



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**Investigação na Prática de Ensino Supervisionada
no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

**A afetividade e a autoridade: um estudo sobre as relações
adulto-criança na educação de infância e no 1º ciclo do ensino
básico.**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico**

Sara Cristina Almeirante Valadas

Orientadora:
Professora Sónia Seixas

março, 2019

Agradecimentos

A conclusão do presente relatório de estágio representa o término de mais uma etapa, tanto na vida profissional como na vida pessoal. Este percurso só foi possível ser superado com sucesso devido à presença e do acompanhamento das pessoas certas.

Em primeiro lugar queria agradecer aos meus pais pela possibilidade de ingressar no ensino superior. À minha irmã mais velha, que durante muito tempo ouviu os desabafos sobre todos os aspetos menos positivos deste percurso.

Ao meu namorado que me ajudou nos momentos em que me sentia mais frustrada, quando não conseguia alcançar os objetivos propostos pelas unidades curriculares.

Às amigadas que fiz ao longo desta etapa, que me acompanharam e ajudaram-me todos os momentos, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Aos professores cooperante e supervisores que me ajudaram a crescer como profissional dando dicas essenciais para melhorar a minha prática.

E por fim, mas não menos importante, à minha orientadora Sónia Seixas que me ajudou na realização do relatório, esclarecendo todas as dúvidas que surgiram ao longo da sua construção.

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.”

Roberto Shinyashiki

Resumo

O presente relatório descreve o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, incluindo o percurso investigativo realizado ao longo do mesmo.

A primeira parte pretende descrever as aprendizagens realizadas na Prática Ensino Supervisionada nas diferentes valências, creche, pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino básico, 1º e 2º ano e 3º ano. Neste sentido, encontrar-se-á uma breve descrição de cada estágio realizado e uma reflexão das principais aprendizagens e dificuldades sentidas.

A segunda parte está presente o percurso investigativo, cujo o principal objetivo é compreender qual a influência da afetividade e da autoridade no processo de ensino-aprendizagem. Apresenta uma metodologia qualitativa, pelo que o instrumento de recolha de dados foi uma entrevista semiestruturada, às quais foram entrevistados 4 docentes e 11 crianças do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em conclusão é possível afirmar que estas duas dimensões influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O clima de sala deve ser calmo e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem, sendo que a autoridade permite a construção do mesmo, através da definição de regras.

Palavras-chave: Relação interpessoal, autoridade, afetividade, processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

This report describes the course developed during the master's degree in Pre-school and 1st Cycle of Basic Education, including the research course carried out along the same.

The first part intends to describe the lessons learned in the Teaching Supervision Practice in the different stage's nursery; preschool; 1st Cycle of Basic Education (1st and 2nd year) and 1st Cycle of Basic Education (3rd year). In this sense, a brief description of each stage will be found, as well as a reflection of the main learning, difficulties and facilities felt.

In the second part, we present the investigation course, which the main objective is to understand the influence of the dimensions of affectivity and authority in the teaching-learning process. With a qualitative methodology, 4 teachers and 11 children were interviewed.

In conclusion it is possible to verify that these two dimensions influence the development and the learning of the children. The classroom climate should be calm and conducive to development and learning, and the authority allows the construction of the same, through the definition of watering.

Key-Words: Interpersonal relationship, authority, affectivity, teaching-learning process

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Figuras.....	v
Índice de Tabelas.....	v
Lista de Anexos.....	vi
Lista de siglas e abreviaturas.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização dos contextos de estágio.....	2
1.1. Prática Educativa Supervisionada – Creche.....	2
1.2. Prática Educativa Supervisionada – Jardim de infância.....	8
1.3. Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB (1º e 2º ano).....	14
1.4. Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB (3º ano).....	22
1.5. Percorso desenvolvimental.....	31
Capítulo II – Percorso Investigativo.....	36
2.1. Problemática e objetivos do estudo.....	36
2.2. Fundamentação Teórica.....	37
2.3. Metodologia.....	46
2.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	48
Capítulo III – Considerações finais.....	65
Referencias bibliográficas.....	72
Anexos.....	76

Índice de Figuras

Figura 1 - Atividade pano colorido	6
Figura 2 - Atividade pano colorido	6
Figura 3 - Atividade massa de moldar.....	7
Figura 4 - Atividade massa de moldar.....	7
Figura 6 - Atividade de exploração do bicho-da-seda	12
Figura 5 - Atividade de exploração do bicho-da-seda	12
Figura 7 - Atividade flutua, não flutua.....	12
Figura 8 - Atividade flutua, não flutua.....	12
Figura 9 - Registo das conclusões do Ciclo da Água	20
Figura 10 - Planta da escola (escala aproximada)	21
Figura 11 - Colocação dos resíduos encontrado no ecoponto correto	21
Figura 12 - Cartela com as representações gráficas de números fracionários ...	28
Figura 13 - Cartela com representação gráfica dos números inteiros	28
Figura 14- Tabela dos comportamentos preenchida pelos alunos	29

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planificação em teia do projeto desenvolvido no 1º CBE (1º e 2º ano)	19
Tabela 2 - Planificação em teia do projeto desenvolvido em 1º CEB (3º ano) ...	27
Tabela 3 - Análise da questão "O que é para si afetividade?"	48
Tabela 4 - Análise da questão "Qual o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?"	50
Tabela 5 - Análise da questão "Como se manifesta a afetividade no processo de ensino-aprendizagem?"	51
Tabela 6 - Análise da questão "Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?"	53
Tabela 7 - Análise da questão "O que é para si a autoridade?"	54
Tabela 8 - Análise da questão "Qual considera ser o papel da autoridade no processo ensino-aprendizagem?"	55
Tabela 9 - Análise da pergunta "Como se manifesta a autoridade no processo de ensino-aprendizagem?"	57
Tabela 10 - Análise da questão "Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?"	59
Tabela 11 - Análise da questão "Qual a sua opinião sobre estas duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem?"	60

Tabela 12 - Análise às respostas das crianças na forma como a afetividade e a autoridade é manifestada pelos docentes.....	61
Tabela 13 - Manifestação de afetividade	62
Tabela 14 - Manifestação da autoridade.....	63

Lista de Anexos

Anexo 1 – Atividades realizadas ao longo do estágio de creche	76
Anexo 2 – Planificação da atividade “Pano Colorido”	78
Anexo 3 – Planificação da atividade “Massa do pão”	81
Anexo 4 - Atividades realizadas em estágio de jardim de infância	83
Anexo 5 – Planificação da atividade “Exploração dos Bichos-da-Seda”	85
Anexo 6 – Planificação da atividade “Flutua não flutua”	89
Anexo 8 – Planificação da atividade “Caça aos resíduos”	96
Anexo 9 – Planificação da atividade “Bingo das frações”	99
Anexo 10 – Planificação da atividade “Tabela de comportamentos.....	101
Anexo 11 – Guião das entrevistas dos docentes.....	103
Anexo 12 – Guião das entrevistas das crianças.....	104
Anexo 13 – Transcrição das entrevistas dos docentes.....	105
Anexo 14 – Transcrição das entrevistas das crianças.....	129

Lista de siglas e abreviaturas

IPSS – Instituição de Particular Solidariedade Social

PES - Prática Educativa Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempo Livre

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do término do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que reflete o trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES). Neste sentido, apresenta como principal objetivo a descrição de todo o trabalho desenvolvido durante os períodos de estágio.

Os estágios realizados variaram entre a valência de creche, jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo que, à exceção do estágio em creche, as instituições escolhidas para a sua realização pertenciam à rede pública da cidade de Santarém. O estágio em creche foi desenvolvido numa Instituição Particular Solidarietà Social (IPSS) que se localiza nos arredores da cidade.

A experiência vivenciada nos vários contextos permitiu o desenvolvimento de competências essenciais sobre o que é ser educador e professor. Ao longo deste processo foram surgindo dúvidas e dificuldades que foram colmatadas através da reflexão entre a experiência vivenciada em confrontação com as ideias defendidas pelos vários autores de referência, permitindo uma aprendizagem significativa. Neste sentido, é deste modo que surge a vertente investigativa presente neste documento.

A nível estrutural, este encontra-se dividido em três partes, que pretendem demonstrar todo o caminho realizado até ao momento. Na primeira parte, prende-se descrever todo o percurso concretizado na unidade curricular de PES, dividindo-se em dois momentos. Sendo assim, no primeiro momento descreverá todos os estágios realizados nas várias valências, como creche, pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º, 2º e 3º anos de escolaridade), relatando os contextos vivenciados, bem como a intervenção pedagógica desenvolvida. No segundo momento, apresentará uma reflexão sobre os mesmos identificando as dificuldades, as aprendizagens, pontos fortes e fracos.

A segunda parte será constituída pelo percurso investigativo desenvolvido. O tema escolhido a aprofundar relaciona-se com as dimensões: afetividade e a autoridade. Com este estudo pretende-se conhecer qual a influência destas duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem. A escolha deste tema deve-se à importância que estas assumem desde cedo para o desenvolvimento da criança. A natureza deste estudo é qualitativa, pelo que serão realizadas entrevistas semiestruturadas a docentes, compreendendo a visão dos mesmos sobre estas duas dimensões. De forma a compreender a visão das crianças sobre este assunto, também serão realizadas entrevistas às mesmas.

Por fim, na terceira parte será apresentada uma reflexão geral deste percurso, demonstrando a importância da PES e do percurso investigativo para a vida profissional.

Capítulo I – Caracterização dos contextos de estágio

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram realizados vários estágios que permitiram o desenvolvimento de capacidades fundamentais para ser docente, tanto na educação pré-escolar como no 1º CEB. O presente capítulo pretende descrever todo o percurso realizado ao longo da PES.

Os estágios realizados ao longo do percurso curricular ocorreram nos contextos de creche, pré-escolar e 1º CEB. Neste último contexto, os estágios realizados foram a uma turma de 1º e 2º anos e outra de 3º ano.

Cada estágio teve a duração de aproximadamente de sete semanas, na qual as primeiras duas destinavam-se à observação direta e intervenção pontual, as restantes eram de intervenção alternada com o par de estágio.

1.1. Prática Educativa Supervisionada – Creche

Caracterização da instituição

No âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada – Creche* foi realizado um estágio num jardim de infância da cidade de Santarém. Esta instituição é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e acolhe crianças desde os 4 meses aos 6 anos de idade, fornecendo à comunidade as valências de creche, jardim de infância e Atividade de Tempos Livres (ATL).

Esta instituição está inserida num complexo agrário pertencente à Estação Zootécnica da cidade, proporcionando às crianças o contacto direto com o meio natural. Devido a esta particularidade, a instituição inspirava-se modelo pedagógico de Waldorf.

A nível das instalações, a instituição, dispõe de 3 salas de creche, sendo uma de berçário; 5 de jardim de infância; 2 salas de acolhimento e 2 refeitórios para cada uma das valências; 1 hall de entrada, ; 1 ginásio; 8 casas de banho para as crianças; 2 casas de banho para pessoal docente e não docente; 1 sala destinada ao pessoal docente; 1 cozinha e um recreio amplo (retirado de Projeto Educativo de 2016, cedido pela coordenadora).

De uma forma geral, as instalações eram adequadas às crianças, pois reuniam todas as condições para proporcionar bem-estar às crianças. As salas estão equipadas com recursos didáticos que possibilitam que as crianças brinquem de forma autónoma. O facto de estar inserida num complexo agrário possibilita inúmeros contactos com o meio natural que influenciam o desenvolvimento geral das crianças.

No parágrafo a cima é evidente os aspetos positivos, mas também se evidencia aspetos menos positivos. Um deles é o facto de uma das casas de banho da creche ficar longe da sala, o que obriga a que as crianças vão em conjunto à casa de banho, uma vez que estes espaços são distantes. A Segurança-Social (2010) afirma que a criança deve ter acesso à sanita ou ao bacio e não se deve verificar a rotina de todas irem à casa de banho ao mesmo tempo. Um outro aspeto que foi destacado como negativo, é a falta de aproveitamento do

espaço exterior pelas crianças que estão na creche. Segundo Thomas & Harding (2011, citado por Bento & Portugal, 2016) brincar no exterior permite a mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das suas capacidades, envolvendo competências sociais, emocionais, físicas e cognitivas. O brincar neste espaço promove a atividade física e o desenvolvimento das capacidades motoras. Assim, a criança adquire noções sobre o seu corpo, o meio e desenvolve mapas mentais importantes para o raciocínio espacial (Bento & Portugal, 2016). A nível cognitivo as crianças são obrigadas a mobilizar estratégias para a resolução de problemas e o pensamento criativo, devido à imprevisibilidade que os espaços naturais apresentam (Torvey, 2007, citado por Bento & Portugal, 2016).

A nível organizacional a instituição tem um horário de funcionamento das 7h30 às 19h. O corpo docente é constituído por 8 educadoras, na qual uma é diretora pedagógica; 13 auxiliares de ação educação educativa; 1 professor de educação física e 1 professor de música.

Tal como referido no Projeto Educativo da instituição, a creche pretende dar apoio pedagógico e prestar cuidados a crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade. Este espaço deverá proporcionar às crianças o sentimento de bem-estar, de segurança afetiva e física na ausência dos familiares; prestar cuidados individualizados e colaborar com as famílias para que exista uma continuação do trabalho desenvolvido. A informação presente neste documento vai ao encontro da Portaria nº 262/2011 que define a creche como uma instituição de natureza socioeducativa, cujo o principal objetivo é dar apoio à família e à criança, assegurando as necessidades básicas de cada uma.

Caracterização da sala

As crianças que frequentam a creche são por vezes muito curiosas e ativas, tendo a necessidade de explorar o que está à sua volta. Devido a estas características, Portugal (2012) afirma que as salas de creche devem assegurar as necessidades e os interesses das crianças. Neste sentido, o espaço deve estar organizado de modo a facilitar aprendizagens, criar desafios, promover a curiosidade, potenciar a autonomia e as relações positivas.

A sala no qual foi realizado o estágio era bastante ampla, possibilitando, a exploração dos recursos e do espaço existente. Esta encontrava-se dividida por áreas – área do trabalho, área do faz de conta, área da garagem, o tapete e a área da biblioteca. As crianças podiam utilizar estes espaços livremente, pois a metodologia da docente cooperante, passa por proporcionar momentos constantes de brincadeira livre. Existia, ainda um móvel antigo de madeira, que depois de reciclado e adaptado passou a ser um recurso para desenvolver a motricidade e o equilíbrio, pois as crianças “trepavam” e passavam pelo meio do mesmo (espaço que era destinada às gavetas). Confrontando esta descrição com a teoria, pode-se afirmar que existe coerência entre aquilo que Portugal (2012) defendem com a realidade vivenciada.

A forma como a sala de creche está organizada é fundamental nas primeiras idades pois promove não só a interação criança-criança, como também a interação criança-adulto. A interação criança-criança é estimulada através da brincadeira, possibilitando a resolução de conflitos que podem surgir da mesma. A interação adulto-criança surge a partir do envolvimento do adulto nas brincadeiras da criança, podendo atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), promovendo o desenvolvimento físico, emocional e/ou cognitivo. A ZDP, segundo Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001), é uma zona que separa o desenvolvimento atual da criança, daquilo que ela pode vir a adquirir em interação com os outros com um nível de desenvolvimento mais elevado. A existência desta zona deve-se ao facto de o processo de desenvolvimento não coincidir com o processo de aprendizagem. Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001), afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem surgem através da utilização de ferramentas intelectuais (como por exemplo a linguagem) e da interação social.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 18 e 24 meses. A grande maioria das crianças completou os dois anos de idade no final do ano de 2016, à exceção de 4 crianças. De forma geral, o grupo era alegre e gostava de brincar com os recursos disponíveis, como por exemplo os carros; de ouvir música e dançar ao som da mesma. Para além disso, era um grupo muito curioso, que privilegiava os afetos e a atenção dos adultos presentes na sala.

Segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, o grupo encontrava-se no segundo estágio – Pré-operatório que se caracteriza pelo desenvolvimento da linguagem e o aparecimento da função simbólica. Alguns elementos ainda não falavam, mas a grande maioria já tinha iniciado a função simbólica. Esta função era observada através das brincadeiras das crianças, principalmente na área da casinha.

Segundo a teoria de desenvolvimento de Freud, as crianças desta faixa etária encontravam-se no segundo estágio – Anal, que se caracteriza pelo controlo dos esfíncteres, mas também pela consciencialização do “eu” e do “não eu”. É neste período que também se constrói o superego, pois a criança começa a incorporar as regras que lhe são impostas pelo meio. É devido a esta consciencialização que surgem as birras, uma vez que a criança é “obrigada” a contrariar a sua vontade. Para Cordeiro (2012), este comportamento leva a uma multiplicidade de sentimentos vividos pela criança em determinado momento. Neste sentido, Solter (1992, in Silva, 2013) defende que a birra resulta de uma resposta emocional perante uma situação de frustração. Cordeiro (2012) afirma, ainda, que este comportamento demonstra a afirmação do “Eu”. Durante o período de estágio foi possível verificar que alguns elementos do grupo quando contrariados realizavam birras. Este comportamento apesar de não ser agradável para os adultos é um sinal de crescimento psicológico.

Também foi observada que outras crianças recorriam à violência como forma de resolução de conflitos. Em relação a este aspeto Brazelton (2013) defende que nesta fase as crianças têm alterações de humor, pelo que deve ser inculcado o saber “controlar-se”, para que estas situações não ocorram. Este autor sugere a junção de duas crianças igualmente agressivas, podendo ajudar a reduzir este problema, pois aprendem em conjunto a controlarem-se.

Com a análise do Projeto Educativo (2016) e através da observação direta é possível constatar o nível do grupo consoante as diferentes dimensões:

- Dimensão social e pessoal: nos momentos das refeições o grupo era autónomo, pois já comia sem se sujar. No entanto, a nível da higiene este ainda era pouco autónomo, pois apenas uma criança já não usava fralda e duas usavam apenas no momento da sesta.
- Dimensão Cognitiva: as crianças utilizavam a linguagem verbal para comunicar, no entanto, com erros fonéticos adequados à faixa etária, em algumas crianças a linguagem ainda era telegráfica e era visível a ausência do género e da diferenciação do número.

As crianças mais velhas já conseguiam estruturar as frases corretamente ainda que o omitam ou deturpem alguns fonemas.

O grupo conseguia reconhecer imagens, identificar as partes do corpo e identificar o som dos animais.

A nível do desenho encontrava-se na fase da garatuja.

- Dimensão físico-motor: Nesta dimensão, o grupo revelava grande desenvolvimento a nível da motricidade global. No entanto, ainda tinham dificuldade na realização de movimentos mais complexos (como por exemplo, agarrar uma bola em movimento no ar). Existe um elemento que apresenta dificuldades a nível do equilíbrio, pois aprendeu a andar recentemente.

Projeto desenvolvido

No período de estágio foi implementado um projeto adequado às características do grupo, articulado com o projeto da instituição e com o projeto da educadora cooperante. Como o modelo pela qual a instituição se inspirava era o de Waldorf, as atividades desenvolvidas iam ao encontro dos ideais defendidos por este modelo.

Segundo Cotellessa (1989), a pedagogia Waldorf privilegia as relações interpessoais e defende que o ser humano aprende através dos sentidos e do movimento do corpo. A Associação Recriar para Aprender (HARPA) defende que esta pedagogia pretende compreender o homem e o desenvolvimento deve surgir através do contacto com a natureza. Steiner (s.d, citado por Alves, 2011) desenvolveu esta pedagogia para proporcionar o contacto

com os elementos naturais, para promover a aprendizagem através do lúdico, da imitação e da observação.

Neste sentido, o projeto desenvolvido no contexto de creche intitulava-se como “A brincar e a sentir, vamos aprender” e pretendia desenvolver os órgãos sensoriais. Para além deste objetivo, o projeto pretendia *proporcionar às crianças o contacto com os elementos naturais, desenvolver os cinco sentidos, promover o respeito pela natureza e desenvolver a criatividade*. Atendendo às especificidades da teoria Waldorf, os materiais e os recursos utilizados foram na sua grande maioria naturais¹.

De uma forma geral, as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto foram do agrado do grupo, pois ao longo das atividades notou-se que as crianças estavam envolvidas, atingindo os objetivos propostos. Ao longo de todas as atividades houve o cuidado do adulto se envolver nas mesmas. Este acompanhamento é fundamental para a mediação de todo o processo, permitindo agir no imediato, ajudando as crianças a ultrapassarem dificuldades, deste modo, permite ao educador atuar na ZDP (Leavers & Portugal, 2010, citado por Calheiros & Piscalho, 2013).

Uma das atividades onde se evidenciou um maior envolvimento foi a do pano colorido². As crianças estavam a agité-lo consoante as indicações que se iam dando e consoante o ritmo da música. As músicas foram escolhidas de modo a que fosse possível trabalhar o ritmo - rápido e lento. A textura do pano foi escolhida com cuidado, pois tinha uma textura macia para ser agradável ao toque e leve para a movimentação ser facilitada. Para além do desenvolvimento dos órgãos sensoriais, esta atividade também permitiu o desenvolvimento motor e cognitivo – as partes do corpo (cabeça e pés), a lateralidade e a orientação espacial - cima e baixo.



Figura 1 - Atividade pano colorido



Figura 2 - Atividade pano colorido

Uma outra atividade que correu igualmente bem, foi a realização de massa de moldar³, mas com a massa do pão, para promover a utilização de ingredientes naturais. E uma vez

¹ Ver anexo 1- Atividades relacionadas com o projeto desenvolvido em creche

² Ver anexo 2 – Planificação da atividade

³ Ver anexo 3 - Planificação da atividade

que de crianças pequenas, caso colocassem a massa na boca, não haveria risco de intoxicação. Neste sentido, os principais ingredientes utilizados na atividade foram: água e farinha de trigo. Esta atividade pretendia contactar com texturas diversificadas, com cheiros diferentes e desenvolver a motricidade fina.

De uma forma geral, todas as crianças tiveram a curiosidade de experimentar à exceção de uma criança que se recusou de tocar na massa, pois não gostava de texturas pegajosas. Nesta atividade, também houve o cuidado de estar sempre presente, apoiando a criança sempre que necessário, como por exemplo disponibilizando os materiais e quando a massa estava difícil de misturar por ter um pouco de água a mais, ajudava a unificar a massa para esta ficar moldável.



Figura 3 - Atividade massa de moldar



Figura 4 - Atividade massa de moldar

Para avaliar o projeto, foram construídas grelhas de observação, elaboração de diário de bordo e registo fotográfico. A realização deste tipo de documentação permite-me analisar, interpretar e refletir sobre o projeto desenvolvido, podendo identificar as potencialidades e as dificuldades das crianças (Parente, 2012).

Relativamente à divulgação do projeto foi construído um cartaz, no qual era possível verificar todas as atividades realizadas através de fotografias, bem como uma pequena descrição do que se pretendia e o que tinham decorrido em cada uma. Deste modo, tanto os pais como a comunidade educativa tiveram a possibilidade de conhecer as experiências proporcionadas às crianças durante aquele período.

1.2. Prática Educativa Supervisionada – Jardim de infância

Caracterização da instituição

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada – Jardim de Infância, foi realizado um estágio nesta valência. Este foi realizado numa instituição do setor público, localizado na cidade de Santarém, estando inserida num agrupamento que abrange vários níveis de ensino até ao ensino secundário.

O jardim de infância, onde foi realizado o estágio, é uma instituição de 1997 e que acolhe crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A instituição apresenta duas salas de atividade bastantes espaçosas e com luz natural; um espaço amplo que se divide em refeitório e a sala de acolhimento; uma sala de reuniões/sala da coordenação; 3 casas de banho; uma sala polivalente e um espaço exterior onde as crianças têm acesso a triciclos, equipamento com escorrega, casa de madeira e de plástico, mesas, bancos e caixa de areia.

A nível dos recursos humanos, o jardim de infância, dispõe de 3 assistentes operacionais, 1 cozinheira, 3 docentes das quais uma é a coordenadora pedagógica. Durante o período de estágio, o jardim de infância acolhia 48 crianças (retirado de Projeto Educativo, 2014). O período de funcionamento da instituição é das 8h45 às 17h15, sendo que o período letivo era das 9h às 15h15. Entre o 12h e as 13h15 era o período de almoço que era assegurado pelas assistentes operacionais.

A instituição oferece Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que permitem às crianças frequentarem três atividades extracurriculares diferentes: Pequenos Construtores (Construção com Legos), Expressão Dramática e Dança. Estas atividades são frequentadas pela maioria do grupo e funcionam após o horário letivo. A atividade de expressão dramática é dinamizada pela livraria “Aqui há gato” de Santarém.

Como aspetos positivos desta instituição destaca-se o seu tamanho pelo que permite dar um acompanhamento mais individualizado a cada criança, as salas tinham materiais e recursos que permitem realizar atividades diversificadas, como pintas; material riscador; cartolinas; livros; a diversidade das AAAF e um recreio com bastante sobra. No entanto, a nível das instalações apresentava problemas, pois quando chovia, também chovia dentro do edifício. Esta instituição encerrou no final do ano letivo 2016/2017 devido esse problema.

O agrupamento ao qual pertence o jardim de infância, apresenta os seguintes objetivos que visam abranger os vários níveis de ensino: promover o sucesso educativo; promover o espírito de inovação, permitindo a investigação, a crítica e o debate e a autonomia; capacitar os alunos a mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua de saber; desenvolver nos alunos de forma harmoniosa as dimensões: cognitiva, motora e social na perceção de contribuir para uma sólida formação cívica e pessoal e capacitar os alunos para o prosseguimento de estudos e /ou para a inserção no mercado de trabalho (retirado de Projeto Educativo, 2014).

Caracterização da sala

A sala de atividade era bastante ampla, com janelas grandes que permitiam a entrada de luz natural e estava preparada para acolher cerca de 25 crianças. A organização do ambiente educativo era dividida por áreas, proporcionando momentos de brincadeira diversificado. Esta forma de organização também promove a interação criança-criança e criança-adulto.

As áreas existentes eram área do trabalho (mesas agrupadas para as crianças trabalharem em pequenos grupos), área da casinha e da loja, área da garagem, área do tapete, área da biblioteca, área da escrita, informática, área dos jogos e área das artes. As áreas eram usadas pelas crianças quase todos os dias no período da tarde e no período da manhã funcionavam quando a atividade tinha de ser realizada com poucos elementos. A sala não tinha nenhum modelo pedagógico específico, pois a educadora cooperante utilizava os vários modelos consoante o seu interesse e necessidade.

As paredes da sala estavam decoradas com trabalhos das crianças sendo possível verificar o nível de desenvolvimento de cada criança e as aprendizagens concretizadas ao longo do ano letivo.

Caracterização do grupo

O grupo era composto por 24 crianças, das quais 9 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A faixa etária variava entre os 3 e os 5 anos, visto que se trata de um grupo multietário. Neste sentido, existiam 7 elementos com 3 anos; 4 com 4 anos e 13 com 5 anos. Uma das crianças do grupo era celíaca, pelo que apresentava grandes restrições alimentares.

Ao observar o grupo e em conversa com a educadora cooperante foi possível constatar que era bastante curioso e que gostava de realizar as atividades propostas. Eles demonstravam maior interesse pelas áreas da casinha e das expressões. Para além destas duas áreas, também se interessavam pela área das ciências, mas a educadora cooperante decidiu fechá-la. Esta decisão baseou-se na má utilização dos objetos, pois as crianças como não sabiam utilizar os imãs, as lupas, entre outros objetos, utilizavam-nos para outros fins, como para fazer de martelo na área da garagem.

A nível comportamental, existiam alguns elementos com uma personalidade muito forte, que tentavam desobedecer às regras impostas pela educadora cooperante. Regras estas que foram construídas com o grupo no início do ano letivo.

Durante as brincadeiras, principalmente no recreio, era visível a construção de pequenos grupos entre as crianças, pois os meninos e as meninas brincavam separadamente, também é possível verificar que as meninas de três anos brincam apenas entre si. Para que esta divisão em grupos não acontecesse em sala, a educadora cooperante organizava o grande grupo de modo a alternar o sexo e a idade das crianças, ou seja, entre duas meninas têm de estar um menino e entre duas crianças mais velhas tinha de estar uma de três anos.

Uma das crianças apresentava uma autoconfiança um pouco baixa, pelo que necessitava de reforço positivo extra para realizar determinadas atividades. Por exemplo, numa das atividades propostas (registo iconográfico da evolução da semente), a criança esteve muito tempo para realizar esta atividade, demonstrando-se muito insegura. Neste sentido, foi-lhe transmitido que o mais importante era que aprendesse e compreendesse a evolução da germinação do feijão e não propriamente a parte estética do registo. Segundo Cordeiro (2012), a autoestima é um equilíbrio entre duas vertentes – subvalorização e a supervalorização. Este equilíbrio é importante valorizar o sentimento de segurança e de confiança.

Com base na observação do grupo e ao analisar autores de referência, Piaget (citado por Tourrette, 2009) defende que o sujeito constrói o seu próprio conhecimento através das informações retidas pela experiência, existindo assim uma interação entre o sujeito e o objeto. O autor divide a vida do ser humano em quatro estádios de desenvolvimento, sendo que o grupo de criança se enquadra no estágio pré-operatório que abrange as idades dos 2 aos 7 anos de idade. O estágio pré-operatório caracteriza-se pelo desenvolvimento da linguagem e das representações simbólicas (Tourrette, 2009). Este estágio também é caracterizado pela inteligência intuitiva, pois a criança não consegue separar o abstrato do real (Silva, Viana e Carneiro, 2011). Para Wallon e Vygotsky (citado por Tourrette, 2009) a criança é um ser social e que se constrói na relação com o outro, pois ambos os autores reconhecem a necessidade do outro para o desenvolvimento da criança.

Ao confrontar o comportamento do grupo de crianças com as características referidas acima é possível afirmar que todos os elementos se enquadram com esta caracterização, pois as atitudes descritas pelos autores eram facilmente visionadas. As crianças brincavam ao faz-de-conta, conseguiam contar acontecimentos passados e representavam acontecimentos através de símbolos (como por exemplo, o desenho).

Projeto desenvolvido

Tal como descrito no estágio em creche, neste contexto também foi desenvolvido um projeto adequado ao grupo de crianças, de modo a dar resposta às suas respetivas necessidades e/ou interesses. Neste caso, o projeto surge de forma de dar resposta aos interesses do grupo pela área das ciências.

Inicialmente, esta área estava disponível, mas como as crianças mais novas não sabiam utilizar os instrumentos (lupas, ímanes, ampulhetas, entre outros), misturavam-nos com os objetos das outras áreas, deste modo, a educadora cooperante decidiu fechá-la. Neste sentido, o projeto teve como principal finalidade a reabertura da área da ciência, de modo a desenvolver atividades que desenvolvessem a aquisição de procedimentos científicos, articulando com as outras áreas de conteúdo.

Segundo as ME (2016), as crianças compreendem melhor o funcionamento do mundo quando brincam, interagem e exploram os vários elementos, quer sejam espaços, objetos ou materiais. Esta exploração deve partir sempre do meio e de assuntos que lhes são do seu interesse. A área de conhecimento do mundo, facilmente se relaciona com as outras áreas de conteúdo, permitindo uma aprendizagem articulada. Para além do conhecimento científico, as crianças adquirem estratégias de comunicação verbal e escrita, pois desenvolvem a linguagem verbal para partilharem as suas descobertas e desenvolvem a linguagem escrita quando registam algo que seja pertinente para o estudo. Segundo outros autores como Williams, Rockwell e Sherwood (1997) esta área também estimula a imaginação e a criatividade, permite o desenvolvimento do gosto pela investigação e a aprendizagem é progressiva.

No seguimento da definição do tema do projeto, o principal objetivo consistia em dinamizar a área das ciências, sendo que os objetivos específicos pretendia-se que as crianças fossem capazes de: *conhecer o mundo natural: plantas e animais e outros fatores que influenciam os seus modos de vida; desenvolver a capacidade de exploração, observação, registos, classificação, previsão e interpretação dos registos feitos e sensibilizar para a prevenção para a natureza.*

Neste sentido, foram realizadas várias atividades que permitiam a concretização dos objetivos definidos⁴. Este projeto apesar de estar mais direcionado para a área das ciências, foi devidamente articulado com as outras áreas de conteúdo.

Ao realizar uma análise reflexiva sobre as atividades realizadas, considero que estas foram adequadas ao grupo, pois ao longo do período de implementação do projeto foi possível verificar o interesse e o envolvimento das crianças nas várias atividades propostas.

Uma das atividades onde foi evidente o envolvimento das crianças foi a exploração dos bichos-da-seda⁵. Esta atividade iniciou-se com a leitura da história “A lagartinha muito comilona” de forma a apresentar e explicar como se processa o ciclo de vida da lagarta. Posteriormente, com recurso a imagens reais, foi mostrado o ciclo de vida dos bichos-da-seda ao grupo de crianças e por fim deu-se a exploração do inseto. Nesta exploração, as conversas que foram surgindo foram bastante educativas, pois as crianças fizeram perguntas pertinentes sobre aquela espécie. De um modo geral, as crianças aprenderam a distinguir o macho da fêmea e o tipo de alimentação – folhas de amoreira.

Ao longo da exploração, foi evidente o entusiasmo que a atividade promoveu, o facto de as crianças estarem a observar o animal com a lupa foi um dos motivos para esse entusiasmo. As conversas que surgiram foram muito interessantes, como por exemplo, houve crianças de três anos que deram nomes aos insetos, houve outras crianças que contaram as patas para realizar o registo.

⁴ Ver anexo 4 – Atividades relacionadas com o projeto desenvolvido em pré-escolar

⁵ Ver anexo 5 - Planificação da atividade

Um momento muito curioso foi enquanto foram distribuídas as folhas brancas, às crianças dos 5 anos para realizarem, para realizarem o registo, houve duas crianças de 3 anos que pediram para o realizar também. O resultado não se podia recusar a este pedido, pois estaria a privá-los de um momento de aprendizagem.



Figura 5 - Atividade de exploração do bicho-da-seda



Figura 6 - Atividade de exploração do bicho-da-seda

Uma outra atividade realizada no âmbito do projeto foi a experiência do *flutua não flutua*⁶, que partiu da leitura da história “Navega, Caracol”. Nesta atividade, existiam objetos disponibilizados que flutuavam e não flutuavam na água. Neste sentido, foi construída a questão-problema: “Será que flutua?”. Esta atividade foi dividida em três momentos: das conceções prévias, experimentação e conclusão. Para verificar o que as crianças pensavam que iria acontecer com os vários objetos foi dada uma tabela com todos os objetos que seriam utilizados. Após o registo foi realizada a experiência e por fim as crianças concluíam se as suas previsões estavam corretas ou não.

As principais aprendizagens retidas nesta experiência foi que o peso dos objetos não era um fator que influencia a flutuação, uma vez que havia uma batata que pesava menos do que uma maçã, e que a forma era relevante para o objeto flutuar através da moldagem de uma bola de plasticina.



Figura 8 - Atividade flutua, não flutua



Figura 7 - Atividade flutua, não flutua

⁶ Ver anexo 6 – Planificação da atividade

Relativamente aos instrumentos de avaliação foram construídas grelhas de observação, registo fotográfico, registo audiovisual, diário de bordo e análise dos processos e dos produtos. Esta coletânea de informações permite ter uma visão crítica sobre o que as crianças realmente aprenderam. O facto de ter mudado a estratégia em relação às grelhas de observação (relativamente ao estágio anterior), ter realizado registo audiovisuais permite ter uma visão mais descritiva e analítica das atitudes e das aprendizagens. Segundo Carrasco (1989) a avaliação deve ser sistemática, contínua e integral. Outros autores como Tavares e Alarcão (1992) defendem que avaliação também permite diagnosticar problemas na aprendizagem.

No final do projeto foi muito interessante ver as crianças a brincarem na área das ciências e que se apropriaram de estratégias de observação sem nenhuma indicação do adulto. As crianças já agarravam nas lupas para observar os animais que estavam na área e não as utilizavam para outro fim.

Em relação à divulgação do projeto, optou-se por dinamizar uma apresentação para os encarregados de educação e para as crianças. Como, por vezes, é difícil a comparência de todos os encarregados por estarem no período de trabalho, o convite foi alargado a outros familiares próximos, uma vez que a família deve fazer parte do percurso escolar da criança.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB (1º e 2º ano)

Caracterização da instituição

No âmbito da unidade curricular *PES – 1º CEB* foi realizado um estágio curricular no 1º e no 2º ano de escolaridade numa instituição do setor público. Por ser uma instituição pública, está inserida num agrupamento que abrange vários níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 3º CEB.

O edifício da escola apresenta de dois andares, no piso inferior encontra-se uma sala de acolhimento, que também se destina a refeitório, uma casa-de-banho, uma copa com a respetiva despensa, uma sala de pré-escolar e outra de 1º ciclo e uma despensa para arrumar outros materiais. No piso superior é possível encontrar uma outra sala de aula de 1º ciclo, duas casas-de-banho e uma biblioteca. O espaço exterior apresenta um equipamento com escorrega e baloiço, bancos de jardim e uma caixa de areia. Uma parte do recreio encontra-se coberta para proteger as crianças do sol. No entanto, nos dias de chuvas, estas brincavam nos corredores do edifício e na sala de acolhimento.

Ao realizar uma análise crítica à instituição destaco aspetos positivos e outros menos positivos. Em relação aos positivos, saliento o facto de as salas estarem equipadas com materiais didáticos, que permitia que as crianças relacionem os factos com as ideias, construindo as suas aprendizagens, tal como Mansutti (1993, citado por Botas e Moreira, 2013) defende. A qualidade das relações interpessoais entre criança e adulto, sendo visível a existência de afetividade entre os principais intervenientes e o envolvimento das famílias nas várias atividades escolares. Como aspeto negativo, destaco a falta de um espaço para a realização de atividades físicas, estas eram realizadas no recreio e apenas quando as condições climáticas o permitam. Santos, Carvalho e Júnior (2007) afirma que a prática regular de atividades físicas traz inúmeros benefícios para a saúde, como por exemplo melhora a força muscular, a resistência física, a redução da tensão arterial, controlo do peso e da mobilidade articular. Esta também ajuda a aumentar a autoestima e a autoconfiança, a desenvolver a autonomia e contribui para a formação cívica. A atividade física vai além do desenvolvimento motor pelo que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal.

Ao analisar o Projeto Educativo é possível verificar que este pretende formar cidadãos aptos e produtivos capazes de optarem pelo progresso escolar. É na escola que os alunos devem aprender a aprender, a fazer, a estar e a ser através do saber. Neste sentido, é suposto que todos os intervenientes da comunidade educativa contribuam para o desenvolvimento de boas práticas, com rigor, exigência e qualidade, de modo a que exista um crescimento e uma aprendizagem sequencial (retirado de Projeto Educativo 2013/2017).

O horário de funcionamento da escola é das 9h 00 ao 12h 30 no período da manhã e das 14h às 15h30. Esta instituição oferece AEC após o período das aulas, as atividades

proporcionadas eram dança, pequenos construtores e coro, tendo o seu termino às 17 horas e 30 minutos.

Caracterização da sala

A sala de aula é um espaço físico onde decorre a grande maioria das aprendizagens a nível cognitivo, social e pessoal. A organização do espaço deve facilitar as interações e a transmissão de conhecimentos, dando respostas às necessidades de cada criança. Estrela (1994) afirma, a sala de aula é um espaço pedagógico que possibilita a transmissão intencional do saber, é a sua estrutura que suporta e organiza a relação pedagógica.

A sala apesar de não ser muito espaçosa incluía dois anos de escolaridade, o 1º ano e o 2º ano. Esta dispõe de um quadro de giz para cada um dos anos, um quadro interativo, uma estante com livros e jogos e três armários, onde era possível encontrar o material didático e os dossiers com todos os trabalhos realizados ao longo do ano letivo. A organização das mesas permite que as crianças estejam agrupadas por pequenos grupos, o que possibilita uma maior interação entre os alunos. Este tipo de organização facilita o trabalho do professor e promove a interajuda e o trabalho colaborativo, pois se um aluno tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com os colegas da mesa. Ferrão Tavares (2000) afirma que é importante refletir sobre a organização da sala, pois esta pode facilitar ou não a interação, quer seja aluno-professor ou aluno-aluno. Perante esta afirmação, é importante refletir sobre as características do grupo e adequar o espaço às suas necessidades.

Nas paredes da sala estão expostos os conteúdos que a docente tem vindo a lecionar, no 1º ano e no 2º ano. O facto destas informações estarem expostas na parede permite à criança ter acesso à informação, perante uma dúvida ou dificuldade pode esclarecê-la facilmente. Nos placares estão informações relacionadas com a divisão de tarefas, mapas de presença, calendário de aniversário e os *emoji* do comportamento. Também permite que cada uma saiba a tarefa que lhe foi destinada para aquela semana.

O Projeto Pedagógico é um documento que apresenta a caracterização da turma, especificidades de cada elemento, atividades anuais, projetos, metodologias e avaliação. Neste também foram definidos projetos que seriam trabalhados ao longo do ano letivo. Tendo em conta isto, os projetos pensados para esta turma relacionam-se com a educação sexual, o desenvolvimento sustentável e a caixinha das emoções. O último projeto é trabalhado na Oferta Complementar, com uma professora adjunta.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 20 elementos com idades compreendidas entre o 6 e os 8 anos de idade. O 1º ano era constituído por 13 crianças, 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e o 2º ano era constituído por 7 crianças, 4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Esta turma era reduzida, pois inclui uma criança com NEE. Esta criança tinha hemofilia grave, o que provoca um atraso no desenvolvimento motor.

Através da observação direta e de conversas informais com a professora cooperante, existem três crianças com bastantes dificuldades quer na aquisição da leitura e da escrita, quer na matemática e apenas três crianças não apresentam dificuldades na aprendizagem. As restantes tinham poucas dificuldades que eram facilmente resolvidas com uma explicação individual ou em pequeno grupo.

A nível comportamental, é um grupo bastante falador, principalmente quando estão em trabalho autónomo. Alguns dos alunos discutem por causa do material, pois cada mesa tem o seu material, e não compreendem que o material da caixa era de todos.

Relativamente ao 2º ano, existiam dois alunos com dificuldades a nível da produção escrita e com muitos erros de ortografia, os restantes não apresentam grandes dificuldades. É neste ano que se incluía aluno com NEE, este tem um ritmo de trabalho diferente e dispunha de uma professora de ensino especial que o acompanha 3 vezes por semana.

A nível comportamental também eram bastante conversadores, mas tinham sentido de responsabilidade e de interajuda entre os pares, principalmente, quando estão em trabalho autónomo.

De uma forma geral, é possível afirmar que esta turma é interessada, curiosa, gosta de brincar, de ouvir música e consegue estabelecer relações interpessoais positivas. Durante o período de estágio, esteve sempre disposta a colaborar e envolveram-se sempre nas atividades propostas.

A nível do agregado familiar, a maioria das crianças vivem com os pais à exceção de 3 crianças que viviam apenas com um dos elementos do parentesco. A grande maioria do grupo tinha pelo menos um irmão.

Projeto desenvolvido

O tema do projeto surge na consequência do período da seca que Portugal atravessou durante o último trimestre do ano de 2017. Perante uma conversa em grande grupo foi visível que as crianças ficaram sensibilizadas para este problema. Neste sentido, foi planificado um projeto que abordasse o desenvolvimento sustentável, incidindo no tema da água, saneamento e separação dos resíduos. Este articula-se com o Projeto Pedagógico, pois o desenvolvimento sustentável é um dos temas a ser abordado e com o Projeto Educativo, uma vez que este pretende criar cidadãos responsáveis e conscientes.

O ME (2017), indica que este tema é de cariz obrigatório. Sendo que, ME (2013) considera que a cidadania deve apelar a uma reflexão e uma ação sobre os problemas existentes numa sociedade. Neste sentido, implica uma atitude ativa por parte do indivíduo. Educar para a cidadania pretende formar pessoas autónomas, solidárias, conhecedoras dos seus direitos e deveres e respeito pelos outros, tendo um espírito democrático, pluralista,

crítico e criativo. A escola apresenta também um carácter social, uma vez que, pretende formar pessoas.

O desenvolvimento sustentável pretende desenvolver nos alunos uma consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos perante o ambiente. Ao desenvolver estes conhecimentos e competências nos alunos, começam a utilizá-lo para interpretar e avaliar a realidade, de forma a argumentarem e defenderem uma posição, participando ativamente na sociedade.

A educação para o desenvolvimento sustentável apresenta 17 objetivos que visam melhorar e combater os principais problemas ambientais mundiais (ME, 2013). Segundo as Nações Unidas (1992, citado por Barbosa, 2008) o desenvolvimento sustentável consiste em satisfazer as necessidades básicas atuais sem comprometer as necessidades das gerações futuras. A Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, citado por Barbosa, 2008) apresenta vários objetivos, sendo que apenas foram abordados dois: satisfação das necessidades essenciais por emprego, água, energia, alimento e saneamento básico e conservação e proteção da base de recursos.

O planeta Terra é constituído essencialmente por água – 97%, dos quais apenas 3% corresponde à água doce (Unesco, 2003). Este recurso natural é essencial à vida, pois sem a sua presença no estado líquido não é possível a existência de vida. A Terra dispõe de recursos renovais e não renováveis, sendo que a água está inserida no segundo grupo. Significa isto que, a água é um recurso limitado e que se for não utilizado de forma eficaz pode deixar de existir, daí a importância de a utilizarmos de forma consciente (Sá, 2013). É pelas razões apresentadas acima que devemos consciencializar as crianças sobre a gestão do consumo de água, evitando o desperdício nas nossas atividades diárias.

Relativamente aos resíduos, a Lipor (2009) afirma que até aos anos 90 os resíduos eram depositados nas lixeiras sem qualquer tipo de cuidados. Com a aplicação do Plano Estratégico para os Resíduos Sólidos Urbanos, as lixeiras foram encerradas e construíram-se novas infraestruturas de tratamento, valorização e deposição final de resíduos. Com estas alterações passou-se a preocupar com a recolha de resíduos específicos, daí o aparecimento dos vários ecopontos. Atualmente, existem quatro tipos de contentores – papelão, embalão, vidrão e o pilhão. No papelão coloca-se resíduos de papel ou cartão, no embalão resíduos de plásticos e metal, no vidrão resíduos de vidro e, por fim, no pilhão pilhas e baterias.

A Sociedade Ponto Verde (2015) foi criada em 1996 e tem como principal objetivo organizar e gerir a retoma e valorização dos resíduos das embalagens. Deste modo, existe uma empresa certificada que garante que os resíduos são tratados e não acabam nas lixeiras. Segundo a Quercus (2012) a separação dos resíduos permite a poupança de água e de energia, redução de extração de matérias primas, redução das taxas de tratamento de resíduos, redução do impacto dos aterros e da incineração e promoção de emprego. Sendo a gestão e a separação de resíduos fundamental para a promoção de boas práticas

ambientais, é importante transmitir estes conhecimentos às crianças desde cedo para que estas assumam uma atitude positiva em relação ao ambiente.

Na tabela abaixo (tabela n.º 1) é possível verificar a planificação em teia do projeto. Os principais objetivos deste projeto pretendiam desenvolver atitudes de prevenção do meio ambiente; sensibilizar para a prevenção do meio ambiente; e desenvolver o pensamento crítico. Desta forma, as crianças começam a adquirir atitudes e competências que lhe permitam ter boas práticas ambientais, influenciando quem está à sua volta.

Como principais estratégias foram utilizadas leitura de textos, visionamento de pequenos vídeos, discussões em grande grupo e incentivar o trabalho colaborativo, juntando sempre os dois anos. Deste modo, as tarefas tinham de ser obrigatoriamente divididas entre grupo.

É possível verificar também que as atividades do projeto foram incluídas com os vários conteúdos. É possível verificar que a nível do português foi trabalhado através da interpretação de textos sobre o ciclo da água. A nível da matemática foi abordado a temática do diagrama de *venn* utilizando os resíduos trazidos pelas crianças, formando conjuntos. A estudo do meio articulou-se através da leitura de plantas/mapas/itinerários. As expressões também foram trabalhadas, a plástica quando foi pedido para realizarem uma composição através da técnica de rasgar revistas; a expressão motora através de uma corrida de estafeta, onde as crianças tinham de fazer chegar determinado resíduo ao ecoponto correto.

Para além disto, as atividades do projeto foram planificadas de forma a integrar as várias disciplinas, permitindo realizar uma aprendizagem interdisciplinar. Para Zabala (citado por Terradas, 2011) a interdisciplinaridade é a interação de duas áreas disciplinares distintas, que implica a transferência de leis de uma disciplina para a outra.

Tabela 1 - Planificação em teia do projeto desenvolvido no 1º CBE (1º e 2º ano)

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de prevenção do meio ambiente; • Sensibilizar para a prevenção do meio ambiente; • Desenvolver o pensamento crítico. 	Leitura de textos; Visionamento de vídeos; Discussões em grande grupo; Incentivar o trabalho de grupo.	Textos; Vídeos; Imagens; Conversas.	Água nos diferentes estados; Materiais solúveis e não solúveis; Resíduos diversos recicláveis; Revistas; Caixas de cartão.
<p>Articulação com as outras disciplinas</p> <p><u>Língua portuguesa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos; <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas; • Utilização dos resíduos para abordar conteúdos de organização e tratamento de dados- Diagrama de Venn. <p><u>Estudo do meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de experiências – ciclo da água e dissolução dos materiais na água; • Leitura da planta da escola para uma caça ao tesouro aos resíduos espalhados pela escola; <p><u>Áreas de expressões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de movimento – estafetas; • Expressão plástica – recorte e colagem. 			<p>Apresentação final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornal construído pelas crianças.
<p>Desenvolvimento Sustentável: Água, saneamento e separação dos resíduos</p>			
Atividades para todo o grupo	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação
Conversas em grande grupo – uso da água, importância da separação dos resíduos; Visionamento de filmes – ciclo da água e da separação de resíduos.	Caça ao tesouro dos resíduos; Propriedades da água – dissolução e ciclo da água; Construção de ecopontos; Jogos dos ecopontos;	Interpretação de textos Separação dos resíduos; A arte de rasgar.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de observação; • Produtos finais; • Registo fotográfico; • Conversas com os alunos sobre as aprendizagens adquiridas.

Uma das atividades realizadas relacionou-se com o ciclo da água⁷, para as crianças compreenderem a importância da chuva. Após esta organização do ambiente educativo, foi questionado o que se lembravam da conversa que tinham tido na semana passada sobre a água. A grande maioria disse que tinham de poupar água, apresentaram algumas medidas e que Portugal estava em período de seca. Posteriormente, foi questionado sobre o que é que seria o ciclo da água. As crianças do 2º ano indicaram que um ciclo era algo que se repetia, como o ciclo da vida.

Após este momento, para as crianças registarem as suas conceções prévias, foi distribuída uma ficha onde poderiam explicar o que era o ciclo da água através de palavras, esquemas ou desenhos. Para compreender o raciocínio das crianças fui circulando pelos grupos, realizando perguntas sobre o que estavam a pensar. Nesta fase foi notório que algumas crianças apesar de não utilizarem os termos corretos tinham alguns conhecimentos, de seguida cada grupo apresentou a sua ideia.

Para uma melhor compreensão, as crianças visionaram um pequeno vídeo que explica este processo tão complexo. Para consolidar a aprendizagem foi realizada uma experiência que permitisse a observação deste ciclo. Com recurso a uma panela com água e uma pequena placa elétrica, as crianças tiveram a oportunidade de observar como é que a água circula no meio ambiente.

Para a conclusão da atividade as crianças descreveram todos os passos da atividade.

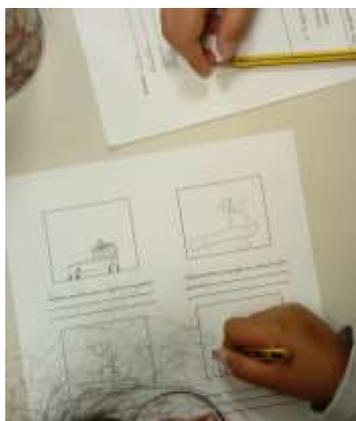


Figura 9 - Registo das conclusões do Ciclo da Água

Outra atividade realizada foi a “Caça aos resíduos”⁸, que tinha como principal objetivo a aquisição de conhecimentos, sobre mapas, itinerários e plantas, articulando com o projeto. Para evitar o recurso ao manual para lecionar foi proposto às crianças que lessem a planta da escola, de modo a descobrirem os vários resíduos que estavam escondidos pela escola.

Após encontrarem o resíduo que estava assinalado na planta, deviam colocá-lo, no ecoponto correto, ganhando pontos. Esta atividade correu bastante bem, pois as crianças conseguiram ler a planta sem dificuldades. No entanto, foi notório que alguns elementos

⁷ Ver anexo 7 – Planificação da atividade

⁸ Ver Anexo 8– Planificação da atividade

tinham dúvidas sobre em qual ecoponto é que deveriam colocar determinado resíduo. Pelo que foi necessário um novo esclarecimento em grande grupo para indicar o que se deve ou não colocar em cada ecoponto.



Figura 11 - Planta da escola (escala aproximada)



Figura 10 - Colocação dos resíduos encontrado no ecoponto correto

Para a avaliação do projeto e das aprendizagens das crianças, foi utilizada essencialmente a estratégia da observação, no qual foi registado em grelhas de avaliação criadas para cada atividade. Também houve o recurso à análise dos produtos finais, registo fotográfico, observação direta e conversas em grande grupo.

A divulgação do projeto foi realizada através da construção de um jornal pelas crianças, onde estas descreveram as aprendizagens e as atividades realizadas ao longo desde percurso. Todo o processo de construção do jornal foi inteira responsabilidade da turma, pois esta foi dividida em pequenos grupos e cada um ficou responsável por descrever as aprendizagens e as atividades realizadas.

No jornal, foi possível verificar que as crianças conseguiram identificar medidas para não desperdiçar água nas tarefas do dia-a-dia, bem como se que se processa o ciclo da água. Também foi verificado que as crianças aprenderam como se deve separar os resíduos corretamente. As atividades que elas evidenciaram que mais gostaram foi "A caça aos resíduos", o jogo dos resíduos e da dissolução dos materiais na água. Neste sentido, possível afirmar que este projeto foi benéfico, pois as crianças adquiriram boas práticas ambientais para proteger o meio ambiente.

1.4. Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB (3º ano)

Caracterização da instituição

O local onde decorreu o estágio em 1º Ciclo do Ensino básico – 3º ano, foi numa escola situada na cidade de Santarém. Por ser uma instituição do setor público está inserido num agrupamento que é constituído por 11 estabelecimentos que abrange desde o pré-escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

A escola está localizada numa área urbana e acolhe crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. O edifício da escola é moderno, apresentando boas condições, estando dividido em dois andares. O primeiro andar apresenta a receção, a biblioteca, a sala dos professores, as despensas, as casas de banho, uma sala de multideficiência e 5 salas de aula do 1º ciclo. No piso de baixo encontra-se o refeitório, casas-de-banho, duas despensas, 2 salas do pré-escolar e 2 salas de 1º ciclo. Esta escola também apresenta um elevador que permite que as crianças com dificuldades motoras se desloquem para o piso inferior e brinquem no recreio.

Um aspeto bastante positivo desta instituição é o facto de integrar uma sala de multideficiência. Deste modo, permite que crianças com NEE estejam integradas numa turma, mas com um acompanhamento específico às suas necessidades.

O espaço exterior encontra-se no piso inferior. Este espaço é bastante amplo, apresenta um campo de futebol, um equipamento com escorrega, um sobe-e-desce e um cesto de basquete. O recreio tem uma parte coberta, mas nos dias de chuva as crianças têm de brincar dentro do edifício.

O corpo docente é constituído por duas educadoras e sete professores titulares com turma e duas de apoio. Também existe uma professora bibliotecária e duas professoras de educação especial. Relativamente ao corpo não docente existem dez auxiliares de educação, sendo que três fazem parte da equipa do pré-escolar e outras duas pertencem à sala de multideficiência. No período de almoço está presente mais uma auxiliar na cozinha.

O horário de funcionamento é das 8h30 às 17h30, sendo a componente letiva das 9h00 às 15h30 e posteriormente realizam-se Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) das 16h às 17h30. As AEC prendem-se com a oficina de arte e tecnologia, a atividade física e desportiva, e o coro.

O Projeto Educativo da escola pretende construir uma educação para todos, diversificada e com a respetiva diferenciação pedagógica. A sua prioridade é melhorar a eficácia na resposta educativa aos problemas e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo significativo. Para além do atuar no percurso escolar, este agrupamento também pretende preparar os indivíduos para o mercado de trabalho ou para a progressão dos estudos.

Caracterização da sala

A sala de aula onde decorreu o estágio, apresenta uma área ampla, onde as mesas estão dispostas em forma de “U”, também apresenta mesas e cadeiras no centro, de modo a permitir que todos os alunos tenham visibilidade para ambos os quadros (ardósia e interativo). Dispõe de vários materiais e recursos pedagógicos, que se encontram guardados nos armários para uma melhor organização do espaço. A sala também dispõe uma zona de trabalho autónomo, onde estão dispostas atividades diversas para a consolidação dos conhecimentos.

Nas paredes estão dispostos mapas e informações sobre a organização das rotinas do grupo, nomeadamente tarefas da semana, regras da sala de aula, aniversários e cartazes alusivos aos conteúdos. No entanto, o mapa das tarefas da semana, não é utilizado, tendo sido substituído por uma plataforma online – *ClassDojo*, que permite a distribuição de tarefas aos alunos de forma aleatória.

A forma da disposição dos alunos na sala é variada pois é possível observar que alunos que tendem a ser mais conversadores e/ou desestabilizadores estão separados para evitar momentos de agitação durante as aprendizagens.

A forma como se organiza o espaço educativo é muito importante, pois este influencia as aprendizagens das crianças. Tal como Zabalza (1998) defende, o espaço pode facilitar ou dificultar a aquisição das aprendizagens, este deve estar organizado de forma a dar resposta ao tipo de atividades, ao método de ensino e aos objetivos definidos pelo professor. Neste sentido, é importante refletir sobre o espaço educativo e organizá-lo de forma a proporcionar aos alunos melhores aprendizagens e aquisição dos conteúdos.

O projeto curricular de turma, é desenvolvido pela professora titular de turma com base no projeto educativo de agrupamento e tendo em consideração as características do grupo. Perante isto os principais objetivos são promover o trabalho em equipa entre os professores da turma, a coordenação do processo de ensino e aprendizagem, articular os conteúdos de ensino e a integração dos saberes e adequar estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.

Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 19 alunos, 12 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, no entanto um deles de etnia cigana.

Esta turma apresenta algumas especificidades, nomeadamente, quatro dos alunos do grupo têm necessidades educativas especiais, sendo que três apresentam dislexia, e o outro défice cognitivo. Este último aluno referido é repetente do 2º ano e faz trabalho ao nível de 1º ano de escolaridade, tendo apoio de uma professora de ensino especial duas vezes por semana, terapia ocupacional e apoio psicológico uma vez por semana. Os três alunos com

dislexia têm apoio da professora de ensino especial 90 minutos semanais, de quinze em quinze dias.

Três dos alunos da turma têm apoio do NINHO, ao nível da disciplina de matemática, tendo este apoio todos os dias. Deste modo, não assistem às aulas de matemática com a restante turma, mas têm com uma professora, pelo que permite trabalhar esta disciplina com um ritmo baixo, para promover a aquisição de aprendizagens.

No que diz respeito às características do grupo, através de conversas informais com a professora cooperante e da observação direta consideramos que, no geral, é bastante participativo, ativo, curioso, que apresentam gosto por atividades interativas e de exploração, como jogos, debates, dramatizações, entre outras. No entanto, existem alunos que dispersam facilmente e que, por vezes, perturbam o normal funcionamento da sala de aula, tendo dificuldade em respeitar os colegas, principalmente no que diz respeito ao trabalho em grupo e em aceitar as ideias dos outros.

É visível a existência de níveis e ritmos de aprendizagem, por sua vez os alunos que apresentam uma maior rapidez na execução das atividades propostas, são aqueles que têm mais dificuldades. Pelo que acabam por fazer os exercícios sem pensar sobre o que é pedido.

A maior dificuldade sentida pela maioria dos alunos prende-se com a disciplina de matemática, principalmente, na resolução de problemas e na interpretação das questões. Ao nível do Português as maiores dificuldades prendem-se com a gramática, e alguns dos alunos apresentam algumas dificuldades na fluência e na entoação da leitura. No estudo do meio, no geral, os alunos não apresentam dificuldades.

De um modo geral, o grupo correspondia bem às atividades propostas, mostrando-se envolvido e entusiasmado. Relativamente aos trabalhos de casa propostos, a maioria realizava-os.

A instituição usufrui de AEC, após o horário letivo, das 16h00 às 17h30, sendo que para o 3º e 4ºanos são três dias por semana, nas quais participam sete crianças. Dos alunos que participam nas AEC, três alunos têm atividades extracurriculares, como dança, natação e futebol. Quatro dos alunos não participam nas AEC, mas frequentam ATL e outras atividades extracurriculares como futebol, futsal e zumba. Existem ainda quatro alunos que não participam nas AEC, mas frequentam o ATL e os restantes alunos (três) não frequentam um ATL, não participam nas AEC nem fazem atividades extracurriculares.

O horário letivo começa às 09h e termina para almoço às 12h30, e na parte da tarde inicia às 14h e termina às 15h30, sendo que à segunda-feira e terça-feira o horário terminava às 17h00. Existem alunos que permanece na instituição uma vez que estão inscritas nas atividades de enriquecimento curriculares mencionadas anteriormente.

Projeto desenvolvido

A criação de um projeto permite desenvolver nas crianças competências transversais ao currículo nacional. Este deve ser idealizado para um grupo específico, dando resposta às suas necessidades ou interesses. Tal como Vasconcelos et. al (2011) afirmam, o trabalho projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas existentes num determinado contexto. Neste sentido, este projeto visa atenuar comportamentos inadequados entre as crianças e de forma a promover a sua autoestima e a autoconfiança.

Através da observação direta foi possível verificar que, em alguns momentos, as crianças entravam em conflitos umas com as outras. Por vezes, bastava o facto de um adulto repreender uma criança, para existirem motivos para uma outra criança realizar um comentário negativo. Outro problema diagnosticado na turma foi a falta de autoestima e de autoconfiança nos alunos. Assim sendo, como principais objetivos pretende-se motivar para a aprendizagem através do reforço positivo, promover o trabalho colaborativo, respeitar o outro e valorizar o “eu”.

Com este projeto pretendemos alterar ou atenuar estes tipos de comportamentos nos alunos para que a relação interpessoal seja mais harmonizada entre os seus elementos. Deste modo, este projeto insere-se na Educação para a Cidadania. Ao analisar o M.E (2013), é possível verificar que este documento defende que o processo educativo, pretende contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que exercem os seus direitos e deveres e que respeitem os outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (M.E, 2013). É dever da escola promover um currículo que apresente esta transversalidade, de modo a contribuir para a formação cultural e ética dos alunos, tal como é referido por Abrunhosa (2008).

O projeto intitula-se de “Eu e os outros” e pretende que os alunos saibam respeitar-se mutuamente, que se autovalorizem, que assumam uma atitude responsável e solidária em colaboração com os outros.

Segundo os documentos orientadores, ME (2017) e ME (2013), o projeto pretendeu desenvolver: uma atitude cívica individual, dando especial enfoque à autonomia dos alunos e à compreensão dos seus direitos e deveres, perante si e o outro; um relacionamento interpessoal dando destaque à comunicação, partilha e diálogo entre si; e por fim um relacionamento social e intercultural, procurando atenuar os conflitos.

Com a realização deste projeto foi dada especial atenção ao trabalho colaborativo, de modo a que os alunos pudessem partilhar ideias, opiniões, uma vez que este grupo de alunos apresenta alguma dificuldade em colaborar com o outro. Com a implementação do trabalho colaborativo, este implica que os diferentes elementos de um grupo trabalhem em conjunto, com a finalidade de atingir um objetivo comum, havendo uma igualdade nas tarefas e uma ajuda recíproca (Ponte & Serrazina, 2003). Sendo que, por vezes, não era o que acontecia, existindo relações de poder entre os elementos, em que as finalidades não eram negociadas

pelo grupo. Neste caso, fala-se de cooperação e não de colaboração, tal como é referido por Costa (2005). Para que exista colaboração é necessário que todo o grupo pretenda atingir os mesmos objetivos, que saibam discutir ideias e chegar a um consenso, de modo a existir um êxito geral e não individual.

Como forma de valorizar o “eu”, recorreu-se ao reforço positivo. Neste sentido, permite que os alunos ganhem uma maior autoestima e autoconfiança, quer na realização das atividades, quer em si mesmo, promovendo o sucesso escolar e pessoal. Cabeleira (2013) afirma que o professor, quando recorre ao reforço positivo, está a induzir uma situação facilitadora do processo de aprendizagem, fomentando o processo de aquisição de conhecimentos, mesmo fora do contexto de sala de aula. Skinner (1974) defende quando existe uma consequência positiva sobre determinado comportamento, a probabilidade de ocorrer novamente é maior. Pelo que quando uma criança se sente insegura e é valorizada pelo seu esforço e dedicação, esta sente sucesso e irá querer vivenciar esse sentimento mais vezes. Esta questão foi verificada em algumas crianças da turma pelo que se passou a valorizar e destacar os pontos fortes, mesmo que a evolução fosse mínima, encorajando-as a continuar o bom trabalho. Desenvolver nas crianças este sentimento nem sempre é fácil, pois têm receio de errar e sentir consequências negativas, daí a sua importância para o sucesso escolar.

Em suma, o professor tem o papel de promover a Educação para a Cidadania, interligando com as restantes áreas de conteúdo. É importante ser mediador das aprendizagens dos alunos, de modo a que estes sejam os principais agentes e produtores do seu conhecimento.

Na tabela abaixo (tabela n.º 2) é possível verificar a planificação em teia do projeto desenvolvido, que apresenta como principais objetivos trabalhar colaborativamente; respeitar o outro; valorizar o “eu” e desenvolver a autonomia. As principais estratégias para concretizar os objetivos passavam por realizar jogos/atividades em pares ou em grupo, momentos de diálogo para fazer que as crianças reflitam sobre as suas atitudes e motivar as crianças através do reforço positivo. Desta forma, os alunos eram “obrigados” a trabalhar em grupo, a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros e a promover a interajuda. Outra estratégia utilizada foi motivar os alunos através do reforço positivo. Esta consistia em reforçar positivamente a criança através da comunicação, quer seja verbal ou não verbal, quando era visível uma pequena evolução. Desta forma a criança começa a desenvolver a sua autoestima e autoconfiança.

Para dar início a uma atividade era questionado aos alunos o que sabia sobre o tema iria ser trabalhado. Partindo, assim, dos conhecimentos dos alunos de forma a aprofundá-los. Sendo o tema do projeto bastante abrangente, todas as atividades realizadas foram articuladas com as várias áreas disciplinares.

Tabela 2 - Planificação em teia do projeto desenvolvido em 1º CEB (3º ano)

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar colaborativamente; • Respeitar o outro; • Valorizar o “eu”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos/atividades em grupos e a pares; • Momentos de diálogo e partilha sobre determinado tema; • Motivar para a aprendizagem através do reforço positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com a professora cooperante; • Perceber quais as conceções prévias dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuais escolares; • Fichas de trabalho; • Plataforma ClassDojo; • Folhas brancas A4/A3; • Cartolinas; • Material de escrita; • Caderno diário;
<p>Articulação com as outras disciplinas</p>	<p>Tema:</p> <p>“Eu e os outros”</p>		<p>Apresentação final</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa; • Matemática; • Estudo do meio; • Expressões Artísticas: Dramática e plástica; • Expressão Físico-motora. 			<ul style="list-style-type: none"> • Construção de vídeo com entrevistas feitas aos alunos; • Como forma de divulgação este vídeo foi apresentado à turma e será enviado aos pais
<p>Atividades para todo o grupo</p>	<p>Atividades em grupo</p>	<p>Atividades individuais</p>	<p>Avaliação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jogos: Bingo das frações, roleta das medidas, dominó dos meios de comunicação; • Tabela dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de figuras geométricas para trabalhar a área e o perímetro; • Jogos em pequenos grupos ou a pares; • Experiências sobre o equilíbrio; • Dramatizações sobre o produtor, consumidor e comerciante; • Banda desenhada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho; • Produções escrita, sobre um colega (poema) e sobre o que eu não gosto que me façam (texto informativo); • Resolução de exercícios no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de avaliação; • Listas de verificação; • Rúbricas de avaliação; • Produtos finais; • Registos audiovisuais; • Tabela dos comportamentos.

Ao realizar uma reflexão sobre as atividades realizadas, pode-se afirmar que de uma forma geral os objetivos foram atingidos. Estas tentaram sempre ir ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo.

Uma das atividades realizadas que correu bem e em que os alunos conseguiram atingir os objetivos presentes, foi a realização de problemas matemáticos e a realização do jogo do Bingo das Frações⁹. Apesar das dificuldades existentes nesta disciplina, os alunos conseguiram chegar à resposta final, utilizando estratégias variadas. Foi verificado que os alunos com mais dificuldades necessitaram um apoio mais individualizado.

Relativamente ao jogo do bingo, as crianças adoraram, o principal objetivo era a associação da leitura do número decimal à sua representação gráfica. Inicialmente, as crianças não estavam a tomar atenção à leitura dos números, mas aperceberam-se que se não tomassem atenção iriam perder o jogo. Houve o cuidado de adaptar este jogo à criança com défice cognitivo, pois a cartela dela tinha apenas números inteiros. Foi gratificante ver alegria dele, por ter terminado o jogo primeiro que os outros. Neste sentido, é possível afirmar que se realizou pedagogia diferenciada. Segundo Perrenoud (1995) o trabalho em equipa entre os principais intervenientes da ação educativa é bastante benéfico para os alunos, pois o professor adapta o processo de ensino-aprendizagem às características específicas de cada um dos alunos. Esta consciência é fundamental como futura professora, pois é necessário adaptar a prática à turma/grupo com quem estamos a desenvolver o trabalho.

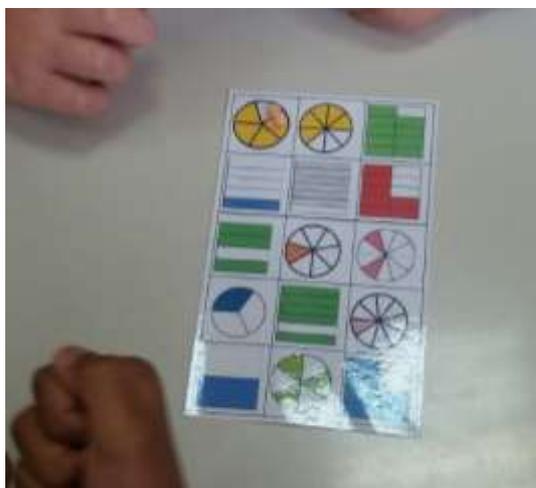


Figura 12 - Cartela com as representações gráficas de números fracionários



Figura 13 - Cartela com representação gráfica dos números inteiros

Uma outra atividade que se considera que teve um grande impacto foi a construção da tabela dos comportamentos¹⁰. Antes da construção da mesma, foi necessário pedir às crianças que escrevessem um texto sobre as atitudes que elas não gostavam que lhe fizessem, após a correção dos textos, foram escritas as categorias da tabela.

⁹ Ver anexo 9 – Planificação da atividade

¹⁰ Ver anexo 10 – Planificação da atividade

Para iniciar a atividade o grupo foi reunido no centro da sala, realizando um grande círculo, de forma a que todos pudessem olhar uns para os outros. Relembrando os textos que eles escreveram apresentei a tabela.

Com a tabela feita e numa conversa em grande grupo, foram relembrados os aspetos que eles evidenciaram como que não gostavam. No entanto, com o desenrolar da conversa perceberam que o que eles não gostavam que lhe fizessem era exatamente o que eles faziam aos outros. Neste sentido, esta tinha como objetivo de eliminar estes tipos de comportamentos, pois quando um elemento realizasse um destes comportamentos, teria de o assinalar na tabela. Desta forma, as crianças começavam a ter consciência dos seus atos.

Esta atividade permitiu que as crianças refletissem sobre as suas atitudes ao ponto de sentirem a necessidade de pedir desculpa pelos seus erros. No fim da seção houve dois alunos que foram pedir desculpa à professora cooperante, por causa do seu comportamento.

The chart is a grid with the title "O QUE EU NÃO GOSTO ..." at the top. It has 12 columns. The first column lists names: Helena, Andreia, Augusto, Bernardo, Carolina, Daniel, Diana, Elisabete, Guilherme, João Pedro, João Paulo, João, Mariana, Rafael, Ricardo, Rodrigo, and Sofia. The next 11 columns are for behaviors, with headers: "Quando eu ...", "Quando ...", and "Quando ...". Each cell contains an 'X' mark, indicating that the named student exhibited that behavior.

Figura 14- Tabela dos comportamentos preenchida pelos alunos

A forma de avaliação deste projeto, foi bastante diversificada, tal como se pode observar na tabela n.º 2. Os instrumentos utilizados permitiram verificar as principais aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Foi notório que, inicialmente, as crianças tinham muitas dificuldades em trabalhar em grupo, mas aos poucos começaram a respeitar a opinião dos outros, valorizando-a. Também foi visível a existência de interajuda entre os pares perante uma dificuldade.

Os instrumentos eram construídos consoante o que se pretendia avaliar, sendo que estes eram preenchidos, após a atividade como forma de reflexão da mesma. Com a

implementação da verificou-se que certos tipos de comportamentos diminuíram, como o “acusar/ apontar o dedo”, o “chamar nomes” e o “gozar”.

Outro aspeto que ganhou bastante relevância foi o uso do reforço positivo, pois à medida que estas manifestações iam recorrendo, quer fossem através de palavras ou gestos as crianças começaram a participar nas questões que eram colocadas em grande grupo.

De uma forma geral, foi possível averiguar que as crianças atingiram os objetivos propostos, quer a nível do projeto quer a nível das aprendizagens associadas ao 3ºano de escolaridade.

No que diz respeito à divulgação do projeto, realizou-se um vídeo, onde foi questionado todas as crianças às atividades que mais gostaram de realizar, se consideravam que o trabalho de grupo ajudava a resolver conflitos, se tinham algum aspeto, a nível do comportamento a melhor, uma qualidade deles, e por fim, se refletiam sobre as más atitudes/comportamentos que praticavam.

Nesta entrevista foi possível verificar que a questão que os alunos tiveram mais dificuldade em responder prendeu-se com a identificação de uma qualidade sua. Através das respostas dos alunos, foi possível constatar que, apesar de eles considerarem que o trabalho de grupo poderia gerar conflitos, este era importante pois aprendem melhor e facilita a interajuda. Este vídeo foi apresentado em turma e posteriormente seria colocado na plataforma ClassDojo, para que os pais tivessem acesso e observassem as aprendizagens dos seus educandos, ao longo deste percurso.

1.5. Percurso desenvolvimental

O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi fundamental para a aquisição de competências e conhecimentos sobre o que é ser docente nestas valências. Esta aprendizagem foi ainda mais enriquecedora com a articulação da prática com a teoria, através dos vários estágios realizados. A elaboração dos portefólios de estágios, permitiram uma reflexão constante sobre os dilemas, as dificuldades e as principais aprendizagens, que permitiram evidenciar uma evolução positiva.

Ao iniciar a prática profissional foram sentidas algumas dificuldades, sendo que a principal se relacionava com questões referentes à intencionalidade educativa, nomeadamente: a planificação e a avaliação. As planificações do primeiro estágio tiveram de levar ajustes, pois a definição dos objetivos e da estratégia não estavam bem concretizados. Após uma pesquisa mais aprofundada, compreendeu-se que se tinha de definir os mesmos consoante o que se pretendia que as crianças vivenciassem ou experimentassem (objetivos), escolher a estratégia e o método de avaliação mais adequado às características do grupo. Segundo Leite (2010) a planificação, permite organizar a intencionalidade educativa, na qual esta está dividida em três grandes eixos: planeamento, ação e avaliação. A planificação ajuda a guiar o professor, permitindo que este reflita sobre a sua ação e as suas práticas educativas, desenvolvendo também o seu conhecimento profissional (Silva & Lopes, 2015).

Relativamente à avaliação foi um dos aspetos onde existiu uma pesquisa constante ao longo da PES, pois houve a necessidade de procurar mais informações e diversificar os métodos de avaliação. Inicialmente, apenas foram utilizadas grelhas de avaliação pouco descritivas, registo fotográfico e um diário de bordo. Pelo que foi compreendido que não era o suficiente.

A avaliação tem um papel primordial nas aprendizagens dos alunos, pelo que pode condicionar o seu percurso escolar. Um docente deve avaliar para garantir a qualidade das aprendizagens, sendo que esta deve ser vista como um meio, e não como um fim (Estanqueiro, 2010). Segundo Silva e Lopes (2015) “a avaliação formativa é uma avaliação para a aprendizagem, não uma avaliação da aprendizagem” (pág. 153), significa isto que a avaliação é algo inerente à aprendizagem, pelo que é fundamental compreender o que as crianças aprendem, alterando estratégias e métodos de ensino caso necessário. Neste sentido, esta deve ser realizada através de uma recolha sistematizada de dados sobre como decorrem as aprendizagens. Sendo necessário um envolvimento do professor, pois este tem de analisar continuamente o trabalho do aluno.

No último estágio a principal estratégia de avaliação centrou-se na observação, no entanto houve uma diversificação nos métodos de registo, pois foram utilizadas listas de verificação, escalas de classificação e rúbricas de avaliação (Galvão et al. 2006). Também foram avaliados os produtos finais, conversas formais e informais sobre determinada temática e registo audiovisual.

No que diz respeito às grelhas de observação eram utilizadas para registrar de forma simples o que era observado ao longo de uma atividade, se as crianças adquiriam ou não os objetivos propostos. Relativamente às escalas de avaliação a cada objetivo era atribuído uma classificação de 1 a 4, no qual o 1 representava o “insuficiente” e o 4 representa o “muito bom”. Estas eram aplicadas ao longo de uma atividade, como por exemplo, durante um exercício de leitura. Por fim, as rubricas de avaliação pretendiam dividir os critérios por vários níveis, atribuindo a cada criança um critério consoante o nível ao qual se enquadra. Esta era aplicada no final de cada atividade, de forma a compreender quais as competências e conhecimentos que os alunos tinham adquirido ao longo da mesma.

A análise dos produtos, consistia na observação de todos os produtos finais de determinada atividade. Para analisá-los foram criados critérios de avaliação para uniformizar a diversidade de respostas que poderiam surgir.

Deste percurso as principais aprendizagens retidas relacionam-se com a capacidade de diversificar as estratégias para explicar determinado conteúdo no momento, a importância da manipulação de materiais para a aquisição de conhecimentos, a capacidade de lecionar numa turma com dois níveis de ensino e a iniciação do processo de leitura e escrita.

Quando se planifica determinada atividade é necessário descrever uma estratégia possível para fazer com que os alunos compreendam determinado conteúdo. No entanto, a estratégia, apesar de adequada, pode não ser compreendida pelo grupo. Esta questão foi visionada na turma do 1º ano quando foi lecionada a noção de dezena. A estratégia pensada e discutida com a professora cooperante, pretendia a utilização de uma casa, onde em cada quarto cabiam apenas 9 camas, sendo que a cama número 10 teria de passar para o próximo quarto. As crianças estavam com muita dificuldade em compreender esta noção, pelo que a professora cooperante, teve de intervir e utilizar outra estratégia. Essa estratégia passou por pedir às crianças que colocassem 9 cubinhos do material de *cuisenaire* numa mão, como elas tinham as mãos pequenas não conseguiam colocar o 10º cubinho. Deste modo, teriam de trocar os cubinhos pela barra laranja para terem a quantidade 10 na mão. Desta experiência foi possível compreender que nem sempre a estratégia pensada é adquirida pelo grupo, e cabe ao docente encontrar uma outra mais adequada no momento para transmitir os conteúdos.

Outra aprendizagem relaciona-se com a utilização de materiais manipuláveis para aquisição de conhecimentos e do ensino para a descoberta. Para introduzir a tabuada do três à turma do 2º ano, distribuiu-se pelos alunos várias tampas e pediu-se que formassem conjuntos de três e para contar quantas tampas tinham, sem terem de as contar uma a uma. Desta forma, as crianças compreenderam que 3×1 é 3, uma vez que o três se repete apenas uma vez, que o 3×2 é 6, pois o três repetia-se duas vezes. À medida que os alunos iam compreendendo esta noção, foram-se afastando da utilização das tampas para a construção da tabuada. Também no 3º ano, algumas das aprendizagens foram concretizadas por

descoberta, nomeadamente, quando foi abordado o tema do equilíbrio. Nesta atividade, foi pedido às crianças para descobrirem como encontrar o equilíbrio entre dois objetos. Os alunos compreenderam que para conseguirem equilibrar dois objetos estes tinham de ter a mesma massa.

Tal como foi verificado nas caracterizações dos locais de estágio descritas anteriormente, houve a oportunidade de lecionar numa turma com dois níveis de ensino. Esta aprendizagem foi muito enriquecedora, pois cada planificação tinha de ser pensada e planificada para os dois grupos ao mesmo tempo, bem como o tipo de estratégia e atividades a realizar em cada turma. Neste sentido, quando se lecionava determinado conteúdo à turma de 1º ano, a atividade planificada para o 2º ano teria de apelar ao trabalho autónomo dos alunos, e vice-versa. No primeiro dia de intervenção foi muito complicado gerir os dois grupos ao mesmo tempo, pelo que não foi possível auxiliar as duas turmas em simultâneo.

Outra aprendizagem realizada nesta turma foi a possibilidade de juntar os dois grupos em alguns momentos para abordar questões que eram comuns a ambos os programas. Como por exemplo a questão dos itinerários, numa fase inicial foi explicado o que era um itinerário, exemplificando com um itinerário diário. De seguida, para aprofundar um pouco mais o tema, indicou-se que existem mapas e plantas que nos ajudam a chegar e/ou a localizar determinado local. Após estas indicações apresentou-se a planta da escola e foi indicado que foram escondidas embalagens pela mesma. De seguida, os alunos teriam de ler a planta, reunir os resíduos e posteriormente colocá-los no ecoponto correto. Para a realização da atividade as crianças foram organizadas em pequenos grupos juntando ambas as turmas. Esta foi muito enriquecedora pois houve interajuda entre os vários elementos.

Por fim, uma das últimas aprendizagens consistiu na compreensão do processo de iniciação da leitura e da escrita. Apesar de existir bastante literatura sobre o assunto, quando se vivência essa questão a aprendizagem torna-se significativa. A professora cooperante utilizava o método sintético analítico, mas não abordava os fonemas de cada grafema. Neste sentido, houve a oportunidade de lecionar o grafema <n>, no qual partiu-se de uma frase, analisando, de seguida, a palavra e por fim a sílaba, formando o <na>, <ne>, <ni>, <no> e <nu>.

Ao refletir sobre este percurso é possível destacar pontos fortes que permitem um docente ser melhor profissional. Um dos primeiros aspetos relaciona-se com o cuidado de se realizar uma diferenciação pedagógica nas várias atividades e nos vários estágios. O facto do docente se preocupar em reajustar a prática às características dos alunos, permite que estes consigam alcançar os objetivos propostos. Numa sala de aula todos são diferentes e têm necessidades e ritmos distintos, pelo que é fundamental diversificar as estratégias e o tipo de atividades. Tal como Perrenoud (1995) este tipo de adaptação é um trabalho em equipa bastante benéfico para o aluno, pois o professor adapta o processo de ensino-aprendizagem às características específicas de cada aluno/grupo.

No estágio de pré-escolar, o grupo, incluía meninos de 3, 4 e 5 anos, pelo que houve a preocupação de adequar as estratégias e as atividades a cada grupo etário. Uma das atividades realizadas consistia na germinação do feijão e no registo da sua evolução através do desenho. Esta atividade foi adaptada ao grupo, visto acolher crianças com várias idades. Enquanto que aos meninos de 3 e 4 anos era pedido a descrição oral da evolução da semente, aos meninos de 5 anos foi pedido o registo iconográfico da evolução da mesma.

No estágio do 3º ano, como havia uma criança com défice cognitivo, raramente realizava as mesmas tarefas da restante turma, mesmo estando inserida na turma. Quando foi planificada a atividade do bingo dos números racionais não negativos, uma das cartelas tinha apenas números naturais para que ela pudesse ser incluída naquele momento de aprendizagem.

Outro aspeto positivo foi a articulação das várias áreas de conteúdo, existindo uma aprendizagem holística, pois a partir de um indutor foi possível trabalhar várias áreas de conteúdo presentes na OCEPE. Este documento defende que a construção do saber deve ser de forma integrada e de modo a existir inter-relação entre os diferentes conteúdos. (OCEPE, 2016). Para iniciar a exploração aos bichos-da-seda recorreu-se à história “A lagartinha muito comilona”, para demonstrar a metamorfose da borboleta. No dia seguinte, utilizando as frutas que apareceram na história foi construído um pictograma, para saber qual a fruta preferida do grupo. Deste modo, as áreas da expressão e comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo foram articuladas numa sequência de atividades.

No 1º CEB para além da descoberta, tentou-se igualmente articular as várias disciplinas entre si. Desta forma, destaca-se a importância da interdisciplinaridade, pois através desta é possível trabalhar numa só atividade várias disciplinas. Para Zabala (citado por Terradas, 2011) a interdisciplinaridade é a interação entre duas áreas disciplinares. Esta interação implica a transferência de leis de uma disciplina para a outra, podendo surgir uma nova disciplina.

No 2º ano para introduzir a noção de dobro e a tabuada do 2, recorreu-se à história “200 amigos (ou mais) para uma vaca”. Numa fase inicial, realizou-se a interpretação da história e posteriormente trabalhou-se a noção matemática nela contida: noção do dobro e a tabuada do 2. Nesta atividade também houve o recurso a palhinhas que representavam os animais da história, para as crianças visualizarem as trocas que o agricultor fazia com os animais, pois o agricultor trocou uma vaca por duas ovelhas, duas ovelhas por quatro porcos e assim sucessivamente. Desta forma, os alunos perceberam que o dobro de 2 é 4, o dobro de 4 é 8 e que o dobro de 8 é 16. Assim, chegaram à conclusão de o dobro resulta da multiplicação de um número por 2. No 3º ano também se verificou esta questão quando se articulou o estudo do meio à expressão plástica. Um dos conteúdos propostos no programa de estudo do meio, era questão da conservação dos alimentos, após uma breve explicação e partindo do que as

crianças sabiam. A segunda parte da atividade foi proposta uma pesquisa em folhetos de supermercado a forma de conversação, no qual as crianças tinham de recortar e agrupar os alimentos consoante o seu tipo de conservação, realizando uma composição.

Um dos últimos aspetos positivos, prende-se com o facto de estabelecer relações positivas com as crianças. Segundo Portugal (2012) o papel do educador passa por estimular as crianças através de experiências diversificadas, da brincadeira, exploração livre, das rotinas e de momentos de interação individualizados e de qualidade. Em creche conseguiu-se adaptação rápida às rotinas das crianças, assegurando as suas necessidades básicas individuais. Ao longo do estágio, foi proporcionado às crianças uma grande diversidade de atividades desenvolvendo todos os domínios.

Em suma, considera-se que ao longo destes 4 semestres houve uma evolução bastante positiva. Apesar das dificuldades sentidas, conseguiu-se superá-las e transformá-las em aprendizagens fundamentais. A primeira planificação concretizada, a definição dos objetivos e na definição da estratégia necessitaram de ajustes, pelo que nas seguintes esta dificuldade terá sido ultrapassada. Na questão da avaliação, existiu a necessidade de aprofundar conhecimentos, pois sempre se considerou que estaria incompleta, pelo que no último estágio houve uma maior diversificação dos métodos de recolha das informações para avaliar os alunos.

A nível das aprendizagens, considera-se que na valência de 1º CEB foi onde se adquiriu mais conhecimentos. Neste sentido, as aprendizagens concretizadas relacionam-se mais com aspetos vivenciados no 1º, 2º e 3º ano.

O facto de se compreender a importância da manipulação dos materiais, permite que as crianças tenham uma aprendizagem significativa, pois esta constrói as suas próprias conclusões. Também o facto de existir a oportunidade de lecionar com dois anos diferentes, permitiu planificar a minha intervenção pedagógica de uma forma mais clara e coesa.

Capítulo II – Percurso Investigativo

2.1. Problemática e objetivos do estudo

A problemática presente, neste relatório, prende-se com a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto no contexto pré-escolar e como no 1º ciclo do ensino básico.

Esta questão emergiu do contexto de estágio em creche, uma vez que é fundamental a qualidade das interações para o desenvolvimento geral da criança, tal como Portugal (2012) afirma. Neste sentido, foi considerado pertinente compreender se esta questão também influencia a aprendizagem nos outros níveis de ensino.

Segundo o Dicionário Online Priberam (2018), interação é definida como uma influência recíproca entre dois ou mais indivíduos. Este fenómeno permite o desenvolvimento do sentimento de grupo, pois o comportamento de cada indivíduo tornar-se-á um estímulo para o outro. Para Vigotsky (1994) a interação é um ponto essencial para a aprendizagem, pois é devido a este fator que o indivíduo se desenvolve e adquire competências. Este autor também defende que a sala de aula é um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem passa por uma constante interação entre os indivíduos. Segundo Lopes (2009), a interação professor – aluno é fundamental para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem, deste modo, a interação que o professor estabelece com a turma/grupo pode influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de uma boa relação entre o adulto e o grupo é um ótimo contributo para proporcionar momentos de aprendizagem de qualidade.

Da interação é possível distinguir duas dimensões: a afetividade e a autoridade. Segundo Wallon (1981) as emoções têm um papel fundamental na formação psíquica. A afetividade é algo mais amplo que envolve os sentimentos e as emoções, tendo um papel no desenvolvimento do indivíduo. A autoridade é uma relação de poder que se estabelece entre aluno e adulto (Furlani, 1991). Neste sentido, apela o respeito entre ambas as partes, permitindo ir ao encontro das necessidades dos alunos Galland (2010).

Neste sentido, as questões orientadoras procuram responder às seguintes questões:

1. Até que ponto, consideram os docentes, que a afetividade influencia o processo de ensino-aprendizagem?
2. Até que ponto, consideram os docentes, que a autoridade influencia o processo de ensino-aprendizagem?
3. Como deve ser gerida a afetividade e a autoridade na sua interação com as crianças?
4. Quais as estratégias utilizadas pelos docentes para gerir a afetividade e a autoridade em sala de aula?

A partir destas questões orientadoras formular-se os seguintes objetivos:

- **Conhecer o papel atribuído à afetividade no processo de ensino-aprendizagem;**
- **Conhecer o papel atribuído à autoridade no processo de ensino-aprendizagem;**
- **Compreender como é que os docentes gerem a afetividade e autoridade no processo de ensino-aprendizagem;**
- **Descrever estratégias para gerir a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem.**

2.2. Fundamentação Teórica

O presente subcapítulo pretende a revisão da literatura do tema em estudo, presente neste relatório.

Numa fase inicial será definida a importância das relações interpessoais no desenvolvimento humano, destacando as dimensões da afetividade e da autoridade. De seguida, será apresentada a definição destas duas dimensões, quais as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, bem como, possíveis estratégias da sua aplicação no contexto de sala de aula.

Influencia das relações interpessoais no desenvolvimento humano

Para tentar compreender o desenvolvimento humano foram desenvolvidas, ao longo dos anos, várias teorias que permitissem explicar a forma como o homem evolui, sendo umas mais aceites do que outras.

A teoria sociocognitiva defende que o homem se desenvolve em interação com os outros. O autor da mesma, Vygotsky (1994), afirma que o homem é um ser social e que é através das interações que adquire várias experiências e conhecimentos. Deste modo, a criança vai-se apropriando das experiências que o adulto lhe proporciona, influenciando o seu desenvolvimento. Outro autor como Bonin (2013) afirma que os indivíduos trazem consigo comportamentos inatos que se moldam em interação com o outro. Existe assim, um sistema social que é assimilado por meio de relações interpessoais.

Neste sentido, a criança aprende através das várias interações que experimenta ao longo do seu crescimento, sendo esta questão fulcral para o desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo da criança não depende apenas do que se pretende ser transmitido, mas também das relações que se estabelecem com os indivíduos envolventes (Davis, Silva & Espósito, 1989).

Vygotsky (1994) realça a importância das interações sociais para a aprendizagem, pois a construção do conhecimento ocorre a partir do processo de interação entre os indivíduos. Através desta interação, também se desenvolve a construção do eu, uma vez que a criança se apropria da experiência acumulada, desenvolvendo novos conhecimentos. Segundo

Duarte (2004), a aprendizagem em sala de aula resulta de um tipo de relacionamento interpessoal favorável ao desenvolvimento. Em sala de aula é fundamental estabelecer relações interpessoais positivas para que a criança atinja os objetivos definidos. Neste processo existem duas dimensões fundamentais: a afetividade e a autoridade. Uma criança ao nascer necessita de afeto para se sentir segura, no entanto também necessita de disciplina para que compreenda a existência de limites. Brazelton e Sparrow (2004) defendem que a disciplina é o segundo presente que se pode dar a uma criança, sendo que em primeiro lugar é o amor. É no estabelecimento de limites que a criança sente segurança.

Silva e Lopes (2015) afirmam que na escola a aprendizagem ocorre em contexto sócio emocional pelo que as emoções têm um impacto bastante significativo na aprendizagem e no desempenho escolar.

Em contexto de sala de aula, o docente, conquista o respeito dos alunos não pelo seu estatuto profissional, mas sim pelas suas competências científicas e pedagógicas. O modo como este exerce a sua autoridade influencia o comportamento dos mesmos (Estanqueiro, 2010). Um clima desorganizado influencia a qualidade das aprendizagens, mesmo que os alunos realizem as tarefas propostas (Lopes & Silva, 2015).

Neste sentido, é possível afirmar que as relações interpessoais têm uma grande influencia na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, principalmente nas primeiras idades. Para que o desenvolvimento e a aprendizagem sejam efetivos existem dimensões que lhes são inerentes, nomeadamente a afetividade e a autoridade.

A afetividade

O recém-nascido traz consigo um conjunto de competências que lhe permite estabelecer uma relação com a pessoa cuidadora. Segundo Sá (2016) a relação que se constrói entre a mãe e o bebé é reforçada mutuamente, pelo que possibilita um nascimento para si próprio. A qualidade desta relação influencia o temperamento do bebé, sendo este alterável nos primeiros anos. A continuidade desta relação, permite que o bebé desenvolva estruturas mentais que o orientam para futuras relações afetivas e sociais. As influências afetivas surgem logo desde cedo, pelo que exerce uma função fundamental na evolução mental (Wallon, 1981).

Alexandroff (2012) defende que a emoção é um dos primeiros domínios do desenvolvimento. Wallon (1981) afirma que a emoção é um sistema de atitudes que corresponde a uma determinada situação. Desta forma, a emoção, remete para atitudes e situações que se implicam mutuamente. Este autor também defende que a emoção permite unir indivíduos.

Neste sentido, a afetividade é a exteriorização das emoções, sendo esta mais abrangente e pode ser transmitida sob variadas formas, principalmente, após a aquisição da linguagem (Alexandroff, 2012). Assim como, Sousa (2013) defende que afetividade é

compreensão, afeto, carinho, confiança e atenção. Abbagnano (2000) refere que é um conjunto de atos ou atitudes de um sujeito perante outro, que responde de forma positiva às suas necessidades. Para Wallon (1981) a afetividade é um conjunto de manifestações, onde se incluem os sentimentos de origem psicológica.

Em suma, a emoção é um dos primeiros domínios do desenvolvimento, sendo este um conjunto de manifestações perante uma determinada situação. Desta forma, a afetividade resulta da exteriorização da emoção, tendo como base sentimentos compreensão, de afeto, de carinho, de confiança e de atenção. Este tipo de manifestações são de origem psicológica, permitindo assim estabelecer uma relação com o outro.

A autoridade

Furlani (1991) atribui à autoridade uma atitude humana que ocorre devido à atribuição de um poder nas interações sociais. Deste modo, é algo que vai sendo construído através das atitudes de um sujeito perante outro. Segundo Arendt (2005), esta é algo natural e requerida, uma vez que é necessário existir uma hierarquização para existir equilíbrio, pois ambas as partes reconhecem que têm um lugar predominante.

Outro autor como Cabral (1992, citado por Maya, 2000) defende a autoridade como capacidade de influenciar o outro, demonstrando a sua superioridade, seja pela função que desempenha ou pelas suas qualidades. Tal como Aquino (1999) e Weber (1983) associam a autoridade à legitimação do poder, no qual o sujeito é reconhecido pela capacidade de liderança de um grupo. Furlani (1991) afirma que existem dois tipos de autoridade uma baseada na posição hierárquica e outra que tem como base a competência e o empenho.

A autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, pois esta não pressupõe a utilização de força, uma vez que não é imposta, mas sim aceite pelo outro que entende e respeita a sua importância (Galland, 2010). Neste sentido, a autoridade implica respeito por ambos os intervenientes.

Em virtude do que foi mencionado, é possível reconhecer a autoridade como poder atribuído a alguém, quer seja por posição hierárquica ou pelas competências pessoais, que permite identificá-lo com o líder de um grupo. É devido à existência da mesma, que é possível existir uma hierarquia onde todos os intervenientes sabem quais as suas funções. Esta dimensão não está associada à utilização da força, uma vez que não deverá ser imposta, mas sim aceite por reconhecimento da sua importância pelos principais intervenientes, existindo assim respeito.

Processo de ensino- aprendizagem

Como se pretende estudar a influencia da afetividade e da autoridade no processo de ensino-aprendizagem, é relevante compreender como é que este processo se efetua no desenvolvimento humano. Ao analisar a História do Homem é possível verificar que a

aprendizagem é um processo que está integrado na vida desde sempre. O Homem teve de aprender e ensinar para se adaptar aos diferentes contextos e às novas situações (Pinto, 2003).

Para Antunes (2006) a aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, sendo uma adaptação ao ambiente. Tal como Tavares e Alarcão (1992) defendem que a aprendizagem consiste numa construção que resulta de um processo experimental, que se manifesta pela modificação de um comportamento relativamente estável. Feldman (2007) afirma também que a aprendizagem é a alteração de comportamento permanente e duradora que ocorre pela experiência, treino, exercício ou estudo.

Tavares e Alarcão (1992) afirmam que a ação educativa, apresenta como finalidade o desenvolvimento das capacidades do educando que lhe permitam estabelecer uma relação pessoal no meio onde vive, quer seja a nível cognitivo, sensório-motor, afetivo e linguístico. As aprendizagens, nas escolas, ocorrem num contexto socio emocional na qual se estabelece na relação entre o professor e aluno. Desta relação existem constantes interações para a troca de informações e conhecimentos (Silva & Lopes, 2015). Do mesmo modo que Sarnoski (2014) afirma que no processo de ensino-aprendizagem a relação aluno-professor é um fator determinante.

Dado o exposto é possível afirmar que a aprendizagem resulta de uma mudança comportamental perante determinada experiência, à qual o indivíduo atribui um determinado significado. Esta mudança comportamental deverá ser duradoura, mas exige do sujeito treino e prática. A aprendizagem ao estar incluída num processo, as trocas de informação e conhecimento são constantes, sendo fundamental a existência de interações positivas entre os principais intervenientes da ação educativa. Neste sentido, os próximos subcapítulos, enquadram a influencia das dimensões da afetividade e da autoridade no processo de ensino-aprendizagem.

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem

Para um desenvolvimento saudável é fundamental a existência de interações entre o bebé e o sujeito cuidador, é através desta que resultam as várias aprendizagens. Desta, também surge o desenvolvimento de sentimentos, nomeadamente o afeto, tal como é possível verificar em subcapítulos anteriores.

Portugal (2012) refere que na creche é importante proporcionar experiências de forma a garantir a satisfação das necessidades das crianças. Uma dessas necessidades prende-se com o afeto, na qual o educador deve garantir a proximidade física, estabelecer ligações afetivas e relações calorosas e atentas. Ao garantir essas necessidades permite que o bebé sinta bem-estar emocional e disponibilidade para se envolver em atividades e situações benéficas ao seu desenvolvimento, proporcionando-lhe aprendizagens significativas. Saltini (2008) salienta também, que o educador tem um papel primordial no desenvolvimento da

criança, pois este deve ser sensível de forma a desenvolver capacidades estruturais, funcionais e afetivas nas mesmas.

Segundo Almeida (2007) a afetividade é fundamental, principalmente na educação infantil, uma vez que a criança, quando entra num ambiente novo, carrega emoções e sentimentos, incluindo o medo, pelo que dificulta a sua integração. De modo semelhante, Chalita (2004, citado por Xavier & Clauss, 2017) afirma que a aprendizagem passa pela emoção, pois se a criança não se sentir segura e confiante, não permite que o desejo de aprender surja, pois está preocupada em se defender do desconhecido. Neste sentido, o educador deve ter a preocupação de ensinar, mas também na qualidade das relações que estabelece com a criança. Sendo a afetividade aliada à aprendizagem, a intensidade das relações, aspetos emocionais, a dinâmica das manifestações e a forma de comunicação são pressupostos que estão na base da construção de conhecimentos (Sarnoski, 2014).

Almeida (2007) vai ao encontro das ideias acima referidas, pois defende que é fundamental que o educador compreenda a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e na relação de socialização. Assim como Libório (2009) afirma que os vínculos afetivos estabelecidos entre a criança e o docente são bastantes importantes, pois influenciam o desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

No ensino básico também é fundamental a existência de afetos, tal como verificado, a afetividade é essencial para a aquisição de conhecimentos. Ser professor vai muito além da função de transmissão de conhecimentos, pois este deve construir uma relação afetuosa e respeitosa (Sarnoski, 2014 e Xavier & Clauss, 2017). Também Cunha (2010) defende que o bom professor, para além de deter o conhecimento, é aquele que consegue organizá-lo de forma a despertar o interesse e a curiosidade do aluno, mantendo-o motivado.

A relação entre criança e docente, influencia fortemente a aquisição das aprendizagens, Martinelli (2001, citado por Faria, 2010) afirma que as condições afetivas são favoráveis na sala de aula e que facilitam as aprendizagens. Professores que estabelecem boas relações com os alunos, fazem com que estes se interessem pelos conteúdos abordados, atingindo os objetivos propostos.

Neste sentido, o ambiente educativo é um fator determinante na construção de uma relação afetiva de qualidade. Segundo Barth (1987) o professor deve estar recetivo, principalmente numa fase inicial, a todas as respostas e perguntas, sem juízos de valor, pois caso contrário a criança pensa que este apenas está preocupado com a resposta certa. Um ambiente seguro e calmo, permite a exploração e a descoberta, sem existir a penalização do erro. Segundo este mesmo autor, este novo paradigma permite que o pensamento seja divergente, direto ao erro, num clima afetivo. Sarnoski (2014) também realça a importância do ambiente, pois o docente deve permitir que o aluno se expresse, exponha as suas opiniões, existindo uma troca entre ambos. Dantas (1992) vai ao encontro da opinião desde dois

autores, pois afirma que a construção do conhecimento depende do clima afetivo vivenciado na sala de aula, uma vez que este ajuda a motivar os alunos.

Atendendo à opinião dos vários autores, é possível afirmar que a afetividade se apresenta como fator essencial ao desenvolvimento e à aprendizagem. Um educador deve estar atento às individualidades de cada criança de forma a dar respostas às mesmas, criando um clima afetivo.

À medida que a criança cresce a necessidade de afeto continua, quando entra para a escola é essencial que estabeleça uma relação de confiança com o professor, para que se sinta motivada e interessada pelos conteúdos que serão abordados. Além da relação, um ensino centrado na exploração e na descoberta permite desenvolver a motivação. Neste sentido, é possível afirmar que a forma como o docente organiza o ambiente educativo e a ação pedagógica influenciam a qualidade das aprendizagens.

A autoridade e o processo de ensino-aprendizagem

Como verificado anteriormente, entre criança e docente existe uma relação de poder, sendo, o docente, identificado como líder de um grupo. Nesta relação não é suposto a utilização de força, uma vez que, o docente é reconhecido como detentor do poder devido ao seu estatuto profissional.

Brazelton e Sparrow (2004) defendem que é fundamental estabelecer a disciplina, logo desde os primeiros anos de vida e que esta é uma forma de aprendizagem. Esta permite estabelecer autocontrolo, de forma a que a criança consiga estabelecer os seus próprios limites. Este autor também refere que estes limites devem ser firmes, mas carinhosos, de forma a ajudar a formar padrões internos que são necessários ao longo da vida. Portugal (2012) vai ao encontro do que Brazelton e Sparrow afirmam, pois defendem que em creche, uma das necessidades essenciais da criança prende-se com a segurança. Deste modo, pressupõe-se que devem ser impostos limites e referências claras, existência de um contexto previsível, para que esta saiba o que pode ou não fazer. No entanto, La Taille (1999) afirma que não podemos apenas impor limites, mas sim auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, pois só assim entenderão as regras.

A disciplina deve ser adaptada a cada criança e de forma equilibrada, delimitando regras e expectativas de forma claras e consciente das consequências do seu desrespeito (Brazelton & Sparrow 2004). Assim como os autores referidos, Larroy e La Puente (1997), também defendem que as regras devem ser claras e precisas, mas também devem ser curtas, que não entrem em contradição umas com as outras, que não sejam excessivas, devem ser dadas uma de cada vez e não devem ser acompanhadas de coação física. Neste sentido, é fundamental que o educador estabeleça, logo desde cedo as regras da sala, para que a criança compreenda que tipo de atitudes pode ou não pode ter. Com crianças pequenas estes

aspectos são fundamentais e devem ser ensinados através das rotinas e de tarefas específicas (Ricordi, 2015).

Em contexto escolar é o docente que desempenha essa função, pois é ele que deve guiar as crianças transmitindo-lhes valores e regras para que se desenvolvam de uma forma saudável e equilibrada. Sem autoridade o aluno não se consegue orientar nem desenvolver a componente crítica (Ricordi, 2015).

À medida que as crianças vão crescendo necessitam que a disciplina seja ajustada ao seu nível de desenvolvimento. A forma como o docente pratica a sua autoridade influencia a dinâmica na sala de aula, como Carlos (2014) afirma. Davis e Luna (1991) referem que a autoridade é fundamental para a aprendizagem, pois o aluno aprende a regular o próprio comportamento garantindo a aproximação do conhecimento escolar. Segundo Novais (2004) o professor pode praticar a sua autoridade de duas formas: autoridade autoritária e autoridade liberal.

A autoridade autoritária é caracterizada pela imposição das regras por parte do professor, na qual os alunos respeitam-nas porque são obrigados e porque sabem que serão aplicados castigos ainda mais severos, caso contrário. Este tipo de autoridade leva à indisciplina, à falta de respeito pelo professor, promove a desmotivação e a falta de diálogo entre os intervenientes. Este tipo de autoridade influencia o ambiente em sala de aula como também o percurso escolar do aluno (Novais, 2004).

Por sua vez, a autoridade liberal é caracterizada pela oportunidade de o aluno participar e negociar na construção das regras, desta forma estes sentem-se valorizados (Novais, 2004). Assim como Furlani (1991) afirma que um professor que esteja recetivo às opiniões, permite que este tenha um papel importante na organização da sala de aula. Autores como Davis e Luna (1991) também defendem que este tipo de autoridade proporciona que o aluno desenvolva a sua capacidade de pensar de forma autónoma e responsável tanto por si como pelos outros.

Neste sentido, o ambiente vivenciado influencia a forma como a criança aprende, um clima caloroso, agradável é propício à aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). Deste modo é fundamental que o professor exerça a sua autoridade de forma a conseguir criar este clima (Estanqueiro, 2010).

Considerando as ideias defendidas pelos autores é fundamental que o educador mesmo em creche, estabeleça limites claros e adequados ao grupo, para que as crianças se desenvolvam de forma saudável. A disciplina deve ser vista como uma aprendizagem e não como algo prejudicial ao desenvolvimento. À medida que as crianças crescem, esta disciplina deve ser adequada ao nível das mesmas, deixando-as participar na construção das próprias regras de sala de aula. Praticar uma autoridade autoritária conduz à indisciplina e à falta de interesse pelos conteúdos escolares.

No entanto, a autoridade liberal proporciona bem-estar na sala de aula, pois o aluno sente que é ouvido e respeitado. Desta forma, sente que tem um papel relevante e não de apenas de recetor de informação. Este tipo de autoridade também proporciona ao desenvolvimento de uma atitude crítica e o desenvolvimento de responsabilidade, uma vez que participou na construção das regras.

No próximo capítulo, serão apresentadas estratégias que o docente pode utilizar para garantir uma gestão equilibrada destas duas dimensões, de forma a garantir um desenvolvimento saudável e uma aprendizagem de qualidade.

Estratégias para gerir a afetividade e a autoridade em sala de aula

Ao longo da revisão da literatura é evidente a influencia destas dimensões para o desenvolvimento da criança e para o processo de ensino-aprendizagem. Sem estas dimensões as crianças não conseguem desenvolver a autoestima, a confiança e a motivação para novas experiências e aprendizagens.

Neste sentido, o educador e o professor devem estar atentos a estas questões e ter em consideração a sua importância para o contexto de sala de aula. A autoridade e a afetividade devem fazer parte das rotinas e das atividades realizadas, bem como do ambiente.

Ao analisar os vários autores foi possível verificar que o docente tem ao seu dispor inúmeras estratégias para incluir a afetividade nas rotinas. Segundo Wallon (1981) a construção da afetividade dá-se através do contacto físico, incluindo todo o tipo de ações que transmitem esse sentimento. No entanto à medida que a criança cresce o gesto, a mímica, o olhar e a expressão facial começam a ser fundamentais para a construção e o desenvolvimento emocional.

Apesar do contacto físico ser a manifestação primordial para a construção da relação afetiva, ao longo do desenvolvimento da criança, a forma de transmissão de afeto transforma-se, dando lugar a outras manifestações. Leite (2012) afirma que o desenvolvimento da afetividade vai além do contacto físico, pois as decisões que o professor toma sobre o ensino, traz implicações afetivas nos alunos. Neste sentido, Sarnoski (2014) e Silva e Lopes (2015) defendem que reconhecer e respeitar as diferenças, identificá-las como indivíduos (chamar pelo nome), atividades centradas no aluno, elogiar o trabalho, dar oportunidade que estas se expressem, são aspetos essenciais ao desenvolvimento do mesmo. Ainda Silva e Lopes (2015) realçam outras estratégias como o ser coerente, escutar com atenção (escuta ativa) e utilizar a comunicação não verbal, como por exemplo o sorriso.

Autores como Sousa, Santo e Valverde (2016) apresentam a motivação do aluno como fator determinante para a aprendizagem, esta desenvolve-se através dos elogios, incentivos, conversas informais e demonstração de afeição pelos alunos. No entanto, Sarnoski (2014) realça que apesar destas estratégias, o contacto corporal não deve ser deixado de existir, sendo incluído nas rotinas mesmo com crianças mais velhas.

É necessário considerar que o tipo de atividades influencia o clima afetivo vivenciado em sala. Neste sentido, as atividades devem ser realizadas através de estratégias variadas, dando um maior ênfase a atividades que promovam aprendizagens significativas. Desta forma, as crianças sentem que fazem parte do processo ficando mais motivadas para a aprendizagem. Assim como Freire (1996) afirma, sem afetividade não existe a curiosidade de conhecer e de aprender.

Relativamente à autoridade o docente também tem ao seu dispor um conjunto de estratégias que lhe permitem desenvolvê-la em sala de aula. Tal como ocorre com a afetividade, a autoridade é algo que deve surgir desde cedo. O bebê necessita de sentir que existem limites para se desenvolver de forma saudável.

Segundo Brazelton e Sparrow (2004) é importante estabelecer os limites de forma a que a criança compreenda o que pode ou não fazer, permitindo criar padrões comportamentais desejáveis. Desta forma, esta começa a compreender que para cada ação errada, existe uma consequência. Para os autores acima referidos, as estratégias podem-se dividir em três categorias “as que vale a pena experimentar”, “as que são úteis” e “as que são inúteis”.

No âmbito das “que vale a pena experimentar”, é possível encontrar os avisos, o silêncio, fazer uma pausa (onde é pedido à criança que pare o que estava a fazer e se dirija para determinado local), reparar determinada situação, pedir perdão, o planeamento prevenindo atitudes indesejadas e a utilização do humor. Nas “que são úteis” destacam-se estratégias do tipo retirar brinquedos, cancelar atividades prazerosas, ignorar o mau comportamento e tarefas adicionais. Por fim, “as inúteis”, prendem-se com os castigos corporais, lavar a boca com sabão, comparar crianças umas com as outras, suprimir a comida ou usá-la como recompensa e rejeitar afeto (Brazelton & Sparrow, 2004). Todas estas estratégias apresentam vantagens e desvantagens e é essencial realçar que estas devem ser adequadas ao temperamento de cada criança.

Outros autores como Silva e Lopes (2015) na sua obra também apresentam exemplos de punições, sendo que umas vão ao encontro das ideias defendidas anteriormente, como por exemplo, o ficar de castigo (privar de alguma coisa) e os trabalhos extra. No entanto, apresentam outras estratégias como a punição simbólica, onde atribui pontos por mau comportamento e as repreensões orais. Esta deve ser feita com um tom de voz firme, sem gritar ou troçar do aluno, ser coerente e assertivo. Estanqueiro (2010) também defende que repreensões orais devem respeitar as regras referidas anteriormente, levando o aluno a refletir sobre o seu comportamento. Assim como o castigo deve ser aplicado de forma justa e dar espaço ao aluno para que se defenda. O objetivo deste é corrigir o comportamento do aluno (Estanqueiro, 2010).

Atendendo a estas questões, para que as punições sejam eficazes é essencial que estas sejam usadas com moderação, no momento que o mau comportamento surge, devem

ser dadas com um tom de voz calmo e devem provocar desagrado no aluno (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, é possível verificar que o docente tem ao seu dispor, várias estratégias para gerir a autoridade e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Sendo que cada estratégia deve respeitar as diferenças e as necessidades de cada criança. Relativamente à afetividade uma fase inicial deve-se dar ênfase ao contacto físico, mas à medida que a criança cresce, pode-se utilizar a comunicação para lhe transmitir que desempenha um papel importante em sala. Relativamente à autoridade, também é possível diversificar as estratégias de forma a que o aluno perceba que tem de mudar determinado comportamento, no entanto a punição nunca deverá passar pelo uso da força física.

Tal como foi possível verificar, estas duas dimensões em contexto de sala de aula, devem ser geridas em paralelo. Ambas contribuem fortemente para a aquisição de conhecimentos. A afetividade uma vez que a criança ao sentir afeto, sente-se motivada para a aprendizagem e a autoridade contribui para a existência de um ambiente calmo e propício à aprendizagem.

2.3. Metodologia

Segundo Sá-chaves (2013), investigar na educação é um fator chave que permite a produção de conhecimentos entre o que já se sabe e o que ainda não se sabe. Investigar permite ao sujeito complementar o seu conhecimento e produzir um novo, de forma renovar e ampliar o mesmo. Um trabalho investigativo permite que, através de uma questão problemática, o sujeito construa e sintetize o saber educativo. Desta forma, apela ao docente um contínuo trabalho de construção e de desconstrução do saber, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional (Hamido & Azevedo, 2013).

Nesta investigação a metodologia utilizada para a recolha de dados é qualitativa. Esta metodologia, apesar de ser qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenómenos que se estuda, interpretando-a pela perspetiva dos próprios sujeitos que participam no estudo. Esta não se foca na representação numérica, nas generalizações nem nas relações causa e efeito (Moreira, 2002, citado por Guerra, 2014). Segundo Minayo (2008, citado por Guerra, 2014) neste tipo de estudo é fundamental refletir sobre o objeto em estudo, utilizando técnicas adequadas para a recolha de dados, de forma a qua a sua análise seja contextualizada e específica.

Instrumento

O principal instrumento utilizado para a recolha dos dados foi uma entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de instrumento fornece ao investigador uma amplitude de temas que permite ao sujeito moldar o seu conteúdo.

Neste estudo foram realizadas entrevistas aos docentes¹¹ e às crianças de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico¹². Sendo que as entrevistas realizadas aos docentes apresentam quatro blocos temáticos que permitem responder às questões orientadoras e alcançar os objetivos do estudo. Neste sentido, o primeiro bloco tem como objetivo esclarecer os objetivos da entrevista e conhecer o entrevistado; o segundo bloco tem como objetivo conhecer o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem; o terceiro tem como objetivo conhecer o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem e o quarto tem como objetivo conhecer estratégias para gerir a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem. A entrevista realizada às crianças, apresenta dois blocos temáticos, no qual o primeiro pretende caracterizar o sujeito e o segundo compreender o tipo de interação adulto-criança. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para, posteriormente, ser efetuada a análise do conteúdo, através dos procedimentos de Bardin (2004).

Amostra

Os participantes do estudo, foi uma amostra por conveniência, uma vez que foram docentes e crianças dos vários locais de estágio. Neste sentido, foram realizadas entrevistas a quatro docentes, sendo duas educadoras, uma de creche, com 22 anos de serviço, e outra do pré-escolar, com 24 anos de serviço, e a duas professoras 1º ciclo do ensino básico, uma com 12 anos de serviço e outra com 33 anos de serviço.

Em relação às crianças, foram entrevistadas 11 crianças, 5 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo que uma delas tem 4 anos, outra com 5 anos, duas com seis anos, duas com 7 anos, três com 8 anos e duas com 9 anos.

Durante este processo de recolha de dados, a identidade dos participantes foram protegidas, garantindo-se o anonimato das mesmas.

Procedimentos

O processo de recolha de dados foi obtido através dos vários momentos:

- Formulação do guião da entrevista;
- Recolha dos dados: entrevista aos docentes e às crianças;
- Análise dos dados recolhidos.

Com a escolha do tema, dos objetivos e das questões orientadoras definidos, o percurso a seguir era procurar referências bibliográficas para aprofundar o conhecimento sobre o mesmo. Com esta pesquisa foi possível verificar que existem autores de referências que defendem que estes dois conceitos têm influência na aprendizagem das crianças.

¹¹ Ver anexo 11 - Guião das entrevistas dos docentes

¹² Ver anexo 12 - Guião das entrevistas das crianças

Após uma pesquisa foi possível formular o guião das entrevistas para os docentes e para as crianças. Estas entrevistas permitem conhecer e aprofundar a visão que os docentes têm sobre a autoridade e a afetividade e como estes podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e a visão das crianças sobre a interação adulto-criança em sala de aula.

Durante a realização das entrevistas houve o cuidado de manter o anonimato dos entrevistados, não referindo nomes ou outra informação que permitisse identificar o sujeito em questão. Em relação às crianças, antes de realizar a entrevista, foi pedida a autorização ao docente de cada turma. Todas as entrevistas foram gravadas e, de seguida, transcritas de forma a proceder a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi baseada na autora Bardin (2004) de forma a que estes sejam significativos e válidos. Uma vez que o método é qualitativo foi possível construir quadros de resultados que permitem colocar em relevo as informações obtidas. A este processo designa-se codificação, que permite transformar os dados obtidos em categorias, permitindo a descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Holsti, 1969 citado por Bardin, 2004), tal como é possível analisar nas tabelas presentes no capítulo da apresentação e discussão dos dados.

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

Este subcapítulo pretende apresentar os resultados obtidos provenientes das entrevistas realizadas aos docentes, que participaram nesta investigação. Após a recolha dos dados¹³ foi necessário organizar a informação contida nas mesmas para compreender a visão dos docentes sobre a influência destas duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem. Confrontando-a, de seguida, com o que os vários autores defendem na revisão da literatura. A apresentação dos resultados será feita tendo por base o sistema de categorização de Bardin (2004), sendo, deste modo os conteúdos analisados divididos em *categorias*, *subcategorias*, e respetivos *exemplos de unidades de sentido* e *número de unidades de sentido*.

Numa das primeiras questões da entrevista era solicitado aos sujeitos que definissem o conceito de afetividade. Tal como é possível verificar na tabela abaixo (tabela n.º 3) surgiram três subcategorias, o afeto, a segurança e a proximidade.

Tabela 3 - Análise da questão "O que é para si afetividade?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Definição da afetividade	Afeto	"...o carinho..." (S 4); "...carinho" (S 3).	2

¹³ Anexo 13 e 14 - Transcrição das entrevistas dos docentes e das crianças

	Segurança	“...para que a criança se sinta segura...” (S 2);	1
	Proximidade	“... o criar laços com a criança.” (S 1); “...é a construção de laços...” (S 2); “...intimidade entre o educador e cada um...” (S 1); “...atenção.” (S 3); “...gera confiança...” (S 4);	6

Relativamente à subcategoria *proximidade* é possível afirmar que esta apresenta um maior número de unidades de sentido, pelo que revela um indicador de maior relevância para os sujeitos. No discurso dos sujeitos foi contemplado que a afetividade se relaciona com “...o criar laços com a criança.” (S1), “...é a construção de laços...” (S2) e “A afetividade é o elo que se estabelece aqui entre o docente e os alunos” (S4). Esta também permite “...atenção.” (S 3) e “...gera confiança...” (S 4). Dois dos sujeitos, S4 e S3, definiram a afetividade como forma de *afeto*, destacando o carinho como forma de transmissão do mesmo. E em relação à *segurança*, o S2 destaca que a afetividade pode ser definida através do sentimento de segurança, tal como referiu “...para que a criança se sinta segura...”.

Ao confrontar o discurso dos sujeitos com a opinião dos autores referenciados, é possível verificar que vai ao encontro das ideias dos mesmos. Wallon (1981) afirma que a afetividade permite unir os indivíduos, estabelecendo uma relação com o outro. Assim como Sousa (2013) refere que esta dimensão envolve afeto, carinho, confiança e atenção. Também Portugal (2012) afirma que o docente deve garantir proximidade com a criança na relação desenvolvida.

Na tabela n.º 4 é possível compreender a opinião dos sujeitos sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, pelo que surgiram duas subcategorias, *pilar do desenvolvimento* e *pilar da aprendizagem*. Nesta categoria é interessante destacar que os docentes do pré-escolar, direcionam esta dimensão como pilar do desenvolvimento, enquanto que os docentes do 1º CEB a destacam como pilar de aprendizagem.

Na subcategoria do desenvolvimento, os docentes referiram que o papel da afetividade é fundamental “...para mim é talvez aquilo que é mais fundamental, principalmente no pré-escolar...” (S1) e “...as emoções para o desenvolvimento humano são importantes...” (S2). Já na subcategoria *pilar da aprendizagem*, os docentes realçam que “Se eu tomar atenção, se eu aprender, a professora vai ficar contente comigo. Logo essa junção das duas coisas vai fazer com que o trabalho das crianças e do professor sejam melhores, sejam mais produtivos.” (S3), “...aprendesse muito melhor quando há afeto” (S4), “...os laços afetivos são muito importantes nas aprendizagens” (S4) e “...se não se estabelecerem laços afetivos a mensagem é muito mais difícil a ser bem passada e eles aprendem com mais dificuldade” (S4).

Tabela 4 - Análise da questão "Qual o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Papel da afetividade	Pilar do desenvolvimento	"...para mim é talvez aquilo que é mais fundamental, principalmente no pré-escolar..." (S1); "...as emoções para o desenvolvimento humano são importantes..." (S 2); "...sem isso nada funciona." (S 2).	3
	Pilar da aprendizagem	"Se eu tomar atenção, se eu aprender, a professora vai ficar contente comigo. Logo essa junção das duas coisas vai fazer com que o trabalho das crianças e do professor sejam melhores, sejam mais produtivos." (S3); "...aprendesse muito melhor quando há afeto" (S4); "...os laços afetivos são muito importantes nas aprendizagens." (S4); "...se não se estabelecerem laços afetivos a mensagem é muito mais difícil a ser bem passada e eles aprendem com mais dificuldade" (S4).	4

Wallon (1981), Alexandroff (2012) e Saltini (2008) afirmam que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento humano pelo que o educador deve apresentar um papel primordial, os sujeitos evidenciaram essa questão no seu discurso "...as emoções para o desenvolvimento humano são importantes..." (S 2) e "...para mim é talvez aquilo que é mais fundamental, principalmente no pré-escolar..." (S1). De modo semelhante, Chalita (2004, citado por Xavier & Clauss, 2017) afirma que a aprendizagem passa pela afetividade, Sarnoski (2004) realça, ainda, que a afetividade está aliada à aprendizagem, tal como foi referenciado pelos docentes "...os laços afetivos são muito importantes nas aprendizagens." (S4) e "Se eu tomar atenção, se eu aprender, a professora vai ficar contente comigo. Logo essa junção das duas coisas vai fazer com que o trabalho das crianças e do professor sejam melhores, sejam mais produtivos." (S3). Neste sentido, é possível afirmar que os sujeitos identificam que o papel da afetividade influencia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, pois Wallon (1981) refere que as influências afetivas exercem uma função fundamental na evolução mental.

A próxima tabela (tabela n.º 5) pretende-se demonstrar como é que a afetividade se manifesta no processo de ensino-aprendizagem, originando várias subcategorias tais como o *contacto físico*, a *comunicação verbal e não verbal*, o *reforço positivo* e a *cidadania*.

Tabela 5 - Análise da questão "Como se manifesta a afetividade no processo de ensino-aprendizagem?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Manifestação da afetividade	Contacto físico	<p>"Na relação pessoal tem de haver primeiro o contacto, o toque..." (S 1);</p> <p>"...pode fazer uma festinha" (S 4);</p> <p>"É que na escola não há esse mimo" (S 1);</p> <p>"...colo..." (S 1);</p> <p>"...carinho..." (S 1);</p> <p>"Isso aí é... é os abraços..." (S1);</p> <p>"...é os beijos, é aquilo que para mim faz todo o sentido" (S 1);</p> <p>"...elas tocam-nos, procuram-nos e precisam dessa parte..." (S2);</p> <p>".. um carinho" (S2);</p> <p>"passar com a mão na cabeça" (S1).</p>	10
	Comunicação verbal	<p>"...falar, o ouvir ..." (S 1);</p> <p>"O professor/educador tem de estar atento, saber ouvir, saber escutar aquelas crianças e as necessidades que eles têm" (S 1);</p> <p>"pode escrever parabéns, pode fazer um <i>smile</i>..." (S4);</p> <p>"...quando nos interessamos pela vida deles..." (S4);</p> <p>"...pequenos autocolantes..." (S3);</p> <p>"...basta escrever parabéns." (S3);</p> <p>"falando com eles coisas que sejam do interesse deles" (S3);</p>	7
	Comunicação não verbal	<p>"...um gesto" (S 4);</p> <p>"...é o gesto" (S 2);</p> <p>"...um gesto de aprovação..." (S 2);</p> <p>"...o olhar" (S 2);</p> <p>"Por vezes a linguagem gestual, não precisamos falar com eles..." (S 2);</p> <p>"Eu inicialmente dizia uma salva de palmas para quando alguém fazia algo bem" (S 4).</p>	6
	Reforço positivo	<p>"...devemos sempre elogiar os alunos" (S 3);</p> <p>"...como um incentivo mesmo que não esteja a atingir o objetivo pretendido" (S 1);</p>	5

		<p>“primeiro promover o reforço positivo, dá confiança à criança, principalmente àqueles que são inseguros” (S 4)</p> <p>“...até pode ser numa coisa muito pequenina, nas se eles acetarem elogiar e notasse logo um sorriso...” (S 3);</p> <p>“...faz com que a autoestima deles suba...” (S 3).</p>	
	Cidadania	<p>“...formar pessoas para que saibam estar, dizer por favor, obrigada, que se saibam comportar e que se preparem para novas aprendizagens” (S1);</p> <p>“...respeitar as decisões do outro” (S4)</p> <p>“...trabalhar os valores...” (S2).</p>	3

A subcategoria *contacto* físico apresenta o maior número de unidade de sentido, no entanto, apenas o sujeito 1 refere a maioria dos exemplos. No discurso dos sujeitos “Na relação pessoal tem de haver primeiro o contacto, o toque...” (S1), “...é os beijos, é aquilo que para mim faz todo o sentido” (S 1) e “Isso aí é... é os abraços...” (S 1). É importante destacar que este sujeito é uma educadora de creche, pelo que considera o contacto físico fundamental.

Outra subcategoria que apresenta um maior peso é a comunicação, tanto a verbal, como a não verbal. Na *comunicação verbal* os sujeitos realçam a importância do falar e escutar a criança (S1), dar os parabéns (S3; S4), falar dos interesses da criança (S1; S3; S4). Relativamente à *comunicação não verbal*, surge no discurso dos indivíduos o gesto (S2; S4), o olhar (S2), a língua gestual (S2) e a salva de palmas (S4).

Desta análise, também surge o *reforço positivo*. Uma vez que é importante elevar a autoestima da criança. É importante elogiá-la e dar-lhe confiança para que este continue o bom trabalho e/ou o esforço (S1; S3; S4).

Por fim, a última subcategoria pretende realçar que a afetividade também promove a *cidadania*. Através da transmissão de valores, aceitação das decisões mesmo que difíceis de aceitar e permite formar pessoas (S1; S2; S4).

Tal como os sujeitos afirmaram, a afetividade pode ser manifestada através de várias estratégias, estando de acordo com as opiniões dos vários autores. Para Wallon (1971), o contacto físico é fundamental, assim como a comunicação não verbal (gesto, mímica, olhar, expressão facial, entre outros). No entanto outro autor, como Leite (2012), afirma que a transmissão de afetividade vai além do contacto físico.

Sarnoski (2014), Silva e Lopes (2015) e Sousa, Santos e Valverde (2016) reconhecem que respeitar as diferenças, identificar as crianças como indivíduo, elogiar/incentivar, dar oportunidade de estas serem ouvidas e ouvi-las (conversas formais ou informais) são formas de manifestação da afetividade.

Na tabela seguinte (tabela nº 6) pretende-se compreender em que momentos se deve manifestar a afetividade, na qual foram destacadas duas subcategorias, *constante* e *ocasionalmente*.

Tabela 6 - Análise da questão "Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Circunstâncias onde a afetividade se manifesta	Constante	"...não deve ser em momentos específicos..." (S 1); "É um momento sempre e se calhar, se os profissionais fizessem isso e se fizesse partes das rotinas, da forma de trabalhar eu tenho a certeza que não havia tanto insucesso." (S 1); "...são naturais, portanto, não deve ser em momentos específicos..." (S1); "...no contexto de dia a dia, nas vivências, nas rotinas, em todos os momentos mesmo..." (S2); "...acho que não se consegue dissociar, no pré-escolar o processo é constante, nós estamos numa troca constante e, portanto, essa parte da afetividade acaba por estar patente em todos os momentos..." (S2);	5
	Ocasional	"... quando evoluem em determinado aspeto" (S 4); "... quando andam numa má fase, conversar para estabilizar comportamentos (S4); "...para fazer a criança refletir sobre as suas atitudes..." (S4).	3

Em relação à subcategoria *constante*, os docentes salientaram que "É um momento sempre e se calhar, se os profissionais fizessem isso e se fizesse partes das rotinas, da forma de trabalhar eu tenho a certeza que não havia tanto insucesso." (S 1), "...acho que não se consegue dissociar, no pré-escolar o processo é constante, nós estamos numa troca constante e, portanto, essa parte da afetividade acaba por estar patente em todos os momentos..." (S 2). Neste sentido, a afetividade deve surgir em todos os momentos da rotina, sendo naturais e que se desenvolvem da interação com a criança. É importante realçar que estes aspetos foram referidos pelos docentes do pré-escolar.

A subcategoria *ocasional*, a afetividade apenas surge quando a criança evolui em determinado aspeto, quando anda numa má fase e é necessário conversar com ela para a estabilizar e para fazer com que a mesma reflita sobre as suas atitudes (S4).

Apenas um dos sujeitos, referiu que a manifestação da afetividade deveria ocorrer ocasionalmente. No entanto, os autores defendem que um clima calmo, afetivo e seguro permite um desenvolvimento saudável (Portugal, 2012) e uma aprendizagem mais concreta (Dantas, 1994; Barth, 1987; Sarnoski, 2014). Neste sentido, a afetividade deve estar na base da organização do ambiente educativo.

De forma a compreender o que é a autoridade, na tabela abaixo (tabela n.º 7) é possível verificar que os docentes definem esta dimensão como a diferenciação de papéis e o estabelecimento de regras. De uma forma geral, todos os docentes entrevistados afirmam "...eu sou uma autoridade perante aquelas crianças elas estão ali para seguir uma conduta que eu lhes proponho..." (S1), "De que eles têm de saber quem é o professor, que este lhe está a pedir fazer uma coisa e eles devem respeitar." (S3) e "...eu tenho de ser o líder" (S 4). Desta forma a autoridade permite diferenciar papéis, pois o docente deve ser visto como um líder e responsável pelo grupo. Também é visível que esta dimensão passa por estabelecer normas e regras e no estabelecimento dos limites, pois os sujeitos afirmaram que "...é as regras que nos impomos na própria sala..." (S 2), "É instituir regras" (S 4), "...eles têm de perceber que têm de cumprir as regras" (S 3) e "se eu digo, (...) dou as normas" (S 1).

Tabela 7 - Análise da questão "O que é para si a autoridade?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Definição da autoridade	Diferenciar papéis	"...eu sou uma autoridade perante aquelas crianças elas estão ali para seguir uma conduta que eu lhes proponho..." (S1); "Eles têm de perceber que aquela pessoa realmente, é aquela pessoa que os orienta e que os conduz..." (S1); "De que eles têm de saber quem é o professor, que este lhe está a pedir fazer uma coisa e eles devem respeitar." (S3); "...é saber quem é o professor e que está ali para alguma coisa..." (S3); "eles perceberem é o adulto que está a falar e se ele me está a dizer alguma coisa" (S 3); "...eu tenho de ser o líder" (S4).	6

	Estabelecimento de regras	<p>“...é o estabelecer o limite...” (S 2);</p> <p>“...é as regras que nos impomos na própria sala...” (S 2);</p> <p>“É instituir regras” (S 4);</p> <p>“...eles têm de perceber que têm de cumprir as regras” (S 3)</p> <p>“se eu digo, (...) dou as normas” (S1).</p>	5
--	---------------------------	--	---

Analisando a definição de autoridade, os autores, declaram que esta dimensão se relaciona com a atribuição de um poder, na qual um indivíduo é reconhecido pela capacidade de liderança de um grupo, assim como Furlani (1991), Arendt (2005), Aquino (1999) e Weber (1983) defendem. Deste modo, implica a existência de respeito entre os intervenientes (Galland, 2012). No entanto, no discurso dos sujeitos, esta definição apenas vai ao encontro do que os autores afirmam, no que diz respeito à diferenciação de papéis.

A tabela que se segue (tabela n.º 8) apresenta o papel da autoridade, no qual é possível destacar as subcategorias a *orientação*, o *respeito*, na organização do espaço, a *reflexão*, a *aprendizagem* e a *cidadania*.

Tabela 8 - Análise da questão "Qual considera ser o papel da autoridade no processo ensino-aprendizagem?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Papel da autoridade	Orientação	<p>“A autoridade não é aquela imagem da frieza, do ralhete, não! É aquela pessoa que realmente orienta” (S 1);</p> <p>“...porque ninguém cresce bem sem regras” (S4);</p> <p>“...não sou autoritária ao ponto de os ter de obrigar a fazer como eu quero, portanto eu tenho de dar um espaço e uma liberdade também...” (S1)</p> <p>“Eles têm de perceber que aquela pessoa realmente, é aquela pessoa que os orienta e que os conduz.” (S1);</p> <p>“...eu sou um fio condutor, dou as normas, dou os valores ...” (S1);</p> <p>“...a pessoa que dá autoridade, que dá um caminho, que dá uma orientação.” (S1).</p>	6
	Respeito	<p>“...quem é que eles devem respeitar...” (S3);</p> <p>“...o respeito pelos outros...” (S3)</p> <p>“...é saber respeitar aquilo que se diz “(S4).</p>	3

	Organização do espaço	<p>“Uma das estratégias que eu utilizo também é envolvê-los neste processo desconstrução de regras” (S2)</p> <p>“...eles têm de perceber que têm de cumprir as regras...” (S3);</p> <p>“...acaba por ser o fiel da gestão e organização da sala de aula.” (S4);</p>	3
	Reflexão	<p>“... fazer pensar sobre as coisas ...” (S 2);</p> <p>“perceber o que é certo, o que é errado” (S2)</p> <p>“...refletir sobre as suas atitudes...” (S 4).</p>	2
	Aprendizagem	<p>“...se não fica um ambiente, que não é propício à aprendizagem...” (S 2).</p> <p>“...se também não existir autoridade nenhuma no sentido de exigência, não estamos aqui a falar de outro tipo de autoridade, exigência no sentido em que têm de fazer isto, têm de terminar.” (S3)</p>	2
	Cidadania	<p>“A autoridade também surge no sentido, por exemplo falando na educação para a cidadania, de lhes tentar transmitir os valores” (S3).</p>	2

Ao analisar a tabela, é possível verificar que a subcategoria que apresenta maior relevância é a *orientação*. Relativamente à esta os docentes destacaram que é importante transmitir como estar em sociedade, exigindo-lhes alguma coisa, mas sem obrigar (S1; S3), dando-lhes espaço e liberdade (S1). O docente deve dar um caminho à criança para ela se orientar (S1). Um dos sujeitos refere ainda que sem as regras as crianças não se desenvolvem saudavelmente (S4).

Apesar de não apresentar grande relevo, os docentes, identificaram que a autoridade também assume o papel de *respeito*, de *reflexão* e de *aprendizagem*. O respeito, evidenciou-se, pois é essencial que as crianças respeitem o professor, bem como os restantes indivíduos com quem se relacionam (S3; S4). Esta também permite organizar o espaço, pois as crianças ao participarem na construção das regras, leva-os a cumpri-las mais facilmente (S2; S3; S4).

Em relação à reflexão, os docentes destacaram que é fundamental para as crianças pensarem sobre as suas atitudes, compreendendo o certo e o errado (S2; S4). A subcategoria aprendizagem surge porque sem autoridade não é possível criar um ambiente propício à aprendizagem (S2; S3). A subcategoria *cidadania* um dos docentes afirma que a autoridade permite a transmissão de valores fundamentais na interação com o outro (S3).

Nas ideias defendidas pelos autores é possível verificar que estes afirmam que o papel da autoridade prendesse principalmente com a orientação, aprendizagem, organização do espaço e reflexão. Ricordi (2015), Brazelton e Sparrow (2004) defendem que o papel da autoridade passa pela orientação da criança, de forma a que ela compreenda os seus limites.

Neste sentido, as regras devem ser bem definidas para que a mesma saiba o que pode ou não pode fazer. Furlani (1991) refere que um docente que esteja recetivo às opiniões dos alunos apresenta um papel importante na organização do espaço. Esta questão é verificada quando um dos docentes referiu que construía as regras em conjunto com o grupo “Uma das estratégias que eu utilizo também é envolvê-los neste processo desconstrução de regras” (S2).

Relativamente à aprendizagem, Brazelton e Sparrow (2004) e Davis e Luna (1991), afirmam que a autoridade é uma forma de aprendizagem. Esta aprendizagem relaciona-se com o saber controlar as suas vontades, bem como as aquelas relacionadas com os conteúdos escolares, pois o ambiente vivenciado em sala de aula influencia a qualidade das mesmas.

Davis e Luna (1991) e Estanqueiro (2010) afirmam que esta também pode estar associada à reflexão, pois permite que a criança pense autonomamente sobre o seu comportamento, tanto no seu como no dos outros. Desta forma, a criança começa por respeitar o outro, pois compreende o que é certo e errado.

Na tabela seguinte, (tabela n.º 9), é possível analisar como é que a autoridade se manifesta no processo de ensino-aprendizagem. Como é possível observar, as subcategorias que surgiram são bastantes variadas, nomeadamente a *comunicação verbal e não verbal*, a *atitude do docente*, *através do lúdico*, *os registos* e a *privação/castigos*. Sendo que as subcategorias que apresentam um maior peso (devido ao número mais elevado de unidades de sentido), são a comunicação verbal e não verbal e a atitude do docente.

Tabela 9 - Análise da pergunta "Como se manifesta a autoridade no processo de ensino-aprendizagem?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Manifestação da autoridade	Comunicação verbal	“...eles precisam às vezes de saber ouvir...” (S2); “...temos de chamar a atenção, temos que nos socorrer da nossa autoridade.” (S2). “Olha eu utilizo muito o timbre da voz...” (S1) “...até aqueles momentos que nós não queremos, mas temos de falar mais alto...” (S2); “E tentar chamar atenção apenas para esse aluno para as coisas acalmarem, no sentido de falar com ele, através do diálogo...” (S3).	5
	Comunicação não verbal	“Por vezes, o olhar basta para nos entendermos, sabem até onde podem ir, quando estão a fazer qualquer coisa” (S 4);	4

		“Ou eu olho assim para eles...” (S3); “...levanto o meu braço como se estivesse a pedir licença para falar...” (S3); “...um gesto de (...) reprovação nestas idades eles percebem.” (S2).	
	Atitude do docente	“...tem de haver uma certa coerência...” (S 1); “...o ser assertivo...” (S 2); “Ter autoridade é saber ser firme no momento certo” (S4); “...há certos momentos em que temos que ser mais firmes...” (S2);	5
	Através do lúdico	“de os aclamar” (S 2); “...estratégias mais lúdicas...” (S2).	2
	Registos	“quando nós colocamos bolas vermelhas e amarelas...” (S4);	1
	Privação/ Castigo	“...quando eu digo ficas aqui a fazer o trabalho...” (S4); “eu dou um castigo de escrever” (S4).	1

A subcategoria *comunicação verbal*, os docentes evidenciaram que a criança deve saber ouvir, chamar à atenção, variar o timbre da voz e conversar em privado com ela (S1; S2; S3). Na *não verbal*, os docentes destacaram que podem recorrer ao olhar e ao gesto perante uma atitude indesejada (S2; S3; S4).

Os docentes referiram que a autoridade também se manifesta através da sua atitude, devendo ter uma atitude assertiva, coerente e firme, uma vez que este é o líder do grupo de forma a ser justo com todos os elementos do grupo (S1; S2; S4).

Ao analisar as entrevistas, um dos docentes afirmou que esta dimensão também se manifesta através do lúdico, exercícios de relaxamento e estratégias mais lúdicas (S2). Um outro docente indicou o *registo*, através de bolas de comportamento (S4), relativamente às privações/castigos, afirma que estes podiam ser aplicados através da privação do momento do recreio para a realização de trabalhos extra ou a produção escrita sobre determinada atitude ou mau comportamento (S4).

Na revisão da literatura, são visíveis várias estratégias onde a autoridade pode-se manifestar, indo ao encontro das ideias defendidas pelos sujeitos.

Brazelton e Sparrow (2004) afirmam na sua obra que as estratégias relacionadas com a comunicação verbal e não verbal e recurso ao lúdico, podem ser experimentadas para tentar eliminar o mau comportamento. Estes autores consideram que as estratégias mais eficazes se relacionam com a privação e/ou castigo. Lopes e Silva (2015) também defendem a privação e trabalho extra são estratégias eficazes. No entanto, também apresentam outras estratégias como o registo (punição simbólica).

Estanqueiro (2010) afirma que a atitude do docente também influencia e é uma estratégia, caso este tenha uma atitude assertiva e coerente, sem gritar e com uma voz firme.

Na tabela abaixo (tabela n.º 10) ao analisar o discurso dos docentes, é possível verificar que estes afirmam que a manifestação da autoridade pode ser *constante* ou *ocasional*.

Na subcategoria *constante* os docentes afirmaram que a autoridade deve estar presente em todos os momentos e não apenas quando existe um conflito, na dinâmica de sala e para que as atividades corram bem (S1; S2). Na subcategoria *ocasional* apenas um docente afirma que esta apenas se manifesta quando a criança tem uma atitude errada, percebendo que existe uma consequência (S4). É importante realçar que os dois sujeitos que referem que a autoridade é constante na valência de creche e de pré-escolar, enquanto que o sujeito que afirma que deve ser ocasional leciona no 1º CEB.

Os autores como Brazelton e Sparrow (2004) e Davis e Luna (1991) afirmam que a disciplina é essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que lhe permite pensar sobre as suas ações. Furlani (1991) refere, também que a autoridade permite organizar a sala de aula, de forma a que as atividades corram bem. Neste sentido, a autoridade deve ser constante, assim como os sujeitos identificaram. Apenas um dos sujeitos afirmou que este deve ser ocasional.

Tabela 10 - Análise da questão "Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Circunstâncias onde a autoridade se manifesta	Constante	"Eu acho que ela é necessária sempre, desde das brincadeiras, nas conversas, em todo o trabalho que fazemos." (S 1); "Não é apenas quando existe conflito..." (S 1); "Na dinâmica de sala de aula" (S 2); "...para as atividades resultem temos que..." (S 2).	4
	Ocasional	"Estou a chamá-lo à atenção, porque ela não se comportou corretamente" (S 4); "...foi mal-educada ..." (S 4); "São situações que realmente agiu mal e se agiu mal, tem de perceber que na vida, tudo tem consequências, o que é correto tem consequências boas, o que é errado tem consequências más." (S 4).	3

A tabela n.º 11 pretende-se compreender qual a visão dos docentes destas duas dimensões. Três dos docentes entrevistados afirmam que estas duas dimensões estão

interligadas, afirmando que estas são subjacentes, atuam em simultâneo e que mesmo nos momentos de autoridade a afetividade está implícita (S1; S2; S4). Apenas um dos docentes defende que deve existir os dois, mas variar consoante a faixa etária, sendo que se deve utilizar a afetividade com crianças mais novas a autoridade com crianças mais velhas, e que a afetividade prevalece sobre a autoridade (S3).

Autores como Brazelton e Sparrow (2004) afirmam que tanto o afeto como a disciplina devem estar presentes desde cedo na forma como se lida com a criança. Assim como Portugal (2012) afirma que estas duas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a aquisição de aprendizagem. Neste sentido, estas duas dimensões devem-se complementar para que o clima vivenciado pela criança seja agradável, promovendo o bem-estar.

Tabela 11 - Análise da questão "Qual a sua opinião sobre estas duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem?"

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Opinião sobre estes dois conceitos	Interligados entre si	<p>"eu acho que funcionam em conjunto, não são separados..." (S2);</p> <p>"...quando nós utilizamos a autoridade, não quer dizer que a parte afetiva não seja subjacente" (S2);</p> <p>"...eu acho que afetividade está sempre mesmo em momentos de autoridade, eles estão interdependentes". (S2);</p> <p>"...a afetividade tem de estar, é importante, mas sozinha também não vai longe, tem de ter sempre ali alguém/alguma coisa que ampare a afetividade." (S4);</p> <p>"Elas são paralelamente, importantes." (S1);</p> <p>"...elas estão interligadas..." (S1)</p> <p>"...eu giro autoridade e a afetividade em simultâneo" (S4);</p> <p>"...A afetividade está implícita nesses momentos..." (S4).</p>	7
	Independentes entre si	<p>"Devem existir os dois, mas variar consoante a faixa etária" (S3);</p> <p>"A afetividade prevalece sobre a autoridade" (S3).</p>	2

Para compreender a visão das crianças a forma como eles evidenciam esta duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem foram realizadas entrevistas. Estas tiveram um número total de participantes, de 11 crianças, dos quais 3 eram do pré-escolar e 8 eram do 1º CEB.

Tabela 12 - Análise às respostas das crianças na forma como a afetividade e a autoridade é manifestada pelos docentes

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Construção da interação adulto – criança	Suporte na aprendizagem	“... ela faz atividades comigo, porque ela faz trabalhos comigo.” (C1); “...é amiga de todos os meninos e também nos ajuda.” (C5); “...ajudamos a fazer coisa...” (C9); “...ajudamos a compreender o que não percebemos e explicamos como se faz e bem.” (C9); “...da forma como nos explica os exercícios.” (C10) “...ela explica-nos bem.” (C11).	6
	Regulação do comportamento	“...não posso deixar a minha professora assim sempre e que tenho de me comportar melhor.” (C 10); “...ela dá-nos uma segunda oportunidade.” (C 5);	2
	Brincadeira	“Brincar!” (C 7); “...das brincadeiras que às vezes faz só para desanuviar um bocadinho quando a matéria é difícil...” (C 8) “De ela ser engraçada.” (C 4).	3

A próxima tabela, (tabela nº 12), é possível verificar quais os momentos que permitem a construção da interação adulto – criança neste contexto. Ao analisar o discurso das crianças surgiram três subcategorias *suporte na aprendizagem*, *regulação do comportamento* e *brincadeira*. É relevante salientar que a subcategoria com mais peso se prende com o suporte na aprendizagem. Neste sentido, é possível constatar que as crianças atribuem maior relevância ao docente enquanto suporte da sua aprendizagem. Outro aspeto evidenciado é a brincadeira, demonstrando que momentos mais lúdicos são fundamentais para a construção das relações interpessoais. Por fim, as crianças identificaram que o docente as ajuda também a regular o comportamento.

Cunha (2010) refere que o bom professor não só ensina como também organiza a informação de forma a despertar o interesse e curiosidade, mantendo o aluno motivado. Neste

sentido, vai ao encontro do que as crianças disseram quando evidenciaram que este suporta a aprendizagem. Neste sentido, pressupõe a existência de um clima afetivo, pois permite que as crianças exponham as suas dúvidas para ultrapassar as dificuldades (Barth, 1987). Estanqueiro (2010) afirma que é através das competências científicas e pedagógicas que o docente consegue desenvolver uma relação de respeito com o grupo. Brazelton e Sparrow (2004) defendem que o docente deve orientar as crianças, através de regras, para que estas saibam o que podem ou não fazer, como se pode analisar no discurso das crianças "...ela dá-nos uma segunda oportunidade." (C 5). Desta forma, permite regular o comportamento do aluno.

Para as crianças a forma é gerida a dinâmica das atividades é importante, uma vez que, elas valorizam a brincadeira. A utilização desta estratégia é uma forma de desenvolver e de construir a interação entre adulto-criança.

Na tabela abaixo (tabela nº 13) a categoria a ser analisada pretendia que a crianças identificassem forma de manifestação de afetividade, pelo que surgiram três subcategorias: *contacto físico, comunicação verbal e ofertas*.

Desta análise é possível verificar que a grande maioria das crianças identificou o contacto físico como forma preferencial de transmissão de afetividade, onde surge os abraços, os beijinhos, festinhas e carinho (C2; C3; C4; C5; C6; C10; C11). Para um dos alunos o facto do docente o cumprimentar é uma forma de demonstrar afeto pelo mesmo (7). Um outro aluno refere também que a oferta de alguma coisa é outro tipo de manifestação (C9).

Tabela 13 - Manifestação de afetividade

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Manifestação da afetividade	Contacto físico	"Beijinhos e abraços" (C4); "...ela dá-me um beijinho." (C5); "Abraços, beijinhos..." (C6); "festinhas..." (C3); "Abraços, beijinhos..." (C2) "Abraços..." (C10); "Carinho..." (C11); "... eu gosto de estar na perna dela..." (C3).	8
	Comunicação verbal	"...eu digo "Olá" e ela diz também." (C7).	1
	Ofertas	"... dá doces" (C9);	1

Apesar de os autores evidenciarem que não é apenas o contacto físico a principal forma de manifestação de afeto, as crianças apresentam-na com grande enfoque. Autores como Sarnoski (2014), Silva e Lopes (2015) e Sousa, Santos e Valverde (2016) referem outras

estratégias como reconhecer as individualidades de cada uma, elogiar, incentivar, escutar a opinião alunos e a comunicação não verbal. Apesar dos docentes entrevistados evidenciarem estratégias defendidas pelos autores, estas não são identificadas pelas crianças como meio de transmissão de afeto.

A tabela nº14, apresenta como categoria forma como os docentes manifestam a autoridade perante o grupo. Pelo que resultou do discurso das crianças que era realizado através do registo e da comunicação verbal. Sendo que no registo é indicado o uso de cores para interpretar o comportamento e as repreensões orais eram realizadas com um tom de voz mais elevado.

Estanqueiro (2010) defende que estas devem ser feitas com um tom de voz calmo, sem gritar ou trocar do aluno, pelo que no discurso das crianças surge “Grita” (C4). O docente também deverá ser coerente e assertivo. Relativamente à punição simbólica é uma estratégia que Silva e Lopes (2015) afirma que pode ser utilizada, tal como evidenciado pelas crianças “Ela coloca as molas no círculo vermelho e no amarelo e depois levamos na capa uma folha com as bolas do comportamento para os pais assinarem” (C7) e “ela passa logo para o smile amarelo ou vermelho. E às vezes é logo direto para o vermelho...” (C4).

Tabela 14 - Manifestação da autoridade

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de sentido	Número de unidades de sentido
Manifestação de autoridade	Comunicação verbal	“Grita” (C4).	1
	Registo	“Ela coloca as molas no círculo vermelho e no amarelo e depois levamos na capa uma folha com as bolas do comportamento para os pais assinarem” (C7); “ela passa logo para o <i>smile</i> amarelo ou vermelho. E às vezes é logo direto para o vermelho...” (C4).	2

Em suma, é possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela forma como os docentes gerem a afetividade e a autoridade. Segundo os docentes e os autores a afetividade é fundamental tanto para o desenvolvimento, como para a aprendizagem das crianças. Por sua vez, a autoridade permite orientar as crianças através de regras definidas deste cedo, permite a aprendizagem, pois a criança começa a saber controlar as suas vontades e esta também permite a reflexão.

As crianças identificaram que a construção da interação entre adulto-criança assenta essencialmente na aprendizagem, na regulação do comportamento e na brincadeira. Deste

modo, é possível verificar que estas três componentes são essenciais, indo ao encontro do que os autores defendem sobre as bases da afetividade e da autoridade.

As principais estratégias evidenciadas para manifestar a afetividade são o contacto físico, respeitar as individualidades de cada criança, elogiar e ouvir as suas necessidades (escuta ativa). As crianças, na sua grande maioria, identificaram o contacto físico como principal forma de manifestação de afeto. Relativamente às estratégias para gerir a autoridade passa pela comunicação verbal e não verbal, recurso ao lúdico, privação e o registo. A atitude do docente também é algo que influencia a autoridade em sala de aula. Ambas as dimensões permitem a organização do ambiente em sala de aula. As crianças identificaram essencialmente a comunicação verbal e o registo simbólico.

Estas dimensões devem ser geridas em simultâneo e devem estar presentes desde cedo, pois são essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem. Neste sentido elas devem complementar-se promovendo um clima agradável e propício ao bem-estar e à aprendizagem.

Capítulo III – Considerações finais

O presente capítulo pretende apresentar uma reflexão sobre a evolução e o crescimento realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, a pretende apresentar as principais conclusões e implicações da investigação realizada.

As unidades curriculares PES permitiram uma compilação de conhecimentos essenciais que contribuíram bastante para aprofundar o que é ser educador e professor, pois para além da transmissão de conhecimentos teóricos, permitiram que estes fossem articulados à prática pedagógica.

Ao iniciar a prática foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente, no que diz respeito à forma como planificar e avaliar, mas à medida que os estágios foram surgindo e das várias pesquisas realizadas as dificuldades foram-se dissipando.

Ao refletir sobre as experiências vivenciadas, considerou-se que ser docente, vai além da realização de atividades ou do ensino de determinados conteúdos. Roldão (2007) afirma que existe uma diferença entre ensinar um saber e fazer com que os outros o aprendam, pois se o professor não souber transmitir os conhecimentos à criança/aluno, este nunca irá compreender o que lhe está a ser ensinado. Neste sentido, ser docente implica observar o grupo, identificar necessidades e interesses para dar uma resposta que vá ao encontro dos mesmos. À medida que os estágios foram decorrendo, compreendeu-se que atividades que respondem às necessidades do grupo são mais benéficas às crianças. Neste sentido, as atividades planificadas e os projetos desenvolvidos foram concebidos respeitando estas mesmas necessidades, principalmente na creche e no pré-escolar. No 1º CEB a forma de gestão das aprendizagens dos alunos, apesar de ser mais condicionada, uma vez que existe um programa, tentou-se sempre realizar atividades que fossem significativas para os alunos de modo a dar resposta aos seus interesses.

Com a realização dos estágios foi possível distinguir o papel do educador e do professor. O papel do educador passa por estimular as crianças através de atividades e experiências diversificadas e adequadas, das rotinas, de momentos de interação individualizados e de qualidade. Observar, planificar e avaliar sobre vários domínios curriculares é fundamental para a educação infantil (Portugal, 2012 e Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto).

Enquanto que o papel do professor passa pelo ensino globalizante das principais aprendizagens socialmente relevantes, nomeadamente o ensino da linguagem oral, iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, noções da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora (Decreto-lei nº 46/86, 14 de outubro), podendo este ser coadjuvado em áreas especializadas.

Apesar do ser docente em pré-escolar e em 1º CEB apresentarem diferentes diretrizes é importante referir que existem elementos que são comuns a ambas as valências, nomeadamente a questão da importância do reforço positivo, da diferenciação pedagógica e

da manipulação de materiais para facilitar as aprendizagens e realizar atividades que procuraram satisfazer interesses e as necessidades do grupo. É possível fazer esta afirmação uma vez que nos vários estágios estes aspetos foram fundamentais para planificar a ação educativa. Ao serem identificados as fragilidades podem ser trabalhadas e os pontos fortes dos diferentes grupos, podem ser reforçados

Outro aspeto relevante a reter deste percurso é a importância da reflexão ao longo da prática. Um docente que reflete sobre a sua prática consegue identificar quais os aspetos que pode manter ou que deve alterar na sua ação educativa. Alarcão (2002) defende que um professor deve ter uma abordagem reflexiva onde constrói e reconstrói o seu conhecimento perante a prática profissional. Neste sentido, um docente que reflete sobre a sua prática, adquire conhecimentos sobre quais as estratégias mais adequadas ao grupo. A planificação é um instrumento que permite ao docente avaliar a sua prática, reformulando-a caso seja necessário. Esta atitude reflexiva foi aplicada quando se considerou que a forma como se avaliava o grupo era insuficiente, sentindo-se a necessidade de pesquisar mais informações sobre o assunto, diversificando os métodos de registo de observação ao longo dos estágios.

Este relatório para além da reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios, engloba também uma parte investigativa. Coutinho et al (2009) afirmam que a investigação-ação, permite que o docente se torne investigador, no qual reflete e investiga sobre determinado problema, de forma a encontrar uma resposta. Deste modo, esta investigação contribuiu para o aperfeiçoamento e/ou mudanças na prática pedagógica.

A vertente investigativa presente neste trabalho surge, não para a resolução de um problema, mas sim a partir de uma questão observada no contexto de creche. Nesta valência, para um desenvolvimento saudável a afetividade e a autoridade são fundamentais, assim a questão prende-se por compreender se estas duas dimensões influenciam também os outros níveis de ensino.

Ao analisar a revisão da literatura foi possível afirmar que o Homem é um ser social, que se desenvolve e aprende em interação com o outro. Vygotsky (1994) destaca que as interações sociais são fundamentais, tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem. O bebé ao nascer traz consigo um conjunto de competências que lhe permite estabelecer uma relação com o outro. De forma a garantir um desenvolvimento saudável é necessário transmitir afeto e disciplina.

A afetividade é um conjunto de emoções que permite unir os indivíduos. Esta pode ser transmitida através da compreensão, afeto, carinho, confiança e atenção (Wallon, 1981, Sousa, 2013 e Portugal, 2012). Neste sentido, esta dimensão implica a criação de laços afetivos entre os sujeitos.

A autoridade é a existência de um poder nas relações sociais, no qual os indivíduos reconhecem o seu papel de forma hierárquica. Por ser algo aceite naturalmente, implica a existência de respeito entre todos os intervenientes (Furlani, 1991, Arenet, 2005, Aquino,

1999, Weber, 1983 e Galland, 2012). Deste modo, esta dimensão permite distinguir papéis, pois cada indivíduo reconhece o seu.

Para a realização desta investigação foram formulados quatro objetivos que pretendem conhecer o papel atribuído à afetividade no processo de ensino-aprendizagem, conhecer o papel atribuído à autoridade no processo de ensino-aprendizagem, compreender como é que os docentes gerem a afetividade e autoridade no processo de ensino-aprendizagem e descrever estratégias para manifestar a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem.

De forma a concretizar estes objetivos foram desenvolvidas questões orientadoras que permitiram concretizar esta investigação.

Questão orientadora 1: Até que ponto, consideram os docentes, que a afetividade influencia o processo de ensino-aprendizagem?

Ao observar a análise e discussão dos dados foi possível verificar que os docentes consideram que a afetividade influencia tanto o desenvolvimento, como a aprendizagem das crianças. Relativamente ao desenvolvimento é possível verificar que os sujeitos referiram que a afetividade é uma dimensão fundamental, apresentando-a como a base do funcionamento físico, cognitivo e social. Os vários autores referem, igualmente, que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento humano (Wallon, 1981, Alexandroff, 2012, Saltini, 2008). Neste sentido, o educador deve garantir proximidade física, estabelecer relações afetivas, calorosas e atentas, sendo a sua ação primordial no desenvolvimento da criança (Portugal, 2012, Saltini, 2008).

No que diz respeito à aprendizagem, os sujeitos realçaram que quando o aluno sente que o professor está contente com o seu trabalho irá trabalhar mais e melhor, pois aprende-se muito melhor quando há afeto, sendo este importante para a aprendizagem. Os autores também referem que a afetividade influencia a aprendizagem da criança, pois afirmam que esta passa pelo afeto. A emoção é fundamental para a criança se sentir segura e confiante, permitindo que o gosto em aprender surja. Sarnoski (2014) refere que a intensidade das relações, os aspetos emocionais, a dinâmica das manifestações e a forma de comunicação são pressupostos que estão na base da construção do conhecimento.

Desta forma, é possível afirmar que os docentes consideram que a afetividade permite que as crianças se desenvolvam de forma saudável, bem como que realizem aprendizagens significativas. Estando esta dimensão na base do ser humano, é essencial que os educadores e professores a manifestem ao longo da sua prática.

Questão orientadora 2: Até que ponto, consideram os docentes, que a autoridade influencia o processo de ensino-aprendizagem?

Concernente à autoridade os sujeitos afirmaram que esta dimensão pressupõe vários papéis, pois esta permite organizar o espaço, orientar, respeitar, refletir, aprender e promover a cidadania. Sendo que, estes papéis se podem dividir em duas vertentes: a vertente do desenvolvimento pessoal e social e a vertente pedagógica.

A vertente do desenvolvimento pessoal e social engloba a orientação, o respeito e a cidadania, em que cabe ao adulto proporcionar uma linha orientadora que guie e indique qual o caminho a seguir. Esta linha deverá promover um desenvolvimento saudável e que demonstre ao educando o que é viver e estar em sociedade, uma vez que a instituição escolar é um agente de socialização.

Os autores defendem que a autoridade permite orientar a criança, consciencializando-a dos seus limites, e desenvolver a sua componente crítica (Ricordi, 2015, Brazelton & Sparrow, 2004). Neste sentido, a criança começa a identificar qual o caminho que deve seguir para se integrar de uma forma saudável na sociedade. Deste modo, a criança aprende a respeitar os outros, quer sejam adultos, quer sejam outras crianças.

A vertente pedagógica inclui a organização do espaço, a reflexão e a aprendizagem. Para os docentes a autoridade permite a gestão do espaço em sala de aula, pois através das regras é possível organizar o ambiente educativo. As regras encontram-se em todo o lado e são fundamentais para que as coisas funcionem, até mesmo em atividades mais lúdicas, como jogos e brincadeiras, as regras deverão estar presentes. Para os autores as regras auxiliam o desenvolvimento cognitivo. A definição de regras desde cedo, permite que a criança compreenda o que pode ou não fazer (Larroy & La Puente, 1997, La Taille, 1999, Brazelton & Sparrow, 2004).

A vertente pedagógica da autoridade, inclui ainda a reflexão, os docentes referiram que através da reflexão as crianças começam a pensar sobre as suas atitudes menos boas e compreendem o que está certo e errado. Neste sentido, a criança desenvolve também a sua componente crítica. Autores como Estanqueiro (2010) e Davis e Luna (1991) referem que a criança começa a pensar de forma autónoma e responsável sobre as suas atitudes.

Por fim, dentro desta vertente a autoridade permite a aprendizagem, pois sem esta não existia um ambiente propício à mesma. Também é importante que a criança compreenda que ao estar em sala de aula lhe é exigido um trabalho que tem de terminar em determinado tempo. Os autores defendem que a autoridade é uma forma de aprendizagem, uma vez que esta permite que a criança comece a conhecer-se e aprenda a controlar as suas vontades. Deste modo, regula o seu comportamento, garantido, assim, a sua aproximação do conhecimento escolar (Brazelton & Sparrow, 2004, Davis & Luna, 1991).

Para responder de uma forma clara a esta questão é possível afirmar que os docentes consideraram que esta influência tanto a forma como a criança se deve desenvolver, bem

como, todo o ambiente educativo. Devendo esta ser trabalhada desde cedo através das rotinas e de tarefas específicas.

Questão orientadora 3: Como deve ser gerida a afetividade e a autoridade na sua interação com as crianças?

A forma como deve ser gerida a afetividade e a autoridade apresentaram opiniões distintas, pois os docentes que lecionam em creche e em pré-escolar defendem que estas dimensões devem estar presentes constantemente na sua prática, enquanto que os docentes do 1º CEB defendem que devem surgir ocasionalmente.

Para os educadores a manifestação da afetividade e da autoridade devem estar sempre presentes ao longo da rotina e na dinâmica da sala. Não surgindo, apenas, em momentos específicos e/ou quando existe um conflito. Referem ainda, que os momentos de afeto são momentos naturais e que existe uma troca constante, principalmente com crianças pequenas. A autoridade também está presente em todos os momentos e permite que as atividades resultem de forma positiva.

Os professores consideram que a manifestação da afetividade e da autoridade deve ser gerida em momentos específicos. Sendo que referiram que se deve demonstrar afetividade quando a criança atinge um objetivo, para tentar estabilizar o mau comportamento e para fazê-la refletir sobre determinado comportamento. Em relação à autoridade referiram que deve surgir quando o aluno tem atitudes incorretas ou é mal-educada, compreendendo que todas as más atitudes têm uma consequência.

A par desta questão, os docentes afirmaram que estas duas dimensões estão interligadas entre si, atuando em conjunto. Realçaram que mesmo em momentos de autoridade a afetividade estava subjacente, sendo igualmente importantes.

Quanto aos autores, estes, referem que estas duas dimensões devem estar sempre presentes em sala, uma vez que ambas promovem o desenvolvimento e a aprendizagem. A afetividade permite a criação de um clima afetivo e calmo, por sua vez a autoridade promove uma organização do ambiente de uma forma clara, permitindo a existência desse clima (Dantas, 1994, Barth, 1987, Sarnoski, 2014, Portugal, 2012, Brazelton & Sparrow, 2014, Davis & Luna, 1991).

Considera-se, assim, que estas duas dimensões devem estar presentes em sala de aula e devem ser geridas em simultâneo. Tanto a afetividade como a autoridade permitem o desenvolvimento e a aprendizagem. Estas duas dimensões devem estar presentes em todos os anos do primeiro ciclo, pois são duas dimensões essenciais à criança, apesar dos docentes de 1º CEB não o considerarem.

Questão orientadora 4: Quais as estratégias utilizadas pelos docentes para gerir a afetividade e a autoridade em sala de aula?

Os docentes apresentaram várias estratégias na forma como podem gerir a afetividade. Esta pode ser gerida através do contacto físico, principalmente com crianças pequenas, como por exemplo através de beijos, abraços, festinhas, entre outro tipo de manifestações, e à medida que estas crescem afirmaram que se podem diversificar as mesmas. Os docentes ainda referiram outras estratégias tais como a comunicação verbal e não verbal e reforço positivo e a promoção da cidadania.

A opinião dos docentes é fundamentada pela literatura, Wallon (1971) afirma que o contacto físico é fundamental, mas Leite (2012) refere que esta não deve ser a única forma de transmissão do mesmo. Podendo variar, a nível das palavras, gestos, elogios, entre outros (Sarnoski, 2014, Silva & Lopes, 2015, Sousa, Santos & Valverde, 2016).

A autoridade também pode ser transmitida através de várias estratégias, nomeadamente através da comunicação verbal e não verbal, da atitude do docente, do lúdico, do registo e da privação/ castigo. Nesta questão, os autores defendem a utilização de várias estratégias, as quais devem ser adequadas tanto a cada criança e ao grupo. É importante salientar que as estratégias aplicadas nunca devem recorrer à força física ou afetar psicologicamente a criança (Brazelton & Sparrow, 2004, Furlnali, 1991).

Deste modo, é possível afirmar que o docente dispõe de inúmeras estratégias para gerir esta duas dimensões no contexto de sala de aula. Cabe ao docente identificar quais as mais adequadas ao grupo e aplicá-las. A afetividade numa fase inicial pode basear-se no contacto físico, mas à medida que a criança cresce esta pode e deve ser diversificada, permitindo que a mesma aumente a autoestima e a autoconfiança. A autoridade também deve ser aplicada em conformidade com o grupo, sem nunca utilizar estratégias que maltratem a criança de forma física e ou psicológica.

Em suma, a realização deste estudo foi bastante proveitosa pois permitiu refletir e compreender qual a influencia da afetividade e da autoridade no processo de ensino-aprendizagem. Estas duas dimensões permitem o desenvolvimento, a aprendizagem e a organização do ambiente educativo, devendo estar presentes em sala e devendo ser geridas em simultâneo. Uma vez que mesmo em momentos de autoridade, a afetividade deve estar implícita.

O ambiente educativo vivenciado pelas crianças deve ser organizado e calmo, para que se sintam seguras e confiantes, dedicando-se inteiramente às atividades propostas pelos docentes. Apesar de não ser um objetivo do estudo, foi questionado às crianças como é que constroem a sua interação com os docentes, sendo identificado o docente como o pilar da sua aprendizagem. Este também as ajuda a controlar o seu comportamento. O que demonstrou que as ideias definidas neste estudo são aplicáveis à realidade. Em conclusão,

considera-se que estas dimensões devem estar presentes tanto no pré-escolar como no 1º CEB.

A realização deste estudo também permitiu compreender a importância da formação contínua. Um educador perante uma questão, dúvida ou dilema deve pesquisar e refletir, de forma a compreender como pode resolver o mesmo. O docente atento e sensível que reflete e pesquisa constantemente sobre a sua prática, torna-se um melhor profissional.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes
- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania: Competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A supervisão na formação de professores: Da sala à escola I*. Porto: Porto Editora
- Alexandroff, M., C. (2012). O papel das emoções na constituição do sujeito. *Construção. Psicopedag*, 20 (20), 35-56.
- Almeida, L., R. (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.
- Alves, M., J., P., B., (2011). Uma experiência física de um estado emocional no ensino regular. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Antunes, C. (2006). *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxxiprint.
- Aquino, J., G. (1999). *Autonomia e Autoridade na Escola*. São Paulo: Sumus.
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, G., S. (2008). O desafio de desenvolvimento sustentável. *Revista Visões*, 4 (1). Retirado de http://files.gtsustentabilidade.webnode.com/200000055-44dfd5476/4ed_O_Desafio_Do_Developmento_Sustentavel_Gisele.pdf
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barth, B., M., (1987). *A aprendizagem da abstração: Métodos para um maior sucesso escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bento, G., Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância *Revista Iberoamericana*, 72, 85-104.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonin, L., F., R. (2004) Indivíduo, cultura e sociedade. In Strey, M., N et al (2013). *Psicologia social Contemporânea: Livro-texto* (pp. 53-65). Petrópolis: Editora Vozes.
- Botas, D., & Moreira., D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253- 286.
- Brazelton, T., B. & Sparrow, J., D. (2004). *A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T., B. (2013). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabeleira, J. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados*. Relatório final para obtenção de grau de mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Calheiros, M., C. e Piscalho, I. (2013) Quefazeres... Um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 27, 257-282.
- Carlos, M., C. (2014). Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno. *XVII Congresso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América Latina: herencias y desafios*. Comunicaciones en Humanidades, Santiago do Chile. pp. 95- 100.
- Carrasco, J., F. (1989). *Como avaliar a Aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança*. Esfera dos livros: Lisboa.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, trajectos e efeitos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cotellessa, A., M., S., (1989). Um ensino mais humano baseado na Pedagogia Waldorf. *Revista de Educação e Filosofia*, 3 (5 e 6), pp. 31-35. Retirado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1908/1591>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M & Vieira, S. (2009) Investigação-acção: Metodologia preferência nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 12 (2), 455-479.
- Cunha, E. (2010). *Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Dantas, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In La Taille, Y, Oliveira, M., K & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus.

- Davies, D., Silva, P. & Marques, R. (1997). *Os professores e as famílias*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Davis, C., & Luna, S. (1991). Questão da Autoridade na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 65-70.
- Davis, C., Silva, M., A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Caderno de Pesquisa*, 71, 49-55.
- Decreto-lei nº 46/86. Diário da República, 1º Série, nº 237, 14 de outubro de 1986.
- Dicionário Online Priberam (2008) consultado de: <https://dicionario.priberam.org/intera%C3%A7%C3%A3o>
- Duarte, V. (2004). Relações interpessoais: Professor e aluno em cena. *Psicologia da Educação*, 19, 119-142.
- Estanqueiro, A. (2001). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M., T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Faria, G. (2010). Afetividade na sala de aula: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil. Dissertação do Curso de Pedagogia. Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser. Brasil.
- Feldman, R., S. (2007). *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw Hill.
- Ferrão Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo, Brasil.
- Furlani, L., M, T. (1991). *Autoridade do Professor: Mito, meta ou nada disso?*. São Paulo: Cortez.
- Galland, F., B. (2010). *A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão. Relatório final da Licenciatura em Ciências Biológicas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. e Oliveira, T. (2006). Avaliação das aprendizagens das competências em ciências: Sugestões para professores do Ensino Básico e Secundário. Porto: Edições ASA.
- Guerra, E. (2014). *Manual Pesquisa Quantitativa*. Grupo Anima Educação: Belo Horizonte.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- HARPA (Associação Recriar Para Aprender). Retirado a 06 de janeiro de 2017 de <http://harpa.pt/pedagogia-waldorf/>
- La Taille, Y. (1999). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Larroy, C., La Puente, M., L. (1997). *A criança desobediente: Estratégias de intervenção*. Porto: Campos de Letras.
- Leite, S. (2012) *Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368. Retirado de: pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf.
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. Situações de Formação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Libório, A., C., O., (2009). *As interações professo-aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações*. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lipor (Serviço Intermunicipal de Gestão de Resíduos do Grande Porto) consultado a 08 de dezembro de 2017. Retirado de <https://www.lipor.pt/pt/residuos-conceitos-fundamentais/gestao-de-residuos-conceito/>
- Lopes, R., C., S. (2009). A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. *Dia a Dia e educação*, 9, 1- 28. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Maya, M., J. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- ME (2013) *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Direção-Geral de Educação, Lisboa, Portugal.
- ME (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção Geral da Educação.
- Novais, E. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoridade? *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 15-51.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche. Universidade do Minho.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeur.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem – Concepções, teorias e processos*. Lisboa: Stória Editores.

- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2003). *Professores e formadores investigam a sua própria prática – O papel da Colaboração*. Zetetiké, 11 (20), 1-32. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/262002587_Professores_e_formadores_investigam_a_sua_pratica_O_papel_da_colaboracao
- Portaria nº 262/2011. Diário da República, 1ª Série, nº 167/2011, 31 de agosto de 2011
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Quercus (Associação Nacional de Conservação da Natureza) consultado a 08 de dezembro de 2017. Retirado de <http://www.quercus.pt/separar-residuos/3602-vantagens>
- Ricordi, J. (2015). Limites na Educação Infantil. *Educere: Seminário Internacional sobre a Profissionalização Docente*. Brasil. Retirado de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16026_7437.pdf
- Roldão, M., C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, 12 (34), 94-103. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Sá, M., E., L. (2013). *A importância da água para os seres vivos: um estudo por mudança conceitual*. Dissertação de Mestrado em Educação 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo.
- Sá, T. (2016). A Importância dos Inícios. *Interações*, 12 (41), 5-11.
- Sá-Chaves, I. (2013). A propósito do Livro Investigar em Educação – Desafios da Construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. *Interações*, 27, 13-30.
- Saltini, C. J. P. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Santos, A., L., Carvalho, A., L. & Júnior, J., R., G. (2007). Obesidade e uma proposta de Educação Física preventiva. *Motriz*, 13 (3), 203 – 213. Retirado de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/949/900>
- Sarnoski, E. (2014). Afetividade no processo de ensino aprendizagem. *Revista da Educação do Ideau*, 9 (20), 1-12.
- Segurança-Social (2010) Manual de processos-chave: Creche. Instituto de Segurança Social. Portugal
- Silva, A., R., P., G., (2013). *Birras infantis, Estilos Educativos parentais e comportamentos de punição*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Silva, H., S e Lopes, J. (2015) *Eu, professor, pergunto – 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão de sala de aula e desenvolvimento profissional docente*. Lisboa: Pactor Editora.
- Silva, P., S., M., Viana, M., N. e Carneiro, S., N., V. (2011). *O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget*. *Portal da Psicologia*. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf> a 26 de abril de 2017.
- Skinner, B., F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Sociedade Ponto Verde (2015), consultado a 08 de dezembro de 2017. Retirado de http://www.pontoverde.pt/quem_somos.php
- Sousa, P., Santos, F., Valverde, C. (2016). A influência da afetividade no processo de aprendizagem. *Pedagogia em Foco*, 11 (6), 168-179.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Terradas, R. (2011). A importância da interdisciplinaridade na educação matemática. *Revista da Faculdade da Educação*, (16), 95 – 114. Retirado de http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_16/artigo_16/95_114.pdf
- Tourrette, C. (2009). Os autores, as teorias e os métodos. In C. Tourrette & M. Guidetti, *Introdução à Psicologia do desenvolvimento. Do nascimento à adolescência*. (pp: 13- 36) Petrópolis: Editora Vozes.
- UNESCO. (2003). *The UN world water development report water for people, water for life*. Retirado de: http://www.un.org/esa/sustdev/publications/MWDR_english_129556e.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Vygotski, L., S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

- Weber, M. (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés.
- Williams, R., Rockwell, R., e Sherwood, E. (1997). *Ciências para as crianças*. Coleção: Horizontes. Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Xavier, L., P. & Clauss, E., M., F. (2017). A importância da afetividade no contexto escolar na educação infantil. *Simpósio de trabalhos de Conclusão de Curso, Seminário de iniciação científica*, 12, 2337-2347.
- Zabalza, M. (1998) *Didática da educação infantil*. Porto: Asa Editores.

Anexos

Anexo 1 – Atividades realizadas ao longo do estágio de creche

Atividade	Breve descrição	Objetivos¹⁴
Pano colorido	As crianças, em círculo, tinham de abanar um pano grande e colorido ao ritmo de várias músicas e seguindo as indicações dadas.	Desenvolver o tato, visão e audição; Desenvolver a criatividade; Desenvolver a motricidade grossa.
Animais da quinta	As crianças tinham de identificar qual o animal que estava representado na imagem e tinham de reproduzir o seu som. Posteriormente teriam de encontrar o par desse animal que estava espalhado pela sala.	Desenvolver a visão; Identificar a mesma imagem, mas em preto e branco; Identificar os animais através de uma imagem. Identificar e indicar os sons dos animais.
Massa de pão	Nesta atividade, as crianças tinham de juntar farinha e água até formar uma massa para procederem à sua modelagem. Inicialmente foi explicado que era através desse processo que se confeccionava o pão, dando a provar um pouco de pão centeio.	Desenvolver o tato, visão, olfato e paladar; Contactar com diferentes texturas; Contactar com sabores diferentes.
Relvinhas	Após dramatizar a história da sementinha com objetos reais, foi criado com as crianças plantações de alpista e serradura. Posteriormente, eles decoraram o seu boneco com bocadinhos de trapilho.	Desenvolver a visão e o olfato; Contactar com sementes; Promover o respeito pela natureza.
Tinta de chocolate	Após preparar a tinta com chocolate as crianças puderam pintar livremente com as mãos numa folha A4.	Desenvolver o tato, visão, olfato e paladar; Trabalhar a cor castanha; Contactar com texturas diferentes.
Peixinhos	Após a leitura de uma história “Perdi o meu ó-ó”, foi colocada uma música para	Desenvolver a visão e a audição;

¹⁴ Os objetivos aqui descritos são os que se consideraram mais relevantes e que se relacionam com o projeto.

	recriar uma parte da história. As crianças tinham de procurar o “ó-ó” perdido explorando o espaço livremente consoante o ritmo da música.	Proporcionar momentos de concentração; Desenvolver a consciência corporal.
Caixa surpresa	Esta atividade consiste numa caixa com vários objetos naturais, para as crianças explorarem o seu cheiro, a sua cor e a sua textura.	Desenvolver o tato, visão e olfato; Contactar com texturas e cheiros diferentes; Manipular objetos naturais.

Anexo 2 – Planificação da atividade “Pano Colorido”

Rotina	Conteúdos	Objetivos		Estratégia	Atividade	Recursos	Avaliação
		Gerais	Específicos				
Atividade dirigida 10h – 10h20	<p>Área da formação pessoal e social</p> <p>Área de Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os cinco sentidos; - Proporcionar o contacto com objetos naturais; - Desenvolver a cooperação; - Promover a consciência corporal - Trabalhar as noções espaciais. - Promover o sentido auditivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o tato, visão e ouvido; - Desenvolver a criatividade e o sentido estético; - Contactar com um pano de forro; - Trabalhar em grupo; - Respeitar o espaço do outro; - Aprender através do copo. - Movimentar os membros superiores; - Desenvolver a lateralidade. - Desenvolver a motricidade grossa; - Desenvolver as noções: cima e baixo. - Desenvolver a noção de ritmo. 	<p>A estagiária começa por preparar a atividade. Numa fase inicial as crianças brincam livremente com o pano. Após colocar a música, a educadora pede ao grupo que segure o pano e ao som da música deve pedir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Agora vamos abanar o pano rápido/devagar (consoante o ritmo da música)”; - “Agora vamos segurar só com uma mão” “Agora com a outra”; - “Agora vamos tentar apanhar o sol com o pano”; - “Agora vamos tapar o chão”; <p>Após a conclusão da atividade a educadora pergunta ao grupo se gostou da atividade.</p> <p>No final da atividade a estagiária proporciona um momento de relaxamento.</p>	<p>A atividade consiste em imitar e seguir as instruções da estagiária utilizando um pano grande.</p>	<p>Humanos: Estagiárias; Educadora; Auxiliar; Grupo.</p> <p>Materiais: Leitor de cd’s; Pano.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Grelha de observação.</p>

Atividade: Pano Colorido

Objetivos / Crianças	C	C1	C2	D	J	JM	JP	L	L1	MC	MI	MJ	M1	M2	R	S	T	V
Participou	F	S	F	F	S	S	S	F	S	S	S	F	S	S	F	S	S	S
Divertiu-se		S			S	S	S		S	S	S		S					
Respeitou o ritmo da música		S			S	S	N		N	S	N		N	N		S	N	
Compreendeu o conceito em baixo		S			S	S	S		S	S	N		N	S		S	N	
Compreendeu o conceito em cima		S			S	S	S		S	S	N		N	S		S	N	
Gostou a textura do tecido		S			S	S	S		S	S	S		S	S		S	S	
Gostou do aspeto visual do pano		S			S	S	S		S	S	S		S	S		S	S	

Legenda:

A- Adquiriu; NA- Não adquiriu; EA- Em aquisição; F- Faltou; S- Sim; N- Não.

Análise da atividade no diário de bordo

Nesta semana começo a intervir, estou um pouco ansiosa porque não sei como vai correr. A atividade consistia em abanar um pano grande ao ritmo da música. A atividade correu bem, eles divertiram-se e estavam envolvidos. No entanto, ainda não têm maturidade para abanar um pano ao ritmo da música.

A criança M estava completamente deliciada a abanar o pano com força e não ouvia o que lhe dizia. A criança C inicialmente participou, mas depois ficou sossegada a olhar para os outros.

Anexo 3 – Planificação da atividade “Massa do pão”

Rotina/Horário	Conteúdos	Objetivos		Estratégia	Atividade	Recursos	Avaliação
		Gerais	Específicos				
Atividade dirigida 10h – 10h20	<p>Área da formação pessoal e social</p> <p>Área de conhecimento do mundo</p> <p>Área de Expressão e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os cinco sentidos; - Proporcionar o contacto com elementos naturais; - Respeitar o outro; - Desenvolver a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o olfato, visão, tato e paladar; - Contactar com texturas diferentes; - Contactar com sabores diferentes; - Contactar com o cheiro da farinha; - Contactar com objetos naturais como a água e a farinha; - Esperar pela sua vez; -Partilhar a mesa e os materiais com o outro; -Modelar a massa. 	A estagiária prepara todos os materiais previamente numa mesa. Após estar tudo pronto chama duas crianças de cada vez. Primeiro mostra o pão centeio para ver se eles identificam o que é e depois dá a provar, explicando que nem todos os pães são iguais. Depois coloco um pouco de farinha e água num alguidar e deixar que as crianças amassarem a massa até ficar em pasta. Depois as crianças moldam a massa do pão.	Modelagem com massa do pão.	<p>Humanos: Estagiária; Grupo.</p> <p>Materiais: Pão centeio; Farinha; Água; Alguidar; Copo medidor.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Grelha de observação.</p>

Atividade: Massa do pão

Objetivos / Crianças	C	C1	C2	D	J	JM	JP	L	L1	MC	MI	MJ	M1	M2	R	S	T	V	
Interesse na atividade	S	F	S	F	S	F	F	N	S	S	F	F	F	F	F	S	S	F	
Gostou do sabor do pão centeio	S		S		S			N	S	S						S			
Gostou na textura da farinha	IN		IN		IN			N	S	S						IN	S		N
Gostou da textura da água com a farinha	N		N		IN			N	N	N						IN	S		N
Gostou da textura da massa	S		S		IN			N	S	N						S	S		N
Moldou a massa	S		IN		S			N	S	IN						S	IN		S
Teve curiosidade em comer a massa	N		N		N			N	S	N						S	N		N
Gostou do cheiro da massa	S		S		S			N	S	N						S	N		N

Legenda:

F- Faltou; S- Sim; N- Não; IN- Inicialmente não.

Análise da atividade no diário de bordo

Hoje a atividade proposta era a moldagem de massa do pão. Para dar a experimentar algo diferente dei-lhes pão de centeio, estava à espera que não gostassem, mas por surpresa até pediram para repetir. O sujar as mãos para as crianças é um grande problema. Inicialmente não queriam tocar, mas com algum incentivo lá manipularam, a farinha seca, a farinha molhada com água e por fim a massa de moldar. A textura que eles esmos gostaram foi a da farinha com água por ser muito pegajosa. Apenas uma criança se recusou a experimentar, eu respeitei a vontade dela, pois é uma criança um pouco reservada a novas sensações.

Anexo 4 - Atividades realizadas em estágio de jardim de infância

	Atividade	Breve descrição	Objetivos¹⁵
1ª semana	Germinação do feijão	Após a dramatização com o grupo sobre a história da sementinha, em pequenos grupos, realizei a germinação do feijão com as crianças. Os meninos de 5 anos teriam de registar, através do registo gráfico o que tinham feito numa tabela previamente preparada por mim.	Sensibilizar para o respeito da natureza; Conhecer as diferentes partes que constituem as plantas; Registar o que aconteceu.
	Som dos animais	Na sequência de uma visita de estudo à Quinta do Arrife, após a leitura de uma história, pedi às crianças para através dos sons dos animais, conseguirem identificar o animal, o tipo de revestimento, o que comiam e o que produziam para o homem.	Identificar os animais da quinta; Identificar as características dos animais: tipo de revestimento, alimentação e o que nos fornece.
2ª semana	Exploração do bicho-da-seda	Nesta atividade explorei o bicho-da-seda, após a leitura da história da “Lagartinha muito comilona”. As crianças tiveram a oportunidade de explorar as características do animal. Os meninos de 5 anos através do desenho teriam de representar essas mesmas características.	Conhecer os estádios do ciclo de vida da lagarta; Contactar com um animal real; Observar e registar as características do bicho-da-seda.
3ª semana	Exploração do caracol	Nesta atividade após da história “Navega, Caracol!”, decidi explorar o caracol para que eles observassem as características reais do molusco em confronto com a ilustração do livro.	Conhecer o mundo natural: animais; Desenvolver as capacidades de observação, exploração e registo; Contactar com animal real (molusco gastrópode): caracoleta; Observar as características dos caracóis; Conhecer um animal específico: Caracoleta.

¹⁵ Os objetivos não são todos os que estão presentes nas planificações.

	Transplantação dos feijões	Esta atividade surge em continuidade com a germinação do feijão como alguns feijões já estavam a ficar muito grandes, decidi em conjunto com as crianças, transplantar os feijões para a terra.	Sensibilizar para a prevenção da natureza; Transplantar o seu feijão; Compreender a importância das plantas; Identificar os constituintes das plantas; Identificar os elementos básicos de vida das plantas.
	Flutua e não flutua	Esta atividade surge no seguimento da história sobre o caracol. A exploração dos materiais iniciou-se para tentarmos compreender o porquê de o caracol ter escolhido uma folha para navegar. Para compreender as conceções alternativas das crianças pedi para eles preencherem uma grelha contruída previamente por mim, onde elas teriam de assinalar se determinado objeto iria flutuar ou não.	Desenvolver as capacidades de previsão, observação, exploração e registo; Identificar quais os objetos que flutuam; Identificar objetos que não flutuam; Conhecer os fatores para os objetos flutuarem.

Anexo 5 – Planificação da atividade “Exploração dos Bichos-da-Seda”

Jardim de infância						
Duração	Conteúdo	Objetivos		Estratégia	Recursos	Avaliação
		Gerais	Específicos			
9h30-10h30	<p>Área da formação pessoal e social</p> <p>Área da expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita. <p>Área de Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo físico e natural 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os outros. • Criar um clima de comunicação; • Promover o contacto com o livro. • Conhecer o mundo natural: animais; • Desenvolver a capacidade de exploração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar na sua vez; • Ouvir o que os colegas estão a dizer; • Saber trabalhar em grupo. • Desenvolver a linguagem; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver a capacidade de concentração. • Conhecer os estádios do ciclo de vida do bicho-da-seda (lagarta) – Metamorfose; • Contactar com inseto real; 	<p>O grupo está reunido no tapete e para iniciar a atividade, a estagiária começa por realizar atividades de pré-leitura, começa por perguntar/indicar quais os elementos que constituem o livro (como por exemplo, apontar para a capa e lombada e perguntar se sabem como se chamam essas partes do livro). Após este momento, começa por ler a história expressivamente. Para perceber se o grupo percebeu a história faz perguntas (como por exemplo: De onde saiu a lagarta?; Como estava a lagartinha depois de sair do ovo?; O que ela comeu?; E no sábado teve uma alimentação saudável?; Como é que ficou a lagartinha?, entre outras). Depois destas perguntas, apresento os bichos-da-seda. Para perceber o que as crianças já sabem pergunto se elas sabem que animal é aquele, se sabem o que come, o que produzem. Posteriormente pergunto se me sabem dizer qual a fase anterior à da lagarta e qual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livro: “A lagartinha muito comilona”; • Folhas de papel; • Lupas; • Base de plástico; • Bichos-da-seda; • Material riscador; • Imagem do ciclo de vida das lagartas (anexo B). 	<p>Observação direta;</p> <p>Grelha de observação (anexo 5);</p> <p>Produções finais.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as fases da metamorfose; • Conhecer melhor um animal específico: Bicho-da-seda. 	<p>a que poderá vir a seguir. Apresentando uma imagem sobre o ciclo de vida e saliento que aquele processo se chama metamorfose. Posteriormente, nas mesas e pequenos grupos de 3 elementos vão observar o bicho-da-seda, com auxílio da lupa e base de plástico, registam o que estão a observar. Antes de iniciarem o desenho, digo que terão de desenhar exatamente o que estão a observar, a forma, o aspeto exterior e a existência de apêndices. Este registo deverá ser pelo um menino de 5 anos. A estagiária vai rodando pelos grupos e dá indicações sobre esses aspetos. Também questiona se ainda se lembram o que é a metamorfose e quais as suas fases de vida (ovo, larva; pupa- crisálida e borboleta).</p>	
--	--	--	--	---	--

Exemplo da tabela para o registo das observações

Grelha de Observação das Atividades nos diversos momentos de rotina

Nome da criança: I1				Grupo dos 5 anos						
DATA	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. áreas, recreio, atividade orientada ¹ ...)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					INTERAÇÃO COM O GRUPO		OBS
			Não observado	1	2	3	4	5	Interage	
17 de maio de 2017	Atividade orientada: Exploração do bicho-da-seda	A I1 explorou os bichos-da-seda estando muito entusiasmada com o animal.						X	X	

Grelha de Análise das Aprendizagens em Atividades Orientadas

Nome da criança: I1			Grupo dos 5 anos		
NOME DA ATIVIDADE / DATA	<ul style="list-style-type: none"> Partilhar com o grupo os objetos e o bicho -da-seda 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as várias fases do bicho-da-seda 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer um animal real: Registo do bicho-da-seda 	OBSERVAÇÕES	
Exploração do bicho-da-seda 17.05.2017	A I1 partilhou tanto a lupa como o bicho-da-seda pelos colegas que tinha ao lado.	Quando perguntei à I1 qual a próxima fase do bicho ela respondeu que era o casulo e a que anterior era o ovo.	A I1 aprendeu que os que tinham riscas eram os machos e os todos brancos eram as fêmeas. O registo da I1 tinha muito detalhe incluído as 10 patas.	A I1 contou as patas do bicho-da-seda para as representar no seu registo.	

Legenda:

¹ Sempre que observamos uma atividade orientada, teremos de recorrer à grelha de análise das aprendizagens em atividades orientadas.

1 Sem envolvimento; 2 Fraco nível de envolvimento; 3 Nível de envolvimento mediano; 4 Bastante envolvido; 5 Totalmente envolvido.

Análise da atividade no Diário de Bordo

(...)

Depois deste momento, acabei com o suspense sobre o que estava dentro da caixa, e apresentei os nossos bichinhos da seda. Apresentei também as diferentes fases do ciclo de vida da lagarta com imagens reais. Informei que estes animais comiam folhas de amoreira. Para facilitar a exploração do animal, dividi o grupo em pequenos grupos pelas mesas, distribuindo 2 bichos e uma lupa a cada par ou trio, reforcei a ideia que teriam de partilhar entre si a lupa.

As conversas que surgiram, foram fascinantes as crianças estavam completamente envolvidas na exploração. Houve quem aprendesse que os que tinham riscas eram os machos e as fêmeas eram brancas, houve quem atribuísse nome aos bichos, que uns eram os pais e outros eram os filhos, entre outras. Tive o cuidado de informar que não podiam ser pais nem filhos pois as lagartas vêm dos ovos que são as borboletas que as poem. Também houve uma menina do grupo dos 5 anos que contasse as patas para realizar o registo. Para que esta exploração fosse mais rica, pedi aos meninos do grupo dos 5 anos fizessem o registo, mas houve duas crianças do grupo dos 3 que também quiseram fazer, apesar de saber que não iam fazer um registo muito próximo, deixei-os experimentar. Fiquei, muito surpreendida com a reação das crianças e com os registos também! Em conversa com a educadora lembrei-me de uma possível nova abordagem para a minha semana de intervenção, a observação de caracóis.

(...)

Reflexão diária: Para uma próxima podia pedir o registo do bicho-da-seda a todo o grupo, apesar de não ficar perfeito ou parecido. No entanto, devia começar a estimular o gosto pela observação e o registo.

Anexo 6 – Planificação da atividade “Flutua não flutua”

Jardim de infância						
Duração	Conteúdo	Objetivos		Estratégia	Recursos	Avaliação
		Gerais	Específicos			
9h30 às 10h30	<p>Área da formação pessoal e social</p> <p>Área da expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita. <p>Área de Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem às ciências: 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os outros. • Criar um clima de comunicação. • Desenvolver as 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar na sua vez; • Ouvir o que os colegas estão a dizer; • Desenvolver a linguagem; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver a capacidade de concentração. • Identificar quais os objetos que flutuam; 	<p>Com o grupo reunido no tapete e com recurso à história lida no dia 30 de maio, a estagiária questiona se se lembram qual o objeto que o caracol utilizou para navegar. E questiona se sabem o porquê da sua escolha, esperando que indiquem que a folha flutuava. Posteriormente, pergunta se já viram mais objetos a flutuar na água. A estagiária apresenta um conjunto de objetos ao grupo. Antes de experimentar o que flutua ou não, a estagiária dá ao grupo dos 4 e dos 5 anos, uma grelha para eles realizarem as suas previsões. Antes do seu preenchimento deve ser analisada em grande grupo, indicando onde se colocam as cruzes. Depois da grelha preenchida, o grupo será</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tina de água; • Água; • Folha de árvore; • Pedra; • Clipe; • Rolha; • Botão; • Mola; • Concha de caracol; • Chave; • Anel; • Plasticina; • Pedaco de madeira; • Maçã; • Batata; 	<p>Observação direta;</p> <p>Grelha de observação;</p> <p>Produções feitas pelas crianças.</p>

	<p>Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p>capacidades de previsão, observação, exploração e registo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para as atividades experimentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos que não flutuam; • Conhecer os fatores para os objetos flutuarem. 	<p>reunido no tapete. Um a um irá colocar um dos objetos dentro da tina. No entanto, como nem todos os objetos estão representados na grelha oralmente a criança faz a sua previsão do que irá acontecer. Consoante a resposta analisar o que realmente aconteceu. No final, pergunto o que faz um objeto flutuar, se o peso, o tamanho do objeto influencia a sua flutuação. No final o grupo dos 5 anos, corrige as suas previsões. O grupo os 4 e dos 5 registam através do desenho a experiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha das previsões (anexo O); • Folhas A4; • Material riscador. 	
--	---	--	--	---	---	--

Exemplo da tabela para o registo das observações

Grelha de Observação das Atividades nos diversos momentos de rotina

Nome da criança: A1			Grupo dos 5 anos									
DATA	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. áreas, recreio, atividade orientada ¹ ...)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					INTERAÇÃO COM O GRUPO		OBS.		
			Não observado	1	2	3	4	5	Interage		Não interage	
02 de junho de 2017	Atividade orientada: Flutua ou não flutua.	Realização da experiência flutua não flutua.							X			

Grelha de Análise das Aprendizagens em Atividades Orientadas

Nome da criança: A1		Grupo dos 5 anos		
NOME DA ATIVIDADE / DATA	▪ Compreender como se preenche uma tabela de dupla entrada;	▪ Conseguir realizar previsões do que pode ou não acontecer ao objeto.	▪ Identificar os fatores que influenciam na flutuação.	OBS
Experiência Flutua e Não flutua 02.06.2017	O A1 compreendeu como se preenche uma tabela de dupla entrada.	O A1 conseguiu preencher a tabela com as previsões. As suas previsões bateram certo com a realidade.	O A1 identificou que o peso não é um fator para determinar a flutuação de um objeto e que a forma do objeto era determinante.	Para facilitar a avaliação esta atividade foi gravada.

Legenda:

¹ Sempre que observamos uma atividade orientada, teremos de recorrer à grelha de análise das aprendizagens em atividades orientadas.

1 Sem envolvimento; 2 Fraco nível de envolvimento; 3 Nível de envolvimento mediano; 4 Bastante envolvido; 5 Totalmente envolvido.

Análise da atividade no Diário de Bordo

(...)

Só iniciei a minha atividade por volta das 10h, ainda com o grupo no tapete expliquei a atividade que hoje íamos fazer. Antes de distribuir a tabelas para elas realizarem as suas previsões expliquei como se preenchia a tabela, realizando com eles a previsão do primeiro objeto. Depois distribuiu o grupo dos 5 pela mesa para eles realizarem as previsões. Os meninos dos três foram fazer moldagem de plasticina, para uma mesa. No preenchimento da tabela, houve crianças que precisaram de uma segunda explicação mais detalhada. No entanto, também houve quem preencheu todo bem logo à primeira. Como eles já terminaram por volta das 10h30 tivemos de interromper para irmos lanchar.

Como o tempo é reduzido fui chamando 4 meninos de cada vez para realizarem a experiência enquanto estavam no recreio. O decorrer na experiência correu muito bem, alguns erraram nas suas previsões e outros acertaram em todas. Os meninos perceberam que o peso não é fator para determinado objeto flutuar e que a forma e o tipo de material são determinantes.

(...)

Anexo 7 – Planificação da atividade “Ciclo da água”

Escola Básica do 1º CBE					
Duração	Conteúdo	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
1h30	<p>Bloco 5 – À Descoberta dos materiais e objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os diferentes estados da água; <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar os diferentes estados da água. • Compreender o ciclo da água; <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer como é que a que funciona o ciclo da água; ○ Observar as diferentes etapas do ciclo da água; • Sensibilizar para a prevenção do ambiente; <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender a importância da chuva/água para os seres vivos; • Desenvolver atitudes de prevenção do ambiente; <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender a importância de utilizar a água eficazmente nos períodos que não ocorre precipitação. 	<p>As crianças quando entrarem na sala devem sentar-se no lugar e deitar a cabeça sobre a mesa para que se acalmarem, após este momento devem espreguiçar-se para dar início ao tema.</p> <p>As estagiárias organizam a sala de modo a ser possível a constituição de pequenos grupos (4 elementos), os grupos constituídos devem incluir os dois anos de escolaridade. Posteriormente, as estagiárias perguntam ao grupo se, se lembram do que foi falado na semana passada sobre a água.</p> <p>As estagiárias distribuem uma ficha pelos grupos e pedem que cada grupo pense como é que a água circula no meio ambiente. As respostas devem ser escritas na ficha (por um aluno do segundo ano) e um elemento do grupo deve explicar qual a conclusão que o grupo chegou. Após esta discussão é apresentado um vídeo onde explica este processo. De seguida, é novamente explicado o processo do ciclo da água com uma linguagem simplificada.</p> <p>Para consolidar as aprendizagens é realizada uma experiência onde se verifique as transformações da água nos diferentes estados. As estagiárias apresentam cubos de gelo e colocam uma panela de água a aquecer até ferver. Quando a água atingir o ponto ebulição é colocada uma placa de acrílico por cima da panela e as crianças observam o que está a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha de trabalho - anexo A; ○ Vídeo acerca do tema da água, (Águas de Portugal); ○ Fogão elétrico; ○ Panela; ○ Placa de acrílico; ○ Água; ○ Cubos de gelo. 	<p>Conversa em grupo; Análise das produções – Ficha.</p>

			<p>acontecer. Ao voltarem para o lugar devem preencher a ficha de acordo com o que viram (na ficha os alunos do 2º ano escrevem e os alunos do 1ºano devem realizar as ilustrações). No final existe uma conversa em grande grupo para compreender se os alunos compreenderam este processo e dando exemplos do quotidiano (como por exemplo: água que congela no congelador, a roupa que seca no estendal, entre outros).</p>		
--	--	--	--	--	--

Autoavaliação da atividade

(...)

A primeira atividade consistia numa atividade para que as crianças compreendessem o qual a importância da chuva, daí ser abordado o ciclo da água. Este conteúdo não é suposto ser abordado nestes níveis de ensino, mas penso que seja essencial para a sua compreensão. Claro que o nível de exigência e a forma de avaliar não será igual como se estivéssemos a avaliar uma turma de 4º ano.

Nesta atividade foi pedido para as crianças trabalharem em grupo, grupos esses que misturava o 1º e o 2º ano. Deste logo foi possível reparar que alguns elementos conseguiram no fazer de imediato enquanto que outros tinham mais dificuldade.

Após as crianças tentarem realizar uma previsão do que poderia ser o ciclo da água, demonstramos um vídeo das Águas de Portugal que explicava de uma forma muito clara o processo. Depois deste momento realizamos a experiência e de seguida as crianças tinham de realizar os desenhos de todos os momentos da experiência e legendar os momentos.

(...)

Anexo 8 – Planificação da atividade “Caça aos resíduos”

1º ano e 2º ano de escolaridade	
Conteúdos	Objetivos
<p>Estudo do Meio</p> <p>Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p style="padding-left: 40px;">3 - Os seus itinerários</p> <p>Educação para a cidadania</p> <p>Desenvolvimento sustentável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar locais através de plantas; • Ler mapas/plantas; • Localizar pontos numa planta; • Localizar espaços em relação a um ponto de referência. <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a prevenção do ambiente; <ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar a separação adequada dos resíduos; • Desenvolver atitudes de prevenção do ambiente.
Estratégia	
14h às 15h30	<p>Os alunos ao entrarem na sala de aula devem ocupar o seu lugar para eu poder dar início à aula. Para dar início à aula recorro à atividade realizada na semana anterior (construção dos ecopontos) e reforçar que a separação dos resíduos é importante para reduzir a poluição no nosso planeta. Relembro também o que se deve colocar em cada um dos ecopontos. Depois desta conversa, informo que eu espalhei vários resíduos recicláveis pela escola e que eles têm de os encontrar para os colocarem no ecoponto correto e para os encontrar têm de se guiar pela planta da escola.</p> <p>Antes de distribuir as plantas, devo perguntar o que é uma planta e após as respostas dele devo mostrá-la e explorá-la com os alunos. De seguida, pergunto à turma se existem dúvidas e esclarecendo-as. Depois das dúvidas estarem esclarecidas divido a turma por grupos de 4 elementos e distribuo uma planta a cada grupo, para tornar o jogo mais desafiante, digo que a primeira equipa a recolher os 4 resíduos que lhes estão destinados ganham o jogo. Antes dos alunos partirem à descoberta indico as regras só podem trazer um objeto de cada vez e cada um fica responsável pela leitura da planta.</p> <p>Eu irei acompanhar os grupos para perceber se estão a conseguir realizar a leitura da planta.</p> <p>No final da atividade falo com os alunos, para compreender quem é que teve mais facilidade ou dificuldade em ler a planta da escola.</p> <p>Se houver tempo fazem um desenho sobre a atividade.</p> <p>No final do dia, é feita a avaliação do dia – comportamento e trabalho, recordando o que foi aprendido. Os meninos do 2º ano avaliam se o sumário foi todo concluído ou se ficou alguma coisa para abordar.</p>

	Recursos	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> • Planta da escola; • Vários Resíduos; • Ecopontos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação – anexo O1.

Grelha de observação					
Atividade: Planta da escola				Data: 10 de janeiro de 2018	
Ano de escolaridade: 1º e 2º ano					
Objetivos Alunos	C1	C2	E1	L1	Obs.
Identificar locais através de plantas	Conseguiu identificar onde estava escondido o resíduo através da planta da escola.	Conseguiu identificar onde estava escondido o resíduo através da planta da escola.	Conseguiu identificar onde estava escondido o resíduo através da planta da escola.	Conseguiu identificar onde estava escondido o resíduo através da planta da escola.	
Realizar a separação adequada dos resíduos	Colocou o resíduo no contentor certo.				

Autoavaliação da atividade

(...)

No período da tarde, voltei a juntar a turma toda, para abordar os itinerário, plantas e mapas, articulando com o tema do projeto. Para que esta aula não seja somente expositiva, fiz a planta da escola e escondi os resíduos, e em pequenos grupos eles teriam de fazer uma espécie de caça ao tesouro. Desta forma as crianças aprendem a ler mapas e a trabalhar em grupo. Numa fase inicial não correu muito bem, pois as regras passavam por não fazer barulho, não correr nem o grupo se podia separar. No entanto, foi exatamente isto que aconteceu. Depois de eu ter de ralhar com a turma, à segunda vez já correu melhor, pois as crianças já respeitaram as regras. No final da atividade foi feita um levantamento das dificuldades, pois houve crianças que tiveram dificuldade em ler o mapa.

Esta atividade também se pode articular com a matemática, com a orientação espacial. Uma das dificuldades sentidas, foi o acompanhamento dos grupos, pois não consegui acompanhar os grupos todos, pois fiquei no ponto de chegada para ver se todos colocavam os resíduos certos nos contentores. Para uma próxima devia ter identificado os resíduos de cada grupo e no final averiguar se estavam separados devidamente.

(...)

Anexo 9 – Planificação da atividade “Bingo das frações”

11h ao 12h30	Disciplina e Conteúdos	Objetivos
	<p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações (NO3): <ul style="list-style-type: none"> ○ Números racionais não negativos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação de frações na reta numérica; ▪ Ordenação de números fracionários. ○ Representação decimal de números racionais não negativos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Frações decimais; representação na forma de dízimas finitas; ▪ Redução de frações decimais ao mesmo denominador; adição de números racionais representados por frações decimais com denominadores até 1000. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medir com frações: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenar frações com o mesmo denominador; ○ Ordenar os números racionais positivos utilizando a reta numérica ou a medição de outras grandezas. • Representar números racionais por dízimas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar as frações decimais como as frações com denominadores iguais a 10, 100 e 1000; ○ Representar por 0,1, 0,01 e 0,001 os números racionais ; e , respetivamente.
	Estratégia	
	<p>Os alunos devem entrar na sala e ocupar os respetivos lugares. Após a turma estar organizada são selecionados dois alunos para distribuírem os manuais escolares. A professora estagiária, informa que irão realizar, para avaliação, as fichas das páginas 138 e 139. O tipo de exercícios presente na ficha prende-se com números decimais fracionários, bem como a resolução de problemas. Os alunos devem resolvê-los de forma autónoma e individual, visto ser um elemento de avaliação. Antes de iniciarem a resolução, a professora estagiária deverá ler todos os exercícios propostos. Durante a resolução, a professora estagiária, apenas poderá responder a dúvidas que estejam relacionadas com interpretação.</p> <p>Se os alunos terminarem antes do tempo acabar e se ainda houver alunos a terminar a ficha, realizam uma ficha do livro de fichas com exercícios relacionados com a matéria. Caso todos tenham acabado, iremos jogar ao jogo do bingo, para consolidar a noção dos números fracionários.</p>	
	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita; - Manual de matemática; - Livro de fichas; - Jogo do bingo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos produtos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar se os alunos conseguem realizar os exercícios da ficha. 	

Autoavaliação da atividade

(...)

Um das atividades que considero que correu bem e que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos, foi na realização de problemas matemáticos e a realização do jogo do Bingo das Frações. Os alunos conseguiram compreender o que era pedido em cada problema e apesar de algumas dificuldades conseguiram chegar ao que era pretendido. No entanto, existem sempre crianças que apresentam mais dificuldades e que precisam de um apoio mais específico. Este apoio nem sempre é possível realizar, apesar de ser uma turma reduzida, nem sempre conseguimos chegar a todos ao mesmo nível.

O jogo do bingo, as crianças adoraram, tomando atenção à leitura dos números decimais e associá-los à representação gráfica. Esta atividade foi adaptada à criança com défice cognitivo, pois ele tinha um cartão apenas com números inteiros e ele conseguiu completar o seu cartão com a ajuda da minha colega de estágio. Foi possível ver a alegria dele em estar a fazer o mesmo que os outros e ter ganho o jogo. Neste tipo de situações é possível afirmar que realizei uma pedagogia diferenciada. Segundo Perrenoud (1995) o trabalho em equipa entre os principais intervenientes da ação educativa é bastante benéfico para os alunos, pois o professor adapta o processo de ensino-aprendizagem às características específicas de cada um dos alunos. Esta consciência é fundamental como futura professora, pois é necessário adaptar a prática à turma/grupo com quem estamos a desenvolver o trabalho.

(...)

Anexo 10 – Planificação da atividade “Tabela de comportamentos

Escola 1º CEB		
	Disciplina e Conteúdos	Objetivos
9h às 10h30	<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita (LE3): <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão de texto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto de características: narrativa; ▪ Banda desenhada. <p><u>Educação para a cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolvimento pessoal e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos: banda desenhada. ○ Promover a alteração de comportamentos. • Desenvolver o respeito pelo outro; • Valorizar o “eu”; • Promover a alteração de comportamentos.
	Estratégia	
	<p>Para dar início à aula, as professoras estagiárias vão pedindo a cada par para apresentarem as bandas desenhada construídas, caso não tenham tido tempo de apresentar na aula anterior. Após todos os pares apresentarem a sua banda desenhada, será feito um diálogo em grupo de modo a verificar quais as diferentes soluções possíveis de resolver um conflito sem ser da pior forma. Posteriormente, e sendo o último dia de aulas, na escola, as professoras estagiárias irão divulgar o projeto que realizaram durante o estágio. O projeto denomina-se de “Eu e os outros”, e será apresentado em vídeo, onde foram feitas entrevistas aos alunos, onde estes tiveram de: indicar quais as atividades que mais gostaram de realizar com as estagiárias; explicar se o trabalho em grupo faz com que haja menos conflitos; indicar uma qualidade deles; indicar o que têm a melhorar relativamente ao comportamento; e se costumam refletir sobre as más atitudes e comportamentos. Este vídeo será colocado na plataforma <i>ClassDojo</i> para que todos os encarregados de educação possam ter acesso e consigam verificar o que foi desenvolvido com os seus educandos ao longo destas sete semanas. Após a apresentação do vídeo, será realizada a análise da tabela de comportamentos, de forma a verificar se os alunos conseguiram alterar o seu comportamento ao longo destas semanas, havendo um diálogo entre o grupo. Os alunos que não tiverem nenhuma anotação de mau comportamento na tabela, ganharão 10 pontos na plataforma <i>ClassDojo</i> por terem conseguido melhorar o seu comportamento.</p>	
	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Banda desenhada; - Computador; - Projetor; - Quadro interativo; - Tabela dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos produtos: Banda desenhada. • Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar se os alunos participam no diálogo sobre os comportamentos. 	

Autoavaliação da atividade

(...)

No período da tarde, foi realizada uma atividade diferente relacionada com o projeto desenvolvido. Previamente, na semana anterior os alunos tiveram de escrever um texto, onde teriam de identificar atitudes que não gostavam que lhe fizessem. Essas produções foram analisadas e foi construída uma tabela de comportamentos.

Durante a conversa indiquei que algumas crianças identificaram que não gostavam que lhe batessem, que lhe mentissem, que fizessem queixinhas, entre outros comportamentos. Até hou um aluno que identificou que aquilo que eles indicam que não gostam que os outros lhe façam é aquilo que eles fazem. Neste sentido, apresentei a tabela, onde cada um irá assinalar os aspetos que eles não gostam que lhe fizessem.

Também nesta conversa houve um momento onde os alunos tiveram a oportunidade de pedir desculpa uns aos outros. Este momento foi muito enriquecedor, pois as crianças refletiram nos seus próprios atos e reconheceram que erram uns com os outros. Também houve quem fosse pedir desculpa à professora, sem que eu dissesse para o fazer. Esta é uma evolução muito positiva uma vez que as crianças começam a perceber que têm más atitudes e que estas devem ser travadas.

(...)

Anexo 11 – Guião das entrevistas dos docentes

Questão de investigação: “A afetividade e a autoridade: Um estudo sobre as interações adulto-criança na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico”

Bloco temático	Objetivo	Questões
Enquadrar a entrevista e Caracterização do sujeito	Esclarecer os objetivos do estudo Conhecer o percurso do educador/professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Há quando tempo é educador/professor? • Em que setor está a trabalhar?
Afetividade no processo de ensino-aprendizagem	Conhecer o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si afetividade? • Qual considera ser o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem? • Como se manifesta a afetividade no processo de ensino-aprendizagem? • Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?
Autoridade no processo de ensino-aprendizagem	Conhecer o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si autoridade? • Qual considera ser o papel da autoridade no processo ensino-aprendizagem? • Como se manifesta a autoridade no processo de ensino-aprendizagem? • Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária?
Estratégias para a gestão da afetividade e da autoridade	Conhecer estratégias para gerir a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre estes dois conceitos no processo de ensino-aprendizagem? • Que estratégias utiliza para mobilizar a autoridade em sala? • Que estratégias utiliza para manifestar a afetividade em sala?

Anexo 12 – Guião das entrevistas das crianças

Questão de investigação: “A afetividade e a autoridade: Um estudo sobre as interações adulto-criança na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico”.

Bloco temático	Objetivo	Questões
Caracterização do sujeito	Conhecer a criança.	Que idade tens? Gostas da tua professora? Porquê? O que mais gostas nela?
Compreensão do tipo de interação adulto-criança.	Conhecer o ponto de vista das crianças	Gostas de aprender coisas novas com ela? O quê? Fazes tudo o que ela pede, ou às vezes desobedeces? Por que é que desobedeces? A tua professora dá-te mimosinhos? Que tipo de mimosinhos gostas que ela te dê? A professora costuma-se zangar contigo? Como é que te sentes quando ela se zanga?

Entrevista à educadora de creche - Sujeito 1

Aluna: Vamos dar início então à entrevista à educadora, o estudo em questão é a “Afetividade e a Autoridade: Um estudo sobre as interações adulto-criança na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico”. Primeiramente quero conhecer o seu percurso até à data. Há quanto tempo é educadora?

Sujeito 1: Eu sou educadora há 23 anos, trabalhei sempre em IPSS, tanto a primeira experiência que tive foi em ATL e depois, vim para aqui para o sítio que estou, já cá estou há 17 anos e tenho tido experiência quer em jardim de infância, quer como em creche. Nunca mais estive com ATL, a não ser o primeiro emprego. O primeiro emprego foi mesmo só ATL durante 5 anos e... agora foi só creche e jardim.

A: Então, visto que está numa IPSS está a trabalhar no setor privado.

S1: Sim, sim...

A: Agora passando para mais no sentido da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O que é para si afetividade?

S1: Olha a afetividade é o criar laços com a criança. Eu acho que não pode haver trabalho dentro da sala, se não se criarem esses laços de afetividade. Para mim o mais importante é que haja essa química, essa intimidade entre o educador e cada um, respeitando as diferenças para depois se poder fazer esse trabalho. Só conhecendo bem, só havendo uma boa relação e esses laços é que depois se consegue fazer um percurso e cumprir os objetivos que nos queremos alcançar.

A: Então considera que a afetividade tem um peso no processo de ensino-aprendizagem.

S1: Para mim é fundamental, para mim é talvez aquilo que é mais fundamental, principalmente no pré-escolar porque eu penso que depois com o passar dos anos e quando vão para o ensino mais escolarizado, para a escola, não há. Há mais o cuidado de escolarizar, de ensinar, e nem os cuidados com os afetos. E aquilo, dos meus antigos alunos, aquilo que eles mais se queixam é disso. É que na escola não há esse mimo, aquele carinho, aquele colo que eles estavam habituados quando estavam no pré-escolar.

A: Mas visto que agora está em creche considera que isso é mais importante, a parte do afeto na creche do que no jardim de infância, ou são ambos importantes?

S1: São ambos importantes, é assim claro que na creche há um contacto direto, porquê, porque nós estamos mais ao nível deles, eles estão mais no chão, estão mais sentadinhos,

gostam do colinho e logo aí à mais esse contacto, mas é fundamental que ele se prolongue para o pré-escolar e é uma pena não se prolongue até às várias etapas. O meu filho, quando foi para o nono ano ele foi para uma escola profissional, todos os professores da escola, sabiam o nome dele. E ele achou isto muito interessante porque quando ele saiu do secundário, só os professores dele sabiam o nome dele, mas ou outros não. Naquela escola, está bem que era mais pequena, mas o fundamental que é todos os professores o conhecerem pelo nome. E haver uma relação não é só eu sou professor e tu és aluno, mas uma relação de intimidade, uma relação mais íntima, onde se criam laços, onde um professor também pode fazer amizades e que a amizade fica para a vida. Eu por exemplo, tenho aqui miúdos que foram meus e que ainda hoje me vêm visitar e que ficaram, criámos laços, mesmo quase de família, eu acho que isso é que fica para vida, porque qualquer um pode ensinar o que quer que seja, mas o carinho, esses laços nem qualquer um consegue criar.

A: Então como considera que se manifesta a afetividade no processo de ensino-aprendizagem?

S1: Na relação pessoal tem de haver primeiro o contacto, o toque, o criar laços, o falar, o ouvir... Hoje os nossos alunos não têm ninguém que os oiça, os nossos alunos, desde pequeninos ninguém os ouve. Os pais estão numa fase, numa vida, numa loucura em que é trabalho casa e não têm tempo para escutar os filhos e os filhos precisam de ser ouvidos, precisam de ser escutados. O professor/educador tem de estar atento, saber ouvir, saber escutar aquelas crianças e as necessidades que eles têm. A sociedade não está preparada para isso, está preparada para escolarizar, para passar conhecimentos, mas não estão preparados para criar esses laços que é o mais importante.

A: Em que circunstâncias lhe parece ser mais necessária este desenvolvimento da afetividade?

S1: Eu acho que em todas, eu não consigo, eu tenho 46 anos e eu continuou a precisar de criar laços com pessoas e de fazer amizades e de ter amigos e de ter essa afetividade. Não pode haver idade para isso.

A: Não, mas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, o contacto com as crianças, considera que estes momentos de afetividade devem ser constantes ao longo da rotina ou em momentos específicos?

S1: Não, eles são naturais. Portanto, não deve ser em momentos específicos eu posso estar a ensinar e passar com a mão na cabeça, dar um beijo, de lhe dar até um incentivo, isso até pode servir como um incentivo mesmo que não esteja a atingir o objetivo pretendido. Acho que não pode, nem faz sentido para mim, haver momentos próprios para isso. Isto tem de ser algo tão natural, não é uma coisa automatizada, isto é algo que vem de dentro, do coração. E eu apetece-me dar um abraço, não posso estar à espera por não ser o momento. É um

momento sempre e se calhar se os profissionais fizessem isso e se fizesse partes das rotinas, da forma de trabalhar eu tenho a certeza que não havia tanto insucesso.

A: Agora conhecendo melhor o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem. O que é a autoridade?

S1: Autoridade é o contrário de autoritarismo. Uma autoridade é eu sou educadora, estou dentro da sala, eu sou uma autoridade perante aquelas crianças elas estão ali para seguir uma conduta que eu lhes proponho, mas não sou autoritária ao ponto de os ter de obrigar a fazer como eu quero, portanto eu tenho de dar um espaço e uma liberdade também. Eu sou uma autoridade e tem de haver um respeito e isso tem de ser claro, eu sou o respeito que está ali, se eu digo, eu sou um fio condutor, dou as normas, dou os valores, mas não estou ali de chicote na mão para eles fazerem aquilo que eu quero.

A: Claro. Qual considera ser o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem?

S1: Eu acho que é muito importante... eu acho que a autoridade, hoje também há uma crise de autoridade. Há muito autoritarismo, mas há uma crise de autoridade até os próprios pais não conseguem ter autoridade dentro de casa. Hoje são os filhos que mandam, muitas vezes dentro de casa, não é? São os filhos que mandam nos pais, portanto às vezes está um bocadinho trocado e acontece aqui uma coisa que os pais dizem “ele em casa não é assim”, “eu em casa não consigo”, porque os pais e os professores são amigos, mas não são os amigos, eles são os adultos que os orientam. Então, eu acho que é fundamental para o crescimento equilibrado de uma criança perceber que existe uma autoridade que os orienta, que os faz ajudar a crescer, para o ajudar também que um dia mais tarde eles também sejam autoridade.

A: E como é que se manifesta a autoridade no processo de ensino aprendizagem? Como é que... quais as atitudes que tem para manifestar a autoridade no processo de ensino.

S1: Eu costumo dizer, por exemplo, um educador é um educador de infância, não é um educador infantil, não é? Portanto, tem que ver no educador ou no professor aquele amigo que o ajuda, que ensina, mas também saiba ir ao encontro das necessidades deles, mas que não se ponha ali a fazer aquilo que eles fazem, não é? Eles têm de perceber que aquela pessoa realmente, é aquela pessoa que os orienta e que os conduz, não pode ser uma pessoa que seja firma nas suas decisões, não é dizer “eu agora permito, mas amanhã não me apetece e já não permito”.

A: Ser coerente...

S1: Exatamente, tem de haver uma certa coerência para que eles não fiquem baralhados. E às vezes mesmo em casa, hoje em dia se vê isso, hoje o pai está bem-disposto e até permite determinadas coisas, amanhã não está bem-disposto e então já não permite. Eles começam a perceber isto pode-se ou não se pode? Portanto tem de haver certa coerência nas atitudes, isto não se faz, mas é que não se faz mesmo seja em que circunstâncias for. Tem que haver aqui equilíbrio.

A: E em que circunstâncias é que acha que a autoridade é mais necessária?

S1: Eu acho que ela é necessária sempre, desde das brincadeiras, nas conversas, em todo o trabalho que fazemos. A autoridade é sempre importante, ela não é mais importante quando há um conflito, não, não me parece que....

Tem de haver a presença de autoridade de um educador ou de um professor tem de estar presente em todas as circunstâncias, em todos os contextos dentro do contexto escolar, mesmo que seja a brincar ou que seja a trabalhar ou que seja num momento mais informal eles têm de perceber que aquela pessoa, realmente é a pessoa que dá autoridade, que dá um caminho, que dá uma orientação...

A: Agora conhecendo mais as estratégias para a gestão da afetividade e da autoridade, visto que, tal como disse são duas linhas que devem estar sempre presentes...

S1: sempre presentes....

A: Na sua opinião, destes dois conceitos no processo de ensino-aprendizagem? Acabou já por referir que têm de estar sempre presentes... e que um não funciona sem o outro e...

S1: Para ser bem... para as coisas funcionarem bem, tem de haver isso. A autoridade não é aquela imagem da frieza, do ralhete, não! É aquela pessoa que realmente orienta, mas também que dá afetos, portanto elas estão interligadas... uma não é mais importante que a outra. Elas são paralelamente, importantes.

A: Que estratégias utiliza para mobilizar a autoridade em sala?

S1: Olha eu utilizo muito o timbre da voz, que eu as vezes quando eles se estão a portar mais mal "Aii, alto que isso assim não se faz"... tem de haver aqui um discernir, há um falar normal e há um tom de voz que se eleva quando alguma coisa está a correr mal que é para fazer parar "para tudo!" Eu principalmente... é essa a minha estratégia.

A: E que estratégias utiliza para demonstrar a afetividade em sala?

S1: Isso aí é... é os abraços, é os beijos, é aquilo que para mim faz todo o sentido. Eu acho que escolhi mesmo esta profissão, eu gosto também do contacto e da relação com a pessoa. Eu gosto do toque, e então é assim, eu sabia ser outra coisa porque só nesta

profissão, realmente, é que a gente consegue isto. Uma vez tinha um grupo muito difícil, e eu estava a pensar se calhar não nasci para ser educadora, então eu andava neste conflito interior, até quem dia, uma mãe veio e disse assim “Eu andava para lhe dizer isto há muito tempo, mas hoje tenho que lhe dizer”, e eu tinha vindo a chorar de casa porque o grupo era mesmo difícil, e ela disse-me “sabe eu vinha lhe dizer que vocês nasceu para ser educadora” e eu fique assim, pronto é a confirmação... Claro que na altura eu era mais jovem e tinha estas dúvidas.. e a insegurança as vezes também não ajuda. Hoje eu não me conseguia a ver a fazer mais nada a não ser isto, porque a mim, eu vivo destes afetos. Eu vivo disto, eu... o chegar de manhã e ver o sorriso, a gente às vezes vem de rastos e não apetece, a gente chega e eles vêm dar aquele abraço e a gente pronto...ali apercebe-se que também o quanto somos importantes para eles. E isto não há dinheiro nenhum, não há salário nenhum que pague e isto é.... Desculpa.

A: Não faz mal, dá para ver mesmo que vive isto...

S1: Sim, é claro que as vezes cometemos erros e somos profissionais, e às vezes também há dias em que a gente comete uma argolada isso é... e eu acho que toda a gente faz isso. Por isso é que quando falaste em afetos, isso para mim é o que faz mais sentido, para mim. De tudo é o que faz mais sentido, é claro que a gente não pode viver só de afetos, a vida também tem de ter outras coisas, não vamos agora ser só emoção, não é? Nos também temos de criar os miúdos para a vida, também temos de os criar nesse sentido, mas também às vezes... Mas também não pode ser só criá-los para a vida, como robôs e como máquinas em que se quer, tem de ser os melhores, tem de ser os mais inteligentes, os mais a saber tudo... não isso para mim não faz sentido. Primeiro tem de se ensinar a ser pessoa e isso é que é fundamental, principalmente no jardim de infância. Aquilo que eu vejo e sinto é que o que eu tenho de fazer é formar pessoas que saibam estar, que saibam dizer ou por favor, obrigada, que saibam comportar e que saibam se preparar para as novas aprendizagens. Se eles não saem daqui a saber escrever o nome, ou saber contar até 50, isso para mim não é importante, porque se eles não tiverem problemas nenhum cognitivo eles vão lá chegar, agora o que é importante é isto. E eu sinto que na sociedade onde nós estamos há tanta falta de afetividade, é tudo tão automático que se vai perdendo e depois disso vai se refletir naquilo que é a nossa sociedade hoje. E eu passei no ano passado pela morte do meu pai e vivi muito ali, durante algum tempo nos hospitais e eu fico assombrada por ver filhos que deixam lá os pais, não é que não querem saber dos pais. E eu às vezes penso se isso não foi o reflexo também de coisas que eles viveram.

A: está estudado que a infância reflete muito o que eles são posteriormente...

S1: Com certeza, nos temos hoje de apostar é nisso, é criar seres humanos, não é criar robôs.

A: Está bom. Obrigada!

Entrevista à educadora de pré-escolar - Sujeito 2

Aluna: Esta entrevista está relacionada com a minha questão de investigação relativamente à afetividade e autoridade, um estudo sobre as interações adulto/criança na educação de infância e no primeiro ciclo do ensino básico. Á quanto tempo é educadora?

Sujeito 2: Sou educadora desde 1991, tirei o curso aqui na ESES de Santarém, depois fiz complemento de formação mais tarde, mas comecei logo a trabalhar em dezembro de 91. Comecei a trabalhar numa misericórdia da Chamusca e estive lá 14 anos. Trabalhei em jardim de infância, passei pela cresce, pelo ATL, pelas várias valências e em 2005 depois então comecei no estado.

A: Então desde de 2005 que está a trabalhar no sector público. Certo?

S2: Público, sim.

A: Então para conhecermos um bocadinho mais o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, o que para si é a afetividade?

S2: A afetividade é a construção de laços para que a criança se sinta segura, é o gesto, o olhar, as emoções, é o pilar para depois construir também o saber e o conhecimento para a criança se poder desenvolver depois de uma forma harmoniosa.

A: Então considera que o papel da afetividade no processo de aprendizagem é importante?

S2: Sim, penso que seja fundamental, penso que nestas idades então, em todas as idades as emoções para o desenvolvimento humano são importantes, mas nestas idades é que se está a construir e sem isso nada funciona.

A: E como considera que se manifesta a afetividade no processo de ensino-aprendizagem?

S2: Penso que seja no contexto de dia a dia, nas vivências, nas rotinas, em todos os momentos mesmo quando nós não estamos focados nisso a nossa inter-relação acaba sempre por trazer um bocadinho dessa afetividade. Não consigo muito bem dissociar os momentos de afetividade em contexto de sala, nós trabalhamos emoções, trabalhamos várias áreas mas acho que não se consegue dissociar, no pré-escolar o processo é constante, nós

estamos numa troca constante e, portanto, essa parte da afetividade acaba por estar patente em todos os momentos, um gesto de aprovação ou reprovação nestas idades eles percebem.

Por vezes a linguagem gestual, não precisamos falar com eles, o olhar, tudo isso faz parte desta relação afetiva que se constrói com eles, as crianças também são muito dadas, mesmo que nós fossemos muito frios é impossível porque elas tocam-nos, procuram-nos e precisam dessa parte, um gesto, um carinho, eles para se sentirem seguros vem procurar essa relação. Existem crianças que necessitam mais que se apegam mais a nós, por mais que se tente não haver discriminação ou lidar com todos da mesma forma, não se consegue pois as crianças são todas diferentes e na relação afetiva funciona um bocadinho de uma forma subjetiva. Nós tendo os mesmos critérios, as relações que estabelecemos nunca são iguais pois as crianças não são iguais. Não se consegue estabelecer relações afetivas iguais, não é porque se goste mais de uma criança ou outra, a própria maneira de lidar às vezes é diferente consoante as necessidades, o que eles nos pedem ou o que eles procuram, existem crianças que se aproximam mais e outras que precisam mais daquele gesto, nós procuramos dar atenção a todos, mas depois a nível da relação afetiva não se constrói de forma igual, mas penso que consigo uma relação afetiva com todos, o que é muito importante.

A: Agora conhecendo o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem, o que para si é autoridade?

S2: Autoridade é o estabelecer o limite, é o saber parar, o saber quando estamos a brincar e quando estamos a falar a sério, é as regras que nos impomos na própria sala, é um bocadinho o ser assertivo, o saber de que naquele momento não podemos. E isto realmente é difícil, porque a autoridade é também conseguirmos fazermos ouvir e fazer com que eles estejam atentos que eles oiçam porque eles às vezes não se consegue depois trabalhar outras coisas se não passarmos um bocadinho pela autoridade e termos alguma autoridade sobre o grupo, se não conseguimos controlar o grupo. Às vezes temos medo de usar dessa autoridade, para conseguir também fazer com que eles se desenvolvam saudavelmente, não podemos deixar fazer tudo, porque eles têm de perceber o que é certo e o que é errado e para eles perceberem isso nos temos, às vezes que ter a capacidade de eles perceberem o que está certo e o que está errado temos de usar a autoridade. É um bocadinho por aí...

A: qual considera ser o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem?

S2: Pronto lá está , tem haver um bocadinho haver com o que estava a dizer é a construção também do ser, da aprendizagem, porque nós não aprendemos se não houver também a capacidade de estabelecer limites, de sistematizar o que se aprendeu, eles precisam às vezes de saber ouvir. Além disso, eu acho que a autoridade é fundamental na construção da formação pessoal e social, do respeito, é uma forma de nós conseguirmos que

eles cumpram ou que... Se bem que nos temos negociado com eles se nós não tivermos essa autoridade perante eles de os fazer perceber o que é certo, o que é errado, fazer pensar sobre as coisas, eles não nos vão ouvir então é uma forma também de nos tornarmos modelos de conduta, e de valores que também é importante na formação pessoal e social. Que nós estamos sempre a trabalhar, temos de ter alguma maturidade para gerir os conflitos entre eles, para mediar, mesmo envolvendo-os no processo a autoridade é sempre importante. Está sempre subjacente, nos temos essa autoridade porque se não eles não nos vão ouvir e não vão respeitar o que nos estamos a dizer e vão levar em consideração.

A: A pergunta a seguir tem muito a ver com em que circunstância é que lhe parece necessário, mas acho que já respondeu. Visto que é quando, na gestão de conflitos, na formação pessoal e social e toda a dinâmica da sala...

S2: Na dinâmica da sala sim, nós quando negociamos as regras com eles, eles participam na construção, mas depois no dia-a-dia, temos de chamar a atenção, temos que nos socorrer da nossa autoridade. Para conseguir também fazer com que o grupo não se perca, para que eles oiçam, para as atividades resultem temos que... se não fica um ambiente que não é propício à aprendizagem.

A: Agora para conhecer estratégias para gerir a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem. Qual a sua opinião sobre estes dois conceitos no processo de ensino-aprendizagem? Se acha que eles têm de funcionar em conjunto ou não, se são coisas separadas...

S2: eu acho que funcionam em conjunto, não são separados, porque a autoridade acho mesmo quando nós utilizamos a autoridade, não quer dizer que a parte afetiva não seja subjacente, muitas vezes, nesses momentos de gestão de conflitos acaba por também a relação afetiva vir muito ao de cima, até mais do que às vezes aquilo que nos pensamos, porque depois sempre vem uma palavra, quando nos zangamos e depois vamos conversar, e surgem às vezes momentos em que as emoções vêm e as crianças falam do que estão a sentir, ou que precisam de um abraço para acalmar, eu acho que afetividade está sempre mesmo em momentos de autoridade, eles estão interdependentes. Não são coisas isoladas...

A: Que estratégias utiliza para mobilizar a autoridade em sala?

S2: Olha as possíveis, penso que acho que nós ao longo do tempo vamos sempre tentado estratégias. Desde das estratégias mais lúdicas, de os acalmar, até aqueles momentos que nós não queremos, mas temos de falar mais alto, ao longo do tempo, vamos ter sempre de ir estudando estratégias. Uma das estratégias que eu utilizo também é envolvê-los neste processo desconstrução de regras, o procurar ser justa, quando as regras serem para todos não criar situações em que eles se sintam injustiçados, para também, eu poder ter alguma credibilidade perante eles, e depois as estratégias vou ajustando ao momento...

A: E a última pergunta, quais as estratégias utilizadas para manifestar a afetividade em sala?

S2: Está subjacente ao dia-a-dia, tirando o trabalhar as emoções, as histórias com valores, trabalhar com eles o estarem em grupo, dos valores, da amizade, da partilha, eles criarem laços entre si, também, da importância desta afetividade entre eles. E penso que a outra parte, surge naturalmente ao longo do dia, temos momentos mais sem estar planeado, a afetividade está presente todo o dia, não sendo uma atividade planeada, está presente todo o dia.

A: Obrigada.

Entrevista a professora do 1º ciclo do ensino básico – Sujeito 3

Aluna: esta entrevista vai ao encontro do meu Relatório de Estágio Final, que está relacionado com o tema “A afetividade e a autoridade: um estudo sobre as interações adulto-criança no ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico”. E para conhecer um bocadinho o entrevistado, gostaria de saber há quando tempo é professora e se está a lecionar no setor público ou no setor privado.

Sujeito 3: Então, eu sou professora há 12 anos, tenho estado sempre no ensino privado, primeiro quando tirei o curso... Eu tirei o curso na Escola Superior João de Deus, quando tirei o curso fui para Tomar, para uma escola João de Deus. Depois, entre tanto passados 4 anos, é que vim para aqui, para o Colégio José Álvaro Vidal. Durante estes 12 anos tenho-me mantido sempre no ensino privado.

A: Conhecendo o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O que é para si, a afetividade?

S3: Afetividade, neste papel é muito importante, porquê? Porque nos passamos muito tempo com as crianças, ou seja, se nos não mostrarmos um pouco de afetividade para com eles, eles também vão se tornar... não vão crer também trabalhar. As crianças, principalmente no 1º ciclo, 1 e 2 ano, têm muito aquela questão de trabalhar para si, mas também para agradar, neste caso o professor, que é a pessoa que está ali com ele. E se não houver afetividade de ambas as partes, eles vão deixar de fazer os trabalhos, não vão dar muito do seu trabalho para que as coisas corram bem. E o professor acho que também, se não tiver a afetividade pelas crianças, não vai ser um bom professor, um bom educador, porque eles acima de tudo precisam de aprender, mas eles também precisam da nossa atenção, do nosso carinho e é isso que faz com que eles cresçam melhores pessoas.

A: Então qual considera ser o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?

S3: é muito importante, porque é uma junção das duas coisas, se eles tiverem o nosso carinho e a nossa atenção, também eles próprio vão crer aprender e vão crer manifestar-se nesse sentido. Se eu tomar atenção, se eu aprender, a professora vai ficar contente comigo. Logo essa junção das duas coisas vai fazer com que o trabalho das crianças e do professor sejam melhores, sejam mais produtivos.

A: E como é que manifesta a afetividade no processo ensino -aprendizagem é através do quê?

S3: Muitas coisas, desde o “estas a fazer um trabalho bem-feito”, “muito bem”, acho que devemos sempre elogiar os alunos, mesmo uma mínima coisa que seja, mas que para eles pode ser tão importante que faz com que a autoestima deles suba e eles também queiram ser de outra maneira mesmo, que naquele dia não consigam fazer tão bem as coisas, eles podem pensar, “vou tentar, vou fazer melhor, porque eu vou conseguir agradar”. E atenção não deve ser apenas os professores, isto em casa também deve acontecer, porque se isto acontecer em casa eles vão crer trabalhar mais e melhor.

A: E em circunstâncias é que lhe parece ser necessária? Como disse há pouco que está relacionado cada vez que exista uma evolução ou que cada vez que exista algo melhor ou que eles tenham evoluído.

S3: Por exemplo, nos temos crianças que são muito introvertidas que quase que não falam connosco, se nos as deixarmos passar despercebidas durante todo o período da sala de aula, elas fazem os trabalhos, mas nem sempre bem ou que demonstra muitas dificuldades. E são essas crianças que eu considero que devemos puxar por elas e naquele dia, até pode ser numa coisa muito pequenina, nas se eles acetarem elogiar e notasse logo um sorriso, ganha outro ar e a autoestima vai elevando. Apesar de continuar essa questão vai se alterando. E se não houver isso elas ficam sempre no mundo delas. Pronto fazem as coisas deles, mas só para eles e também não sabem se estão a agradar se não estão e se aprender é necessário ou não, porque nunca ninguém lhes explicou “Olha aprender é bom. Pois um dia vais conseguir fazer isto, ou aquilo”. Pronto acabam por ficar no mundo deles, claro que com outros alunos as coisas já são diferentes, eles também são diferentes. Uns mais extrovertidos, eles também gostam, também é importante, me de outra forma. Mas o fundamental é nos mais introvertidos, basta uma palavrinha para eles mudarem aos poucos.

A: Então para si é fundamental o reforço positivo?

S3: Sim, muito.

A: Agora para conhecer um bocadinho o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem, o que é para si é a autoridade?

S3: Eu também acho a autoridade importante, no sentido do respeito. Por exemplo, temos aquela questão de agora os alunos nos tratarem pelo nome ou professor, eu acho que é importante eles saberem quem é o professor, se ser o professor x e o professor y, não ser também *eu cá tu lá*, porque isso também faz com que eles... voltamos sempre à questão de eles também trabalharem para isso também é importante. Eles têm de saber que estão na escola e que têm de fazer um trabalho, se também não existir autoridade nenhuma no sentido de exigência, não estamos aqui a falar de outro tipo de autoridade, exigência no sentido em que têm de fazer isto, têm de terminar. Eles têm de perceber que faz parte também da vida e é esse tipo de autoridade de que eu estou a falar. De que eles têm de saber quem é o professor, que este lhe está a pedir fazer uma coisa e eles devem respeitar e também concretizar porque lhes é exigido, ou seja, é saber quem é o professor e que está ali para alguma coisa, porque se não estamos só aqui por estar ...

A: E qual considera ser o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem?

S3: Eu penso que seja mais no sentido da exigência e de eles perceberem que estão aqui e que têm de fazer alguma coisa e não é estar por estar. Claro que existem, voltamos à questão, meninos diferentes uns dos outros, todos eles são diferentes. A autoridade também surge no sentido, por exemplo falando na educação para a cidadania, de lhes tentar transmitir os valores e o respeito pelos outros, no sentido de eles perceberem que se calhar no recreio não tiveram tão bem perante os colegas, ou seja eu acho que o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem é importante quando estamos a ensinar alguma coisa, de eles perceberem é o adulto que está a falar e se ele me está a dizer alguma coisa, é porque eu devo fazê-lo assim desta maneira e não da forma como eu agi. Claro que depois perante outros meninos, que não saibam estar dentro da sala, mas isso acho que já são outras questões. É tentar fazer perceber que nesse caso quando há indisciplina quem é o professor e quem é que eles devem respeitar, seja professor, seja o adulto. Estamos a falar da comunidade escolar, eles têm de perceber que têm de cumprir as regras como os outros cumprem.

A: E como é que a autoridade se manifesta no processo de ensino-aprendizagem?

S3: Eu acho que eles tendo respeito pelo adulto, conseguem perceber essa autoridade, se não tiverem aí não se consegue autoridade.

A: E em que circunstâncias lhe parece ser necessária autoridade?

S3: Eu acho que é... é como eu estava a dizer se não existe respeito, aí depois nós não conseguimos. Se calhar tentamos transmitir a autoridade ou falando mais alto, mas acho que não é bem isso que eles querem e eu acho que isso vê-se mais quando eles são mais velhos. Por exemplo, no 3º e 4º ano pensam que são mais independentes, e aí a autoridade tem de

ser por vezes de outra forma, mais rígida, no sentido que temos de falar mais “cara séria”. E aí voltamos à questão que a autoridade têm a ver com os valores e não propriamente com o que eles aprendem a nível dos conteúdos, a matéria. Acho que a autoridade está relacionada com os valores, com a educação para a cidadania, de lhes transmitir como é que devem ser estar em sociedade. Não propriamente no processo só de ensino, nos conteúdos, das adições, das subtrações, de estudo do meio, não é bem por aí, acho que é mais a nível do viver em sociedade.

A: Agora para perceber as estratégias da autoridade e da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, qual a sua opinião sobre estes dois conceitos.

S3: Ou seja, juntos?

A: Sim.

S3: Eu acho que eles devem existir os dois e depois consoante a faixa etária, consoante o ano, têm de se virar. Temos de nos virar um bocadinho mais para um lado ou mais para o outro. Eu acho que o 1º e 2º ano nos conseguimos motivá-los para a aprendizagem através da afetividade. O 3º e 4º ano depois vai dependendo do grupo, eles já são mais crescidos. Enquanto que no 1º/2º ano eles vêm ter connosco, ainda têm muito aquela questão, mesmo de nós sermos afetivos com eles, no 3º/4º ano essa questão já não se nota tanto, mas também precisam muito da palavra amiga. Apesar de já acharem que já são mais independentes e por isso temos de falar do que se passa, sermos mais autoritários, quando existe a palavra amiga, essa palavra consegue vencer tudo o resto.

A: Mas mesmo acompanhando o grupo, do 1º ano 4º ano, notasse muito essa diferença?

S3: Nota-se muito essa diferença, 1º/2º ano que eles veem e abraçam, vêm sempre ter connosco. 3º/4º ano, já é diferente, já não nos contam quase nada do que acontece no recreio, é as discussões deles, as discussões deles, mesmo a postura de entrarem dentro da sala de aula, já é muito assim. Mas depois o que é que se nota, quando estão no 5º ano, passam a ter outra vez uma grande afetividade pelo professor do 1º ciclo, de virem sempre ter connosco, de contar, tive esta nota, fiz assim, fiz aquilo, voltam outra vez a crerem a nossa atenção. Ou seja, no meio disto tudo a afetividade prevalece sobre a autoridade.

A: E que estratégias utiliza para mobilizar a autoridade em sala de aula.

S3: Eu por exemplo, com este grupo, eu tento utilizar estratégias, não propriamente de autoridade. Imagine, acabam um trabalho e começam todos a conversar, o grupo que eu tenho agora é um grupo conversador, começam a conversar, e se eu acho que já está muito barulho, eu em vez de falar mais alto, utilizei a estratégia com eles, levanto o meu braço como se estivesse a pedir licença para falar. Eles todos já perceberam, que têm de fazer silêncio.

A: E se for um grupo mais calmo, não sente a necessidade de...

S3: Da experiência que eu tenho tido, eles agora vêm mais agitados, com mais coisas para contar. Mas este grupo não é muito agitado, gostam de conversar, e quando conversa muito, basta esse gesto, e eles acabam por se acalmar. Ou eu olho assim para eles, e eles percebem que eu estou à espera para falar, não muito mais noutra registo. Ainda são pequeninos...

A: E se for um grupo com muito mau comportamento?

S3: Quando eles já são mais velhos, já existe, um líder e aí já é para chamar à atenção. E tentar chamar atenção apenas para esse aluno para as coisas acalmarem, no sentido de falar com ele, através do diálogo.

A: Que estratégias utiliza para manifestar a afetividade na sala?

S3: Voltamos às faixas etárias, 1º 2º ano precisam muito do falar com eles, do reforço positivo, “fizeste bem”, “a tua letra está muito melhor”, basta escrever parabéns, eles ficam contentes e mostram os cadernos em casa, essas mensagens, pequenos autocolantes. 3 e 4 ano também, mas já falando com eles coisas que sejam do interesse deles, por exemplo coleções que eles estejam a fazer, outra até simples coisas, como trazer uma tabela para o ajudar a organizar alguma coisa. Ou seja, a afetividade aí, é relacionar-se mais com coisas do dia-à-dia deles e que eles façam, já não passa pela questão do está bem feito.

A: Obrigada!

Entrevista à professora 1º ciclo do ensino básico – Professora 2

Aluna: Vamos dar início a entrevista para o meu relatório final de estágio cujo o tema é “A Afetividade e a Autoridade: Um estudo sobre as interações adulto-criança na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico”. Tentando conhecer os objetivos do estudo e para conhecer o percurso do professor. Há quanto tempo é que é professora?

Sujeito 4: Completos?

A: Sim...

S4: Então completos... tenho 33 anos, este ano é o trigésimo quarto que ainda não está completo.

A: Em que setor está a trabalhar?

S4: Público, nunca trabalhei no privado, fiquei logo vinculado no primeiro ano no ano letivo de 1984/1985... Já lá vão uns aninhos!! E na altura a regra era, se se trabalhasse 180 dias consecutivos, ficava-se automaticamente vinculado ao ministério. As regras mudaram

dois anos depois, começou a haver professores contratados, mas eu ainda dois anos antes consegui safar-me a isso e sou vinculada ao ministério desde 1984.

**A: Agora para conhecer o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem.
O que é para si a afetividade?**

S4: A afetividade é uma coisa muito complexa, que não se explica em meia dúzia de palavras. Mas pronto tentando ser assim um bocadinho resumida, não direi simplista, mas pronto tentando ter uma resposta simples, e mais objetiva. Portanto na educação propriamente aqui, podemos falar na afetividade aqui.

A afetividade é o elo que se estabelece aqui entre o docente e os alunos, entre quem transmite a mensagem e quem a recebe. Isso é muito importante que aconteça, porque aprendesse muito melhor quando há afeto. O afeto ajuda a que esse elo se estabeleça, porque nem sempre se estabelece e isso é uma coisa inata nas pessoas, acho eu, porque há pessoas que não conseguem estabelecer elos com as outras pessoas quer na profissão quer na vida. Nos fazemos empatia mais com umas pessoas do que com outras é inato em cada um de nós, nós temos preferência e simpatizamos mais com uma pessoa do que com outras, por alguma razão que às vezes não é assim tão desconhecida, se nós estivermos bem atentos nós chegamos lá.

Com os alunos a afetividade, se não se estabelecerem laços afetivos a mensagem é muito mais difícil a ser bem passada e eles aprendem com mais dificuldade. A afetividade é, portanto, uma relação que se estabelece em que a criança é, neste caso, bebe o que o professor diz e que se revê nele. Portanto ele é o líder, ele é tutor, se isto acontecer a criança está em sintonia com aquilo que nos pretendemos. Se a criança não se identificar com o professor, se a criança não respeita, porque depois a afetividade gera autoridade...

(...)

S4: Se a afetividade houver o aluno respeita as decisões mesmo que sejam difíceis, quando nós ralharmos, quando nós castigamos, quando nós colocamos bolas vermelhas e amarelas, é assim, se houver... Mas é um ele que se tem de estabelecer desde que eles entram, neste caso, desde o primeiro ano. Claro que há aqueles professores que todos os anos têm uma turma e que têm de estabelecer na mesma. E isso é assim, se a pessoa realmente gostar do que faz, afetividade vem por acréscimo, ou seja, eu não vou dizer assim, aí eu hoje vou ser afetiva, não! Ninguém pode dizer assim que hoje vou ser afetiva.

Há pessoas mais afetivas que outras, isso tem haver com a personalidade de cada um, não devemos é ser nem de mais nem de menos, devemos ter bom senso, quando é para explicar é para explicar, quando é para ser autoritário é para ser autoritário, quando é para brincar é para brincar, quando é para fazer um mimo é para fazer um mimo, quando é para fazer uma festinha na cabeça é para fazer uma festinha na cabeça, o bom senso tem de entrar

em tudo, e a afetividade nos devemos crescer em harmonia, temos de ter afetividade com autoridade, porque ninguém cresce bem sem regras. Portanto a afetividade tem de estar, é importante, mas sozinha também não vai longe, tem de ter sempre ali alguém/alguma coisa que ampare a afetividade. Mas para mim a afetividade... os laços afetivos são muito importantes nas aprendizagens, quer na escola, quer na vida, na nossa vida, quer com a nossa família, quer nas nossas relações pessoais.

Sem afetividade as relações não se desenvolvem ou às vezes nem se quer chegam sequer a ter ponto de partida ficam, por isso mesmo, pelo ponto, não há partida muito menos chegada.

A: A próxima pergunta já foi ao encontro daquilo que referiu, qual considera ser o papel da afetividade no processo de ensino- aprendizagem, já referiu que sem a afetividade eles também não aprendem, logo aí, respondeu à minha pergunta na primeira questão. E como é que se manifesta a afetividade no processo de ensino aprendizagem?

S4: Como é que ele se manifesta quer do professor para o aluno, quer para o aluno para o professor. Pronto eu já disse algumas coisas...

A: Sim também...

S4: Mas do professor para os alunos, quando o professor consegue com o olhar, consegue com um gesto, as vezes não são precisas palavras, para reconhecer que o aluno aprendeu, melhorou, progrediu, melhorou um comportamento, ou uma matéria que ele tinha dificuldade e conseguiu, claro que o professor pode dizer isso com palavras, por exemplo, parabéns, pode escrever parabéns, pode fazer um smile. Está a transmitir uma mensagem que está lá afetividade, está lá o carinho. Pode fazer um gesto, pode fazer uma festinha, portanto, o professor está a manifestar, está a dizer ao aluno que ele melhorou em algum aspeto da sua vida escolar.

Do aluno para o professor, a afetividade, há quando... voltando ainda para o professor, quando nos interessamos pela vida deles, tipo conto as novidades do fim-de-semana, há quem ache que este processo é enfadonho, muito repetitivo todas as semanas, eu... apesar de ser repetitivo, é importante porque primeiro eles aprendem a expressar-se, a relatar o caso onde vão, geralmente não sabem onde vão se tiveram na terra A ou na terra B, e eu digo, eu quero saber os sítios, quero saber o nome da terra, o que é que tinha, o que é que não tinha, o que comeste, o que não comeste, o nome do restaurante, aprende a eles também se localizarem, saberem e darem atenção aos pormenores de que os rodeia, se vão a um sítio que não conhecem, é impensável, ir a um sítio e não saber se eu fui ao Algarve ou se eu fui a Trás-os-Montes, que são crianças que, que estamos a falar neste momento 8 anos, as mais novas, já não são bebezinhos, eles também têm de ter estas noções e depois, é saber, e aqui

está a afetividade implícita que é o professor interessa-se por mim, se eu saí o fim-de-semana, se eu fui jantar ao Mc'Donalds, se eu estive com o pai ou com mãe, ou seja, a criança é um todo a professora vê-me, o professor dá a ideia que à criança que só se interessa se ela escreve bem ou escreve mal, teve boa nota ou não teve, vai muito além disso. Vai da comunicação à família e eles não são só aqui, aqui também continuam a ser eles, portanto, e com aquela plataforma também, comunicam comigo, mandam-me.... Cá estão os laços afetivos, a criança tem de ser vista como um todo, e é isso que lhe faz ser um ser integrado e os comportamentos fazem parte deles, também não são... o reflexo que eles têm aqui vêm de casa. Portanto, se nós não compreendermos os porquês, porque é que eles são assim ou não são assim, também temos mais dificuldades em aceitar certos comportamentos, que eles têm, não são desculpáveis, mas são um trampolim para nos sabermos como lidar com eles ou como os podemos ajudar a melhorar.

De eles para nós, quando há esta empatia, quando há esta afetividade é recíproca, eles manifestam como? Para mim, manifestam quando estão a fazer o trabalho de casa e o pai diz “ai mas isso não é assim” ele dizem logo “não, não é assim porque a professora é que sabe” ou “a minha professora não sei o quê” ou “a minha professora é bonita”, portanto, ele vê a professora como um.. não é um Deus, porque não há Deus, mas vê a professora como uma pessoa especial e aí está a afetividade e a empatia. Quando a criança não tem, claro que há sempre algum que diz a professora é má, naquele determinado momento, não me importo que digam que eu seja má, porque se eu fui justa, não gosto é de ser injusta, nós às vezes podemos ser, se eu reconheço que o sou tenho de pedir desculpa porque fui, mas tento não ser, tento primeiro averiguar tudo para não ser e a criança quando vê que nos agimos com justiça, por mais que não goste, quando nos a fazemos refletir, ela dá a mão à palmatória, mesmo aqueles que são muito complicadinhos, temos é de insistir mais. Este é um processo muito mais longo e exaustivo do que uma criança que simplesmente diz logo é verdade, é assim, pronto... Mas esta afetividade nota-se naquilo que eles pensam de nós e naquilo que eles dizem de nós, às vezes. Eles dizem coisas muito engraçadas e escrevem coisas muito engraçadas. É que eles dizem e escrevem...

Ainda me lembro no primeiro ano, as vossas colegas fizeram um trabalho, então fizeram “Como é que eu vejo a minha professora?” e então desenharam a minha professora, e o D fez uma giríssima, pôs a professora toda muito enfeitada, com umas coisas a brilhar, mas estava tão engraçado, foi lá em casa com a família, fizeram uma caricatura muito gira. E aí está a afetividade, que é a maneira simpática, mas a maneira apreciativa de como eles falam de nós. Quando não se gosta, não se fala bem, e o gostar significa que esse afeto está lá latente. Está lá implícito.

A: Também outra pergunta que acabou de responder, foi em que circunstâncias que lhe parece ser mais necessária. Referiu que quando eles fazem algo, quando evoluem no processo escolar...

S4: A afetividade ou quando eles às vezes andam em semanas más, ou as semanas repetem-se e os comportamentos repetem-se ou a criança que era muito tranquila de repente, temos de procurar sempre porque é que ela anda assim, falamos com eles, o que é que se passa contigo, andas assim porquê, dormiste mal, algum problema lá em casa e tentar falar com a família. Primeiro falar com a criança e procurar fazer, estabelecer um acordo, aqui um acordo pedagógico de melhoramento, olha não sei quê tens de ver, fazê-lo refletir sobre as atitudes. Portanto, esta conversa a sós, é um elo de confiança, dá ca mais cinco... gerar aqui um acordo secreto, criar aqui um enlace diferente só entre nós dois, que é uma coisa que é só nossa, não é dos outros. Uma coisa é aquilo que nós partilhamos em turma, e há algumas coisas que podemos partilhar individualmente, só nossa que não é dos outros, os outros não sabem. Sabem se ele quiser contar, mas isso é uma coisa que ele conta se quiser, não sou eu que lhe vou dizer, olha vai contar ou eu vou contar. Pronto... ou quando ele me vêm contar coisas que são segredo, porque geralmente, o professor, cá está outro aspeto da afetividade que a criança denota em relação a nós, as crianças quando vêm o professor como uma referência e confiam nele, o afeto gera confiança, e se eu confio no meu professor é porque gosto dele, então eles, contam-nos coisas às vezes e penavas que não contam às outras pessoas. Às vezes eles conseguem encontrar que se calhar às mães e aos pais têm dificuldade, porque há miúdos que têm dificuldade em falar certas coisas e contam às vezes coisas graves, não é aqui o caso, que se passam nas casas deles e que às vezes são muito problemáticas. Há coisas que se detetam na escola são de maus tratos e outras coisas que as crianças, confiam no professor e isso é um laço afetivo. Porque eu só confio as coisas mais importantes de mim ou as coisas que me atormentam em quem eu confio, se eu não confio eu não vou falar e há crianças muito fechadas, às vezes puxamos por elas e outras elas têm aquela necessidade de contar. Eu já tive miúdos que me vieram contar coisas importantes e graves, que há coisas que eles não contam no seio da turma. Há aqueles que são fala barato, nem medem a importância daquilo que dizem, nem veem a gravidade do que dizem, depois os outros riem-se e eu chamo-os à atenção, eles aí às vezes, ficam assim um bocado perturbados por causa da reação dos colegas, mas há coisas que eles não... cada criança é uma criança. Há crianças que se limitam a dizer que fui ali, foi acolá, não contam muito mais, pronto são crianças que têm a sua personalidade.

A: Agora para conhecer o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem. O que é para si a autoridade?

S4: Outra daquelas palavras que também uma palavra complexa, é complexa e não é complexa, é assim... A autoridade não é autoritarismo, autoritarismo é uma coisa que se

usamos há muito tempo entre pais e filhos, diante professores e alunos, tipo eu é que mando, eu é que sei, eu posso, eu quero e mando! Eu também mando, mando, porque aqui quem manda sou eu, mas é no sentido e muito mais democrático, no aspeto de que eu respeito os outros e quando se respeita os outros não se é autoritário, não se pratica autoritarismo. Dá-se autoridade e que é dar autoridade? Que elas sejam claras, geralmente eu no primeiro ano, afixo-as, levo-os a dizer, escrevo-as, mesmo eles não sabendo responder, repetimo-las. Eles dizem, eu levo a dizer o que eu quero e depois eu escrevo, e depois eu mostro um cartaz. Que é para eles, eles é que as constroem. Portanto, eles não sabem, obviamente, são as normais, mas eles sabem-nas porque eles já vêm com elas, mas eles assim sabem que é uma coisa que saiu deles.

Então vamos lá ver, claro que agora não estamos a repetir essas que já estamos no terceiro ano, mas eles têm de ter regras, têm de crescer com regras. A regra implica que nós funcionemos, em harmonia, se não somos uma anarquia não é tem de haver regras para tudo. Os jogos têm regras, o futebol, os jogos do tablet tudo tem regras, tudo tem se não respeitares aquilo perdes a vida, aqueles jogos que eles jogam habitualmente. Portanto, não há nada que funcione bem sem regras.

A palavra regra não é assim uma coisa... um bicho papão, é da maneira que nós a vimos. Ter regras até é bom, quer dizer que eu tenho maneiras, que tenho princípios, eu acabo por saber ser cumpridor, que é uma coisa que eu sou é exigente, que eles sejam cumpridores. Exercer a autoridade é ter princípio, é ter regras e é saber respeitar aquilo que se diz, e ter palavra e exemplo. Eles aprendem por exemplo, eu não posso dizer, olha agora é regra não fazer isto e depois eu vou fazer isso. Portanto, eles aprendem melhor pelos exemplos do que pelas palavras, porque palavras leva-as o vento. E eles quando eu digo uma coisa que faço tenho que a cumprir, mesmo que eu até a meio do processo, reconheça que podia ter feito de outra maneira ou que aquilo foi a melhor decisão, mas se eu disse tenho que a cumprir, até me posso arrepender, se bem que não sou muito de arrependimentos, mas posso é dizer olha podia ter feito isso de uma outra maneira, mas não posso voltar com a palavra atrás, porque ia dar um mau exemplo. Eu tento não dar maus exemplos... e, portanto, isto Ter autoridade é saber ser firme no momento certo, ao mau comportamento tens de ser firme, e não podes ser flexível, ou seja, coitadinhos chorou aí, que peninha... não tenho! Eles são muito chantagistas emocionalmente com os adultos, eles são inteligentes, são seres inteligentes chantageiam.

Aqui o JP, por exemplo, chora muito às lágrimas de crocodilo, quando nos os conhecemos, temos de ficar um bocadinho de pé atrás até os conhecermos, deixa lá ver se isto é mesmo assim. Chorar é normal numa criança, quando é contrariada, quando é repreendida, quando ela não faz realmente o que ela quer, mas por norma ele funciona assim. Comigo não funciona, é a chantagem emocional. Este é outro chantagista, não é comigo é com outras pessoas a outro nível, ele é pela sedução, este não é pelo choro, é pela sedução.

Ele gosta de ir a onde ele quer seduzindo, ele é um sedutor, cada criança tem a sua arma secreta, que para mim não é, mas... E então aí é que tem de ser ter firmeza.

Na educação há que haver firmeza, tem de se ter os princípios definidos, os objetivos definidos e saber aplicá-los. Podemos variar, porque isto não é uma linha reta, educar não é em linha reta, é uma linha muito curva, porque se isto não dá resultado, em vez de ir para a direita vou para a esquerda, mas pelo menos, eu tenho de refletir sobre as atitudes que tomo e não voltar com a palavra atrás e as regras são para cumprir.

E acho que se tem de ser firme, tem de ser exigente, porque pela minha experiência como estudante, eu gostava de professores exigentes, aqueles que eram baldas não me diziam nada. E mesmo estes meninos, com 8 /9 anos não gostam de baldas, porque eles só respeitam quem lhes exige, os mais... os que aplicam autoridade são aqueles que eles mais respeitam, não é que tenham medo. Eu não quero que eles tenham medo de mim, porque antigamente confundiam-se autoridade com medo, isso é autoritarismo. Eles não têm de ter medo, porque eles podem naquele momento ficar... porque eu ralho e levanto a voz, mas passado um bocado, eles vêm ao pé de mim, faço-lhes uma festa, é a tal flexibilidade que nos temos de ter perante a situação.

Há momentos que temos de ser assim e há momentos em que devemos ser dóceis. O professor tem de ser está... o professor, o educador, a mãe, o pai tem que usar esta flexibilidade. Educar é ser firme, mas também flexível. É ser dócil e ser austero conforme a situação. A autoridade é necessária, afora autoridade não é implicar medo, não é dar castigos físicos, isso já la vai o tempo, isso é autoritarismo, nem castigos psicológicos. Quando eu dou um castigo de escrever, não estou a massacrar psicologicamente, ou quando eu digo ficas aqui a fazer o trabalho, para mim isto não é castigo psicológico, porque eu não estou a chamar nomes à criança, não estou a diminuí-lo, não estou a maltratá-lo, isso é que é o mau trato psicológico. Estou a chamá-lo à atenção, porque ela não se comportou corretamente, porque ela precisa de trabalhar mais, foi mal-educada. São situações que realmente agiu mal e se agiu mal, tem de perceber que na vida, tudo tem consequências, o que é correto tem consequências boas, o que é errado tem consequências más. E eles têm de aprender, eu costumo dizer que quem semeia ventos colhe tempestades e quem boas coisas semeia coisas boas colhe, quem más coisas semeia más coisas colhe. É tudo uma aprendizagem, e eles têm de aprender isto. Eu acho que assim é que é o correto. Pronto depois cada um faz como quiser, para mim é assim que funciona, e funciona, porque para mim funciona assim perfeitamente.

A: Então qual considera ser o papel da autoridade no processo de ensino-aprendizagem?

S4: A autoridade é o fiel da balança, em que a balança... nos... o fiel da balança porque a balança depois também é flexível, se eu ponho mais peso no lado esquerdo ela pende para o lado esquerdo, se ponho mais peso no lado direito ela pende para o lado direito. A Autoridade é o fiel. É o fiel para que as coisas corram com harmonia, com calma numa sala de aula, em que não há uma anarquia. Isto aqui não é cada um dá uma ideia, fala-se quando quer, portanto, a autoridade acaba por ser o fiel da gestão e organização da sala de aula, aliás, da vida. Porque a autoridade não é só precisa na sala de aula. Autoridade é precisa em tudo, é precisa em casa, no trabalho, tem de haver sempre uma autoridade, só que autoridade deve ser inculcada por liderança e não por chefia, que é outra coisa.

Eu aqui não sou o chefe, eu tenho de ser o líder, eu ser um líder eu digo as coisas e elas são percebidas de forma rápida e são assimiladas rapidamente, não são impostas. Eu não quero impor, porque a imposição não é benéfica, eu quero que eles entendam o porque de estar a fazer aquilo, porque é que estou a dizer aquilo, então aí, é que é o líder.

O líder é aquele que é visto como o que faz corretamente, eu posso não perceber naquele momento, mas daqui a pouco eu tenho de perceber, porque eu tenho de explicar o porquê de fazer assim, por isso é que eu perco tanto tempo a falar de comportamento e de atitudes. Não estou aqui a gastar tempo, estou a investir tempo, porque se modificarmos as atitudes, modificamos tudo o resto, e estes são seres em embrião.

Se não moldarmos agora, estas personalidades como eu lhes disse agora na segunda-feira que eu ainda desperdiço entre aspas o meu tempo a falar com eles de comportamento, porque ainda acredito neles. Acredito que eles ainda vão ser homens e mulheres no futuro que vale a pena confiar agora o meu tempo, porque eu acredito neles. Tenho confiança que eles... o meu tempo é bem investido.

A: E como é que manifesta a autoridade no processo de ensino-aprendizagem?

S4: Como é que se manifesta a autoridade no processo de ensino aprendizagem... de diversas maneiras, já disse muitas maneiras que se manifesta.

A: Pois... isto acaba por ...

S4: É assim eu começo a falar e acabo por responder a umas e a outra.. vai tudo seguido. Eu respondo logo e é normal... Porque elas estão inerentes. (...).

A: O último tópico é conhecer estratégias para gerir a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem. Qual a sua opinião sobre estes dois conceitos no processo de ensino-aprendizagem? Também já respondeu logo no início, mas agora mais específico...

S4: Como é que se gerem...

A: Portanto, como se gere estes dois conceitos no processo.

S4: Como é que se gere.... Quer dizer eu já disse algumas coisas.

A: Mas agora são os dois juntos.

S4: A gestão é muito simples, eu giro autoridade e a afetividade em simultâneo, porque a afetividade está quando nos falamos com eles. Está lá a maneira de como ele fala, é assim se eu preciso de ser mais austera, estou a ser... tenho que aplicar mais autoridade do que afetividade. Quando há altura que a autoridade está implícita, porque eles sabem que aqui quem manda sou eu, que aqui quem define sou eu, quem conduz sou eu, não é? Portanto ela está lá, isso já foi inculcado desde à uns anos atrás, já não é preciso estar sempre a lembrar quem é aqui o comandante. O comandante do navio, é o professor, mas eu gosto de lhes dar a oportunidade para eles também se manifestarem e dizerem as suas ideias, o que é que pensam sobre as coisas, refletirem naquilo que fazem e afetividade acaba por estar lá porque eu também valorizo as ideias deles. Eu dou-lhes tempo para eles falarem, quando é para falar, que há alturas que não é para falar, cá está a autoridade, a autoridade tem que ser exercida no momento em que ela precisa de ser aplicada, quando falam fora da vez, quando têm maus comportamentos, quando se querem intrometer na conversa dos outros, quando são mal-educados. A afetividade está implícita nesses momentos e é aplicada na íntegra, e aí não pode haver afetividade, a pessoa tem de ser firme.

A afetividade, depois é mais manifestada em tempo visíveis quando há momentos de mais descontração, quando vamos para um passeio, quando estamos a contar uma história, quando estamos a ver um filme, quando estamos a falar deles, quando estão a falar de qualquer coisa engraçada, quando eu conto uma anedota, quando nós nos mostramos mais quer eu... quando eu lhes conto coisas de mim, também estou a ser afetiva, também estou a partilhar a minha vida com eles, quando eu lhes mostro fotografias do meu gato, quando eu lhes mostro outras coisas giras que eu encontro para lhes mostrar. Portanto, eles estão a par só que há momento em que uma é mais visível por necessidade, portanto elas têm de ser mostradas quando há necessidade. Há necessidade afetiva, nos mostramos mais afetividade, há necessidade de autoridade... e afetividade está lá mas não se vê é invisível, porque é possível ser mais firme é preciso exercer a nossa autoridade. Elas têm de alinhar a paço só que o bom senso, faz-nos ser mais uma ou outra coisa, conforme a situação.

A: E agora para finalizar que estratégias utiliza para mobilizar a afetividade em sala de aula? Também já referiu algumas...

S4: Sim... que estratégias... depende das situações, primeiro promover o reforço positivo, dá confiança à criança, principalmente àqueles que são inseguros. Mostrar-lhes o que é mau, mas também dizer como é que eles podem ser melhores, o que é que eles podem praticar, o que é que eles podem fazer para melhorar e dizer que acreditamos neles. Portanto, o reforço positivo, ou seja, saber fazer aquele... a tal flexibilidade, mostrar que eles agiram

mal. Mas também dizer que acreditamos neles e que eles conseguiram melhorar e conseguem aprender melhor e conseguem tirar melhores notas. Portanto, não dizer à criança só que ela tem coisas más, porque ela não tem, mas também lhe lembrar os aspetos positivos que ela tem, para ela reforçar a sua segurança que há aqui miúdos muito inseguros, têm medo de responder, tenho medo de dizer mal. Não, não tu dizes mal, mas não faz mal dizer mal, é dar segurança à criança. O que importa é que tu penses e participes, mesmo que esteja errado é preferível do que ter a boca fechada. Quer dizer que não esta despreocupada, não queres participar, nem se quer queres saber disto para nada. É dar à criança que errar faz parte da vida, mas se eu me esforcei se calhar não pensei da melhor maneira, mas tempos de lhe dar isto, dar segurança para eles participarem para aqueles que são tímidos. Muitos miúdos não querem participar com o tempo vão...

Olha a M, a M no primeiro ano... ela está irreconhecível, a M não se ouvia, não a conseguia ouvir, ela estava aqui, naquele cantinho, ela não se ouvia. Ler, não percebia nada do que ela dizia, ela agora tem uma leitura claríssima, audível, não participa aquilo que devia participar, mas tem sido um processo longo, de reforço positivo, de incentivo, motivação, e depois quando há assim...

Tu vês eles a bateram palmas, eles batem palmas muito facilmente, porque é coisa que já foi inculcada no primeiro ano. Eu já nem digo nada, quando alguém tira uma boa nota, eles automaticamente eles batem palmas. Eu inicialmente dizia uma salva de palmas para quando alguém fazia algo bem, é meu reconhecer que o que é bom nos outros. Eles são egocêntricos por natureza, nós também, todos, mas eles nesta idade muito mais. E então é para esquecerem só do eu, estes conflitos, é porque é só eu, o eu que está lá, apesar de eles reconhecerem, eles continuam sempre a incidir naqueles erros.

Lá fora, eles aqui na sala conseguem-se controlar, cá está há regras, há autoridade. Lá fora? Onde é que está a regra e a autoridade... nos dias em que chove, aquilo ali é tudo ao molho em fé a Deus, depois têm de vir ralhar com as almofadas, mas também tem de se entender o lado deles, eles estão ali e tal meninos, durante uma hora e tal naquele espaço com duas funcionárias que estão passadas da cabeça com tanto barulho, encostam-se ali ao coisa, não interagem com eles e eles pronto, eles correm, porque estão todos alagados em água e depois só lhes dá para a parvoíce. Nem o tempo, nem o espaço e a vigilância e depois vão lá é ralhar. Ralhar só não é regras, nos temos de ralhar, mas antes de ralhar, temos de alertar para as coisas e depois sim, ralhamos a seguir se eles não respeitarem as regras. Eles já as deviam saber, a maior parte deles já são crescidos, só que eles têm tendência para prevaricar e para repetirem os erros.

A vida é uma aprendizagem até os adultos repetem os erros, quando mais eles. Claro que eu não lhes posso dizer isto a eles, mas eu quando penso nas coisas, tenho de ser firme, mas eu compreendo-os e às vezes até sou assim condescendente, em algumas situações,

não dou uma bola perante isto ou perante aquilo, porque sei o que está por trás. Claro que não é sempre, por exemplo, eu não sou de dar uma bola, e cá está a afetividade é respeitar a individualidade de cada um, porque se uma criança, habitualmente faz os TPC e há um dia que se esqueceu, eu não me sinto bem, nem acho correto eu dar uma bola amarela. É uma vez, já aconteceu à A...

A: Sim ela até começou a chorar, naquele dia...

S4: Mas eu não lhe podia dar... é uma criança que faz sempre tudo, cumpres sempre tudo, é um exemplo para todas os níveis. E eu ia dar-lhe uma bola amarela? Que é para eles verem também que não é esquecer, esquecer todos nós nos esquecemos, até eu me esqueço de coisas, agora aqueles que se esquecem esta semana e depois esquecem para a outra, vêm as férias grandes e não fazem não sei quantos trabalhos. A repetição, o ser recorrente, naquele esquecimento ou naquele erro, eles têm de ter punição, e têm de aprender com os exemplos dos colegas, e com os exemplos que a professora lhes dá. A estratégia aqui, é assim, passa muito por incentivar, reforçar o positivo que eles têm dentro deles, mostrar-lhes o mal, mas dizer que eles conseguem com as características boas que eles têm que acreditamos neles, dar-lhes mais uma oportunidade, mias uma hipótese, tudo isto são estratégias, são estratégias da vida ao fim ao cabo, todos nós precisamos delas. É nesta idade e em todas as idades, quem é que não gosta de um elogio... quem é que não gosta de uma palavra amiga quando está em baixo, quem é que não gosta de um obrigado quando faz alguma coisa pelo outro, são regras da vida. Quando eles, por exemplo, fazem qualquer coisa, vêm me ajuda, eu digo obrigada, como dizemos a qualquer pessoa. O reconhecer, dar-te tarefas e reconhecer que eles as fizeram bem, mesmo que eles não a tenham feito muito bem, mas pronto é o início. Também autoridade, sujam limpam, porque descaradamente sujam as mesas, não lhes permito isso, não são bebês.

Uma pessoa quando está na sua prática, não está a pensar no que está a fazer, faz por bom senso, ou seja, cá está a nossa personalidade, claro que aquilo que aquilo que eu sou como pessoa e aquilo que eu fui construindo ao longo dos anos como profissional, e que vai refletindo sobre a nossa coisas. Que eu vejo coisas que não gosto.

(...)

A: Agora para finalizar a entrevista, que estratégias utiliza para manifestar a autoridade em sala de aula.

S4: Que estratégia, eu acho que a melhor estratégia para a autoridade é haver bom senso, essa é a melhor estratégia. Não é exceder-se, ser autoritário de mais e não se quer roçar no autoritarismo, já nem se quer estou a ir por aí, mas é usar o bom senso, não é ferver em pouca água, é ter controlo, é ser uma pessoa sensata, é tentar pôr-se no lugar do aluno, é respeitar as individualidades e os ritmos de cada um. Se nós tivermos isto em mente, acho

que conseguimos exercer a autoridade, sem nos excedermos, sem gritar, a pessoa não precisa de grito. Gritar e elevar a voz não é a mesma coisa, eu tenho uma voz que se ouve bem, ali ao fundo, porque tenho uma voz que se projeta facilmente, e às vezes elevo-a mas não grito, gritar é AAAAH!, eu ouço gritar no outro lado. Isso é falta de controlo, não há necessidade e os miúdos não gostam de gritos. Por vezes, o olhar basta para nos entendermos, sabem até onde podem ir, quando estão a fazer qualquer coisa, quando querem saber se estão a fazer bem ou mal, olho para ele e conforme a resposta, as vezes eles estão a precisar de uma aprovação.

(...)

Acho que o bom senso é fundamental, se pensarmos antes de agirmos, e não agirmos sem pensar, as coisas correm melhor, primeiro pensasse e depois agisse-se. Agora quem age sem pensar, geralmente não dá bom resultado, porque são os impulsivos.

(...)

Brincar é muito importante, eu à bocado não referi, mas quando eu digo a brincadeira, o humor, eu digo uma laracha de vez em quando, ou uma curiosidade, ou conto uma coisa, mostro alguma coisa... ajuda a captar a atenção , quebra a monotonia quando dou matéria muito difícil, ou apanhas qualquer coisa que eles dizem quando eles têm de banda, ou virados e eu digo “Olha lá está ele como o Miranda, está de banda”, pronto uma coisa que rima e eles até repetem. Eles agora até já dizem três palavrinhas, porquê, quando eles entendem o sentido que é dado, aquilo é inculido, em vez de ser ele a dizer, já não é preciso, é como as palmas.

E pronto acho que fundamentalmente é isto.

A: Obrigada!

Anexo 14 – Transcrição das entrevistas das crianças

Entrevistas a crianças do pré-escolar

Aluna: Então... que idade é que tens?

Criança 1: Cinco...

A: Muito bem! Olha e tu gostas da tua educadora?

C1: Sim... porque ela faz atividades comigo, porque ela faz trabalhos comigo.

A: E o que é que tu gostas mais nela?

C1: Quando ela deixa ir brincar para a rua...

A: Gostas de brincar na rua...

C1: Sim!

A: Gostas de aprender coisas novas com ela?

C1: Sim...

A: O que por exemplo?

C1: A ficha que estava ali a fazer.

A: A ficha que estavas a fazer? E era sobre o quê?

C1: com lápis de carvão contornar os uns todos, os dois todos, os três todos, os quatro todos, os cinco todos, os seis, os setes, os oitos e os noves.

A: Muito bem!

C1: Sim, mas o um, o dois e o três era só numa fila, para os outros já são duas filas!

A: E isso não dá muito trabalho?

C1: Dá!!

A: Mas tu gostas, não é?

C1: Sim!!

A: Fazes tudo o que a tua educadora pede ou às vezes desobedeces?

C1: Às vezes desobedeço.

A: E porquê?

C1: Não sei...

A: Olha e a tua educadora dá-te maminhos?

C1: Não...

A: Não dá maminhos? Não sentes que ela às vezes te dê um abraço, um beijinho...

C1: Não...

A: Olha e ela zangasse muitas vezes contigo?

C1: Sim...

A: O que sentes quando ela se zanga?

C1: Não sei.

A: Também não sabes? Não sabes se ficas triste ou se ficas alegre?

C1: Sim fico triste.

A: E o que é que tu fazes para te sentires melhor?

C1: Vou pedir desculpa e tento não voltar a repetir.

A: Muito bem! Obrigada

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 2: Cinco.

A: Cinco?

C2: Seis!

A: Ah bem me parecia! Olha gostas da tua educadora?

C2: Sim.

A: Porquê?

C2: Porque ela faz coisas connosco...

A: Como por exemplo, sabes?

C2: Não me lembro...

A: Não te lembras de nada?

C2: Não...

A: E o que gostas mais nela?

C2: Não sei...

A: Não sabes? Gostas de tudo?

C2: Sim....

A: Olha e gostas de aprender coisas novas com ela?

C2: Sim...

A: O que por exemplo lembras-te? O que é que já aprendeste com ela?

C2: Não sei...

A: Olha tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C2: Tudo o que ela pede...

A: De certeza? Tu às vezes desobedeces um bocadinho, não é? E porque é que fazes isso?

C2: Não sei...

A: E a tua educadora dá-te mimosos?

C2: às vezes?

A: Que tipo de mimosos gostas que ela te dê?

C2: Abraços, beijinhos...

A: E mais?

C2: Mais nada...

A: E a tua educadora costuma-se zangar-se contigo?

C2: Às vezes...

A: Às vezes, não é... e o que é que tu sentes?

C2: Não sinto nada...

A: Não ficas nem um bocadinho triste?

C2: Sim...

A: Ah então sentes-te um bocadinho triste.... Muito bem, já está, obrigada!

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 3: Cinco...

A: Cinco? Eu acho que não...

C3: Tenho estes...

A: E quantos é que são esses? Conta lá...

C3: 1..., 2..., 3... e 5...

A: 4...tens 4 anos. Olha e gostas da tua educadora?

C3: Sim

A: E porquê que gostas da tua educadora?

C3: Porque eu gosto de estar na perna dela...

A: Gostas de estar na perna dela?

C3: Sim...

A: E o que é que gostas mais?

C3: Gosto da sala da Sofia, porque é muito grande.

A: Gostas de aprender coisas novas com ela?

C3: Sim.

A: O quê, por exemplo, lembraste assim de alguma coisa?

C3: A música dos dedos e a música da capoeira.

A: Muito bem! Olha e tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes és um bocadinho traquina e desobedeces?

C3: Às vezes sou um bocadinho traquina e desobedeço.

A: Porquê?

C3: Porque eu gosto muito do meu irmão...

A: E desobedeces porque causa dele?

C3: Sim...

A: E achas isso bem?

C3: Muito bem...

A: Olha e a tua educadora dá-te mimosos?

C3: Sim, festinhas...

A: E mais?

C3: Gosto de lanchar com ela...

A: Às vezes a tua educadora, zanga-se contigo, não é? E o que é que tu sentes quando ela se zanga contigo?

C3: Fico alegre?

A: Ficas alegre?

C3: Sim...

A: É por isso que fazes disparates?

C3: Sim...

A: Já está, obrigada!

Entrevistas a crianças do 1º ciclo do ensino básico – 1º e 2º ano

Aluna: Bom que idade é que tens?

Criança 4: Sete

A: Boa sete anos. E gostas da tua professora?

C4: Gosto.

A: Porquê?

C4: É engraçada, ensinamos bem, é boa professora, não sei mais...

A: E o que é que gostas mais nela? Qual a característica que tu gostas mais?

C4: De ela ser engraçada.

A: De ela ser engraçada? Ela brinca muito com vocês é?

C4: Sim.

A: Muito bem! E gostas e aprender coisas novas com ela?

C4: Sim!

A: O quê por exemplo?

C4: As tabuadas, os números, para lermos melhor, não me lembro assim de mais nada.

A: Está bem. Olha e fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C4: Mais ou menos...

A: Às vezes desobedeces um bocadinho. E porquê sabes?

C4: Não, não sei.

A: Olha e às vezes a tua professora dá-te mimosos?

C4: Sim...

A: Que mimosos é que gostas que ela te dá?

C4: Beijinhos e abraços.

A: E mais? É só isso?

C4: Ajuda-me a fazer as coisas...

A: Só isso? Não faz mal. Olha e a tua professora costuma-se zangar contigo?

C4: Sim...

A: E o que ela faz quando se zanga?

C4: Grita.

A: E como é que tu te sentes?

C4: Triste...

A: Sentes-te triste e não gostas muito, pois não?

C4: Não.

A: Já está, obrigada!

Aluna: Que idade é que têm?

Criança 5: Sete anos.

A: Sete anos. E gostas da tua professora?

C5: Gosto.

A: Porquê?

C5: Porque ela é amiga de todos os meninos e também nos ajuda.

A: E o que é que gostas mais nela? Assim aquela característica que gostas mais?

C5: O que eu mais gosto... Eu gosto quando ela nos dá uma segunda oportunidade para não falarmos.

A: Olha, e gostas de aprender coisas novas com ela?

C5: Gosto.

A: O quê por exemplo?

C5: As letras, os números, aprender a estudar...

A: Olha e fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C5: Faço tudo o que ela pede.

A: Aí é?

C5: Sim.

A: Nunca desobedeces?

C5: Nunca.

A: Está bem. Olha e a tua professora dá-te mimosos?

C5: Dá.

A: Que tipo de mimosos é que gostas que ela te dê?

C5: Eu dou-lhe presentes e ela dá-me um beijinho.

A: E mais?

C5: Também me dá um abraço, logo de manhã.

A: Mais...

C5: E também me ajuda a fazer os trabalhos, quando eu não sei.

A: A tua professora costuma zangar-se contigo?

C5: Às vezes...

A: Às vezes, não é? E ela zanga-se porquê, porque às vezes desobedeces, não é?

C5: Sim...

A: Quando ela se zanga o que é que ela faz?

C5: Ela põe as molas na camisola e depois se nós voltarmos a falar ela coloca no *smile* amarelo.

A: Na camisola?

C5: Ela dá-nos uma segunda oportunidade, e põe-nos na camisola e depois se voltarmos a falar ela põe-nos no amarelo. Ou se tiver a camisola toda cheia.

A: Mas qual camisola?

C5: A camisola da roupa dela.

A: Ah estás a falar desta professora nova. Mas como é que a professora A faz.

C5: Ah, ela passa logo para o *smile* amarelo ou vermelho. E às vezes é logo direto para o vermelho...

A: Pois às vezes é logo direto para o vermelho.... Olha e o que é que tu sentes quando ela se zanga contigo?

C5: Sinto-me triste, porque fiz alguma coisa de mal que ela não queria.

A: Está bem. Já está. Obrigada!

Aluna: Que idade tens?

Criança 6: Seis anos.

A: Seis anos. E gostas da tua professora?

C6: Sim...

A: Porquê que gostas da tua professora?

C6: Porque a professora é querida.

A: E o que é que gostas mais nela, assim aquela característica que gostas mais?

C6: ...

A: Não sabes?

C6: Não.

A: Não faz mal. Olha e gostas de aprender coisas novas com ela?

C6: Sim.

A: O quê por exemplo? O que é que tu gostas de aprender com ela?

C6: As letras, coisas novas...

A: Que coisas novas?

C6: ...

A: Não sabes... só aprendeste as letras?

C6: Já me esqueci...

A: Esqueceste-te?

C6: Sim...

A: Não me digas que só fazes letras o dia todo...

C6: Não!

A: Então?

C6: Às vezes desenho...

A: Olha e tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedececes?

C6: Às vezes...

A: Às vezes o quê?

C6: desobedeço...

A: E porquê? Sabes o porquê?

C6: Não...

A: Olha atua professora dá-te mimosinhos?

C6: Sim...

A: Que tipo de mimosinhos é que gostas que ela te dê?

C6: Abraços, beijinhos...

A: Só? Está bem. Olha, a tua professora costuma-se zangar-se contigo?

C6: Sim.

A: E o eu é que ela faz quando se zanga contigo?

C6: ...

A: Não sabes?

C6: Não.

A: E como é que te sentes quando ela se zanga contigo?

C6: Triste...

A: Triste, não é? Já está, obrigada!

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 7: Oito.

A: Oito anos. Gostas da tua professora?

C7: Sim...

A: Sim, porquê?

C7: Faz muitas coisas connosco, brinca e mais nada.

A: E o que é que gostas mais nela? Qual a característica que tu gostas mais?

C7: Brincar!

A: Gostas quando ela brinca com vocês, é?

C7: Sim.

A: Muito bem, gostas de aprender coisas novas com ela?

C7: Sim.

A: O que é que gostas mais de aprender?

C7: As tabuadas...

A: Só fazes as tabuadas o dia todo?

C7: Não faço outras coisas...

A: O quê?

C7: Aprender a ler, mais nada.

A: Pronto está bem, é só a aprender a ler e as tabuadas. Olha tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C7: Às vezes desobedeço.

A: E porquê?

C7: Não sei....

A: Não sabes? Será que é porque não te apetece fazer o que ela está a pedir?

C7: Sim, mas às vezes estou muito cansado e não me apetece fazer.

A: Está bem. Olha e a tua professora dá-te mimosos?

C7: Sim, eu digo “Olá” e ela diz também.

A: O dizer “olá” é um miminho?

C7: É!

A: Muito bem, eu também acho que sim! Então quer dizer que ela é simpática. E que tipo de mimosos é que gostas que ela te dê?

C7: Não sei...

A: Não sabes? Não conseguis identificar, gostas de todos os mimosos que ela te dá? O mais importante para ti é o dizer “Olá”

C7: Sim.

A: A tua professora costuma-se zangar contigo?

C7: Às vezes...

A: O que é que ela faz quando se zanga?

C7: Ela coloca as molas no círculo vermelho e no amarelo e depois levamos na capa uma folha com as bolas do comportamento para os pais assinarem.

A: Muito bem... e como e que tu se sentes quando ele se zanga contigo?

C7: Mal.

A: Sentes-te mal, sentes-te triste?

C7: Sim.

A: Não gostas muito, pois não. Já está, obrigada.

Entrevistas a crianças do 1º ciclo do ensino básico – 3º ano

Aluna: Então... que idade é que tens?

Criança 8: Nove anos.

A: E tu gostas da tua professora?

C8: Sim.

A: Porquê?

C8: Porque... gostos mais ou menos.

A: Gostas mais ou menos e porque que gostas mais ou menos?

C8: Porque às vezes manda-nos imensos trabalhos, depois já não manda imensos, manda poucos nos outros dias. E eu gosto de ter mais trabalhos porque eu não gosto de brincar, nunca gostei de brincar. Não gosto de brincar com os meus irmãos.

A: Sim, mas porque é que gostas mais ou menos dela? É só por causa dos trabalhos?

C8: Não, é porque também a professora é querida.

A: Mas gostas mais ou menos, ou gostas mesmo da professora?

C8: Gosto da professora.

A: E o que gostas mais nela?

C8: O aspeto, das brincadeiras que às vezes faz só para desanuviar um bocadinho quando a matéria é difícil, mais nada.

A: Olha e gostas de aprender coisas novas com ela?

C8: Sim.

A: O quê, por exemplo?

C8: Em português gosto mais de aprender a fazer banda desenhadas, fazer histórias e ditados.

A: Olha tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C8: Às vezes, quando eu fico mais ou menos enervada, às vezes aquelas coisas na cabeça e digo que não quero fazer.

A: E porquê que tu dizes que não queres fazer?

C8: Porque nessas vezes que eu estou irritada.

A: É só porque tu te sentes irritada.

C8: Sim.

A: A tua professora dá-te mimosos?

C8: Às vezes... na maioria não, porque ela quer mais que nos trabalhemos e fazemos isso...

A: Mas achas que era importante teres mais mimosos para aprenderes?

C8: Não é assim tão importante, mas acho que devia haver um bocadinho.

A: Achas que devia haver mais afetividade durante as aulas. E achas que assim aprendias melhor?

C8: Não.

A: Hum está bem... e a tua professora costuma-se zangar contigo?

C8: Muitas vezes...

A: E o que é que sentes quando ela se zanga contigo?

C8: Sinto-me ... irritada... triste e é só.

A: Mas achas que ela tem razão ou não?

C8: Tem sempre razão.

A: E achas que a tua aprendizagem é influenciada por causa disso ou não?

C8: Não.

A: Obrigada, já terminámos.

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 9: Oito anos.

A: E gostas na tua professora?

C9: Sim.

A: Porquê?

C9: Porque ajudamos a fazer coisa, e ajudamos a compreender o que não percebemos e explicamos como se faz e bem... e mais nada.

A: E o que é que tu gostas mais nela, qual é o aspeto que adoras?

C9: É muito... o que eu mais gosto nela é que.... É que é simpática e que nos ajuda quando nós não conseguimos fazer alguma coisa.

A: E gostas de aprender coisas novas com ela?

C9: Sim.

A: O quê por exemplo?

C9: Hoje quando estávamos na aula de estudo do meio, falamos sobre as indústrias, sobre as secundárias...

A: Sobre os serviços?

C9: Sim...

A: E eu não estava lá!! Tu fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C9: Às vezes desobedeço.

A: E porque é que fazes isso?

C9: Não sei.

A: Não sabes o porquê?

C9: Não.

A: Olha e a tua professora dá-te mimosos?

C9: Sim!

A: Que tipo de mimosos gostas que ela te dê?

C9: Gosto que ela... por exemplo no dia da criança, nos dá doces...

A: Então tu achas que dar um doce é uma forma de mimo?

C9: Sim é uma forma de dizer que gosta de nós.

A: E mais?

C9: Mais nada...

A: E a tua professora costuma-se zangar-se contigo?

C9: Sim às vezes...

A: E o que é que tu sentes que quando está a ralhar contigo.

C9: Sinto que é para o meu bem.

A: Então achas que ela ralha contigo para tu mudares as tuas atitudes.

C9: Sim.

A: Já está, obrigada!

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 10: Oito anos.

A: Oito anos. E gostas da tua professora?

C10: Sim

A: Porquê?

C10: Porque ela continua sempre a lutar para nós termos um melhor comportamento.

A: E o que gostas mais nela?

C10: Gosto mais...da forma como nos explica os exercícios, acho que é só.

A: Olha e gostas de aprender coisas novas com ela?

C10: Sim.

A: O quê por exemplo?

C10: Por exemplo tudo.

A: Olha fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedece?

C10: Às vezes desobedeço.

A: E porquê?

C10: Não sei.

A: Não sabes... e A tua professora dá-te mimos?

C10: Às vezes quando faço uma coisa muito boa.

A: Que tipo de mimos gostas que ela te dê?

C10: Abraços...

A: Só?

C10: Sim só.

A: E a tua professora costuma-se zangar contigo?

C10: Sim muitas vezes.

A: Como é que tu te sentes quando isso acontece?

C10: Sinto que não posso deixar a minha professora assim sempre e que tenho de me comportar melhor.

A: Obrigada!

Aluna: Que idade é que tens?

Criança 11: Tenho nove anos

A: Gostas da tua professora?

C11: Sim

A: Porquê?

C11: Porque ela explica-nos bem e porque às vezes também é boa.

A: Olha o é que mais gostas nela?

C11: Quando nos explica melhor.

A: E tu gostas de aprender coisas novas com ela?

C11: Sim.

A: O quê, por exemplo?

C11: A matéria...

A: Olha fazes tudo o que ela pede ou às vezes desobedeces?

C11: Faço tudo o que ela pede.

A: Aí é? Sempre?

C11: Sim...

A: Fazes sempre tudo o que ela pede?

C11: Não sei...

A: Olha e a tua professora dá-te mimosos?

C11: Sim.

A: Que tipo de mimosos é que ela te dá?

C11: ...Carinho...

A: Mais? Há mais alguma coisa?

C11: Não.

A: E atua professora costuma-se zangar contigo?

C11: Sim, às vezes.

A: Como é que tu te sentes quando isso acontece?

C11: Sinto-me mal.

A: Sentes-te mal...

C11: E triste...

A: Já está. Obrigada!