

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
**Escola Superior de Educação**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e  
do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Isabel Teixeira de Azevedo Ortega

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Orientadores:

**Mestre Carlos Alberto Lopes**

**Doutor António Ribeiro Alves**

**Dezembro 2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus Coordenadores, ao Professor Titular de turma e aos meus alunos.

Agradeço também a todos os que me ajudaram em momentos menos bons com palavras de coragem e incentivo.

## RESUMO

Deste trabalho consta a prática profissional desenvolvida em contexto de meio rural com alunos do 1º e 2º ano, e foi desenhado no sentido de adquirir dados que me permitam orientar o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos concretamente na identificação de emoções. A finalidade é saber se a narrativa que conto aos alunos pode ser uma estratégia de ensino eficaz e rica em aprendizagens. Para comprovar a hipótese, o desenvolvimento emocional dos alunos pode ser conseguido através da identificação dos estados emocionais presentes nas narrativas que se contam na prática pedagógica, foi usada uma metodologia de pendor qualitativo e inseriu-se num paradigma interpretativo. A amostra foi composta por 10 alunos de idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. O construto teórico é corroborado pelas respostas da amostra, relativamente à identificação de estados emocionais presentes nas narrativas. Em conclusão, este trabalho contribui para dar consistência à ideia de que há factores culturais que podem ser ensinados e aprendidos, que levam ao desenvolvimento sócio-emocional, através das emoções, em contextos de intencionalidade educativa.

## **SUMMARY**

Of this work emerges the professional practice developed in a context of rural environment with students from 1st and 2nd year, and was designed to acquire data which would allow me to guide the socio-emotional development of students specifically on identifying emotions. The purpose is to know if the narrative that I tell the students can be an effective learning strategy and rich in learning. To prove the hypothesis, the emotional development of pupils can be achieved through the identification of emotional states present in some narratives in the pedagogical practice, a methodology of qualitative slant was used which entered in the interpretative paradigm. The sample was comprised of 10 students aged between five and seven years old. The construct theory is corroborated by the responses of the sample in relation to the identification of emotional states present in the narrative. In conclusion this work contributes to give consistency to the idea expressed throughout the work, that there are cultural factors that can be taught and learned, that lead to emotional and social development, through emotions in educational contexts of intentionality.

## ÍNDICE

<b>1.1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I</b>		<b>10</b>
<b>1.2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>10</b>
<b>1.3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES EDUCATIVAS</b>	<b>16</b>
<b>1.4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>18</b>
<b>PARTE II – “A NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL”</b>		<b>30</b>
<b>1.5</b>	<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>30</b>
1.5.1	AS EMOÇÕES	30
1.5.2	NARRATIVAS	32
<b>1.6</b>	<b>ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b>	<b>38</b>
1.6.1	PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	40
1.6.2	OBJECTIVOS DO ESTUDO	41
1.6.3	OPÇÕES METODOLÓGICAS	42
1.6.4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	42
<b>1.7</b>	<b>IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>56</b>
<b>1.8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>58</b>
ANEXOS		

## Lista de Quadros

QUADRO 1 - Nº DE ALUNOS DA TURMA 1 POR GÉNERO E ESCOLARIDADE NO LECTIVO DE 2009/10).....	11
QUADRO 2 - RESULTADOS DAS DUAS NARRATIVAS .....	48
QUADRO 3 - ESTADOS EMOCIONAIS MAIS VEZES IDENTIFICADOS .....	49
QUADRO 4 - ESTADOS EMOCIONAIS MAIS VEZES IDENTIFICADOS.....	49
QUADRO 5- ESTADOS EMOCIONAIS MAIS VEZES IDENTIFICADOS.....	49
QUADRO 6 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E 1º E 2º CICLO (ADAPTADO DE EGAN, 1994). ....	50
QUADRO 7 - RESPOSTAS DS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E 1º E 2º CICLO (ADAPTADO DE EGAN, 1994).....	52

## **1.1 INTRODUÇÃO**

Este estudo procurou ir ao encontro de uma lacuna que se tem vindo a verificar no ensino moderno, pela ausência do lado emocional, a nossa sociedade valoriza mais o quociente intelectual e o desenvolvimento meramente cognitivo. Por isso as escolas estão mais preocupadas em preparar os alunos a ser bem sucedidos nos seus resultados académicos do que na sua saúde e equilíbrio emocionais.

Este trabalho constituiu-se por duas partes. A parte I situa a prática profissional desenvolvida em contexto de meio rural, as opções educativas e o desenvolvimento da prática profissional, sendo, também neste capítulo, realizada a caracterização do contexto local e institucional.

Na parte II, apresentamos um estudo realizado com base em narrativas (fábulas) escolhidas pela professora estagiária. O estudo foi implementado numa escola do meio rural, com alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, no âmbito da prática pedagógica da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

*“A narrativa como estratégia de promoção do desenvolvimento sócio-emocional”* foi o tema base deste trabalho. Pretendeu-se investigar se as narrativas que se contam aos alunos destas faixas etárias são um meio facilitador e libertador das suas emoções, quando as identificam.

Paralelamente foi feito outro trabalho investigativo, na base do mesmo tema, com alunos do ensino Pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, também em meio rural e com os quais trabalhámos ao longo deste ano lectivo.

O principal objectivo deste trabalho foi adquirir dados que nos permitam orientar o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, concretamente na identificação de emoções e a sua relação com as diferentes acções.

A finalidade é sabermos se as narrativas que contamos aos alunos destas faixas etárias (pré-escolar e 1º e 2º ano), por um lado, podem ser uma estratégia de ensino eficaz e rica em aprendizagens e, por outro lado, procurarmos ainda identificar juntamente com eles os estados emocionais nelas presentes com o propósito de favorecer um processo de aprendizagem a partir da sua própria vida em sociedade.

O objectivo do trabalho desenvolvido com alunos do pré-escolar consistiu, essencialmente, em perceber se os conceitos - chave presentes nas narrativas, que são contadas às crianças pela educadora, na sua prática pedagógica, podem constituir uma estratégia eficaz em situações de aprendizagem, que as ajudem a manifestar diferentes perspectivas e valores (de acordo com as suas idades) e que assim reflectam no seu desenvolvimento pessoal e social.

A metodologia da investigação, sendo de pendor qualitativo, inseriu-se no paradigma interpretativo de descoberta da hipótese, que apresenta a seguinte formulação:

***- O desenvolvimento emocional dos alunos pode ser conseguido através da identificação dos estados emocionais presentes nas narrativas que se contam na prática pedagógica.***

Nessa base, incluímos a recolha de dados orais produzidos pelos alunos do pré-escolar, e dados orais e escritos produzidos pelos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade; (em anexo) partimos de duas narrativas - “A Cigarra e as Formigas” e a “Lebre e a Tartaruga”.

Para a realização deste estudo, foram observadas todas as crianças do 1º e 2º anos e as do Pré-escolar do Pólo de Salsas. No caso específico das crianças do Pré-escolar, a observação foi feita em grupo com todas elas, mas apenas se fizeram os registos dos alunos de 5 anos, já que os restantes, tendo apenas 3 anos, encontravam-se ainda numa fase muito precoce.

Devido ao reduzido número de elementos da amostra, quer no Pré-escolar quer no 1º ciclo, tivemos de optar por um estudo qualitativo.

A razão pela qual foi escolhido este tema deve-se ao facto de acharmos que as narrativas podem ser uma estratégia eficaz e rica em aprendizagens significativas, possibilitando às crianças conhecerem-se, conhecerem os outros e lidarem com sentimentos e emoções que possam contribuir para a promoção de um desenvolvimento pessoal social, em complemento harmonioso com o desenvolvimento cognitivo.

Depois de ter sido feita a análise dos resultados conclui-se que as narrativas que se contam aos alunos podem ser uma estratégia eficaz e rica em aprendizagens, já que identificando os estados emocionais nelas presentes vai favorecer o seu processo de aprendizagem que as ajuda a manifestar diferentes perspectivas e valores que vão contribuir para o seu desenvolvimento, não só cognitivo, mas também pessoal, social e moral.

Por força do desenvolvimento da presente investigação, os alunos foram estimulados a participar em actividades, onde foi dada especial importância à capacidade de identificar emoções agradáveis e desagradáveis nas narrativas trabalhadas na prática pedagógica.

# PARTE I

## ***1.2 Contextualização da Prática Profissional***

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do mestrado de Educação Pré-Escolar/1º Ciclo, num total de 30 semanas de estágio.

O Centro Escolar de Salsas, onde foi realizado o estágio, é constituído por três salas de aula, funcionando em duas o 1º Ciclo e noutra, mais ampla, o Pré-Escolar. Além das salas de aula possui dois átrios de entrada e na zona posterior, as instalações sanitárias e uma despensa. As instalações sanitárias são apenas duas: uma para os alunos do sexo masculino e feminino e outra para os professores e funcionária.

A escola é circundada por um recinto de terra batida, com um muro de granito a toda a volta, com algumas árvores e um parque infantil novo. Existe ainda um espaço com duas balizas onde os alunos jogam futebol.

A zona envolvente é constituída por habitações com os respectivos quintais e campos agrícolas. A poente situa-se o edifício onde está instalado o Centro de Dia e também o salão da Junta de Freguesia onde os alunos da escola têm a actividade Física e também onde brincam nos dias de chuva, juntamente com os alunos do Pré-Escolar.

O edifício escolar encontra-se em bom estado de conservação, já que foi pintado há pouco tempo e este ano foi substituído o telhado na sua totalidade.

A sala de aula onde fizemos estágio tem de área 30m<sup>2</sup>. Possui grandes janelas viradas para sul e que permitem um adequado arejamento e muita luz natural. O seu aquecimento é feito através de um radiador alimentado a gásóleo e um aquecedor a óleo.

Dentro da sala há um computador com acesso à Internet e uma impressora.

Existem dois armários onde se guarda o material didáctico que existe na sala. O mobiliário encontra-se em estado de conservação razoável.

O único quadro existente na sala é inadequado, já que, praticamente não se consegue ver o que lá está escrito de nenhum ponto da sala. Apenas vêem os alunos que estão em frente.

As carteiras onde se sentam os alunos de 1º ano estão dispostas em “U” viradas para o quadro da sala. À frente está uma carteira onde se sentam os dois alunos de 2º ano e um de 1º ano que usa óculos e vê mal.

Nenhuma criança desta turma reside na aldeia de Salsas sendo todas as crianças transportadas por duas carrinhas porque residem em localidades vizinhas (Quintela de Lampaças, Moredo, Serapicos e Vale de Nogueira), mas todas com realidades rurais muito idênticas.

Caracterização da turma 1, onde realizamos estágio.

Era uma turma heterogénea constituída por 8 alunos, distribuídos por 2 anos de escolaridade como abaixo se descreve:

**Quadro 1 – N° de alunos da turma 1 por género e escolaridade no lectivo de 2009/10.**

Género	Escolaridade	
	1º Ano	2º Ano
Feminino	3	0
Masculino	3	2

Depois de analisadas as fichas bibliográficas, pudemos verificar que todas as famílias têm um nível sócio cultural baixo.

À excepção de uma mãe que trabalha em Bragança, todas as outras são domésticas, trabalhando fora de casa apenas o pai, pelo que o rendimento destas famílias é médio baixo.

A equipa de profissionais e instituições era constituída por:

- Um Professor responsável pela turma com horário normal (9h- 12h e 13h e 30 mn 15h e 30m).
- Uma Auxiliar de Acção Educativa que realiza todas actividades da sua competência e dá apoio aos Professores nas actividades com as crianças sempre que necessário.
- Pais / Encarregados de Educação, parceiros educativos com o dever de participar com a sua presença na escola, a fim de saberem o que os seus filhos fazem e aprendem, procurando dar continuidade a este trabalho, na base do compromisso e da parceria estabelecida entre escola/família.

- Autarquia local, cumpre a sua função, disponibilizando com o seu apoio, presença e participação na vida e problemas da escola.
- Agrupamento Vertical de Izeda que participa, dando apoio e resposta a problemas que surgem relacionados com o funcionamento quotidiano da Instituição.
- Câmara Municipal de Bragança que apoia a escola financeiramente com verbas para higiene/limpeza e consumíveis. Dá resposta ao que esteja relacionado com informática e obras a realizar.
- Centro Social Paroquial S. Roque que fornece e serve o almoço às crianças do Pré-Escolar e 1º Ciclo nas suas instalações.
- Outros parceiros educativos cooperantes (enfermeiras, escola segura etc. ...) que colaboram em secções de informação e de prevenção de acordo com o projecto anual de actividades a elaborar.
- Professor que assegura as actividades de enriquecimento curricular, no horário das 3h e 30m às 17h e 30m com actividades de apoio à família.
- Uma estagiária da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (1º e 2º anos de escolaridade ) que se encontra a realizar Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo.

A organização e utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o Educador/ Professor reflecta sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Para organizar um ambiente facilitador ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos tiveram-se em conta os objectivos do Ensino Básico explícitos nos art. 7º e 8º da Lei nº 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo (pp.11-16) e dos objectivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (p.14).

Entendemos que o processo de aprendizagem deve implicar uma participação activa por parte das crianças, de modo a que estas tenham conhecimento da organização do espaço, dos materiais e das actividades possíveis, proporcionamos-lhe a oportunidade de no início do ano lectivo o espaço ser organizado com a ajuda e a opinião do grupo. Este pode ser alterado ao longo do ano com vista a dar resposta às necessidades e evolução do grupo.

Tal como o espaço interior, também o espaço exterior foi expressão das intencionalidades educativas. Por isso, facilitou-se a dinâmica de grupo, no sentido de, com as suas características próprias e potencialidades, as crianças pudessem explorar e recriar o espaço e os materiais existentes.

O tempo educativo teve também uma distribuição flexível, embora com momentos que se repetem com certa periodicidade, por exemplo, os intervalos. Assim a organização do tempo foi feita pelo Educador/ Professor e pela Criança da seguinte forma:

Cada dia teve um determinado ritmo embora houvesse a necessidade de existir uma rotina educativa;

A rotina educativa possibilitou às crianças: irem tomando conhecimento dos vários momentos do dia e preverem a sua sucessão, adquirirem referências temporais (compreensão do tempo presente, passado e futuro, semanal, mensal e anual).

A criança teve a liberdade de propor alterações a esta rotina.

O tempo foi distribuído de acordo com as experiências e as oportunidades educativas proporcionadas pelos respectivos espaços.

A articulação do tempo e do espaço procurou-se que fosse adequada às características do grupo e de cada criança.

Na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo o grupo proporcionou o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constituíram a base do processo educativo

Mantivemos uma relação individualizada com cada criança no sentido de lhe facilitar a sua inserção no grupo e o seu relacionamento com as outras crianças;

Estivemos atentos aos diferentes factores que puderam ter influência no seu funcionamento tais como:

- Características e limitações individuais de cada criança;
- Maior ou menor número de crianças de cada sexo;
- Diversidade de idades;
- Dimensão do grupo.

Apoiámos o trabalho individual, entre pares e entre pequenos grupos, com o objectivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem cooperada.

Planeámos com as crianças, quer individualmente quer em pequenos ou no grande grupo.

Foi nosso propósito com este trabalho que os alunos desenvolvessem a dimensão cognitiva linguística, chegando ao ponto de conseguirem avaliar o seu próprio trabalho.

Partindo do princípio geral que “ a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (in Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva 2006, p.3) sendo complementar da acção educativa da família, constituímos como intenções assumidas deste trabalho:

- 1- Estabelecer estreita relação com a criança favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado desta, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.
- 2- Apostar em actividades pedagógicas diversificadas que ajudem as crianças que apresentam mais dificuldades ao nível da fala (linguagem), de forma a superarem as respectivas dificuldades expressivas.

O Projecto Educativo do Pólo Escolar de Salsas onde foi realizado o estágio e ao qual pertencemos, foi baseado no Projecto Educativo do Agrupamento, constituindo-se como um instrumento flexível e aberto, a fim de, por um lado, dar resposta às necessidades e expectativas da comunidade educativa e por outro, também enriquecer-se com as sugestões que dela sempre advêm. Teve como linhas primordiais o diálogo entre todos os agentes educativos e o envolvimento de forma a levá-los a agir para o sucesso, sendo o lema deste projecto “Comunicar, Envolver e Agir para o Sucesso”.

Descrevemos em seguida os objectivos que nortearam este projecto:

- 1- Promover o envolvimento de todos os intervenientes da comunidade educativa;
- 2- Favorecer a comunicação e a cooperação entre os diversos agentes do processo educativo;
- 3- Dinamizar actividades conducentes à formação integral dos alunos e à sua participação activa;
- 4- Incrementar hábitos de leitura no âmbito do Plano Nacional de Leitura;
- 5- Implementar as estratégias delineadas no Plano de Acção para a Matemática;
- 6- Fomentar o uso das novas tecnologias, enquanto meios ao serviço das finalidades educativas.

No que diz respeito à Política Educativa, este Agrupamento propôs:

- 1- Promover a Educação para a Cidadania, centrada na formação integral dos alunos, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem no âmbito da Educação e promoção para a Saúde, Protecção Civil e Educação Ambiental;
- 2- Prevenir o risco de abandono.

Assim, as prioridades deste projecto foram:

- 1- O envolvimento das famílias no desenvolvimento dos alunos como futuros cidadãos activos;
- 2- O combate ao insucesso nas Línguas Estrangeiras e na Matemática;
- 3- O domínio da Língua Portuguesa, na sua transversalidade, como base do sucesso educativo dos alunos;
- 4- O trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes do processo Ensino/Aprendizagem.

No que respeita à implementação deste projecto, o mesmo foi formalizado no Projecto Curricular de Escola e nos Planos Anuais de Actividades.

### **1.3 Fundamentação das Opções Educativas**

Tal como referem a Organização Curricular os Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo (2004) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (Silva, 1997, 2006), o papel da escola é o de proporcionar oportunidades aos alunos para consolidarem os conhecimentos adquiridos, e as aprendizagens anteriormente efectuadas, para que se possam fazer novas aprendizagens. Esta consolidação foi dinamizada por nós de uma forma flexível e gradual nos conteúdos e nas diferentes áreas disciplinares ministradas ao longo do estágio.

Tal como refere a Organização Curricular (competências) do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001), o ensino é orientado por finalidades que visam promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência. Para que tal aconteça os professores tiveram que se preparar em vários domínios, pois para se ensinar um saber é preciso conhecer os respectivos conteúdos (conhecimento didáctico) permitindo encontrar os modos mais adequados de apresentar a matéria, de modo a promover e facilitar a aprendizagem dos alunos. Para as aulas ministradas ao longo do estágio foi necessária, a procura de documentação, a requisição de material diversificado, de acordo com os conteúdos a trabalhar, a elaboração de fichas de trabalho com vista à avaliação indirecta, onde se analisaram os trabalhos realizados pelos alunos segundo os critérios de avaliação do Agrupamento.

Uma das principais funções que se esperam da Escola é a promoção do sucesso educativo dos alunos. Nesta perspectiva, o estágio baseou-se numa teoria de aprendizagem por descoberta. Exemplo da aula de 13/1/2010: Os alunos interagiram com o material fazendo as suas descobertas e só posteriormente realizaram uma ficha de trabalho demonstrando grande entusiasmo. Ex. “Eu gosto de fazer este trabalho”, “Eu já sei como vou fazer”. Segundo a opinião de Guerra (1994, pp.39-46), a educação multicultural.

*“(…) deve basear-se numa aprendizagem significativa, com experiências concretas e significativas da vida quotidiana; aprendizagem iniciada por actividades de êxito e reconhecimento, que favoreçam a auto-estima”.*

De acordo com a mesma autora (idem, 1994, pp.39-46)

*« (...) devem evitar-se ambientes individualistas e competitivos, mas sim favorecer processos de cooperação, de tolerância e da diversidade a todos os níveis (comportamentais, emocionais, cognitivos...) fomentando uma educação para a cidadania.»*

Tal como refere Silva (1997, p.51):

*«A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida [...]».*

Ainda para a mesma autora, (1997, p.52),

*«É na família e no meio socio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar, um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com os outros adultos e crianças [...] que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem».*

Ainda para a mesma autora (idem, p.52),

*«Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro [...]»*

## ***1.4 Desenvolvimento da Prática profissional***

Este trabalho assumiu os problemas identificados, motivando a fazer e a saber ser com vista ao sucesso, tal como refere o Projecto Educativo do Agrupamento. Este projecto enfatizou, ainda, os princípios enunciados no Plano Anual de Actividades do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foi intenção desta prática educativa o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, privilegiando uma prática pedagógica que coloque o aluno no centro das aprendizagens, sendo estas diversificadas, de forma a que contemplem os diferentes ritmos e necessidades de cada um.

Neste trabalho, identificámos algumas linhas orientadoras da intervenção educativa, explicita nos modelos e nos processos utilizados no seu desenvolvimento. Os programas propostos para o 1.º Ciclo (2004) remetem-nos para uma metodologia activa e inovadora onde os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar. Estas situações estimulantes vão desde a manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.

A avaliação dos alunos foi feita através da recolha sistemática de informação com base na qual formulamos um juízo facilitador da tomada de decisões sobre as aquisições realizadas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar tal como vem referido nos Critérios Globais de Avaliação do Agrupamento, a pôr em prática ao longo de cada ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No início do estágio, sentimos a necessidade analisar e “discutir” com o professor cooperante e titular de turma questões da comunidade académica para em conjunto melhorar algumas formas de vir a realizar a prática profissional. O professor permitiu que o trabalho, desenvolvido pela estagiária com os alunos, fosse feito de uma forma mais interactiva e mais participativa, utilizando muitas mais vezes objectos e materiais nas aulas que se ministravam. Após a avaliação destas aulas se ter verificado que era positiva, quer em motivação, quer em aprendizagens para os alunos, continuou-se com esta metodologia até ao fim do estágio.

As opções metodológicas, utilizadas para toda a prática profissional que se desenvolveu ao longo do estágio, tiveram como suporte a pedagogia construtivista, com a qual a aprendizagem decorreu da interacção entre o aluno e os objectos e entre o aluno, os

colegas e o professor, num ambiente onde foram proporcionadas aos alunos oportunidades de desenvolverem as suas competências e conhecimento. Partindo do que os alunos já sabiam, levámo-los a interagir com os outros (colegas e professor), com o propósito de os envolver em processos de aprendizagem participativa e cooperativa. Pretendemos com esta metodologia preparar cidadãos criativos, orientando-os no caminho de uma aprendizagem autónoma.

As aulas foram estruturadas para que as áreas que exigem maior concentração ocupassem as primeiras horas do dia. A Língua Portuguesa por exemplo, foi trabalhada da parte da tarde. A leitura e tudo o resto que se trabalha nesta disciplina foram, de certa forma, a maneira calma e concentrada que encontramos para trabalhar no período da tarde.

A planificação das aulas ministradas foi feita após o professor coordenador estabelecer os temas a trabalhar para as aulas dos dias de estágio. A nossa grande preocupação residiu na escolha de material adequado, que os alunos pudessem usar nas aulas ao realizar as suas aprendizagens.

As estratégias a utilizar foram também importantes. Para que os alunos pudessem atingir com sucesso as experiências de aprendizagem, propostas para o dia, foi necessário pensar bem nas estratégias a utilizar.

Ao longo de todas as aulas ministradas no estágio e após reflexão feita com o professor coordenador, as estratégias utilizadas foram adequadas aos conteúdos, já que o professor coordenador avaliou, posteriormente nas suas aulas, que os conteúdos eram devidamente assimilados, dando-nos conhecimento do facto.

Ao longo do estágio, como futura Professora do 1º Ciclo, os instrumentos de avaliação assentaram em duas tipologias distintas:

- A directa, onde fizemos uma observação directa do trabalho e das interacções dos alunos;
- A indirecta, onde analisamos os trabalhos realizados pelos alunos de acordo com os critérios de avaliação do Agrupamento.

Após reflexão, os instrumentos de trabalho utilizados influenciaram positivamente a nossa prática pedagógica na medida em que foi sempre necessário desenvolver um modo diferente de interagir com a turma, de forma a acompanhar os alunos nas suas constantes mudanças.

Ainda que em todas as aulas conduzidas ao longo do ano haja promovido um ambiente acolhedor e facilitador do trabalho, foram escolhidas 2 delas, dado terem sido as

mais gratificantes em termos de estratégias escolhidas e de objectivos propostos/atingidos. Nessa base, as duas escolhidas foram as seguintes:

- A aula do dia 13/01/2010 e a aula do dia 17/03/2010

Aula do dia 13/01/2010 - Temas a trabalhar: Grandezas e Medidas e As Profissões (Anexo 1)

A aula começou com a área de Matemática. Os alunos estavam muito interessados em saber o que iríamos trabalhar. Quando souberam que íamos trabalhar com o tangram ficaram ansiosos por começar a aula, pois a manipulação de materiais sempre foi do agrado deles.

Iniciou-se a aula com a lenda do tangram como motivação.

Apresentaram-se as peças do tangram aos alunos, havendo de seguida um diálogo sobre várias actividades que podem ser feitas com ele.

Os alunos continuaram interessados em realizar as tarefas. Ex:” Quando começamos”, “O que é para fazer com o tangram?”

Foi distribuído um tangram em plástico e uma ficha de trabalho a cada aluno. Antes do início da actividade foi lembrado aos alunos o número de peças do tangram, bem como o nome de cada uma delas.

Os alunos interagiram com o material fazendo as suas descobertas e só posteriormente realizaram uma ficha de trabalho, demonstrando grande entusiasmo. Ex. “ Eu gosto de fazer este trabalho”, “ Eu já sei como vou fazer”

O professor estagiário foi fazendo a sua avaliação directa observando a evolução do trabalho e as interacções dos alunos, intervindo sempre que necessário. No fim destas tarefas, cada aluno explicou como as realizou (comunicação matemática) notando-se a alegria nas suas expressões faciais por terem conseguido resolver as situações propostas. Um dos alunos teve mais dificuldade em chegar ao resultado.

No final da aula, foi realizada uma actividade diferente. Cada aluno construiu a letra inicial do seu nome com as sete peças do tangram e, posteriormente, registou-a numa folha. Enquanto trabalhavam iam dizendo algumas frases elucidativas do agrado manifestado em realizar esta actividade. “ É fixe fazer a letra do nosso nome” “ Eu gosto de procurar as peças para fazer a letra do meu nome.”

Foi, sem dúvida, uma das aulas onde os alunos estiveram mais concentrados, interagiram com objectos, colegas e professor mostrando-se envolvidos nas actividades.

A aula da disciplina de Estudo do Meio foi também essencialmente prática.

Os alunos começaram por dialogar sobre o que sabiam, sobre os modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade, registando de seguida no caderno os nomes de alguns desses membros e das suas respectivas profissões.

Utilizaram diversos materiais (como se pode ler no plano de aula em anexo). Recortaram imagens e colaram-nas no caderno diário, mantendo-se entusiasmados na realização da tarefa.

No fim da aula resolveram uma ficha de trabalho para consolidar conhecimentos, mostrando-se concentrados na sua resolução da mesma.

Na aula da disciplina de Língua Portuguesa deu-se continuidade ao tema trabalhado em Estudo do Meio.

Os alunos comunicaram oralmente o que sabiam sobre as funções sociais de alguns membros da sociedade. Completaram depois os espaços livres apresentados numa ficha de trabalho, onde escreveram em cada traço as profissões correspondentes às gravuras existentes. Posteriormente construíram frases usando novos vocábulos. No fim escreveram no caderno diário um texto livre sobre a profissão que mais apreciam.

Da observação directa do trabalho, das interacções dos alunos e da análise dos trabalhos realizados na ficha de trabalho, concluímos que os alunos atingiram os objectivos propostos para estas aulas.

Aula do dia 17/03/2010 - Temas a trabalhar: Probabilidade e Estatística (Recolha e Tratamento de Dados) e As Estações do Ano e o Estado do Tempo. (Anexo 2)

Esta foi outra das aulas activas, onde todos os alunos interagiram e participaram com entusiasmo nas tarefas que lhes foram propostas.

A aula começou com um diálogo acerca da actividade que os alunos iam realizar na disciplina de Matemática. Apresentaram-se de seguida cartões onde estavam representados vários animais conhecidos dos alunos (8 de cada animal). De seguida foi colocada a seguinte pergunta à turma: Dos animais representados qual é o preferido da

turma? Os alunos dirigiram-se a uma mesa onde estavam os cartões e retiraram o que representava o seu animal preferido. De seguida foram para o lugar onde o ilustraram. No final desta tarefa um aluno voluntário de 2º ano recolheu os cartões de todos os alunos. Outro aluno, também de 2º ano, registou no quadro o resultado da recolha de dados. Para exemplificar a Professora estagiária construiu no quadro um gráfico de barras (os alunos já tinham trabalhado noutra aula o tratamento de dados com o Professor titular). Seguidamente foram distribuídos aos alunos cubos de encaixe de diferentes cores para que eles individualmente construíssem à sua frente o gráfico de barras referente à tarefa. No final desta tarefa os alunos reproduziram em papel quadriculado o gráfico que tinham construído com os cubos de encaixe. Para que o grande grupo observasse o resultado da questão formulada, foi apresentado em papel cenário um gráfico de barras incompleto (só com eixos e legendas). Neste gráfico cada aluno colocou o seu animal preferido na coluna correspondente. No final os alunos puderam concluir qual o animal preferido da turma.

Após a observação feita, a professora estagiária colocou algumas questões orais ao grupo com vista à chegada de conclusões das aprendizagens feitas, tendo os alunos respondido de forma correcta.

A aula da disciplina de Estudo do Meio iniciou-se com uma conversa sobre o dia e a noite, onde todos participaram. Alguns alunos voluntários fizeram a descrição das actividades do seu dia desde que se levantam até que se deitam, tendo concluído que realizam muitas tarefas ao longo das horas do dia, referindo alguns deles que a noite é para dormir, e que por isso não há escola. Passou-se de seguida ao diálogo acerca do tempo atmosférico e do estado do tempo que temos ao longo do ano. Para marcar o tempo construiu-se um calendário do tempo, com diversos materiais, para colocar na sala. No final da aula os alunos consultaram juntamente com a professora estagiária um livro referente à temática estudada, registando no caderno uma síntese das aprendizagens feitas.

Na aula da disciplina de Língua Portuguesa deu-se continuidade ao tema trabalhado em Estudo do Meio, tendo os alunos inventado frases a partir de palavras dadas. Fizeram depois uma composição sobre a estação do ano de que mais gostam.

No final da aula todos leram o que escreveram para o grande grupo.

A partir da observação directa do trabalho, das interacções dos alunos e da análise dos trabalhos realizados na ficha de trabalho, concluímos que os alunos atingiram os objectivos propostos para estas aulas.

Inicialmente, as actuações foram de âmbito social, pois entendia-se que a prática social da educação poderia fazer parte desta pedagogia, pois a realidade da escola pública precisa de ser repensada, uma vez que se encontra aquém das necessidades sociais reflectidas no comportamento e nas atitudes dos alunos. Face a estas constatações as práticas educativas foram baseadas na construção de uma relação de respeito, dignidade, compreensão e auto-estima entre todos. Através das propostas de trabalho que foram planificadas para todo o grupo de alunos ao longo do ano, procurou-se sempre chegar perto dessas atitudes e desses sentimentos. Começou-se desde logo a trabalhar nas narrativas “A Cigarra e as Formigas” e a “Lebre e a Tartaruga” para o trabalho de investigação, com o propósito de saber se elas podem ser um meio eficaz e rico em aprendizagens susceptíveis de promover o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos.

Na Educação Pré-Escolar foi também abordado este tema, sendo o objectivo desse trabalho (desenvolvido com dois alunos de 5 anos do pré- escolar) perceber se os conceitos-chave presentes nas narrativas que são contadas às crianças pela educadora na sua prática pedagógica, são uma estratégia eficaz em situações de aprendizagem, que as ajudem a manifestar diferentes perspectivas e valores que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Com base no tema do trabalhado - “ **A narrativa como estratégia de promoção do desenvolvimento sócio-emocional**” - foi utilizada uma grelha onde se registaram os diferentes itens trabalhados. Refere-se que a grelha que serviu de suporte foi: “Definição prévia do tema” (adaptado de Egan K., 1994, O uso da narrativa como técnica de ensino).

Os programas propostos para o 1.º Ciclo (2004) implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, sucesso escolar de cada aluno. Assim, pretendemos com uma metodologia activa e inovadora que os alunos tivessem a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar.

A metodologia activa e de inovação referida consistiu desde a manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos saberes. Este desafio

apontou para concepções alternativas decorrentes do quotidiano dos alunos e das actividades exploratórias que lhes foram proporcionadas sistematicamente durante o estágio. Também as aprendizagens significativas relacionadas com as vivências realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e ainda as que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam, foram igualmente valorizadas. Neste contexto pressupõe-se que a cultura de origem de cada aluno seja determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações assim demos particular atenção às aprendizagens que se constroem significativamente; para que o percurso escolar possa conduzir os alunos a novas e estáveis aprendizagens. Para que os alunos tivessem aprendizagens diversificadas, foram utilizados nesta metodologia recursos variados que lhes permitissem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variaram-se os materiais, as técnicas e os processos de acordo com o desenvolvimento do conteúdo que se abordava, de forma a diversificar também as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos. Demos também neste trabalho grande relevância às aprendizagens integradas, que decorreram das realidades vivenciadas ou imaginadas da cultura de cada aluno. Partindo do que o aluno já sabe, as experiências e os saberes anteriormente adquiridos, procurámos que eles adquirissem novos conhecimentos, e fizessem novas descobertas. Importante também nesta metodologia, foram as aprendizagens socializadoras, às quais demos também grande importância. Estas foram trabalhadas com os alunos para lhes garantir a sua formação moral.

Todas estas aprendizagens foram usadas na organização do trabalho escolar com o objectivo de se promover a partilha da informação e da criação de hábitos de entre ajuda em todas as actividades educativas.

Com os métodos e as técnicas utilizadas neste processo de aprendizagem, pretendemos inculcar nos alunos formas de autonomia e de solidariedade no sentido de promover uma educação democrática. Foram utilizadas estratégias e atitudes, que permitissem aos alunos trabalhar numa pedagogia participativa construtivista, através da:

- Escolha de actividades;
- Participação nas responsabilidades da escola;
- Valorização das suas produções;
- Criação um clima favorável à socialização e ao seu desenvolvimento moral.

Neste contexto, a avaliação dos alunos foi feita através da recolha sistemática de informação, com base na qual se formulava um juízo facilitador da tomada de decisões sobre as aquisições realizadas no seu percurso escolar, tal como vem escrito nos Critérios Globais de Avaliação do Agrupamento, a realizar ao longo de cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do estágio fizeram-se:

- 1- Reuniões com o Professor Cooperante;
- 2- Reuniões com a Auxiliar de Acção Educativa sempre que necessário;
- 3- Procurou-se (quando necessário) o apoio em diferentes profissionais, Terapeutas, Enfermeiros, Psicólogos, na procura de respostas mais adequadas às crianças com necessidades de ajuda.
- 4- Envolveram-se as crianças de forma a levá-las a participar e a conhecer a organização da Instituição, no sentido de promover o seu desenvolvimento Pessoal e Social.
- 5- Fizeram-se reflexões em equipa sempre que possível com vista a uma optimização de recursos.
- 6- Todos os parceiros educativos puderam participar na elaboração do Projecto Curricular de turma bem como no desenvolvimento das actividades a realizar ao longo do ano.

As práticas educativas implementadas tiveram sempre como base os objectivos definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico (2004); Assim, as opções e prioridades curriculares tiveram a ver com os objectivos gerais pedagógicos, com o fim de preparar os alunos para a vida em sociedade.

Nessa base, os objectivos foram os seguintes:

- 1- Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- 2- Fomentar a inserção dos alunos em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- 3- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- 4- Estimular o desenvolvimento global do aluno no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- 5- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- 6- Despertar a curiosidade e o sentido crítico;
- 7- Proporcionar ao aluno ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- 8- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento do aluno;
- 9- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

A avaliação e a comunicação dos resultados das aprendizagens dos alunos, do Ensino Pré-Escolar, aos pais foi feita sempre que eles vieram à escola. Primeiramente pela criança que mostrou no jardim-de-infância os seus trabalhos guardados no portfólio e fala sobre o que fez e o que aprendeu. A Educadora comunicou esses resultados através de uma conversa sobre o que escreveu nas fichas de informação/avaliação, do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas em cada área de conteúdo.

No fim de cada período, os pais foram convocados para virem à escola e, nesse momento, após o que já se descreveu levaram a informação escrita ficando outra igual no portfólio do aluno.

A nível da Educação Pré-Escolar a avaliação é de natureza qualitativa, avaliando-se os processos e resultados em função do desenvolvimento da criança e da metodologia utilizada.

Com os alunos, foi elaborado um portfólio individual; Os alunos escolhem ao fim da semana os trabalhos que querem colocar lá. Este portfólio foi separado pelas diferentes áreas curriculares. O objectivo é que o aluno tome consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente, ao mesmo tempo que o constrói, envolvendo-se na avaliação.

Com a comunidade educativa mais próxima, foram realizadas actividades festivas em conjunto e todas as actividades planeadas.

Foi também elaborado um processo individual das crianças que transitam para o 1º ciclo, e feita uma reunião de articulação curricular no final do ano. A Educadora entregou a avaliação das crianças que transitam para o 1º ciclo ao respectivo professor da turma de primeiro ano. Pretendeu-se que os efeitos sejam:

- Melhorar a intervenção do Educador/ Professor;
- Melhorar o ambiente e os processos educativos adoptados;
- Melhorar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

A relação com a família e outros parceiros educativos foi trabalhada também ao longo do ano, sendo esta relação fundamental no equilíbrio das crianças. Assim organizaram-se regularmente encontros para renovar as estratégias de informação e troca de saberes e também para que a família e parceiros educativos, sentissem que a sua participação era valorizada no contexto educativo.

O ensino que foi ministrado ao longo do estágio no ensino básico foi orientado pelas finalidades fundamentais previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a saber:

- Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência;
- Desenvolver a capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados;
- Desenvolver atitudes positivas face às várias áreas e à capacidade de as apreciar como ciência.

Associadas às finalidades, estão um conjunto de objectivos gerais, apresentados e formulados em termos de resultados esperados por parte dos alunos. Os objectivos gerais contemplam, no seu conjunto o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes. Estes objectivos, pretendem clarificar o significado e alcance das finalidades enunciadas, valorizando as dimensões da aprendizagem em contextos diversos.

Os conteúdos que se trabalharam nas diferentes áreas, tiveram uma referência directa com a realidade dos alunos. Esta referência foi um elemento imprescindível para que o educando pudesse ver, desde o início, a utilidade das aprendizagens que estava a

efectuar. No que respeita à Educação Pré-Escolar, tiveram-se em conta os Fundamentos da acção educativa, atendendo aos objectivos gerais enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, 2006). A nível do 1º Ciclo tiveram-se em conta o currículo e os programas (2004) bem como as competências (2001) que orientaram a prática. Assim, os princípios básicos para a Educação Pré-Escolar foram:

- A organização do ambiente educativo (como suporte de trabalho e a sua intencionalidade).
- A organização do grupo;
- A organização do espaço e do tempo;
- A organização do estabelecimento educativo;
- A relação com os pais e outros parceiros educativos.

As áreas de conteúdo constituem também referências a considerar no planeamento e avaliação das situações e na aprendizagem:

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão / Comunicação que compreende três domínios;
- Domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical);
- Domínio da linguagem e abordagem à escrita;
- Domínio da matemática;
- Área do Conhecimento do Mundo.

O processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, cria condições para o sucesso das aprendizagens, bem como a continuidade educativa. Assim, a intencionalidade educativa que decorreu do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido por nós, pretendeu adequar a sua prática às necessidades das crianças para que a Escola fosse:

- Uma escola para todos;
- Um lugar de aprendizagens significativas e diversificadas;
- Um lugar de referência de valores que facilite a integração social;

- Um lugar de qualidade onde se ganhe o gosto por todas as áreas;
- Um lugar onde se estabelecem, cumprem e inculcem regras;
- Um lugar que promova hábitos (higiene, alimentação, boas maneiras).

## PARTE II

### “A narrativa como estratégia de promoção do desenvolvimento sócio-emocional”

#### *1.5 Enquadramento teórico*

Na elaboração deste trabalho, foi nosso propósito chamar a atenção, especialmente, daqueles que se dedicam à educação, para a importância da utilização de uma pedagogia direccionada para os sentimentos e emoções. Pelo que nos é dado testemunhar através de anos de contacto com outros colegas, estes temas não têm vindo a ser convenientemente abordados nas escolas. Acreditamos, que uma educação com objectivos exclusivamente cognitivos, é insatisfatória e limitativa do desenvolvimento integral do aluno. Nessa base, a introdução de um processo educacional e de atitudes pedagógicas que incluam o paradigma emocional constituiria uma mais-valia indispensável à prevenção e atenuação dos problemas que se verificam na nossa sociedade, nomeadamente, a delinquência juvenil. É nossa opinião que deve ser dada, à emoção e aos sentimentos da criança, a mesma importância que se dá à educação cognitiva, se quisermos ter cidadãos adultos mais saudáveis, integrados e felizes.

##### 1.5.1 As Emoções

O que são as emoções? É difícil definir um conceito de emoção. Para Keith Oatley, citado por Lewis & Havilland, (1993, p.341) as emoções são construções sociais, tendo cada cultura padrões de emoção distintos, derivados das práticas sociais respectivas.

As teorias primitivas (i.e., Darwin, McDougall, James-Lange, Cannon e Duffy, citados por Freitas - Magalhães 2006, p.44), foram as primeiras que apresentaram indicação sobre a origem e desenvolvimento da emoção.

Diversos autores (e.g. Cannon, 1927; Darwin, 1872; Ekman, 1992; Ekman, Levenson e Friesen, 1983; James 1890; Levenson, Carstensen, Friesen e Ekman, 1991; Nesse, 1990; Plutchik, 1970 e 1981 e Schachter e Singer, 1962 (citados por Freitas - Magalhães, 2006, p.43), elaboraram ao longo dos anos, teorias sobre o fenómeno da emoção, tendo como ideia fundamental que se trata de uma reacção intensa, acompanhada

de manifestações fisiológicas e psicológicas. Também James – Lange (citado por Freitas - Magalhães, 2006), menciona na sua teoria que o comportamento é provocado por uma emoção (James, 1890 e Cannon, 1927, idem). A emoção induz o comportamento(...) citado pelo mesmo autor. (p.43) Para (Gazzaniga, 1991, p.244, citado por Freitas - Magalhães 2006, p.54):

*«O organismo é basicamente sensível as contingências de recompensas provenientes do exterior e, além disso, de que a maior parte dos comportamentos humanos pode ser explicado através da observação dos condicionalismos do meio em que o indivíduo está inserido».*

De acordo com Damásio, (William James, 1995, pp.135, 140) avançou uma hipótese verdadeiramente surpreendente sobre a natureza das emoções e sentimentos.

*«Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, vemos que nada resta, nenhum”substrato mental “ que constituir a emoção, e que tudo o que fizemos é um estado frio e neutro de percepção intelectual».*

Com estas palavras, James (1995, citado pelo mesmo autor, p.136) conseguiu captar o mecanismo essencial para a compreensão das emoções e dos sentimentos. Ele reduziu a emoção a um processo que envolve entre outras coisas possíveis, o corpo, atribuindo pouca ou nenhuma importância ao processo de avaliação mental da situação que provoca a emoção. Para James, (idem, 1995, p.136)

*«(...) as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também um papel de orientação cognitiva».*

Ele esclarece dois tipos de emoções: as Primárias e as Secundárias. As emoções primárias são para este autor, as que experimentamos na infância e as secundárias são as que experimentamos em adultos, as quais se foram alicerçando sobre as fundações das emoções iniciais (p.137). Em relação às primeiras o mesmo autor (idem) é de opinião que estamos programados desde o nosso nascimento para reagir com uma emoção de modo

pré-organizado quando determinadas características dos estímulos do mundo, ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto. Exemplo dessas características é o tamanho, a envergadura e o tipo de movimento de animais e determinados sons. Para provocar uma resposta do corpo não é necessário reconhecer o objecto que a desencadeou, existindo uma relação entre o objecto e o estado emocional do corpo (p.138, 139). Para o mesmo autor:

*«(...) sentir estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interacções com o meio ambiente.» (p.140)*

Até ao momento não parece haver um conceito único de emoção. Cada conceito encontrado, emerge da respectiva abordagem teórica, daí a diversidade insuperável sobre uma consensual definição de emoção.

As emoções são um elemento importante no comportamento humano. Todas as expressões, verbais e não verbais das emoções são dados que nos permitem concluir se o outro está triste, contente, com medo, com raiva, zangado, etc. De acordo com o efeito agradável ou desagradável produzido pelas emoções elas podem ser positivas ou negativas. As que produzem efeitos agradáveis são as positivas (alegria, afecto) e as que produzem efeitos desagradáveis são as negativas (o medo, a tristeza, a raiva).

As expressões emocionais não verbais são importantes nas relações interpessoais. Se o que comunicamos está de acordo com a forma (processo gestual, tom de voz etc.) como comunicamos, o interlocutor lê verdade na comunicação, e vice-versa (idem)

Damásio (1995) defende que *«as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros»*, reforçando ainda a ideia de que as emoções devem fazer parte do ensino académico.

### 1.5.2 Narrativas

As histórias/narrativas são lugar-comum na nossa vida diária e na nossa prática pedagógica com os alunos, incorporando um conjunto de emoções e sentimentos, muito rico, diverso e heterogéneo.

Para Freitas - Magalhães (2006, p.45) no que diz respeito ao espectro do estudo da emoção, as teorias de Ekman, Izard, Mandler, Panksepp e Plutchik são as que merecem

mais consenso. As emoções básicas mencionadas nas suas teorias são: «alegria, interesse, excitação, surpresa, tristeza, cólera, desgosto, desprezo, medo, vergonha e culpa.» (p.45).

Em épocas recentes elas transformaram-se também em objecto de interesse na educação. As narrativas ajudam-nos a colocar ordem e coerência na nossa experiência e a dar significado aos incidentes e aos acontecimentos banais na nossa vida. Além da existência de uma sequência temporal de eventos que possuem alguma relação entre si, é também possível identificar uma projecção de valores pessoais nas narrativas.

As narrativas constituem ainda uma forma apropriada de representar e de interpretar a acção, uma vez que esta é, geralmente, complexa e imprevisível, condicionada por muitos factores, as crianças captam-na eficazmente por causa da sua multiplicidade de significados. Estas características fazem com que se apresentem como um meio interessante e poderoso para trabalhar o desenvolvimento sócio-emocional com crianças.

Diversas pesquisas indicam que a educação emocional deve começar no seio da família. É importante que desde cedo a criança seja habituada a expressar as suas emoções e a lidar com elas, devendo, para tal, receber o apoio dos pais. Na escola, devem-se também valorizar os sentimentos e as emoções do aluno permitindo-lhe que os expresse livremente sem os reprimir, ao mesmo tempo que se ensinam com clareza os limites do seu extravasamento, dentro dos comportamentos socialmente aceites.

Para isso os alunos devem conhecer as regras de comportamento permitidas, conhecendo os seus limites.

De acordo com Dewey, citado por José Ferreira Alves e Óscar F. Gonçalves (2001, p.97)

*«A educação a experiência e a vida estão inter-relacionadas. Um dos traços mais importantes da experiência é a sua temporalidade e, por isso mesmo, a narrativa pode construir-se como um bom exemplar da experiência individual e, simultaneamente, da vida humana».*

De acordo com Haine & Fivush (1994, pp.295-296), a maior parte da pesquisa feita acerca do desenvolvimento das competências narrativas pessoais emergiu de um estudo linguístico, sendo a base desta perspectiva que as narrativas são interpessoais e contadas a outros de modo a serem entendidas por eles. Assim, contar narrativas pessoais requer ao

mesmo tempo a capacidade de recordar experiências passadas e também a capacidade de organizar essas experiências em formas narrativas.

Os mesmos autores (idem, pp.295-296) referem que os pais e os filhos começam a falar em conjunto acerca do passado logo que as crianças começam a falar, apesar de nem todos os pais arquitectarem do mesmo modo estrutural as conversas acerca do passado com os seus filhos, ainda muito pequenos, tendo sido documentados dois estilos parentais distintos. Um, foi classificado de altamente elaborado (high elaborative) ou de tema completo (topic ending) em que os pais constroem descrições ricamente elaboradas e que tendem a fazer muitas perguntas e outro de repetitivo; pouco elaborado (low elaborative) ou que muda de temas (topic switching), descrevendo pais que têm breves conversas acerca do passado, que fornecem poucas informações descritivas e que normalmente colocam as mesmas perguntas às crianças.

Também os mesmos autores (idem, 1994, p.296) fazem referência aos estilos que as mães usam quando falam acerca do passado com os seus filhos. Indicam influências facilitadoras de um estilo altamente elaborado sobre as futuras capacidades da criança em se lembrar posteriormente de recordações, dando informações sobre elas. Contar experiências passadas envolve muito mais do que lembrar apenas informações porque para se comunicar com os outros é necessário organizar o que é recordado, numa narrativa coerente e significativa. Assim, o desenvolvimento das competências narrativas pessoais poderá ser um pré-requisito importante para avanços sociais e cognitivos. (idem, p.296)

Todas as narrativas pessoais contam o que aconteceu incluindo informações referenciais que mencionam as acções que ocorrem e descrevem detalhes de pessoas, objectos e tudo o que é envolvido no acontecimento passado. A informação avaliadora também deve ser incluída em narrativas pessoais para tornar explícita a razão pela qual o acontecimento foi significativo, emocional, etc., através de uma variedade de recursos avaliadores, por exemplo, «*os que intensificam (estava muito frio)*» «*os que colocam ênfase (Eu nunca parei)*» «*os que modificam (Foi um mau filme)*» «*ou respostas internas (Eu estava triste)*» podendo assim distinguir-se as partes específicas do acontecimento como sendo mais importante ou mais significativo (idem, p.296).

Ainda na mesma obra, (Haine & Fivush, 1994, pp.297-298) descobriram que crianças de 35 meses eram capazes de fornecer relatos semi-organizados de experiências recentes e mais antigas, em conversas conseguidas por um pesquisador. Os mesmos autores referem que vários estudos indicam que as crianças possam aprender alguns tipos

de informação a incluir nas suas narrativas pessoais, partindo de vários tipos de interacção, envolvendo histórias contadas à volta delas e também histórias sobre elas, contadas a outros (e.g., Miller, Potts, Fung, Hoogstra & Mintz, 1990, Miller 1994 citados por Haine & Fivush, 1997, pp.297-298). Ainda a mesma obra faz referência a Peter & Mccave (1994), citados por Haine & Fivush, 1994, pp.297-298) que estudaram tipos específicos de perguntas efectuadas pelos pais e as relações dessas com as capacidades de posteriormente as crianças fornecerem essa informação em narrativas pessoais com um pesquisador; sendo as orientações categorizadas da seguinte forma: «*aonde fomos?*» «*quando fomos?*» «*o que fizeste?*» «*o quê?*» «*quem?*» «*quando?*» «*porquê?*» «*aonde?*» «*com quem?*».

Foi revelado que os pais que forneceram muitas perguntas deste tipo tinham crianças que incluíam nas suas narrativas muitas informações também deste tipo, sendo que meninas e meninos poderão revelar diferenças ao nível das capacidades de elaborar narrativas pessoais em função da pessoa com quem eles/elas estão a falar (se é com a mãe, pai ou alguém fora da esfera familiar) (idem, 1994, pp.297-298).

Ainda Haine & Fivush, (1994, p.305) fazem referência aos pais e às mães como sendo sensíveis ao nível de desenvolvimento dos seus filhos/filhas, não narrando de modo diferente os acontecimentos passados em função do sexo da criança, no entanto, há provas do facto de as mães falarem de modo diferente com as meninas e com os meninos. Tanto os pais como as mães elaboravam mais as conversas com as filhas do que com os filhos e usavam mais palavras ligadas às emoções com as filhas. As narrativas das meninas eram mais longas e com mais contexto, pois elas incluíam mais orientações e avaliações do que as dos meninos. As meninas incluíam um grau maior de informações sobre estados internos e usavam o afecto como modificador nas narrativas acerca do passado (p.305).

Robyn Fivush (1994, p.145), dão algumas sugestões segundo as quais os pais e as mães falam mais de emoções com as meninas do que com os meninos, podendo isto explicar a razão pela qual as meninas usam mais frequentemente esse tipo de informações. Referem também que as mães falam mais acerca das emoções com as filhas do que com os filhos e que as meninas falam mais do que os rapazes das emoções com apenas 24 meses de idade. Existe no entanto uma diferença crucial, é que na pesquisa anterior as conversas acerca de emoções falavam frequentemente dos sentimentos existentes no momento, ou seja, aquilo que a criança estava a sentir naquele exacto momento.

Na pesquisa feita mais recentemente os pais, falavam às crianças de um estado emocional passado, tendo as crianças de se recordar do acontecimento. Como não estavam

a sentir a emoção era natural que estivessem mais aptas a reflectir sobre as experiências emocionais passadas, a falarem delas e a interpretá-las.

Robyn Fivush (1994, p.145) refere que as reacções emocionais dos acontecimentos passados ajudam a fornecer um quadro avaliador para o passado, sendo as emoções uma ligação crucial entre o que aconteceu no passado e o significado que esse acontecimento teve para o ser. Assim, as emoções associadas com acontecimentos passados fornecem informações acerca do tipo de acontecimentos que provocam, tristeza ou cólera e também acerca do tipo emocional que somos como por exemplo: «*ando frequentemente triste*» «*irrito-me com facilidade*» [...]. (idem p.145).

A mesma autora (idem, pp.153-154) refere que as mães se concentram na explicação das causas e das consequências das emoções negativas com os seus filhos/os pequenos. Geralmente as mães falavam mais da tristeza com as filhas do que com os filhos, e falavam mais da cólera com os filhos do que com as filhas. Enquanto conversavam sobre emoções a mãe dava uma explicação à criança que ela iria confirmar e finalmente a mãe confirmaria de novo. Exemplo: «*Mãe - Tiveste medo?*» «*Criança - Sim*» «*Mãe - Pois, nunca te vi tão assustado*». Notou-se que havia um padrão que indicava que as pessoas do sexo feminino estão a ser socializadas de forma a estarem mais despertas para aspectos emocionais do passado. É interessante o facto de as conversas acerca de acontecimentos e emoções passadas se basearem num quadro social mais na base da interacção para as meninas do que para os meninos; sendo através dessas conversas ensinado às meninas que o relacionamento com as pessoas é importante e que devem reagir de forma positiva às experiências dos outros, isto porque são as outras pessoas que provocam o nosso estado emocional (idem, p.153). As raparigas participam em conversas acerca do passado mais carregadas emotivamente, podendo-se especular que as pessoas do sexo feminino irão ter estruturas mais elaboradas ao nível da narração e da emoção quando contam experiências passadas. Aos meninos como não se fala tanto do passado deles nem de um modo tão rico, e não é colocada nenhuma ênfase nas emoções dos outros, acabam por ser narrativas mais individuais pois o ser recordado não é um ser social na mesma medida que o é para as raparigas. Assim as memórias são mais detalhadas e mais emotivamente saturadas para as meninas do que para os rapazes (idem, p.154).

Robyn Fivush (1994, p.284) refere na mesma obra que logo que as crianças começam a falar elas falam das emoções para descrever os sentimentos deles e dos outros. Mais tarde elas usam palavras para caracterizar estados internos, e expressões verbais no

campo das emoções para regular os seus sentimentos mas também para influenciar os sentimentos e os comportamentos dos outros. (idem, p.284).

Ainda a mesma autora (idem, p.284) diz que à medida que as competências verbais da criança se vão desenvolvendo, elas usam a linguagem para construir narrativas de experiências pessoais. Estas não só descrevem o que aconteceu mas também transmitem o modo como a criança se sente em relação ao acontecimento que estava a narrar. Refere ainda que o desenvolvimento das crianças em situações interpessoais, incluindo o facto de a criança se aperceber que ela própria é possuidora de múltiplas vozes narrativas, pode fortalecer a narrativa com formas novas e ricas de comunicação, aumentando assim a sua capacidade de partilhar experiências pessoais. (idem, p.284).

O mesmo documento (idem, p.284) faz referência à importância das narrativas que contém experiências emocionais que foram descritas por escritores críticos (e.g. Axline, 1969; Gardner 1993, Sandler, Kennedy & Tyson 1980, citados por Robyn Fivush (1994, p.284) que afirmam que ao reproduzirmos experiências emocionais em conversas com as crianças este exercício as ajuda a regular as suas emoções, melhorando o seu bem-estar emocional.

Para Robyn Fivush, (1994, p.136) as boas narrativas não são apenas simples cadeias de acção que seguem uma ordem temporal arbitrária, mas têm um significado emocional significativo existindo uma sequência de acções ligadas por uma causa e fornecendo aos acontecimentos coesão temporal e avaliadora. Todos nós contamos histórias acerca das nossas experiências passadas para nós próprios e para os outros. Estas histórias têm várias funções importantes como o relacionamento interpessoal, o divertimento e as lições morais. *«As histórias das nossas vidas dizem aos nossos ouvintes algo acerca de quem nós somos.»* Para esta autora (idem, p.136):

*« (...) são os aspectos avaliadores e emocionais das histórias de vida que ligam as experiências ao desenvolvimento contínuo do sentido de responsabilidade».*

## **1.6 Enquadramento Empírico**

Este trabalho insere-se numa metodologia qualitativa, e contou com a colaboração de alunos, professores e assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa) conjuntamente na realização de tarefas que envolvem os alunos neste trabalho.

A investigação foi realizada ao longo de 6 meses.

A metodologia do trabalho inseriu-se no paradigma interpretativo de descoberta da hipótese formulada.

Incluiu a recolha de dados orais feitos com alunos do pré-escolar, e orais e escritos pelos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade.

Os alunos associavam diversos acontecimentos quotidianos a partir das fábulas contadas pela estagiária. (no pré-escolar na hora do acolhimento e no 1º ciclo nas aulas de Língua Portuguesa).

Este estudo particular foi feito em grupo com todos os alunos do Pré-Escolar (mas apenas se fizeram os registos dos alunos de 5 anos já que os restantes tinham apenas 3 anos) e do 1º Ciclo, (1º e 2º ano), onde nesta experiência os alunos mencionavam individualmente alguns acontecimentos, ligados aos valores e às emoções por eles já vivenciados.

Como referem Connelly e Clandinin (1988, pp.59-60) citados por José Ferreira-Alves e Óscar F. Gonçalves (2001, pp.75-76):

*«Precisamos de uma linguagem que nos permita falar acerca de nós próprios nas situações e que isso nos permita contar histórias da nossa experiência. Que linguagem nos vamos permitir utilizar? A linguagem que nós e outros desenvolvemos é uma linguagem próxima da experiência, uma linguagem de afecto, de moralidade e de estética. É uma linguagem de imagens, de filosofia pessoal, de regras, de princípios práticos, de ritmos, de metáforas e de unidade narrativa (...) A linguagem é então o que usamos para narrar as nossas histórias. É uma linguagem de experiência educativa e por isso, é temporal, localizada no nosso passado, presente e futuro. Estes autores (idem, 1988,p.59-60) têm utilizado*

várias estratégias: a utilização de imagens, regras ou máximas, de princípios práticos, de ritmos e de metáforas»

Comungando desta perspectiva, para a aluna de 1º ano, que sistematicamente não participava nas actividades das aulas (acompanhada por um professor do Ensino especial), optou-se por contar individualmente uma história simples cuja personagem principal tinha o nome da aluna (para lhe chamar à atenção), sendo baseada em elementos do seu quotidiano.

A Solange cai no chão.



A Solange chora muito.



A Mãe grita, Solange, minha filha o que aconteceu?

O pé dói, dói muito



A Mãe leva a Solange ao colo para casa.



A Solange sorri, contente e feliz, a dor já passou e a mãe está com ela.



A aluna ouviu entusiasmada, mas não interveio, interessou-se pelas imagens e passado algum tempo começou a narrar uma pequena história utilizando frases curtas mencionando os estados emocionais sentidos pela personagem.

**“A menina andava a brincar e caiu. Depois torceu o pé direito. E chorou pela mãe. E a mãe veio e pegou nela ao colo e deu-lhe beijos e mimos. E ela já ficou a rir-se e contente porque tinha lá a sua mãe a dar-lhe um abraço”**

(narrativa de uma aluna do 1º ano com problemas de aprendizagem).

A aluna com dificuldades de aprendizagens, transforma a narrativa, ignorando Cigarras, Formigas, Lebres e Tartarugas, para referir a dor e a alegria, o amor da mãe, clarificando ainda mais que a tristeza e alegria são os estados emocionais mais primitivos e absolutamente indissociáveis da aprendizagem.

#### 1.6.1 Problema e Questões de investigação

O campo de intervenção deste trabalho consistiu numa turma de 8 alunos do 1º ciclo que frequentam o primeiro e o segundo ano de escolaridade, mais concretamente, o grupo com o qual a autora fez estágio. Trata-se de um estudo exploratório, tendo como principais objectivos:

- 1- Adquirir dados que nos permitam orientar o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos, concretamente na identificação emoções presentes nas narrativas que contamos em contexto escolar.
- 2- Construir uma atitude pedagógica que saiba acolher e promover nos alunos a expressão narrativa do seu quotidiano.

Assim, o **problema** que se procura responder com este trabalho é o seguinte:

*Que estratégias concretas poderemos utilizar para promover o desenvolvimento emocional das crianças no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.*

Atendendo a este problema, o desenvolvimento emocional dos alunos pode ser conseguido:

- 1- Através de uma relação de interacção: Professor < > Criança;
- 2- Através de um ambiente educativo relacional no qual o aluno seja escutado, respeitado, valorizado e estimulado pelo Professor;

- 3- Através do reforço positivo e encorajamento dado pelo Professor aos alunos que frequentam o Ensino Pré-Escolar e o 1º e o 2º ano do 1º Ciclo, no sentido de perceberem que aquilo que contam pode ser escrito, lido e trabalhado para conquista de valores sociais;
- 4- Através da identificação, juntamente com os alunos dos estados emocionais presentes nas narrativas que se contam em contexto educativo, no sentido de favorecer o desenvolvimento sócio-emocional.

A partir destas diferentes possibilidades, e na sua sequência, passamos a equacionar a hipótese, que apresenta a seguinte formulação:

*O desenvolvimento emocional dos alunos pode ser conseguido através da identificação dos estados emocionais presentes nas narrativas que se contam na prática pedagógica.*

É esta a hipótese que procuraremos corroborar no presente trabalho.

#### 1.6.2 Objectivos do estudo

Como afirma Freud (citado por Sprinthall, N. & Sprinthall, R. 1993, p.139) «[...] *os aspectos pessoais e emocionais do nosso desenvolvimento são determinados durante os seis primeiros anos da nossa vida[...]*», daí o enquadramento do nosso estudo em alunos que caem nesse grupo etário.

Os objectivos do trabalho desenvolvido com alunos do pré-escolar e 1º ciclo são:

- 1- Comprovar a hipótese já formulada;
- 2- Verificar se as ideias chave presentes nas narrativas que são contadas aos alunos pela professora estagiária na sua prática pedagógica, são uma estratégia eficaz em situações de aprendizagem, que as ajudem a manifestar diferentes perspectivas e valores e que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e social);
- 3- Construir uma atitude pedagógica que saiba acolher e promover nos alunos a expressão narrativa do seu quotidiano, que os ajudem a manifestar também diferentes perspectivas e valores sociais.

### 1.6.3 Opções Metodológicas

Os processos metodológicos utilizados, foram seleccionados no sentido de dar consecução ao trabalho preconizado, tendo sido utilizadas técnicas de documentação bibliográfica, relatos orais dos alunos do pré-escolar (transcritos ao longo do trabalho), documentos escritos pelos alunos de 1º e 2º ano também relatos orais e uma grelha onde se registaram os conceitos referidos por todos os alunos (pré-escolar e 1º e 2º ano do 1º ciclo) nos diferentes itens trabalhados como metodologia. Refere-se que a grelha que serviu de suporte foi: ‘Definição prévia do tema’ (adaptado de Egan K.; 1994, O uso da narrativa como técnica de ensino). Procederam-se a algumas alterações a esta grelha para ser utilizada neste trabalho. Foi também feita a análise de conteúdo com o 1º e 2º ano das duas narrativas” a Cigarra e as formigas” e a Lebre e a Tartaruga”. Procedeu-se também à elaboração de quadros, um sobre os resultados das duas narrativas e outros três sobre os resultados dos estados emocionais mais identificados pelos alunos de todas as faixas etárias.

### 1.6.4 Apresentação, análise e interpretação dos dados

As narrativas apresentadas “A Cigarra e as Formigas e “A Lebre e a Tartaruga” foram escolhidas pela professora estagiária para serem contadas aos alunos do (Pré-escolar e 1º e 2º ano de escolaridade), em grande grupo, atendendo às suas características e aos conceitos chave que se podem trabalhar a partir delas. Acresce referir que, nestas idades e no contexto das aprendizagens a realizar com os alunos do pré-escolar e dos primeiros anos do 1º ciclo, as crianças são principalmente sensíveis ao fantasioso, mostrando particular interesse por contos em que o personagem “mau” é abatido ou castigado.

O universo constituiu-se pela totalidade dos alunos do pré-escolar com 5 anos (dois) e do 1º ciclo com 6 e 7 anos (oito) num total de 10 alunos, da escola do 1º ciclo (do 1º e 2º ano com que estagiámos) e com os alunos mais velhos do Pré-escolar, com que trabalhámos. Assim a amostra foi constituída por esta população escolar, sendo o estudo realizado ao longo de seis meses. Não foi abrangida toda a totalidade dos alunos porque os mais novos de 3 anos ainda não sabiam como responder às questões colocadas e também porque a turma de 3º e 4º ano não nos pertencia enquanto estagiária.

Estas narrativas - as fábulas “ A Cigarra e as Formigas” e “A Lebre e a Tartaruga” foram ainda escolhidas por serem compostas por frases simples, as acções estarem encadeadas e ordenadas com lógica, podendo facilitar à criança uma melhor compreensão

e apreensão e também por cada uma delas ter objectivos a atingir, sendo ambas marcadas por estados emocionais (sentimentos e valores) e conterem ainda uma lição de conteúdo moral.

As nossas narrativas são compostas por três partes essenciais, que os alunos de 1º e 2º ano podem perfeitamente apreender:

**A introdução / contexto** (apresentação das personagens e sua localização espaço-temporal.

**O desenvolvimento / acções** (parte dinâmica do texto narrativo).

**O desenlace / finalização** (referência à sorte dos personagens e situação final).

As Narrativas

Dando ênfase às três partes enunciadas, as narrativas foram contadas segundo os conteúdos das fábulas referidas. Tal como sustenta Bruner (1986, P.258). “*Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial a sua inclusão no quotidiano infantil*”.

#### A Cigarra e as Formigas (1º narrativa)

**Ao longo de todo o Verão as formigas afadigaram-se a procurar comida para armazenar na sua despensa. A cigarra observa-as estendida na relva:**

**- Porque trabalham tanto? - Perguntou-lhes ela. – Vocês nem sequer comem toda essa comida que carregam! Deviam fazer como eu e gozar o sol. Deixem o trabalho para o Inverno!**

**As formigas não davam ouvidos à cigarra e esta não dava ouvidos às formigas que lhe diziam que ela devia armazenar comida na sua despensa.**

**Durante todo o Verão, a cigarra mandriou e riu-se das formigas por trabalharem tanto.**

**Chegou o Inverno. As formigas estavam aconchegadas dentro de casa delas. Não tinham que sair para o frio e para a neve para buscar alimento porque tinham comida necessária na sua despensa.**

**Mas a cigarra não tinha que comer. Ainda tentou descobrir alguma comida, mas estava tanto frio e tanta neve que pouco havia que encontrar. Naquele momento desejou ter dado ouvidos às formigas e ter armazenado comida durante o Verão como elas tinham feito.**

### A Lebre e a tartaruga (2ª narrativa)

Um dia, a lebre e a tartaruga discutiam:

- Sou capaz de te vencer numa corrida em qualquer ocasião - dizia a lebre para a tartaruga.

- Hum... talvez sejas - respondeu a tartaruga.

- Sou, sim - afirmou a lebre - as minhas pernas são muito mais rápidas que as tuas!

- Isso não quer dizer que ganhes uma corrida - observou a tartaruga

- Então vamos fazer uma corrida - propôs a lebre.

E assim ficou combinado.

- Eu espero por ti na linha da meta! - Berrou a lebre para a tartaruga ao mesmo tempo que desatava a correr.

- Talvez - respondeu a tartaruga, seguindo a lebre com todo o vagar.

- Isto é fácil! - Disse a lebre para si própria no decorrer da corrida.

Depois de algum tempo, a lebre parou e olhou para trás. Da tartaruga nem sinal! Então, como estava muito quente, a lebre sentou-se à sombra de uma árvore. Tempo não faltava e a tartaruga nunca poderia apanhá-la. E fechou os olhos.

Ao fim de algum tempo a tartaruga chegou à árvore e viu a lebre a dormir. Mas a lebre não a viu passar no seu passo lento. Mais tarde, a lebre acordou e correu para a linha de chegada, não acreditando nos seus olhos quando viu a tartaruga à sua espera.

- Deves ter feito batota! - Disse ela para a tartaruga.

- Claro que não - respondeu a tartaruga. - Enquanto tu dormias eu prossegui a minha corrida!

No sentido de dar resposta à finalidade proposta com este trabalho procedeu-se à leitura das narrativas uma de cada vez e com algumas semanas de intervalo para que fosse possível trabalhá-las com tempo.

Os procedimentos foram feitos sempre da mesma forma. Inicialmente foram lidas as narrativas e sem a ajuda do professor foi pedido aos alunos que comentassem a 1ª, e descrevessem o que os personagens sentem na situação em que se encontram.

Fivush, Haden & Adam, (1995) afirmam que «*Uma narrativa coerente, nomeadamente uma narrativa pessoal, contém referências explícitas e processos internos [...]*».

Em relação à 1ª narrativa, os alunos do **Pré-Escolar** referiram algumas frases como:

«**É uma história de formiguinhas trabalhadoras**»

**«É uma história pequenina e triste para a cigarra»**

**«É uma história do Verão e do Inverno alegre para as formigas»**

Não sabendo o que dizer acerca do que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram.

Após dialogarmos durante algum tempo sobre a 1ª história e depois de ser utilizada pela professora uma atitude pedagógica que promovesse a narrativa e a comunicação de ideias sem que os alunos sentissem pressa ou pressão para responder, os mais pequeninos do pré-escolar já mencionaram as ideias chave presentes na 1ª narrativa quando se perguntava o que faziam as formiguinhas e como se sentiriam, elas responderam:

**«As formiguinhas trabalhavam muito, como o meu pai»**

**«As formiguinhas saiam do formigueiro para ir a buscar a comida para o Inverno»**

**«As formigas eram muito rápidas e traziam as sementes nas antenas porque gostavam de trabalhar e a cigarra não gostava de trabalhar»**

**«As formigas eram muito alegres e gostavam de trabalhar e a cigarra era preguiçosa e não tinha nada para comer»**

Em relação à 2ª narrativa, os alunos do **Pré-Escolar** referiram algumas frases como:

**«É uma história de uma corrida»**

**«É uma história de uma tartaruga e uma lebre»**

**«É uma história de dois animais que falavam»**

Não sabendo o que dizer acerca do que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram não responderam.

Os alunos do **1º ano** fizeram alguns comentários como:

**«Eu gostei da história»**

**«Eu vou contar esta história ao meu pai quando chegar a casa»**

**«Eu já sabia esta história, que ma contou a minha avó»**

**«Eu queria que fosse Verão para ir para o Azibo»**

**«Na história não havia um lobo!»**

**«Nesta história fazia calor e frio»**

No que respeita ao que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram não responderam.

Os dois alunos de **2ºano** comentaram a 1ª narrativa da seguinte forma:

**«É uma história muito triste»**

**«Eu não gostava de ser a cigarra porque ela estava cheia de fome»**

No que respeita ao que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram referiram:

**«As formigas estão ao lume com a barriga cheia de migalhas e sementes e a cigarra está ao frio na neve sem ter que comer»**

**«As formigas tinham a despensa cheia de comida e estavam dentro da casa delas ao quente e a cigarra estava com a barriga encolhida e a tremer de frio na rua»**

Na 2ª narrativa e mantendo o mesmo procedimento inicialmente (sem a ajuda do professor) foi apenas pedido aos alunos que comentassem a 2ª narrativa, e descrevessem o que os personagens sentem na situação em que se encontram.

Os mais pequeninos do **pré-escolar** já mencionaram ideias chave presentes na 2ª narrativa dizendo o seguinte:

**«A tartaruga andava devagarinho mas ganhou à lebre que tinha as pernas grandes»**

**«A lebre era vaidosa e a tartaruga era esperta porque não dormiu e chegou à meta primeiro»**

Os alunos do **1º ano** fizeram alguns comentários como:

**«A lebre e a tartaruga iam fazer uma corrida»**

**«A lebre queria ganhar à tartaruga»**

**«A lebre queria pregar uma partida à tartaruga»**

**«A lebre queria dormir uma soneca»**

**«A tartaruga era um bichinho que andava devagarinho como a tati»**

**«A tartaruga e a lebre não eram amigas»**

No que respeita ao que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram não responderam.

Os dois alunos de **2º ano** comentaram a 2ª narrativa da seguinte forma:

**«É uma história de dois animais uma lebre e uma tartaruga que iam jogar uma corrida»**

**«Esta história fala-nos de uma corrida que iam fazer a lebre e a tartaruga, porque a lebre queria ganhar à tartaruga»**

No que respeita ao que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram referiram:

**«A lebre era muito esperta e queria que a tartaruga perdesse a corrida porque ela andava muito rápido»**

**«Quem era esperta era a tartaruga que não dormiu e foi sempre a andar até ganhar a corrida e a lebre estava a dormir quando a tartaruga ganhou»**

Já com a ajuda do professor, foi feita a análise de conteúdo juntamente com os alunos de **1º e 2º ano**.

Esta análise foi feita após termos dialogado e explorado a 1ª e a 2ª narrativa ao longo de algum tempo. Juntamente com os alunos de 1º ciclo analisámos o conteúdo da primeira e da segunda narrativa onde os alunos referiram conteúdos já apreendidos anteriormente e também a existência de várias emoções presentes, quer positivas (a alegria, a energia) quer negativas (a tristeza, a preguiça, a falta de entusiasmo), bem como os conceitos chave, mencionados pelos alunos em situação de aprendizagem (o respeito, a firmeza, a responsabilidade, o trabalho, a alegria, o sucesso, a preguiça, a tristeza, a culpa e o insucesso).

Análise de Conteúdo “A Cigarra e as Formigas “ (1ª narrativa)

Esta narrativa decorre no tempo em que os animais falavam (**imaginária**). É uma narrativa constituída por dois episódios.

Realça-se no primeiro episódio a **firmeza** das formigas que trabalham tendo mais tarde o sucesso dos seus empreendimentos. Realça-se a **preguiça** da cigarra que em vez de trabalhar prefere descansar.

No 2º episódio realçam-se as *atitudes positivas*, a **alegria, e a energia** das formigas que é fruto de um comportamento correcto (o trabalho) e as *atitudes negativas* a

**tristeza, a preguiça e a falta de entusiasmo** da cigarra sentindo-se culpada por não ter trabalhado na altura certa, pagando ou sendo castigada (ficando sem comida).

Nesta narrativa os acontecimentos mantêm uma sequência **com princípio, meio e fim**.

Os protagonistas são as formigas e a cigarra.

As formigas têm carácter determinado, são trabalhadoras e sabem esperar com naturalidade o sucesso dos seus empreendimentos.

A cigarra é arrogante menosprezando as qualidades das formigas, não as respeitando.

São evidentes os sinais da demarcação, sequencialidade inerente “ao longo de todo o Verão”, “Durante todo o Verão”, “Chegou o Inverno”.

Esta narrativa possui todas as categorias básicas excepto o objectivo que está omissa: a moral a tirar desta narrativa.

A moral a tirar desta narrativa podia ser segundo os dois alunos: -“ O respeito pelo trabalho” e a “Consciência das tarefas a realizar”.

Uma das finalidades com que a professora contou esta narrativa foi a de sensibilizar os alunos para a responsabilidade pelas tarefas que têm a realizar. Esta foi conseguida através das respostas dadas na moral da história que foram: “O respeito pelo trabalho” e a “Consciência das tarefas a realizar”.

**As atitudes valorizadas** nesta narrativa pelos alunos são a paciência e a firmeza das formigas.

**As atitudes desvalorizadas** pelos alunos estão presentes na falta de coragem e na preguiça da cigarra.

Os conceitos-chave mencionados pelos alunos em situação de aprendizagem foram: o trabalho, a alegria, o sucesso, a preguiça, a tristeza, a culpa e o insucesso.

**Quadro 2 – Resultados das duas narrativas**

Idade	Conceitos chave	Atitudes Valorizadas	Atitudes Negativas
5 ANOS	Tristeza Felicidade Alegria	Trabalho Rapidez Alegria Amizade	Preguiça

Idade	Conceitos chave	Atitudes Valorizadas	Atitudes Negativas
1º ANO 6 anos	Tristeza Alegria	Alegria Sucesso	Preguiça Falta de interesse
2º ANO 7 anos	Firmeza Sucesso Alegria	Paciência Confiança Modéstia	Falta de Coragem Preguiça Excesso de Confiança Desilusão Culpa

**Quadro 3 – Estados emocionais mais vezes identificados**

Idade	Estados emocionais identificados mais vezes nas narrativas.
5 ANOS	Tristeza Alegria

**Quadro 4 estados emocionais mais vezes identificados**

Idade	Estados emocionais identificados mais vezes nas narrativas.
6 ANOS	Tristeza Alegria

**Quadro 5 – estados emocionais mais vezes identificados**

Idade	Estados emocionais identificados mais vezes nas narrativas.
7 ANOS	Tristeza Sucesso Alegria Culpa

Após ser trabalhada a 1ª narrativa usou-se o seguinte quadro (O uso da narrativa como técnica de ensino) para preencher em conjunto com respostas das crianças do Pré-escolar e 1º e 2º ciclo.

**“A Cigarra e as Formigas” (1ª Narrativa)**

**Quadro 6 - Respostas das crianças do Pré-escolar e 1º e 2º ciclo (adaptado de Egan, 1994).**

<b>Identificação da Importância</b>	As formigas pelas suas características físicas (pequeninas) a sua persistência e a forma apressada como se movimentam despertam o lado afectivo das crianças do pré-escolar, dizendo: “ Eu gosto das formiguinhas porque elas trabalham muito para terem comida”, “Eu gosto delas porque são pequeninas e às vezes andam na minha mão”										
<b>Enquadramento em Conflitos Binários</b>	Os alunos de 1º e 2º ano referiram alguns valores positivos (VP) e negativos (VN). <table><tr><td>Formigas (VP)</td><td>Cigarra (VN)</td></tr><tr><td>Trabalho</td><td>Preguiça</td></tr><tr><td>Alegria</td><td>Tristeza</td></tr><tr><td>Sucesso</td><td>Culpa</td></tr><tr><td></td><td>Desinteresse</td></tr></table>	Formigas (VP)	Cigarra (VN)	Trabalho	Preguiça	Alegria	Tristeza	Sucesso	Culpa		Desinteresse
Formigas (VP)	Cigarra (VN)										
Trabalho	Preguiça										
Alegria	Tristeza										
Sucesso	Culpa										
	Desinteresse										
<b>Organização do tema segundo o formato da história</b>	Os alunos de 2º ano referiram os dois aspectos principais da fábula: -“ O respeito pelo trabalho”. - “Consciência das tarefas a realizar”.										
<b>Conclusão do Professor</b>	As crianças que são alertadas desde cedo para os valores, que lhes é dada a possibilidade de poderem controlar as suas acções e os seus julgamentos e que lhes é dada essa oportunidade, poderão mais facilmente assumir a responsabilidade pelos seus próprios actos, com vista à promoção da sua formação pessoal, social e moral.										
<b>Avaliação</b>	Foi feita através do relato dos conceitos – chave mencionada pelos alunos ao longo das narrativas.										

A Lebre e a Tartaruga (2ª narrativa)

Esta narrativa decorre no tempo em que os animais falavam (**imaginária**).

É constituída apenas por um episódio, havendo uma sequência de acontecimentos com princípio, meio e fim.

Ao longo do episódio realça-se a identidade dos protagonistas, a lebre e a tartaruga.

Destaca-se a **vaidade** da lebre que se mostra confiante em relação à tartaruga reconhecendo a potencialidade das suas características físicas “as minhas pernas são muito mais compridas que as tuas”.

A tartaruga mostra-se **confiante** seguindo em frente com o propósito de ganhar, não temendo a proposta da lebre “Então vamos fazer uma corrida”.

Embora com características físicas diferentes (pernas mais curtas) e passo lento, a tartaruga confia na sua inteligência propondo-se concretizar o seu objectivo que era ganhar a aposta.

Nesta narrativa nota-se a **vaidade** da lebre e a **confiança** da tartaruga, a **segurança** da lebre e a **firmeza** da tartaruga, a **surpresa**, da lebre ao ver que a tartaruga lhe tinha ganho, ‘*’não acreditando nos seus olhos (...) “Deves ter feito batota!”*’ e a **alegria** da tartaruga por ter conseguido com justiça ganhar a corrida, “- *Claro que não – respondeu a tartaruga. – Enquanto dormias eu prossegui a minha corrida!*”

Esta narrativa tem sinais evidentes de demarcação, sequencialidade inerente “Um dia”, “Depois de algum tempo”, “Ao fim de algum tempo”, “Mais tarde”.

A moral que se pode tirar da história e mencionada pelos alunos de **2º ano** “*Não te distraías antes de acabares a tua tarefa*”, ou “*Não voltes a fazer os mesmos erros*”.

Toda a narrativa apela para a **moral do esforço**, pois a tartaruga consegue atingir o seu objectivo explorando numa atitude positiva as suas próprias capacidades.

Após ser trabalhada a 2ª história usou-se o seguinte quadro (O uso da narrativa como técnica de ensino) para preencher em conjunto com respostas das crianças do Pré-escolar e 1º e 2º ciclo.

## “A Lebre e a Tartaruga”

Quadro 7 - Respostas das crianças do Pré-escolar e 1º e 2º ciclo (adaptado de Egan, 1994).

<b>Identificação da Importância</b>	A Tartaruga é um animal conhecido das crianças. Existe uma tartaruga na sala que se chama “Tati” e à qual as crianças estão bastante ligadas afectivamente. Os alunos do Pré-escolar disseram: “A tartaruga é igual e feliz como a nossa Tati”. “Ela ganhou porque é forte e não teve preguiça”								
<b>Enquadramento em Conflitos Binários</b>	Os alunos do 1º e 2º ano referiram alguns valores negativos (VN) e positivos (VP) <table><tr><td>Lebre (VN)</td><td>Tartaruga (VP)</td></tr><tr><td>Segurança</td><td>Modéstia</td></tr><tr><td>Surpresa</td><td>Confiança</td></tr><tr><td></td><td>Alegria</td></tr></table>	Lebre (VN)	Tartaruga (VP)	Segurança	Modéstia	Surpresa	Confiança		Alegria
Lebre (VN)	Tartaruga (VP)								
Segurança	Modéstia								
Surpresa	Confiança								
	Alegria								
<b>Organização do tema segundo o formato de história</b>	Os alunos de 2º ano referiram os dois aspectos principais da fábula: - “O respeito pelos outros”. - “Aprender a perder”.								
<b>Conclusão do Professor</b>	Estimular um padrão de interacção diferente entre as crianças para melhor se conhecerem a si e aos outros, respeitando-se e respeitando os outros com vista a um desenvolvimento harmonioso.								
<b>Avaliação</b>	Foi feita através do relato dos conceitos – chave mencionada pelos alunos ao longo do trabalho.								

Conclui-se destes quadros que os estados emocionais identificados mais vezes por todas as faixas etárias foram, a tristeza e a alegria, dado tratar-se de uma oposição emocional que retrata a condição primeira de se estar bem ou mal, sob o ponto de vista de se ser feliz, e também porque esses dois termos incorporam os valores e estados emocionais mais vulgares da sociedade. Tal como refere Wallon (citado por Leyens, 1994, p.15, por sua vez, citado por Freitas - Magalhães, 2006, pp.47-48):

*«...o indivíduo é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente.»*

Após a realização deste trabalho, pode-se comprovar, a partir dos resultados que uma atitude pedagógica que promova nos alunos a expressão narrativa e os ajude a manifestar diferentes perspectivas e valores, constitui uma estratégia e método eficaz e rico em aprendizagens significativas. Claro que, através da análise de narrativas os conceitos – chave veiculados terão de ser percebidos e interiorizados.

Atendendo às respostas que os alunos foram dando e à forma como acompanharam a professora estagiária na sua análise de conteúdo, concluiu-se que a narrativa como estratégia de promoção do desenvolvimento sócio-emocional pode funcionar positivamente com alunos da faixa etária da amostra.

Os resultados deste trabalho empírico indicam-nos que as crianças de **cinco anos** já veiculam emoções básicas tais como:

**Tristeza** - «É uma história pequenina e triste para a cigarra» 1ª narrativa

**Alegria** - «É uma história do Verão e do Inverno alegre para as formigas» 1ª narrativa.

Os estados emocionais mais referidos são a tristeza e a alegria.

É significativo que para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças o bem-estar emocional, a alegria, o sentir-se feliz, sejam dados de partida imprescindíveis.

Os alunos de **seis anos** veiculam emoções básicas tais como:

**Gostar** - «Eu gostei da história» 1ª narrativa;

**Falta de interesse** - «Eu já sabia esta história, que ma contou a minha avó» 1ª narrativa

**Surpresa** - «Na história não havia um lobo!» 1ª narrativa;

Os alunos de **sete anos** veiculam emoções básicas tais como (1ª narrativa)

**Tristeza** - «É uma história muito triste» 1ª narrativa;

**Pena** - «Eu não gostava de ser a cigarra porque ela estava cheia de fome» 1ª narrativa;

**Sucesso** das formigas e **insucesso** da cigarra «As formigas estão ao lume com a barriga cheia de migalhas e sementes e a cigarra está ao frio na neve sem ter que comer», «As formigas tinham a despensa cheia de comida e estavam dentro da casa delas ao quente e a cigarra estava com a barriga encolhida e a tremer de frio na rua» 1ª narrativa.

Segunda narrativa «A lebre e a tartaruga»

Os alunos de **cinco anos** já veiculam emoções básicas da narrativa tais como:

**A Alegria e o Sucesso** «A tartaruga andava devagarinho mas ganhou à lebre que tinha as pernas grandes» 2ª narrativa;

**A Vaidade e a preguiça** «A lebre era vaidosa e a tartaruga era esperta porque não dormiu e chegou à meta primeiro» 2ª narrativa;

Os alunos de **seis anos** veiculam emoções básicas tais como:

**Vaidade** «A lebre queria ganhar à tartaruga» 2ª narrativa;

**Falta de amizade** «A lebre queria pregar uma partida à tartaruga» e «A tartaruga e a lebre não eram amigas» 2ª narrativa;

**Desinteresse** «A lebre queria dormir uma soneca» 2ª narrativa;

**Carinho / Afecto** «A tartaruga era um bichinho que andava devagarinho como a Tati» 2ª narrativa.

Os dois alunos de **sete anos** comentaram a 2ª narrativa da seguinte forma:

**Competição** - «É uma história de dois animais uma lebre e uma tartaruga que iam jogar uma corrida»

**Falta de respeito pelo outro** «Esta história fala-nos de uma corrida que iam fazer a lebre e a tartaruga, porque a lebre queria ganhar à tartaruga» e «A lebre era muito esperta e queria que a tartaruga perdesse a corrida porque ela andava muito rápido».

No que respeita ao que os personagens sentem em relação à situação em que se encontram referiram:

**Sucesso e insucesso** «Quem era esperta era a tartaruga que não dormiu e foi sempre a andar até ganhar a corrida e a lebre estava a dormir quando a tartaruga ganhou»

No que respeita à aluna com necessidades educativas especiais, embora não leia, ela construiu uma pequena narrativa sozinha através das imagens que viu, manifestando também ter identificado alguns estados emocionais presentes através do relato que fez e que se transcreve a seguir:

**«A menina andava a brincar e caiu. Depois torceu o pé direito. E chorou pela mãe. E a mãe veio e pegou nela ao colo e deu-lhe beijos e mimos. E ela já ficou a rir-se e contente porque tinha lá a sua mãe a dar-lhe um abraço»**

(narrativa de uma aluna do 1º ano com problemas de aprendizagem).

Os estados emocionais presentes são:

**A dor** «A menina andava a brincar e caiu. Depois torceu o pé direito»

**O afecto / carinho** «E chorou pela mãe. E a mãe veio e pegou nela ao colo e deu-lhe beijos e mimos»

**A alegria/contentamento** «E ela já ficou a rir-se e contente porque tinha lá a sua mãe a dar-lhe um abraço»

A aluna com dificuldades de aprendizagens, transforma a narrativa, ignorando Cigarras, Formigas, Lebres e Tartarugas, para referir a dor e a alegria, o amor da mãe, clarificando ainda mais que a tristeza e alegria são os estados emocionais mais primitivos e absolutamente indissociáveis da aprendizagem

Do quadro dos resultados obtido a partir das duas narrativas trabalhadas concluiu-se que:

- Os alunos de 5 anos identificaram os conceitos-chave presentes nas narrativas mencionando, a tristeza, a felicidade e a alegria, como atitudes valorizadas, mencionam, o trabalho, a rapidez, a alegria e a amizade. Como atitudes negativas mencionaram a preguiça.
- Os alunos de 1º ano (6 anos), identificaram os conceitos-chave presentes nas narrativas mencionando, a tristeza e a alegria e o sucesso, como atitudes valorizadas, mencionaram, a alegria e o sucesso. Como atitudes negativas mencionaram a preguiça e a falta de interesse.
- Os alunos de segundo ano identificaram os conceitos-chave presentes nas narrativas mencionando, a firmeza, o sucesso e a alegria, como atitudes valorizadas, mencionaram, a paciência, a confiança e a modéstia. Como atitudes negativas mencionaram, a preguiça, o excesso de confiança, a desilusão e a culpa.

Partindo, das respostas da amostra, a hipótese que serviu de fio condutor a este trabalho confirmou-se. O desenvolvimento emocional dos alunos pode ser conseguido através da identificação dos estados emocionais presentes nas narrativas que se contam na prática pedagógica.

Assim fica a sugestão de que seria pertinente valorizar mais o quociente emocional nas escolas ajudando os alunos a identificar e a falar sobre os seus sentimentos e emoções a partir de narrativas.

Estes resultados são pouco significantes num universo vasto como é o dos alunos em contexto educativo, mas constitui um ponto de partida desta realidade.

### ***1.7 Implicações do estudo para a prática profissional***

Este trabalho de investigação acção baseou-se sobretudo no avaliar e rever continuamente teorias que contribuam para a nossa prática profissional, especialmente, no que respeita ao tema do presente estudo.

Pretendeu-se uma mudança sobre o que pensamos e fazemos profissionalmente, implicando um novo olhar sobre a prática, tendo como suporte uma atitude e metodologia investigativa capazes de potenciar o real para novas dinâmicas e sobretudo para fornecer um traço avaliativo sobre a efectiva progressão do desenvolvimento integral dos alunos.

Tratou-se de um trabalho controlado pelo professor, cujo critério assentou no comprovar de uma hipótese com vista a resultados práticos e positivos, que podem continuar a ser realizados ao longo dos anos de trabalho com os alunos. Os docentes devem valorizar e dar mais atenção às emoções e estados emotivos dos seus discentes uma vez que esta afecta o desenvolvimento e aprendizagem.

Acontecimentos sociais e familiares são transportados diariamente, para as aulas, pelos alunos e nem sempre detectados e interpretados pelos docentes de forma a analisar a atitude/resposta destes perante a situação de ensino/aprendizagem proposta.

É frequente, na sala de aula, um aluno de óptimo rendimento escolar, passar por horas de distração e alheamento prejudicando o seu rendimento escolar, sem que o professor se interesse pelas causas do estado do aluno.

Os docentes devem, também, ser amigos, psicólogos, ser aqueles em quem o aluno possa confiar.

### ***1.8 Considerações Finais***

Consideramos que o presente trabalho poderá contribuir para uma reflexão urgente relativamente a todo o sistema educativo quer ao nível da identificação de emoções, usando a narrativa como estratégia, quer ao nível da formação de todos quantos intervêm directamente no contexto didáctico formativo, nomeadamente os professores.

Como refere Jalongo e Isenberg (1995, citados por José Ferreira-Alves e Óscar F. Gonçalves, 2001, p.76):

*«(...) do nosso contacto com professores, temos construído a ideia de que muitos, enquanto educadores e enquanto pessoas, não estão habituados a olhar para a sua própria experiência. Como consequência disso, não a descrevem e não a partilham (...) daqui resulta uma dificuldade em dar significação pessoal e existencial às tarefas educativas da docência. Não será por acaso a alta frequência de atribuições ao sistema daquilo que não corre bem na escola. E é neste espaço atitudinal, naquilo que resta de atitudinal no espaço da escola e da vida, que nós queremos introduzir a narrativa como meio e como finalidade de estudo da investigação e de transformação da experiência pessoal»*

Em suma, as ideias chave que podemos retirar deste trabalho são:

- A inevitabilidade das emoções, expressa na ideia de que as emoções induzem os comportamentos. Não podemos viver sem elas, continuamente sentindo e condicionando as nossas reacções, mas a cultura e a sociedade pressionam-nos no sentido de as controlar/ regular dando-nos regras de comportamento permitidas;
- A importância de se trabalhar o desenvolvimento sócio-emocional nas escolas. O ser humano é um todo, global e complexo, que não se compadece com a compartimentação das suas dimensões em gavetas ou categorias. O todo será sempre muito maior do que a soma das partes. O seu desenvolvimento pleno exige o tratamento das diversas categorias, coisa que a escola actual não realiza, e as emoções desempenham, “aparentemente” o papel aglutinador de uma multiplicidade de aprendizagens;
- As narrativas partem de um conjunto de emoções e sentimentos, permitindo trabalhar as emoções básicas, tal como os trabalhos de Fivush atestam; elas podem ser um meio pedagógico poderoso nas relações interactivas para trabalhar mensagens emocionais em contexto escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bruner, J. (1986). *El habla del Niño*. Barcelona: Paidós.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Divisão da Educação Pré-escolar e Ensino Básico. (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar*. Lisboa; Região Autónoma dos Açores: Secretaria Regional da Educação e Ciência; Direcção Regional de Educação.
- Editorial Ministério Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1º ciclo*: Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. [original de 1986].
- Esopo, (s.d.). *Fábulas*. Adaptação de Lucy Kincaid. Porto: Edições ASA.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, Ó. F. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto.
- Fivush, R. (1994). Constructing Narrative, Emotion, and Self in Parent- Child Conversations about the Past. in U. Neisser & R. Fivush (eds). *The Rememebering Self. Construction and Accuracy in the Self-Narrative*. Cambridge: University Press.
- Freitas-Magalhães, A. (2006). *A Psicologia do Sorriso Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Guerra, I. (1994). Educação Multicultural: Raízes e Desafios. *Cadernos de Educação de Infância, n° 31*, APEI.
- Haden, C. A.; Haine, R. A. & Fivush, R. (1994). Developing Narrative Structure in Parent- Child Reminiscing Across the Preschool Years. in U. Neisser & R. Fivush

(eds), *The Remembering Self. Construction and Accuracy in Self-Narrative*. Cambridge: University Press.

Lewis, M. & Haviland, J. M. (1993). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME – DEB.

Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGrawhill.

Tolchinsky, L. (1990). *A Reproducción de relatos en niños entre cinco e sete años: organización sintáctica y funciones narrativas*. Anuário de Psicologia, nº47, (pp.65-88). Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona.