Mas estava nevando muito. Sua mãe ia trabalhar e lhe disse que ela não poderia sair, pois estava nevando demais. Ela desobedeceu, saiu de casa e prendeu o seu pezinho em uma grande bola de neve, sem conseguir se soltar. Ela pede ajuda ao Senhor sol, que lhe disse que ele não poderia, visto que o muro era maior que ele e tampava os seus raios. Ela pediu ajuda ao muro, que disse que maior que ele era o rato que o ruía. Ela pediu ajuda ao rato que também lhe disse que muito maior que ele era o gato que o perseguia. Ela pediu ajuda ao gato, que lhe disse que muito maior que ele era o cachorro que corria atrás dele. Ela pediu ajuda ao cachorro que lhe disse que muito maior que ele era o homem, que batia com o pau em sua cabeça. Então ela pediu ajuda ao homem, que lhe disse que só Deus poderia ajuda-la. Deus deu um grande sopro, dissipando a neve e enviando a primavera. A neve derreteu e ela consegue desprender o pé. Ficou muito feliz e voltou correndo para sua casa.”

**Observações:**

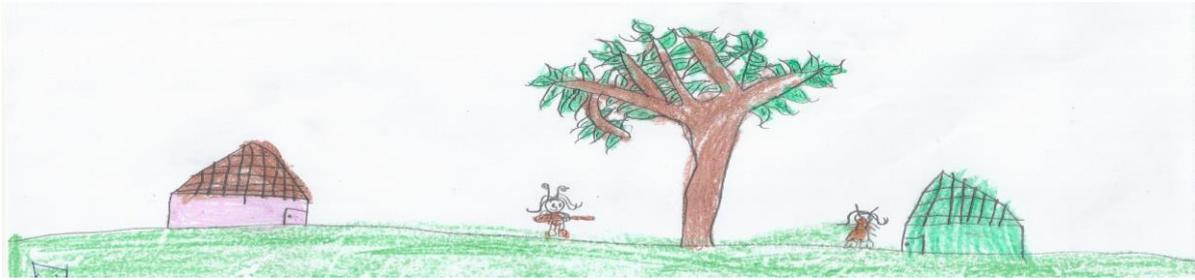
Imagem da capa do livro da “Formiga e a Neve”. Imagem: Google.  
[https://www.google.com.br/search?q=a+formiga++e+a+neve+desenho&oq=a+formiga++e+a+neve+desenho&gs\\_l=psy-](https://www.google.com.br/search?q=a+formiga++e+a+neve+desenho&oq=a+formiga++e+a+neve+desenho&gs_l=psy-)

**ANEXO 7 - Sétima história: “O Urso Bolinha”**

“Era uma vez um urso que morava na floresta rodeado de bichos, mas que se achava só. O passarinho o convidava para correr em sua sombra enquanto ele voava, mas ele não ia, e ficava se lamentando, pois não tinha com quem brincar; o peixinho o convidava para nadar, mas ele não ia, e continuava se lamentando; o sapo o convidava para pular, mas ele não ia, e continuava se lamentando. Estava sempre triste e dizendo que não tinha amigos. Um dia ele ouviu dizer que na cidade havia muita gente, então resolveu ir para a cidade, e pensou que teria muitos amigos. Só que chegando lá, algumas crianças descobriram que ele falava e o venderam para o dono do circo. No espetáculo ele estava ansioso e com medo, não conseguia falar. O dono do circo muito bravo o prendeu em uma jaula e disse que ele não teria comida até o dia em que falasse no show. Bolinha preso na jaula, sozinho e sem comer, lembrou-se dos seus amigos na floresta e começou a chorar. O passarinho sobrevoando o circo escutou o choro de Bolinha e mobilizou seus amigos da floresta para resgatá-lo. A cobra entrou no circo fazendo furdunço, o macaco tirou os pinos da jaula e a Tartaruga levou o Bolinha em suas costas, pois estava fraco. Bolinha descobriu que os bichos eram seus amigos, os bichos até fizeram uma música para ele: “quem vive triste no mundo, venha juntar-se com a gente, a nossa turma é alegre, não há tristeza que agüente. Bolinha agradeceu tudo o que fizeram por ele, descobriu que tinha vários amigos e nunca mais quis sair de perto deles”.

**Observações:**

Imagem do Urso Bolinha. Fonte: Google. [https://www.google.com.br/search?q=Urso+bolinha+desenho&gs\\_l=psy](https://www.google.com.br/search?q=Urso+bolinha+desenho&gs_l=psy).

**ANEXO 8 – Desenho da História: “A Cigarra e a Formiga”****ANEXO 9 - Desenho da história do “Rato e o Leão”****ANEXO 10 – Desenho da História: “Lume Lume”**

## ANEXO 11 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Contação de histórias e empatia: relações estabelecidas a partir do reconto de crianças*”, de responsabilidade de Sheila Marocolo Nunes, aluna de *mestrado*, da *Universidade de Brasília*, orientada pela professora Dra. Jane Farias Chagas Ferreira. O objetivo desta pesquisa é investigar quais são os elementos estruturais da história que as crianças apreendem a partir da técnica de reconto da história (TRH) e da técnica de histórias incompletas (THI) que auxiliam no processo de desenvolvimento da empatia. Dessa forma, pretende-se contribuir com campo de estudos e discussões sobre o processo de desenvolvimento da empatia na vida da criança de seis anos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que a identidade de seu (sua) filho (a) não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes da participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A construção de dados será realizada em uma sala d instituição, por meio de observação dos complementos dos finais das histórias e filmagem dos encontros com as crianças da instituição. A pesquisa terá a duração de 2 meses, em 10 encontros, com previsão de início em abril/2017 com término em maio/2017.

A participação na pesquisa não implica em nenhum risco pessoal sob nenhuma forma para seu filho (a) ou sua família. Caso haja alguma despesa decorrente da pesquisa pelo participante, lhe é garantido o ressarcimento e/ou, garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para que processos de ensino e aprendizagem proporcionem desenvolvimento da empatia para relacionamentos saudáveis na vida de crianças com seis anos de idade, bem como proporcionar reflexões teóricas e metodológicas

que proporcionem à contação de histórias contribuição para o desenvolvimento da criança.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu (sua) filho (a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *apresentação oral e/ou relatório escrito com as principais percepções e resultados obtidos*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10hs as 12hs e de 14hs, de segunda à sexta-feira.

Caso concorde que seu filho (a) participe dessa pesquisa, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a). Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone a cobrar (61) 999732432 ou pelo e-mail [sheila.maroccolo@gmail.com](mailto:sheila.maroccolo@gmail.com).

Sheila Maroccolo Nunes

Jane Farias Chagas Ferreira - mat. 1055712

[sheila.maroccolo@gmail.com](mailto:sheila.maroccolo@gmail.com) - (61) 999732432 [janefcha@gmail.com](mailto:janefcha@gmail.com) (61)

99203633

Pesquisadora

Orientadora

CEP – CEP\_ih@unb.br

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pai e/ou Responsável: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**ANEXO 12 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE FILMAGEM E SOM PARA FINS  
DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a filmagem e gravação da minha voz, na qualidade de participante do projeto de pesquisa intitulado “*Contaço de histórias e empatia: relações estabelecidas a partir do reconto de crianças*”, sob a responsabilidade de Sheila Marocolo Nunes, vinculada à Universidade de Brasília, no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Farias Chagas Ferreira.

O som e a imagem podem ser utilizados apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa (pesquisador e orientador da pesquisa), das atividades educacionais.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação de som ou imagem em qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa acima explicitada. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e da minha voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do Participante/responsável da pesquisa

Sheila Marocolo Nunes

**ANEXO 13 - TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E  
CÓPIAS DE DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA**

*Eu, Sheila Marocolo Nunes*, documento de identificação RG nº 974384/SSP-DF e do CPF nº 40086445120, domiciliada na SQSW 105 Bloco B apartamento 206 – Sudoeste – Brasília – DF.

DECLARA estar ciente:

- a) Os documentos dos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pela Associação X;
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas produções, mencionar sempre que os respectivos documentos, em suas versões originais pertencem ao acervo da associação X;
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassados a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os artigos 4 e 6 da Lei nº 8.159 de 08.01.1991 Lei de arquivos; Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de direitos autorais); dos artigos 138 e 145 do código penal que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação: bem como da proibição, decorrente do artigo 5º, inciso X da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1998, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, a Associação Viver.

DECLARA igualmente que as declarações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por Sheila Marocolo Nunes para fins de pesquisa no âmbito do projeto **“Contação de histórias e empatia: relações estabelecidas a partir do relato de crianças”**, vinculado ao programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Sheila Marocolo Nunes