

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**O professor/educador como gestor da autoridade
e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem**

Ana Paula Duarte Garcia

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

Orientação

Professora Maria João Cardona

Co-orientação

Professora Marta Uva

Santarém

Novembro de 2013

Quando nós ensinamos,
ensinamos com ideias e sentimentos.
Quando interagimos com os estudantes,
reagimos e respondemos-lhes
com pensamento e emoções.
Quando investigamos no nosso mundo natural
ou social, fazêmo-lo com desejo e ansiedade.

Liston e Garrison
(citado por Estrela, 2010)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo do meu percurso acadêmico, paciência e tolerância.

Ao meu namorado, que por muitas vezes me fez erguer de novo a cabeça e continuar o caminho até esta etapa final, com todo o amor e paciência.

Aos meus pares de estágio, que me ajudaram a conceber todo o trabalho desenvolvido, que me apoiaram nos bons e maus momentos que fui atravessando. Um especial agradecimento à Cátia Bruno com quem partilhei os meus medos, as minhas dúvidas e também quem me ajudou a superar as várias etapas por que fui passando.

À professora Maria João Cardona pela orientação, pela sua compreensão e disponibilidade em ajudar em tudo o que fosse necessário.

À professora Marta Uva que apoiou a orientação deste trabalho e pela sua forma de ser, com a sua forma de comunicação serena.

Às professoras supervisoras de todos os estágios desenvolvidos ao longo do meu percurso, que sempre fizeram o seu melhor para que eu seja uma boa profissional.

À professora Neusa Branco pelos conselhos, rigor e exigência que me transmitiu na constituição de um trabalho acadêmico pelos feedbacks das reflexões do último estágio em particular, assim como na construção das planificações.

Às professoras cooperantes, aos alunos e às auxiliares dos estabelecimentos de ensino por que passei, pela simpatia, disponibilidade e transmissão dos conhecimentos que possuíam. Pelas entrevistas a que se disponibilizaram a realizar, pois sem elas este trabalho não teria efeito.

A todos os professores da Escola Superior de Educação que me acompanharam durante o Mestrado, a quem devo a maioria dos saberes adquiridos.

RESUMO

O presente trabalho pretende dar a conhecer as experiências vivenciadas nos vários contextos de estágio (Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico), assim como as aprendizagens mais significativas que nestes realizei como futura profissional de ensino. Como é habitual da prática docente, várias questões vão surgindo ao longo do tempo de acordo com as situações vivenciadas. Assim sendo, uma das questões que me suscitou curiosidade foi saber como conciliar dois aspetos que considero fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o afeto e a autoridade. Neste sentido foi efetuada uma pesquisa em que através da utilização de entrevistas semiestruturadas a crianças e docentes do Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, procurei estudar:

1) A visão dos alunos acerca do professor tendo em conta as dimensões afetiva e autoritária do seu desempenho.

2) O papel que o professor/educador tem e/ou deve ter como gestor da autoridade e do afeto dentro da sala de aula.

A análise dos dados foi efetuada através da técnica de análise de conteúdo.

Como principais conclusões do estudo efetuado, é possível afirmar que os alunos dão tanta importância ao professor como figura de autoridade como ao professor como figura de afeto, revelando que estes dois papéis são necessários no seu processo de aprendizagem. Também os adultos entrevistados revelaram que é necessário desenvolver um trabalho que exija responsabilidade e respeito, defendendo que tanto os afetos como as regras são necessários no processo de ensino-aprendizagem das crianças, como alunos e cidadãos.

Palavras-chave: afetividade, autoridade, relação pedagógica, aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to present the experiences in a variety of stage contexts (Childhood Garden and 1st cycle basic education), as well as more meaningful learning that realized as a future teaching professional. In usual teaching practice, several questions arise over time according to the situations experienced. Therefore, one of the issues I raised curiosity was how to reconcile two fundamental aspects to be considered in the process of teaching and learning: the affection and authority. In this direction was made a survey in which through the use of semi-structured interviews with children and teachers from the Childhood Garden and 1st Cycle Basic Education, I've tried to study student's behavior towards teaching:

1) Taking in account the dimensions of affection and authority issues in their performance.

2) The role that teacher/educator must and/or should have as manager of authority and affection within the classroom.

Data analysis was performed using the technique of content analysis.

In main conclusion of the studies conducted, it was clear that students give as much importance to teacher's authority figure as to teacher affection figure, revealing that these two roles are needed in their learning process. Also the adults surveyed revealed that teacher's authority and affection figure are necessary to develop processes that requires responsibility and respect; arguing that we need both teaching and learning processes in order to achieve children, students and citizens proficiency.

Keywords: affection, authority, pedagogical relationship, learning.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS, ILUSTRAÇÕES.....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA – RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO.....	4
1 Caracterização dos contextos de estágio	4
1.1 Estágio no contexto de Jardim-de-infância	4
1.1.1 A instituição	4
1.1.2 Organização do ambiente educativo.....	6
1.1.3 Projeto desenvolvido	8
1.1.4 Principais atividades desenvolvidas.....	10
1.2 Estágio no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano.....	13
1.2.1 A instituição	13
1.2.2 Organização do ambiente educativo.....	14
1.2.3 Projeto desenvolvido	15
1.2.4 Principais atividades desenvolvidas.....	16
1.3 Estágio no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano.....	21
1.3.1 A instituição	21
1.3.2 Organização do ambiente educativo.....	21
1.3.3 Projeto desenvolvido	22
1.3.4 Principais atividades desenvolvidas.....	24

2	Percurso de desenvolvimento profissional e investigativo.....	28
2.1	Percurso de desenvolvimento profissional - Autodiagnóstico.....	28
2.2	Percurso investigativo.....	31
CAPÍTULO II – PERCURSO INVESTIGATIVO: QUAL A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A AFETIVIDADE E A AUTORIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?		33
1	Conceitos e Fundamentos	33
1.1	A autoridade na relação pedagógica	33
1.2	A afetividade e o desempenho docente.....	36
2	O trabalho de pesquisa e os seus resultados	41
2.1	Objetivos e opções metodológicas	41
2.1.1	Questões orientadoras e objetivos.....	41
2.1.2	Participantes e opções metodológicas do estudo	42
2.2	Análise de dados e principais conclusões.....	44
2.3	Em Síntese.....	48
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS		50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		53
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....		55
ANEXOS.....		56

ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS, ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1 - Horário das componentes letiva e extracurricular do contexto de JI.	4
Tabela 2 - Objetivos definidos pelo Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades	5
Tabela 3 - Rotina diária definida no projeto curricular de turma do JI.	7
Tabela 4 - Potencialidades e dificuldades da turma do 1º ano do 1ºCEB de acordo com o PCT.	15
Tabela 5 - Horário das componentes letiva e extracurricular do 1ºano do 1ºCEB	16
Tabela 6 - Distribuição dos tempos letivos do 4ºano do 1ºCEB.	23
Tabela 7 - Tipos de autoridade segundo Max Weber.	33
Tabela 8 - Estilos de liderança de acordo com Kurt Lewin (1938)	35
Tabela 9 - Questão orientadora e objetivos do estudo.	41
Tabela 10 - Guião de entrevista aos alunos.	42
Tabela 11 - Guião de entrevista aos educadores/professores.	43

FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala do jardim-de-infância	6
Figura 2 - Planta da sala dos alunos do 1º ano do 1ºCEB.	14
Figura 3 - Planta da sala do 4º ano do 1ºCEB.	21

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Organização dos materiais de acordo com os símbolos e cores	56
Ilustração 2 – Técnica de pintura com o pochoir.	56
Ilustração 3 – Cenário caraterístico do outono com os animais que hibernam.	56
Ilustração 4 - Aluno a desenvolver a atividade	56
Ilustração 5 – Avaliação da atividade experimental, em que os alunos colaram da lado esquerdo os materiais que absorviam e do lado direito os que não absorviam a água.....	56
Ilustração 6 - Alunos a aprender a desenhar a letra z.	66
Ilustração 7 - Exercício sobre os valores da letra x.	66
Ilustração 8 - Apresentação aos alunos do conteúdo "Animais domésticos e selvagens".	66
Ilustração 9 – Aluna a realizar a atividade sobre a capacidade, verificando que formas diferentes podem levar a mesma quantidade.	66
Ilustração 10 - Aluno a resolver problemas envolvendo capacidades.	66
Ilustração 11 - Cartaz sobre o livro "Onde estão os meus óculos".	66
Ilustração 12 - Apresentação da constituição do texto informativo.	70
Ilustração 13 - Exploração do material didático polydrons na procura das planificações do cubo.....	70
Ilustração 14 - Construção de circunferências numa cartolina e enfeites para colocar na árvore de natal.....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Ilustrações do contexto de jardim-de-infância	56
ANEXO II – Projeto desenvolvido no âmbito do estágio em Jardim-de-infância.....	57
ANEXO III – Grelha de Avaliação da atividade de exploração do poema "Bolhas" de Cecília Meireles, efetuada a 13 de Dezembro de 2011	62
ANEXO IV – Guião da dramatização da história Rena Rodolfo	63
ANEXO V – Portefólio construído com as crianças sobre o projeto desenvolvido.....	64
ANEXO VI – Ilustrações do contexto de 1ª CEB – 1º ano.	66
ANEXO VII - Grelha de observação da atividade “Os valores do x”, efetuada a 5 de junho de 2012.....	67
ANEXO VIII – Ciclo da água – exemplos dos alunos	68
ANEXO IX – Planificação da atividade de introdução ao caso de leitura “lh”, realizada a 22 de maio de 2012.....	69
ANEXO X – Ilustrações do contexto de 1º CEB – 4º ano.	70
ANEXO XI –.Ficha de leitura sobre a obra “O Segredo do Rio”	71
ANEXO XII – Planificação das atividades experimentais sobre os estados físicos dos materiais	73
ANEXO XIII – Texto “A florzinha amorosa”, realizado a 27 de novembro de 2012.	74
ANEXO XIV – Pesquisa sobre a importância da formação pessoal e social para o desenvolvimento da criança (Trabalho realizado no âmbito de uma das unidades curriculares do mestrado)	75
ANEXO XV – Transcrição das entrevistas dos alunos	77
ANEXO XVI – Transcrição das entrevistas dos educadores e professores	84

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim-de-Infância

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada com o intuito de ser apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho foi dividido em três capítulos: o Capítulo I que apresenta os relatos do trabalho realizado nos diferentes contextos da prática pedagógica; o Capítulo II que apresenta a pesquisa realizada e o trabalho desenvolvido em torno dessa mesma pesquisa; e por fim o Capítulo III com a reflexão final de todo o percurso de trabalho e aprendizagem realizado.

No primeiro capítulo pretendo dar a conhecer as experiências vividas nos diferentes contextos de estágio por que passei (Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico). Deste modo o capítulo foi organizado em dois subcapítulos, em que no primeiro caracterizo os vários contextos e no segundo o percurso de desenvolvimento profissional e investigativo. O primeiro subcapítulo foi dividido em três pontos, em que a cada um pertence cada contexto (jardim-de-infância, 1º ano do 1º CEB e 4º ano do 1ºCEB). Dentro de cada um destes pontos estão evidenciadas as principais características da instituição, da comunidade educativa e as principais atividades desenvolvidas de acordo com o projeto de estágio definido. No segundo ponto estão apresentadas as principais dificuldades vivenciadas nas práticas profissionais, assim como se inicia a referência às questões que decorrem da mesma prática, evidenciando o início do caminho da pesquisa.

Algumas das questões que decorrem podem ser denominadas dilemas, visto serem essencialmente problemas morais em que o agente educativo se vê confrontado com a necessidade de tomar uma decisão perante várias alternativas possíveis. Estas geralmente combinam várias situações geradoras de determinado tipo de tensão no professor. (Berlak, 1981, citado por Zabalza, 1994).

Elliot (1985) apresenta uma definição mais completa sobre o dilema como uma:

“situação que parece requerer dois tipos de alternativas de acção igualmente desejáveis, mas mutuamente incompatíveis. A sua igual desejabilidade provém da percepção de que cada uma das alternativas pode satisfazer certas exigências éticas da situação, e a sua incompatibilidade decorre da percepção de que cada uma de tais exigências só pode ser alcançada se se deixar de lado a exigência oposta.” (Elliot, 1985, citado por Zabalza, 1994, p.72).

De acordo com esta definição, neste trabalho, os dois tipos de alternativas suscitados foram a autoridade e o afeto como duas componentes importantes no processo de ensino-aprendizagem. De que forma era possível conciliar os dois aspectos? Deste modo comecei por procurar algumas definições, tendo em conta o que cada componente envolvia, tentando compreender que tipo de relação podia existir entre elas, iniciando-se assim um processo de reflexão.

Nos dias que correm, o mercado está cada vez mais competitivo e as novas tecnologias, exigem de um profissional não só o conhecimento teórico, mas também uma prática baseada na reprodução e produção de conhecimentos. Segundo Rodrigues (2006) essa produção deve ser acompanhada de uma análise crítica e reflexiva para que os profissionais formados possam integrar-se na sociedade de forma competente. Na verdade, os professores que refletem sobre a sua ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se melhor a si próprios como professores, mas também procurando melhorar a sua forma de ensino (Oliveira & Serrazina, n.d.).

Desta forma, no segundo capítulo estão presentes os principais conceitos e fundamentos decorrentes da questão que me fez levar a cabo esta pesquisa “*Qual a relação existente entre a afetividade e a autoridade no processo de ensino-aprendizagem?*”. Encontra-se também descrito todo o processo metodológico, apresentação dos dados e principais conclusões retiradas.

A profissão docente é por natureza delicada e complexa, e por isso transforma-se num trabalho fortemente emocional, que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, principalmente se não possuir um controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional (Hargreaves, 1998, citado por Estrela, 2010). Assim, as dimensões éticas e afetivas possuem cada vez mais um papel importante no ensino.

Tal como os afetos assumem um papel cada vez mais importante, também a autoridade dos professores é uma questão central no sistema educativo, aparecendo subjacente à gestão da disciplina na sala de aula. Ela está presente em qualquer interação humana, pois existe um jogo de influências entre as pessoas porque se tomam decisões baseadas no cumprimento de regras e nos compromissos que assumimos (Maya, 2000).

Tentando compreender a visão dos alunos acerca do professor tendo em conta estas duas dimensões (autoritária e afetiva) foi então efetuada uma investigação, com a realização de entrevistas semiestruturadas a alunos do Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como a uma educadora e uma professora, no sentido de

tentar compreender o papel que o professor/educador tem e/ou deve ter como gestor da autoridade e do afeto dentro da sala de aula. Este processo encontra-se também inserido no capítulo II, com a apresentação da problemática, a metodologia utilizada e as principais conclusões retiradas.

Tal como em todos os aspetos, existem visões diferentes acerca dos dois conceitos envolvidos, a visão de que a educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas, onde é necessário que os alunos adquiram valores, crenças, hábitos e atitudes. Como tal, o professor deve atuar no sentido de os levar a cumprir essas regras e assim este objetivo exige que o professor tenha autoridade. Tal como refere Durkheim (1972, citado por Gomes, 2009, p. 239) “a educação deve ser um trabalho de autoridade”. Por outro lado surgem também as conceções de que “a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Côté, 2002, citado por Ribeiro, 2010, p.404).

Partindo destas questões procurei estudar a relação entre a autoridade e a afetividade que são exercidas pelo educador/professor como gestor da autoridade e do afeto. Ouvindo as crianças e docentes, no jardim-de-infância e na escola, no estudo realizado verifiquei que os alunos valorizam de igual forma o papel do educador/professor como figura de autoridade, assim como figura de afeto. Também os adultos entrevistados revelam que é necessário desenvolver um trabalho que necessite de responsabilidade e de respeito na sala de aula, porque tanto os afetos como as regras caminham juntos para a construção dos valores e da aprendizagem dos alunos.

Por fim, é apresentado um terceiro capítulo que dá a conhecer uma visão geral de todo o trabalho desenvolvido durante os estágios e pesquisa realizada, assim como os contributos deste trabalho para a minha aprendizagem como futura docente.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA – RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO

1 Caracterização dos contextos de estágio

1.1 Estágio no contexto de Jardim-de-infância

1.1.1 A instituição

O primeiro estágio foi desenvolvido no contexto de Jardim-de-infância, na cidade de Santarém, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, na sala dois (nome pela qual era designada). O estágio teve início a 2 de novembro de 2011 e terminou a 20 de janeiro de 2012, com as duas primeiras semanas de observação e as restantes com a respetiva intervenção intercalada (de semana a semana) com o meu par de estágio.

A instituição pertencia à rede pública e representava apenas a valência de Jardim-de-infância, sendo assim um espaço pequeno apenas com duas salas. O horário das componentes letiva e extracurricular funcionava de acordo com a tabela 1. Sendo a sua lotação máxima de cinquenta crianças, no momento encontravam-se apenas quarenta e uma a frequentar a escola.

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00h-12:30h	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
12:30h-14:00h	Almoço				
14:00h-15:30h	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
Prolongamento 15:45h-16:30h	Música		Expressão dramática	Atividade desportiva	
Prolongamento 16:45h-17:30h	Música	Atividade desportiva	Expressão dramática	Atividade desportiva	Atividade desportiva

Tabela 1 - Horário das componentes letiva e extracurricular do contexto de JI.

Além das duas salas de aula, existia também uma sala para as auxiliares, uma cozinha, um gabinete para as Educadoras, uma sala polivalente (onde eram servidas as refeições e também realizadas as atividades do prolongamento), uma sala de recursos, um WC para adultos e um WC para as crianças (com divisão para meninos e para meninas). No exterior e na frente da escola existia um recreio em calçada (aspeto que considero negativo, tornando-se um pouco difícil evitar as feridas causadas pelas tão frequentes quedas). Esse recreio possuía uma parte coberta e, nas traseiras, subsistia um local relvado e uma caixa de areia com um escorrega. Este espaço, caracterizado por uma zona verde extensa, encontrava-se devidamente vedado garantindo desta forma a segurança das crianças.

Apesar de pequena, era uma instituição com muito boas condições e acolhedora. Não possuía muitos obstáculos físicos e por isso seria capaz de acolher, se necessidade houvesse, uma criança portadora de deficiência que tenha de deslocar-se em cadeira de rodas. Encontrava-se assim de acordo com o artigo 9º, alínea c, do Despacho Conjunto 286/97 de 25 de Agosto, referindo que:

as instalações deverão assegurar, quer no seu interior, quer no seu exterior, a eliminação de barreiras físicas, nomeadamente no que se refere a acessos, circulações, instalações sanitárias, uma vez que essas barreiras e a inadequação das condições ambientais constituem um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento global e harmonioso da criança e em particular da criança com deficiência. (p.5).

No que toca aos projetos da instituição, esta possuía o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades (PAA), estabelecidos pelo agrupamento a que pertencia. Ambos continham um plano de ação, cujo principal objetivo era propor atividades que permitissem um conjunto de objetivos como os que estão presentes na tabela 2.

Nível pedagógico	Nível organizacional	Nível social/relacional
<ul style="list-style-type: none"> - Promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação de ensino-aprendizagem; - Proporcionar percursos escolares de sucesso; - Aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular; - Reduzir taxas de abandono escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a qualidade dos serviços e da comunicação, integrando o agrupamento na comunidade local, promovendo: <ul style="list-style-type: none"> a) Atividades que impliquem a participação dos Pais/Encarregados de Educação; b) Atividades de articulação com a comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar hábitos de vida saudável; - Promover a segurança, a qualidade e a conservação dos espaços físicos - Promover a educação para a cidadania
<p><u>Alguns projetos em vista pela escola:</u> Leitura VAIVÉM que consistia na participação dos avós e Encarregados de Educação para contar histórias e/ou partilha de momentos da sua vida (canções da infância); Animação da leitura – Sala de Leitura Bernardo Santareno; Fatias de Histórias na casa museu Anselmo Brancamp Freire; Educação para a saúde – comer bem, viver melhor e o programa eco escolas.</p>		

Tabela 2 - Objetivos definidos pelo Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades

1.1.2 Organização do ambiente educativo

1.1.2.1 A sala

A sala onde realizei o estágio era um espaço grande com uma excelente iluminação natural, com janelas ao nível das crianças, o que lhes permitia visualizar o exterior. A sala possuía uma grande diversidade de materiais e recursos que possibilitava o desenvolvimento de várias atividades, estando também dividida por áreas de trabalho, como é possível observar através da figura 1.

As paredes encontravam-se quase que totalmente ocupadas com várias tarefas que a turma ia desenvolvendo ao longo das semanas. A educadora referia que ia colocando estes trabalhos na parede para que as crianças não se esquecessem do que tinham vindo a abordar e

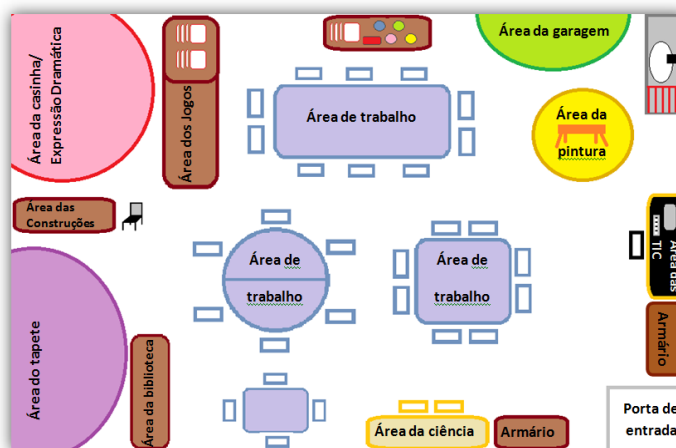


Figura 1 - Planta da sala do jardim-de-infância

simultaneamente para que os pais/encarregados de educação pudessem acompanhar de uma forma contínua o trabalho dos seus educandos. Existiam também alguns placardes que se mantinham expostos durante todo o ano como o do dia de aniversário de cada criança, o mapa de presenças e o calendário das atividades da turma (atividades da componente de apoio à família - CAF).

Todos os materiais de uso corrente se encontravam ao alcance das crianças, favorecendo desta forma o desenvolvimento da sua autonomia. A organização dos mesmos respeitava um critério (símbolos e cores – ver Anexo I, ilustração 1), que logo no início do ano foi definido pela educadora em conjunto com as crianças. Esta forma de organização do material, para além de permitir com mais facilidade a arrumação da sala, também ajudava a trabalhar o domínio matemático (classificações, correspondência).

O tempo estava organizado através da rotina diária (ver tabela 3), de forma integrada, havendo possibilidade de se proceder a alterações sempre que necessário. Privilegiavam-se atividades recetivas no início da manhã, seguindo-se um tempo de trabalho autónomo, intercalado com tempo de trabalho propostas da educadora nas diversas áreas de conteúdo. A hora do conto surgia diariamente a seguir ao almoço, seguindo-se um novo período de tempo de trabalho. Encontrava-se reservado um

tempo após a realização das atividades na parte da tarde para que as crianças pudessem tirar partido dos livros e ainda, outro para escolherem jogos de tapete de forma autónoma. O tempo de recreio surgia na parte da manhã a seguir ao lanche e à hora de almoço.

Manhã	Tarde
Acolhimento com canções, conversas, poesias, lengalengas, adivinhas, atualização de mapas e calendários, lançamento de temas e propostas de trabalho, trabalho em pequeno grupo e individual, higiene e recreio, atividades de livre escolha, higiene e almoço.	Hora do conto, exploração de histórias, jogos de linguagem, registos diversos, propostas de trabalho, atividades de livre escolha, exploração de livros, jogos de tapete escolhidos pelo responsável da sala.

Tabela 3 - Rotina diária definida no projeto curricular de turma do JI.

Por vezes surgia a necessidade de se organizarem os grupos de trabalho segundo os níveis etários. As crianças dispunham de tempos para trabalhar autonomamente em atividades escolhidas por elas, combinados com outros em que a educadora propunha atividades com objetivos definidos. A rotina proporcionava bastante interação entre todas as crianças e adultos e privilegiava a autonomia, o espírito de entreajuda e a aquisição das competências de forma flexível e integrada.

Na relação e participação com os Encarregados de Educação (EE) a educadora possuía um método tradicional, em que todas as crianças tinham um caderno dentro da mochila para que houvesse troca de correspondência sempre que necessário. Para além disso a educadora reservava para atendimento aos EE a primeira segunda e quinta de cada mês das 12:30h às 13h. Existia ainda o Dossier Pedagógico (ou Pasta Pedagógica), em que a educadora ia colocando fotografias das crianças a realizar as diversas atividades e onde expunha as várias temáticas abordadas e geralmente explicava porque as desenvolvia. Este dossier era enviado mensalmente aos EE para que pudessem obter este conhecimento e acompanhar o desenvolvimento dos seus educandos.

De acordo com o que foi observado ao longo do estágio, os EE mostraram-se bastante empenhados em participar na vida escolar dos seus educandos, pois por exemplo com a temática do Natal, a educadora sugeriu que enviassem pequenas Árvores de Natal construídas com materiais de desperdício para decorar a sala de entrada da instituição, e quase todos enviaram árvores muito originais. Tendo em conta que existiam três crianças da religião Testemunha de Jeová, os EE destas crianças sugeriram enviar um boneco de neve contribuindo da mesma forma.

1.1.2.2 O grupo

No que toca à caracterização do grupo, este era constituído por 22 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com uma faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, à exceção de um menino de 5 anos que era de nacionalidade chinesa. Existia também uma criança do sexo feminino que embora fosse de nacionalidade portuguesa, possuía uma cultura ucraniana, existindo ainda duas crianças, também do sexo feminino de cultura africana.

No grupo, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apenas existiam duas que se encontravam sinalizadas para a terapia da fala (do grupo dos 5 anos), e uma outra pertencente ao grupo dos 4 anos que possuía muitas dificuldades ao nível da articulação de alguns sons, e como tal se não tivesse uma evolução significativa, seria também encaminhada para esta terapia.

1.1.3 Projeto desenvolvido

Tendo em conta as características do grupo em questão, atendendo às suas particularidades, identificou-se que a maioria das crianças possuía dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente na sua expressão e articulação de palavras com os sons “br”; “tr”; “pr”; “gr”; “rr”; “ss”; “lh”. Existiam também crianças que proferiam muitas palavras soltas (sem conseguir formar uma frase completa), e tornava-se, por vezes, muito difícil conseguir compreendê-las. Desta forma, como as dificuldades eram ao nível da linguagem o projeto intitulou-se de “Destruir a língua”.¹

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE (1997), a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral são fundamentais na educação pré-escolar, cabendo ao educador proporcionar bons momentos para que as crianças aprendam. É necessário dar espaço à criança para se pronunciar, e é através deste diálogo que conseguimos ter a perceção das suas principais dificuldades.

A aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações, através de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas (OCEPE, 1997, p.67).

Assim sendo, foram desenvolvidas algumas atividades para promover a articulação de palavras com o enfoque dos sons referidos, a partir de lengalengas, trava-línguas e jogos de sons, em que o principal objetivo era proporcionar situações

¹ O projeto encontra-se mais detalhado no anexo II

para que as crianças tivessem oportunidade de se exprimir oralmente. Assim, não só estas atividades eram importantes, mas todas as que valorizassem a expressão oral por parte das crianças.

Reforçando a intenção de estimular a utilização da oralidade por parte das crianças, Inês Sim-Sim refere a sua importância:

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional adulto/criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27).

No âmbito deste projeto destaco algumas atividades implementadas como a apresentação do poema “*Bolhas*” de Cecília Meireles derivado à dificuldade em articular o som “lh” (domínio da linguagem oral). O principal objetivo desta atividade era que as crianças ultrapassassem a dificuldade na articulação do som “lh”, assim como também perceber que uma palavra pode ter vários significados. Inicialmente ao explicar às crianças que íamos aprender um poema que falava sobre bolhas, perguntei o que eram. Algumas crianças responderam: “*são bolhas de sabão*”, “*bolhas de água*”; “*bolhas de banho*”, “*quando bebemos leite também fazemos bolhas*”. Após as respostas das crianças e alguma conversa sobre o que tinham dito, passámos à exploração do poema, que eu li uma primeira vez para que as crianças tomassem conhecimento dele e que reli, seguidamente, com elas a pronunciarem pequenas frases do poema. Depois explorámos os vários significados da palavra bolha existentes no poema através de cartões com imagens ilustrativas: a bolha de água no galho (orvalho), a bolha de vinho na rolha, a bolha na mão que trabalha, a bolha de sabão e a bolha da chuva, explicando as várias situações. A propósito do verso “*Olha a bolha de sabão na ponta da palha, que brilha, espelha e se espalha*”, uma das crianças referiu, no fim, que “*as bolhas de sabão brilham no escuro, não é no sol!*”. Eu expliquei que isso não acontecia, pois se fizéssemos bolhas de sabão no escuro estas não se conseguiam ver e se fosse ao sol, quando os seus raios lhes batiam elas brilhavam. Para terminar a atividade, pedi que cada criança pronunciasse um verso do

poema de modo a que conseguisse ouvir todas a dizer o som “lh” (consultar a grelha de avaliação no anexo III). Uma das crianças que eu tinha apontado que possuía mais dificuldade, quando chegou a sua vez apenas disse a primeira palavra mal, mas à segunda já pronunciou de forma correta.

Outra das atividades desenvolvida de acordo com o projeto e remetendo para a época natalícia foi o ensinamento de uma nova canção *Rena Rodolfo* e a dramatização da história respetiva. Construí um pequeno texto/guião (ver anexo IV) que contava a história da Rena Rodolfo para realizar uma dramatização a apresentar posteriormente às crianças da outra sala. Uma vez que não existiam adereços para todas as crianças, optei por escolher apenas as mais velhas para a dramatização e, como terminávamos com a canção da Rena Rodolfo, nessa altura juntavam-se as outras crianças para participarem. Enquanto estávamos a ensaiar as crianças estavam a portar-se muito bem, sem fazer barulho e muito atentas às falas, pois à segunda vez que ensaiamos apenas precisei de dizer para começarem a falar e lembravam-se perfeitamente do que tinham que dizer, facto que me deixou bastante admirada. Mas fiquei ainda mais boquiaberta no dia da apresentação da dramatização, em que antes fizemos um pequeno ensaio mesmo no sítio em ia ser apresentado e as crianças lembravam-se das suas falas. Propositadamente escolhi a menina que tinha mais dificuldade na expressão oral para representar a personagem principal da Rena Rodolfo e ela conseguiu desempenhar muito bem o seu papel, lembrando-se das suas falas e articulando melhor as palavras (de acordo com as suas dificuldades).

Como forma de avaliação final deste projeto foi construído com as crianças um portefólio no fim do estágio com alguns dos elementos referidos anteriormente (ver anexo V), permitindo avaliar se as crianças se recordavam da forma correta da pronúncia e também para que ficassem com um suporte escrito na sala, para recordar. Para além disso serviram como estratégias de avaliação o registo escrito sobre as principais dificuldades da pronúncia de palavras e respetiva evolução; envolvimento nas tarefas através de observação direta e posterior registo (ex: se participa, se mostra interesse, se realiza questões); preenchimento de grelhas de avaliação (por exemplo sobre uma atividade em que com cruces evidenciamos a participação das crianças – pronunciou corretamente a palavra (sim ou não), respondeu às questões colocadas (sim ou não)); registo fotográfico e vídeo (ex: dramatizações).

1.1.4 Principais atividades desenvolvidas

Além das atividades proporcionadas em volta do projeto, muitas outras foram desenvolvidas em torno das várias áreas e domínios: área de formação pessoal e

social, área de expressão e comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática) e área de conhecimento do mundo. Assim sendo, apresento uma para cada área e domínio, mas uma vez que já apresentei duas do domínio da linguagem oral e expressão dramática, neste subcapítulo apresentarei quanto aos outros domínios dessa área (expressão e comunicação).

Na área da expressão e comunicação, domínio das expressões motora, dramática e musical, todas as semanas se dedicava um dia por semana para a expressão motora (habitualmente à sexta-feira). Havia na escola material adequado para que pudessem ser feitos circuitos com um minitrampolim, colchões (vários formatos), barreiras e as crianças gostavam, principalmente porque nos encontrávamos em tempo chuvoso em que muitas vezes não havia possibilidade de ir ao exterior e este era um momento para libertar energia.

Para o domínio da expressão plástica em articulação com a área de conhecimento do mundo, destaco a realização de uma nova técnica de pintura com *pochoir* (é como se fosse um pincel mas com esponja na ponta, ver anexo I – ilustração 2) na construção de um cenário com os locais de hibernação de alguns animais. Esta atividade surgiu alusiva à estação do ano inverno, em que inicialmente conversei com as crianças sobre o que caracterizava a estação (árvores, temperatura, vestuário) e que existiam animais que hibernavam nesta altura do ano, explorando o conceito e quais os animais que o costumavam fazer. Assim surgiu a ideia de realizar o cenário pintado pelas crianças (com alguns retoques do adulto) e cada aluno escolheu um animal que hibernasse para colorir. Por fim, em grande grupo, as crianças elegeram de cada espécie um animal para afixar no cenário, no respetivo local de hibernação, onde o colaram (ver anexo I – ilustração 3).

No domínio da matemática, uma vez que as crianças tinham pintado algumas pinhas para construção de uma árvore de natal para a sala, escolhi algumas propositadamente com o objetivo da formação de conjuntos, realizando esta atividade em grande grupo. As crianças inicialmente formaram apenas dois conjuntos (o das pinhas grandes e o das pinhas pequenas), mas uma das crianças referiu após alguns segundos que uma das pinhas era muito maior que as outras que estava no grupo das grandes, e decidiram então formar três conjuntos (as pinhas grandes, as médias e as pequenas). A decisão final da formação dos conjuntos levou algum tempo a ser concebida pelas crianças mais novas, pois ao chamar para dizerem como faziam os conjuntos, referiam sempre que faziam apenas os dois primeiros conjuntos, no entanto a criança que identificou no início que havia uma maior dizia sempre “Não pode ser assim! Não vez que essa é maior que as outras e por isso faz-se outro?!”. Assim as

crianças conseguiram atingir o objetivo proposto de agrupar os objetos de acordo com um critério, neste caso o seu tamanho.

Para terminar, apenas refiro uma atividade acerca do ensino experimental das ciências, pois interligando com uma história ouvida no decorrer do estágio “O burro e o sal”² (a história referia acontecimentos que envolviam a dissolução e a absorção) experimentou-se o fenómeno da absorção com vários tipos de tecido e outros materiais (incluindo a esponja referida na história) em que as crianças colocaram com uma seringa sem agulha (funcionando como medida) uma quantidade de água em cima da mesa e colocaram cada bocadinho de material em cima para observar o que acontecia (ver anexo I – ilustração 4). Como forma de avaliação foi elaborado um registo individual em que a folha foi separada ao meio e de um lado estavam os tecidos que absorviam a água e do outro os que não absorviam (ver anexo I – figura 5). A maioria das crianças identificou corretamente quais os elementos de cada conjunto, pois a realização da experiência assim o permitiu. Apenas as crianças mais novas (com 3 anos) tiveram mais dificuldade em classificar alguns tecidos, nomeadamente um tecido verde e a pedra.

² Com esta história foram efetuadas duas atividades experimentais, em dias diferentes, uma sobre o fenómeno da dissolução, efetuada pelo meu par de estágio, e a da absorção por mim realizada.

1.2 Estágio no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano

1.2.1 A instituição

O estágio no contexto de 1º e 2º anos do 1º CEB, nomeadamente numa turma de 1º ano de escolaridade, foi desenvolvido numa escola da rede pública do distrito de Santarém, situado no seu centro, permitindo um fácil acesso pedonal. Esta escola pertencia a um agrupamento (ao mesmo que a do estágio anterior) que abrangia uma grande área geográfica com características muito diferentes, num misto de rural e urbano. Este estágio decorreu entre o período de 19 de março a 8 de junho de 2012, sendo a primeira semana de observação, a segunda semana com uma intervenção partilhada (dois dias para cada uma) e as restantes com a respetiva intervenção intercalada (de semana a semana) com o meu par de estágio.

O horário da componente letiva iniciava às 9:00h e terminava às 15:30h, e a componente extracurricular decorria entre as 15:45 e as 17:30h, como é possível verificar com mais detalhe na tabela 5 (página 17):

A instituição, que albergava 102 alunos, já não era recente, as instalações são antigas, mas tinham ocorrido constantes remodelações ao nível das instalações sanitárias e das salas de aula que foram pintadas de novo. No que toca à sua caracterização a nível de divisões, a instituição possuía 5 salas de aula (uma para cada ano de escolaridade, à exceção do 4º ano, que existiam duas turmas), uma sala de apoio, um refeitório com cozinha, uma biblioteca (incorporada no refeitório), uma sala para os professores, um hall no interior para abrigar as crianças em caso de chuva nas horas do recreio, uma casa de banho para meninos e outra meninas (incluindo uma parte reservada aos adultos). No que toca ao espaço exterior, considero que este apresentava um tamanho razoável para o número de crianças da instituição, com uma parte coberta para que as crianças pudessem brincar em dias de chuva, e uma área descoberta que possuía um pequeno parque infantil, num piso apropriado, uma casa com escorrega e rede para trepar.

No que toca ao Projeto Educativo este definia quatro dimensões de intervenção, nomeadamente ao nível das dimensões pedagógica, organizacional, social e relacional, tal como referi na caracterização do estágio anterior (ver página 6). Este salientava ainda que a escola deveria promover a construção de uma educação para todos, uma educação que afirmasse a diversidade e a diferenciação pedagógicas. A sua principal meta deveria ser a capacidade de incutir a mudança nas práticas de gestão curricular, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares e assegurar que

todos os alunos aprendessem mais e de modo mais significativo, obtendo melhores resultados.

1.2.2 Organização do ambiente educativo

1.2.2.1 A sala

Relativamente à sala de aula (ver planta na figura 2), esta possuía boa luminosidade natural apresentando muitas janelas (9), ar condicionado, dois computadores [um portátil (2) e um fixo (5)] e uma impressora, um quadro interativo (3), um quadro de giz (4) com um estrado, quatro armários para arrumação dos livros

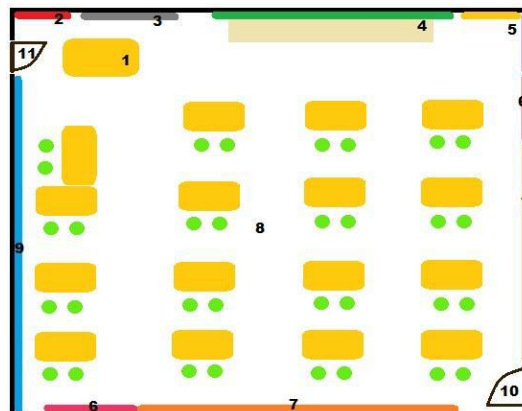


Figura 2 - Planta da sala dos alunos do 1º ano do 1ºCEB.

escolares das crianças e de material (6 e 7), uma secretária para a professora (1) e 16 carteiras para as crianças (8), dispostas em 4 filas com 4 carteiras cada. O número 10 diz respeito à porta principal de entrada para a sala e o número 11 uma porta para o exterior. No que toca aos recursos disponíveis às crianças, encontravam-se essencialmente as letras do alfabeto expostas nas paredes, assim como alguns cartazes alusivos à dúzia, meia dúzia e à dezena, e também alguns casos de leitura (disponíveis em placares colocados nas paredes nos números 5, 6 e 7). Uma vez que a turma era constituída por 27 crianças a sala tornava-se um pouco pequena para todos se poderem movimentar livremente, tornando assim um pouco difícil a disposição das mesas de formas diferentes.

1.2.2.2 O grupo

Referindo agora a caracterização da turma em que realizei o estágio, esta era do 1º ano de escolaridade, sendo constituída por 27 crianças, 12 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Do grupo de crianças, todas nascidas no ano de 2005, cinco já completaram os 7 anos, enquanto a maioria ainda possui 6 anos de idade.

Não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existindo apenas uma com asma e patologia confidencial, assim como seis crianças com problemas de visão (duas crianças com hipermetropia, uma criança com hipermetropia e astigmatismo e outra crianças com estrabismo e astigmatismo, e uma menina que não via do olho direito – tendo esta última que ser medicada, possuindo

acompanhamento psicológico). À data do início do estágio a professora cooperante já tinha solicitado apoio individualizado para a última criança mencionada.

A maioria das crianças vivia com o pai, mãe e irmãos, sendo que apenas uma criança morava na Santa Casa da Misericórdia (esperando adoção) e sete crianças estavam apenas a viver com o pai ou a mãe.

1.2.3 Projeto desenvolvido

O Projeto Curricular de Turma (PCT) apresentava a situação real da turma, apresentando algumas das principais potencialidades e dificuldades, como é possível verificar na tabela 4.

<u>Potencialidades</u>	<u>Dificuldades</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Ser só um ano de escolaridade. - Interesse e motivação pelas aprendizagens pela maior parte dos alunos. - Elementos que fazem aquisições com relativa facilidade. - Respeito pela individualidade metodológica de cada professor. - Troca de experiências com outros professores. - Frequente diálogo sobre necessidades e diagnóstico dos alunos. - Alunos com apoio de materiais básicos para o estudo/ pesquisa em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Turma com número excessivo de alunos, pois eram ainda muito dependentes. - Alunos muito conversadores e com falta de concentração/ atenção. - Dificuldades no cumprimento de regras. - Dificuldades no cumprimento das regras reguladoras do discurso oral: saber ouvir e não interromper quem está a falar. - Alguns alunos, atendendo ao diferente ritmo de trabalho/aprendizagem necessitavam de um apoio individualizado, o que derivado ao elevado número de alunos da turma é muito difícil ser prestado. - Dificuldades de alguns alunos cumprirem com as regras de saber estar dentro duma sala de aula.

Tabela 4 - Potencialidades e dificuldades da turma do 1º ano do 1ºCEB de acordo com o PCT.

O PCT apresentava ainda algumas estratégias de diferenciação pedagógica para cinco crianças, nomeadamente e consideravelmente ao nível da dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, dificuldades de atenção/concentração, dificuldades no ritmo de trabalho (muito lento), dificuldades ao nível do raciocínio e cálculo matemático e ainda algumas dificuldades na expressão oral (pouco participativos). Para todas estas crianças estavam também apresentadas no PCT estratégias para o melhoramento destas dificuldades. Tendo em conta estas dificuldades apresentadas, três dos alunos encontravam-se sentados junto da secretária do docente, de forma a poderem ter um acompanhamento mais personalizado, visto que ao nível da Língua Portuguesa, os conteúdos eram dados de forma mais lenta, tendo que ser, na maioria das vezes, diferentes dos dos colegas.

De acordo com as especificidades do grupo, as metodologias frequentemente utilizadas eram: preenchimento de mapas e tarefas/recolha e distribuição de materiais e cadernos (rotina diária); responsabilização dos alunos por tarefas e atitudes; trabalho individual, ensino expositivo; registos estruturados (grelhas de observação do comportamento, grelhas de avaliação da leitura e caderno diário).

O mesmo documento apresentava a distribuição dos tempos letivos por área de conteúdo (ver tabela 5). Saliento apenas o facto de este horário não ser totalmente cumprido, pois em conversa com a professora cooperante, as crianças estavam mais predispostas à aprendizagem da língua portuguesa e da matemática no período da manhã.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00h às 12:30h	Língua Portuguesa Matemática	Língua Portuguesa Estudo do Meio	Língua Portuguesa Matemática	Língua Portuguesa Estudo do Meio	Língua Portuguesa Matemática
12:30h às 14:00h	Almoço				
14:00h às 15:30h	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio Área de Projeto -PNL
AEC 15:45h às 16:30h	AFD	EM	AE	I	AFD
AEC 16:45h às 17:30h	TIC	EM	I	TIC	AE

Tabela 5 - Horário das componentes letiva e extracurricular do 1ºano do 1ºCEB

Tendo em conta que as maiores dificuldades do grupo em questão se traduziam nas regras de conduta dentro da sala de aula, como foi referido no PCT - “dificuldades de alguns alunos cumprirem com as regras de saber estar dentro duma sala de aula”, respeito pela vez de falar, entre outras, optámos por não desenvolver nenhum projeto em concreto, mas sim ter em conta estas necessidades do grupo e chamar a atenção sempre nesse sentido em todas as atividades propostas.

1.2.4 Principais atividades desenvolvidas

Na realização deste estágio, embora num contexto diferente do anterior, também aqui existia uma rotina, que se centrava na escrita da data (copiada do quadro) no caderno diário, assim como o seu nome completo e o estado do tempo. Existia

também o responsável do dia, que era escolhido de acordo com a lista de alunos por ordem alfabética, para efetuar a atualização do dia e do estado do tempo num calendário afixado na sala de aula, e posterior recolha dos trabalhos de casa (que lavavam diariamente, de acordo com a professora cooperante) que tinham levado no dia anterior.

Uma vez que a docente que acompanhava este grupo de alunos se regia muito pelo seguimento dos manuais escolares, acabei por seguir esse método, tentando sempre completar com outros recursos, mas era essencial (segundo a professora cooperante) que se efetuassem os exercícios do manual e que nos orientássemos por ele. Assim, as atividades desenvolvidas foram, na maioria, planificadas de acordo com os manuais e com as planificações mensais pré-existentes definidas pelo agrupamento de escolas a que pertencia.

No que toca à Língua Portuguesa, uma das áreas de conteúdo a que se dá muita importância neste primeiro ano de escolaridade devido à aprendizagem da leitura e da escrita, a maioria das atividades foram essencialmente na promoção da aprendizagem da escrita, como as letras. Com a introdução das letras, habitualmente os alunos ouviam uma canção (que fazia parte do manual) sobre a letra em questão. Posteriormente era afixado no quadro um cartaz com a letra da canção que tinham ouvido (que correspondia ao texto do manual) e identificavam qual o som que se repetia mais vezes e que ainda não conheciam, identificando as palavras onde a letra aparecia. Depois era efetuado o momento do desenho da letra no quadro, em que a professora desenhava a letra em ponto grande e com um traço grosso para que os alunos pudessem passar primeiramente com o seu dedo e depois escrever no quadro, com a supervisão do docente (ver ilustração 6 no anexo VI). De forma a lecionar todos os casos de leitura e uma vez que era mais uma oportunidade para dar um conteúdo abordei os valores da letra x, mostrando uma breve apresentação realizada com o programa prezi (programa online). As crianças ficaram entusiasmadas com a forma de apresentação e atentas às explicações, no entanto existiam sempre algumas que estavam um pouco distraídas, mas acabavam por participar. Após a explicação de algumas regras para a leitura do x, distribuiu-se pelas crianças uma ficha com uma lista de palavras para colocar no local correto, o que considero ter sido muito difícil para elas, para além de ter colocado muitas palavras (o que levou muito tempo para a sua realização), muitas das palavras as crianças não conheciam o seu significado (ver figura 7 no anexo VI). Esta atividade foi implementada para o grande grupo, pois considerei que as crianças com mais dificuldade também poderiam participar, aprendendo a letra x, o qual demonstraram bastante empenho. Na escrita das palavras com x conseguiram até escrever corretamente a letra no meio das palavras, acontecimento que a maioria das crianças realiza incorretamente. Foi também

elaborada uma grelha de avaliação para esta atividade onde pude registar se as crianças tinham revelado a sua compreensão (disponível no anexo VII).

Outra as atividades no âmbito da Língua Portuguesa que considero ter sido bastante enriquecedora para as crianças foi a última atividade, no último dia deste estágio, em que foram abordadas as características da estação do ano “o verão”, articulando os conteúdos de estudo do meio (à descoberta do ambiente natural: os aspetos físicos do meio local – o tempo que faz, estações do ano), fazendo uma chuva de ideias e posteriormente a construção de uma texto com as palavras referidas inicialmente. Esta atividade envolveu para as crianças uma grande capacidade de organização da informação, fazendo com que possuísse algum sentido de acordo com o tema, estando presentes os processos da construção de textos, assim como a sua revisão. Embora com a ajuda do adulto, as crianças revelaram interesse em construir o texto, só desmotivaram um pouco quando foi referido que o tinham que transcrever para o caderno diário, pois era um pouco extenso. Com o texto elaborado, foi realizado um cartaz alusivo ao verão, em que todas as crianças participaram (desenhando, ou escrevendo excertos do texto). Este cartaz envolveu a pintura com aquarela, uma técnica ainda pouco desenvolvida com as crianças, tendo sido necessária a ajuda do adulto no controlo da água utilizada.

De acordo com o conteúdo à descoberta do ambiente natural: os aspetos físicos do meio local, no âmbito do Estudo do Meio, ao falar-se na importância da água no quotidiano apresentou-se a história da gotinha de água em formato digital de forma a referir os vários estados por que ia passando e o seu ciclo. Neste caso considero ter captado a atenção das crianças, assim como a apresentação de um vídeo referindo os estados da água, pois as crianças interessam-se por este tipo de recursos, prestando atenção aos conteúdos. Um dos aspetos que considero ser positivo para a avaliação das crianças é o facto de não explicitar o que vamos ver/ouvir, pois no fim pergunto sobre o que ouviram/viram de forma a perceber se as crianças adquiriram algum conhecimento e se compreenderam a informação transmitida. Para além disso, como trabalho de casa tinha solicitado que elaborassem um desenho sobre o ciclo da água, sobre o qual revelaram bastante empenho, embora se consiga confirmar que obtiveram bastante ajuda dos encarregados de educação, como é possível verificar através dos exemplos do anexo VIII.

A introdução do caso de leitura lh, foi com base no material que já tinha utilizado no contexto de Jardim-de-Infância, mas apresentado em PowerPoint para que as crianças procurassem as palavras, em que estas conseguiram identificar o som que se repetia mais vezes (ver planificação com mais detalhe no anexo IX), desenvolvendo competências ao nível da discriminação fonológica e conseguindo facilmente realizar a atividade. Da mesma forma, identificaram os vários significados para a palavra bolha

presentes no poema apresentado. Quando passámos à descoberta de outras palavras com o som lh, surgiram algumas dificuldades apresentando por vezes outras com o som nh. Para conseguirem distinguir, foi sugerido que dissessem as palavras devagar e silabicamente (por exemplo galinha, que identificaram como sendo com lh). Ao retorquir-se a palavra bilhete, referi que possuía alguns bilhetes e que passava a mostrar, o que agitou muito as crianças, tornando-se mais difícil a gestão do grupo. Após a visualização dos bilhetes introduziu-se a grandeza o dinheiro (foi uma forma de articulação de conteúdos entre a Língua Portuguesa e a Matemática – Geometria e Medida: dinheiro), o que considero que as crianças possuíram alguma dificuldade em compreender o valor que cada nota ou moeda possuía. Inicialmente foram apresentadas as notas e as moedas com material manipulável (destacável do manual) e posteriormente a resolução de exercícios/problemas. Revelaram sobretudo mais dificuldade na resolução de problemas envolvendo dinheiro.

Ao introduzir o tema dos animais selvagens e domésticos, pertencente ao conteúdo à descoberta do ambiente natural: os seres vivos do meio ambiente em Estudo do Meio, com uma pequena apresentação em PowerPoint gerou-se alguma controvérsia. O principal objetivo era que as crianças conseguissem identificar animais domésticos e selvagens, mas a tartaruga estava denominada de animal selvagem e o cavalo como animal doméstico, o que as crianças acharam estranho, principalmente a tartaruga porque costumavam ter em casa, pensado que seria uma animal doméstico (ver ilustração 8 no anexo VI). Para este caso foi explicado que existem animais selvagens que podem estar em casa, como a tartaruga, e algumas pessoas que têm cobras ou lagartos (mas são considerados como animais selvagens).

No âmbito da Matemática, com o tema geometria e medida, tópico comprimento, massa, capacidade e área, várias foram as atividades desenvolvidas neste âmbito. Para uma aprendizagem mais significativa considero que é necessário que as crianças sejam envolvidas nas atividades, que as experimentem. Assim, foram utilizados vários recursos audiovisuais (através do recurso disponível online Escola Virtual) para introduzir os conteúdos massa e capacidade. Posteriormente recorria-se ao manual para que pudesse verificar se os alunos tinham compreendido com a resolução de alguns exercícios. Para a capacidade, para que os alunos conseguissem compreender melhor, foram utilizados alguns recipientes (como por exemplo recipientes com formas diferentes e igual capacidade) para que pudessem verificar que a mesma quantidade cabia nos dois recipientes. Esta foi uma atividade enriquecedora do ponto de vista que não era obrigatória para este ano de escolaridade, mas é sempre uma mais-valia e as crianças já ficam com uma primeira impressão. Foi uma atividade que envolveu experimentação, o que se revelou positivo para a compreensão dos objetivos propostos (compreender a noção de capacidade e

resolver problemas envolvendo capacidades), como é possível verificar nas ilustrações 9 e 10 do anexo VI.

No âmbito da Educação Literária, as crianças são levadas à leitura de algumas obras (do Plano Nacional de Leitura). Para este período o livro escolhido foi “Onde estão os meus óculos?” de Rosário Alçada Araújo. O principal objetivos com a leitura destas obras é que os alunos consigam compreender o que é transmitido, que consigam recontar a história pelas suas palavras e de alguma forma perceber a mensagem que é transmitida. A realização de um cartaz com tampas de plástico e a utilização de lápis de cera foi o complemento da leitura e interpretação da história em articulação com a expressão plástica, com a apresentação de todas as personagens da história, e a identificação do autor, ilustrador e título, para a compreensão dos constituintes da capa de um livro (ver ilustração 11 do anexo VI).

1.3 Estágio no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano

1.3.1 A instituição

O estágio no contexto de 3º e 4º anos do 1º CEB, nomeadamente numa turma de 4º ano de escolaridade, foi também desenvolvido numa escola do distrito de Santarém. Este foi o último estágio realizado no período de 15 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013, sendo a primeira semana de observação, a segunda com uma intervenção partilhada (dois dias para cada uma) e as restantes com a respetiva intervenção intercalada (de semana a semana) com o meu par de estágio.

A escola era já um edifício antigo com rés-do-chão e primeiro andar, possuindo 6 salas de aula (quatro no rés-do-chão e duas no primeiro andar), um hall no primeiro andar que funciona como biblioteca e como espaço de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No espaço exterior, existia um alpendre onde era possível brincar em dias chuvosos, e ao redor um grande espaço para que os alunos pudessem também brincar. Ainda no exterior ficava situado o refeitório, um contentor onde os alunos almoçavam.

O Projeto Educativo (PE) tinha como tema dominante “*A confiança nas capacidades – individuais e coletivas*” com a missão de formar cidadãos para uma sociedade mais justa e competitiva. Este projeto pretendia assim valorizar e promover o bem-estar e o respeito mútuo, desenvolvendo competências nas áreas do saber estar e saber ser, assim como desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, regras de convivência, que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

1.3.2 Organização do ambiente educativo

1.3.2.1 A sala

Relativamente à caracterização da sala de aula (ver planta na figura 3), esta possuía janelas grandes que permitiam uma boa luminosidade natural (2), ar condicionado, um computador fixo e uma impressora (8), um quadro interativo (7), um quadro de giz (5), três armários e duas mesas para arrumação dos livros escolares das crianças e de

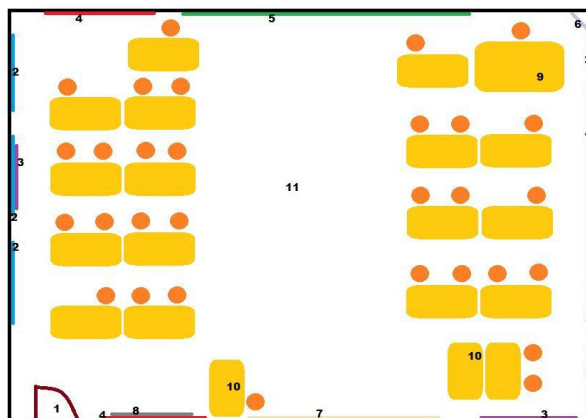


Figura 3 - Planta da sala do 4º ano do 1ºCEB.

material de apoio (3), três mesas de apoio (10), uma secretária para a professora (9) e 16 carteiras para os alunos (11), dispostas em 2 colunas, cada coluna disposta por filas de duas carteiras cada. O número (1) diz respeito à porta principal de entrada para a sala de aula. Existiam alguns placards (4) dispostos ao longo da sala, para colocar recursos que iam sendo abordados ao longo dos períodos e alguns trabalhos realizados pelos alunos. Visto que a escola era antiga, existia ainda uma lareira (6) em que a parte de cima servia para colocar informação, tal como o horário letivo, a lista de alunos e fotos da turma.

1.3.2.2 O grupo

O grupo de alunos era constituído por 26 elementos com idades entre os 8 e os 9 anos, sendo 17 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Três das alunas estavam identificadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – nomeadamente uma com dificuldades auditivas, o que se repercutiu numa perturbação ao nível da linguagem; uma com Dislexia (fonológica) e Disortografia; e ainda outra com Dislexia Mista (fonológica e ortográfica).

De uma forma geral a turma era bem comportada, revelando apenas uma agitação mais elevada em trabalhos de grupo, e era interessada pelos conteúdos programáticos.

1.3.3 Projeto desenvolvido

O Projeto Curricular de Turma (PCT) focava como estratégias a adotar: “Aumentar a motivação dos alunos em relação às atividades escolares; Negociação de protocolos com os alunos em relação a metas a atingir, tarefas a cumprir, formas de avaliação...; Promover o apoio direto e individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem; Fomentar a entreajuda entre alunos através de trabalhos de grupo; promoção de igualdade de oportunidades”.

Evidencio a articulação existente entre o PCT e o PE no que refere à entreajuda entre os alunos, reforçando a confiança. Para esta articulação, considero que em todas as atividades desenvolvidas procurei sempre ajudar os alunos que tinham mais dificuldade, chegando a permanecer no intervalo a explicar algum exercício que tinham sentido mais dificuldade, assim como procurei realizar trabalho em grupo para que todos soubessem respeitar as opiniões do outro e perceber que informações diferentes se cruzam e se completam formando um trabalho melhor (como o caso do trabalho sobre as instituições do meio local melhor descrito mais à frente, no capítulo 1.3.4).

Mais uma vez, durante a realização deste estágio saliento que não houve qualquer projeto a ser desenvolvido, apenas foi tentado dar mais ênfase a atividades do ensino experimental das ciências (tendo em conta que o trabalho de investigação do meu par de estágio se centrava nesta temática), assim como responder às necessidades dos alunos tendo em conta o definido no PCT.

Sendo uma das estratégias do PCT aumentar a motivação dos alunos em relação às atividades escolares, procurei promover as suas aprendizagens recorrendo a vídeos e animações, formas diferentes das que os alunos estavam habituados. Procurei também recorrer à realização de exercícios interativos, promovendo a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois de acordo com Correia (2004) as TIC:

constituem não só uma ferramenta ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente um instrumento que propicia representar e comunicar o pensamento, atualizá-lo continuamente, resolver problemas e desenvolver projetos. A utilização das TIC favorece a articulação entre as diversas áreas do saber, proporcionando um aprofundamento de alguns conteúdos específicos e levando à produção de novos conhecimentos. (p.8).

O horário dos tempos letivos estava organizado de acordo com a tabela 6, em que da parte da manhã eram lecionados o Português e a Matemática, apenas havia alterações se houvesse alguma atividade pendente do dia anterior que necessitasse ser retomada logo pela manhã.

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
08.45 – 10.45	Português	Português	Matemática	Português	Português
10.45 – 11.00	Intervalo				
11.00 – 12.15	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Matemática
12.15 – 13.30	Almoço				
13.30 – 14.30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14.30 – 15.15	Estudo acompanhado	Formação Cívica	Educação Literária	Expressões (Dramática/Musical)	Expressões (Físico-Motora/Plástica)
15.15 – 15.30	Intervalo				
15.30 – 16.15	Exp. Musical	Dança/Exp. Dramática	AFD	Inglês	Dança/Exp. Dramática
16.30 – 17.15	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Inglês	Exp. Musical	AFD

Tabela 6 - Distribuição dos tempos letivos do 4ºano do 1ºCEB.

1.3.4 Principais atividades desenvolvidas

Para a unidade curricular de Português (assim denominada de acordo com as alterações dos programas) lecionei a estrutura da notícia, um texto informativo. Deste modo, foi apresentada uma notícia, sem dizer o que era, para que os alunos identificassem que tipo de texto se tratava e porquê. Os alunos conseguiram, após a leitura, identificar que era uma notícia, porque dizia algo que se tinha passado e explicava algumas coisas com mais pormenor (ver ilustração 12 no anexo X). Posto isto, foi pedido aos alunos que elaborassem um trabalho de grupo para consolidar as aprendizagens que tinham efetuado, selecionando uma notícia de um jornal e indicando as componentes que tinham sido referidas. Segundo Sérgio Niza (1998, p.7) “o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”, o que se verificou por diversas vezes, assim como é importante a cooperação entre os elementos do grupo. Desta atividade considero que os alunos tiveram mais dificuldade em conseguir distinguir, no corpo da notícia, o “como” do “porquê”, que muitas vezes aparece associado. No dia seguinte ao pedir que escrevessem, individualmente, uma notícia com tema livre, observei que os alunos mostraram algumas dificuldades, não só pelo tema ser livre, não sabendo sobre o que escrever, como verifiquei também que iam faltando alguns elementos da estrutura da notícia. No entanto, facilmente conseguem identificar a estrutura de um texto informativo, considerando que atingiram os objetivos propostos.

No âmbito da Educação Literária, assim como no estágio anterior, os alunos possuíam um tempo destinado à promoção da leitura. Uma das obras abordadas foi “O Segredo do Rio” de Miguel de Sousa Tavares, pois os alunos tinham tido contacto com um excerto no manual e mostraram interesse em saber toda a história. Deste modo, para esta obra foi efetuada uma ficha de leitura com questões de interpretação e também com algumas questões gramaticais relacionadas com a obra. Esta ficha de leitura (disponível no anexo XI) foi realizada de modo a perceber se os alunos tinham compreendido o que tinham ouvido, pois era o docente quem lia as partes da obra (compreensão do oral). A Educação Literária era desenvolvida ao longo das semanas, não lendo a obra toda de uma só vez, também de forma a despertar a curiosidade sobre o que vai acontecer. Articulando com a Expressão Plástica, foi sugerido aos alunos que elaborassem as personagens principais para afixar na sala de aula. Constituíram-se assim dois grupos (um para o menino e outro para o peixe) e foram distribuídos materiais (caixas de papelão para o desenho das personagens, colas, tecidos, tesouras, tintas, pincéis, entre outros) para a sua confeção. Esta atividade acabou por resultar muito bem devido ao facto de ter sido realizado num dia em que

houve greve e poucos alunos foram à escola, pois eram cerca de 7 elementos em cada grupo e era mais fácil a sua gestão e distribuição de tarefas entre eles.

Ao iniciar o conteúdo “À descoberta dos outros e das instituições - O passado do meio local” de Estudo do Meio, foram apresentados os diferentes tipos de fontes que podem ser utilizadas para procurar informação sobre as instituições, mostrando também algumas imagens de instituições que caracterizam a localidade (Santarém) para que os alunos os conseguissem identificar. De forma a criar um portefólio com informações sobre algumas instituições da localidade, dividiu-se a turma em grupos de cinco elementos e, em conjunto com os encarregados de educação, procuraram a informação para levar para a escola e assim discutir com o grupo para criar uma pequena descrição, de acordo com um guião presente no manual escolar dos alunos. Esta atividade foi desenvolvida de forma a envolver os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e também permitir aos alunos conhecer a cidade histórica em que habitam. Assim, com o portefólio, podiam ficar com um instrumento que reunia as principais características e locais a visitar da sua cidade. Foi um trabalho que durou algumas semanas, pois os grupos precisavam de tempo para discutir a informação que cada um possuía e chegar a um consenso. Uma das formas de avaliação desta atividade foi a apresentação dos vários textos constituídos pelos alunos (cada grupo) à restante turma, avaliando aqui a clareza na apresentação (leitura) e a compreensão revelada por parte da turma.

No que toca a atividades do ensino experimental das ciências o programa do 1ºCEB (ME, 2004) valoriza os estados físicos dos materiais e os fenómenos de mudanças de estado destacando os seguintes objetivos: observar os efeitos da temperatura sobre a água (vaporização, solidificação, fusão e condensação); classificar os materiais como sólidos, líquidos ou gasoso, de acordo com as suas propriedades; realizar experiências que envolvam mudanças de estado. De acordo com estes conteúdos os alunos devem adquirir aprendizagens significativas no âmbito dos estados físicos dos materiais assim como as transformações que podem ocorrer com a variação da temperatura, tornando-se assim importante a abordagem destes temas desde muito cedo, uma vez que fazem parte do quotidiano dos alunos. Assim foram realizadas algumas atividades experimentais neste âmbito, nomeadamente uma de verificação, em que os alunos apenas puderam observar as mudanças de estado da água, uma outra que pretendia que os alunos distinguissem os sólidos dos líquidos, e por fim verificar o efeito da temperatura sobre os estados físicos dos materiais. Estas atividades foram realizadas ao longo de duas semanas, em dias diferentes, como é possível verificar as suas planificações no anexo XII, promovendo momentos de trabalho individual e também em grupo.

No domínio da Matemática, com o tema Geometria, tópico: figuras no plano e sólidos geométricos, subtópico: planificações do cubo, e de acordo com o Programa de Matemática do ensino básico, os materiais manipuláveis “permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos” (ME/DGIDC, 2007, p.21), assim como é importante registar o trabalho feito com os materiais e refletir sobre ele. Desta forma, foi promovido o trabalho em pares distribuindo por cada grupo um conjunto com 6 polydrons para que pudessem investigar as várias planificações do cubo, assim como foi distribuída uma folha de registo quadriculada para que pudessem efetuar o registo das que iam encontrando. À medida que os alunos iam desenvolvendo a atividade a professora ia passando pelos vários pares, de modo a perceber como estavam a realizar a tarefa e as principais dificuldades, verificando os registos dos alunos (ver ilustração 13 no anexo X). Na totalidade os alunos podiam encontrar 11 planificações diferentes, e a maioria apenas encontrou 8/9, ficando a partir daqui um pouco mais desinteressados visto não conseguirem encontrar as restantes. Apenas dois grupos conseguiram encontrar as 11 planificações diferentes. Foi uma atividade muito bem-sucedida, em que todos os alunos se envolveram e tiveram oportunidade de experimentar com o material manipulável, o que proporcionou uma aprendizagem mais significativa.

Ainda no âmbito da Matemática (Geometria - figuras no plano e sólidos geométricos: círculo e circunferência), os alunos perguntavam constantemente quando utilizariam o compasso, podendo verificar o enorme interesse na construção de circunferências. Tal como no estágio anterior eram utilizados muitos recursos online, através do site da Escola virtual, iniciando muitas vezes os conteúdos com animações. Após a distinção entre os conceitos círculo e circunferência e referência aos restantes (corda, raio, diâmetro, explorados através do geoplano) foram então distribuídos os compassos pelos alunos para que elaborassem uma circunferência do tamanho que quisessem, indicando posteriormente qual o seu raio. Foi uma atividade morosa em que os alunos precisavam constantemente do apoio da professora para calibrar o compasso e para o segurar corretamente, embora esse processo tivesse sido explicado antes da distribuição dos compassos, verificando-se muitas dificuldades na construção das circunferências seguintes com as medidas de raio/diâmetro (pois não tiveram em consideração que os exemplos eram diferentes, num era apresentada a medida do raio e no outro a do diâmetro). Numa outra atividade envolvendo o compasso articulada com o domínio da expressão plástica, os alunos construíram círculos em cartolina (com medida pré-definida de diâmetro), que depois decoraram a gosto e colaram na árvore de natal da sala, servindo de decoração de natal (ver ilustração 14 no anexo X).

Para o domínio da formação pessoal e social, na Formação Cívica, em que todas as semanas era dedicado um dia, uma das atividades que destaquei foi a apresentação de um texto “A Florzinha amorosa” (disponível no anexo XIII) que estava apresentado sobre a forma de peça de teatro, que facilmente identificaram. Assim sendo sugeriu-se a leitura em voz alta com a respetiva atribuição de personagens. Dado o interesse dos alunos, a leitura repetiu-se três vezes com personagens diferentes. Uma vez que o texto abordava sentimentos, nomeadamente a amizade (que os alunos identificaram), estes elaboraram algumas frases sobre o que era para cada um ser amigo, completando “Para mim, ser amigo é...”. O resultado deste momento de escrita revelou que os alunos tenderam em escrever o que é ter um amigo, embora a primeira frase referisse o que é ser amigo, as seguintes já referiam como gostavam de ter um amigo. Ainda de acordo com esta temática, foi apresentada uma canção “Eu tenho um amigo”, em que o objetivo seria para além de aprender a letra da canção (que era muito pequenina) realizar gestos corporais de forma a marcar o compasso da música, que acabou por não ser realizada a última parte devido à (má neste caso) gestão do grupo.

2 Percurso de desenvolvimento profissional e investigativo

2.1 Percurso de desenvolvimento profissional - Autodiagnóstico

Neste subcapítulo pretendo dar a conhecer um pouco mais as principais dificuldades e evoluções que me acompanharam ao longo dos estágios – e também refletir e (auto)avaliar o trabalho feito nos estágios.

Ao longo de todas as práticas desenvolvidas várias foram as dificuldades apresentadas e questões que foram surgindo de acordo com as situações presenciadas. Inicialmente demonstrava bastante o meu nervosismo na implementação das atividades, mas com o passar do tempo e a prática tudo se tornou mais claro e acessível.

Fazendo o levantamento das principais dificuldades começo por referir uma muito importante relativamente à supervisão do grupo por completo, pois inicialmente não conseguia realizá-la, centrando-me demasiado no grupo com que estava a desenvolver determinada atividade (no contexto de jardim-de-infância). Refletindo um pouco sobre esta temática e com base em algumas leituras realizadas, a supervisão das crianças, para além da nossa atenção, baseia-se na organização do espaço sala de aula, pois é através dela que também conseguimos ter uma perceção correta das ações da criança e também fazer adaptações ao ato pedagógico. Tal como refere Maria Teresa Estrela (2002, p.45) “a valorização do espaço ou a valorização do tempo como condicionantes da relação pedagógica originam maneiras diferentes de conceber o acto pedagógico”.

Ao longo dos estágios percebi que possuía alguma dificuldade na gestão do tempo, pois a minha forma de trabalhar geralmente era mais pacífica em alguns momentos (pensando que tinha tempo de realizar as atividades e quando dava por mim já tinha passado imenso tempo), tentando depois ser mais rápida (fazendo tudo mais rapidamente porque tinha que ficar acabado naquele dia), acabando por diversas vezes não ser vantajoso nem para os alunos nem para o docente por não ser dedicado o devido tempo.

Atendendo à realização das planificações, julgo ter sido aqui uma das grandes dificuldades no primeiro estágio, que me foi acompanhando sempre, pois tinha a necessidade de definir um tema para posteriormente planificar as atividades a desenvolver. Posto isto tinha sempre uma grande dificuldade em realizar as planificações, construindo os objetivos a desenvolver, assim como a forma de avaliação. O principal erro cometido na elaboração dos objetivos foi a construção com base no que eu pretendia com determinada atividade, mas com o passar do tempo percebi que os objetivos devem ser formulados com base na criança, incorporando uma frase a partir da qual se desenvolve o objetivo (a criança deve/consegue...). Para

além disso outra grande questão centrava-se na forma de avaliação das atividades, pois frequentemente escrevia que uma das formas era o envolvimento da criança na atividade, mas após as docentes me terem chamado a atenção, e através de algumas leituras realizadas, existem vários tipos de envolvimento de acordo com cada atividade e é isso que é necessário especificar. A avaliação, embora no início não tenhamos tanto essa conceção, é um processo fundamental, é através dela que é possível verificar se os alunos adquiriram determinadas competências, é através dela que sabemos o que temos que aprofundar mais ou modificar no estilo de ensino. Pois tal como refere Roldão (2013, p.41) a avaliação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

A construção das planificações foi ficando mais clara, notando-se uma grande diferença nas do segundo estágio (1º ano do 1º CEB) em relação ao estágio em jardim-de-infância, muito mais completas e mais claras, um pouco mais descritivas. No último estágio (4º ano do 1ºCEB) o grau de exigência aumentou, tornando-se a planificação ainda mais importante, onde é necessário constar cada detalhe, cada passo, para que não se perca o fio condutor. Hoje, ao olhar para as primeiras planificações, quase que nem as considero como tal, pois a planificação deve ser um instrumento que apoia o professor na gestão da sua aula, o que realmente pretende que os seus alunos aprendam e isso não está presente nas primeiras planificações. Deste modo, considero ter havido uma grande evolução neste campo

No estágio em jardim-de-infância, tendo em conta as características do grupo, senti como dificuldade a integração de crianças não católicas nas atividades previstas desenvolver na época natalícia. Deste modo surgiu a questão “como fazer, dando resposta às solicitações das famílias da maioria do grupo e dando resposta a estas crianças, sem as excluir e respeitando a sua religião?”.

De acordo com o nível de escolaridade, na minha opinião, o nível de exigência vai aumentando, tanto para o aluno como para o professor. Deste modo é necessário que o docente possua um domínio mínimo dos conteúdos a lecionar. Este foi outro dos aspetos que considero ter sentido dificuldade, nomeadamente em relação ao Estudo do Meio, à descoberta dos outros e das instituições: o passado nacional (mais reconhecido como a história de Portugal). É um tema que envolve bastante informação, e os alunos são curiosos, querem saber sempre mais, e não me sentia suficientemente capaz para o lecionar, pois sempre tive dificuldades nesta área. Para além disso, uma vez que era seguido o manual, a informação que lá constava não era suficiente, tendo sempre que realizar um trabalho de pesquisa para completar a informação dada aos alunos e para tentar responder às suas questões. Solicitei até, para quem tivesse em casa, que levassem alguma enciclopédia ou outros tipos de

livros sobre a História, o que foi bem-sucedido e várias vezes recorremos a esse material.

Também ao nível do Conhecimento Explícito da Língua, no Português (a tão conhecida gramática), possuo dificuldades, pois há coisas que não consigo memorizar (ou deva antes dizer compreender) e que devem ser básicas no saber de um docente. No futuro, certamente terei sempre uma gramática por perto para poder confirmar qualquer dúvida que surja.

Por fim, relativamente aos pontos fracos, a dificuldade em gerir situações comportamentais com algumas crianças fez-me questionar o meu sentido de autoridade perante as crianças, o respeito que deveriam sentir por mim, ao mesmo tempo que lhes queria proporcionar momentos de afeto, iniciando-se assim a minha grande questão de investigação. Esta foi uma questão que me acompanhou em todos os estágios, que descreverei no próximo subcapítulo.

Como ponto forte refiro a boa relação que foi criada com toda a comunidade educativa, pessoal docente e não docente e grupo de crianças, pois para qualquer assunto havia uma ótima capacidade comunicativa entre todos. Um dos pontos que considero importante, desde o início, foi o facto de ter dedicado algum tempo às crianças no recreio (principalmente no contexto jardim-de-infância), o que possibilitou a existência de uma maior cumplicidade e proximidade (embora este tempo viesse a diminuir, pois dedicava o tempo dos intervalos a acertar pormenores e materiais para as atividades seguintes, notando que as crianças sentiam falta desse tempo devido a muitas vezes perguntarem se não ia lá para fora brincar). Outro dos aspetos que de alguma forma me ajudou a superar as dificuldades foi que os grupos facilmente aderiam às atividades propostas, demonstrando interesse e dando vários exemplos às questões que realizava, fazendo com que me sentisse menos nervosa e que tudo saísse de uma forma mais natural.

Destacando as competências que considero dominar melhor, estas devem-se à área disciplinar da Matemática, também pelo gosto que sempre tive neste domínio. Sempre que leciono um novo conteúdo tento preparar-me da melhor forma (várias formas de resolução, interpretação), de modo a que ao surgir alguma dúvida num aluno, eu possua o conhecimento científico necessário para a esclarecer sem recorrer à professora cooperante ao à colega de estágio. No entanto, isso nem sempre é possível, pois há sempre algo que escapa e os alunos conseguem sempre surpreender-nos com uma questão que não estamos à espera.

2.2 *Percurso investigativo*

No decorrer dos vários estágios pelos diferentes contextos, várias questões surgiram em torno da forma como o professor/educador deve lidar em determinadas situações, nomeadamente no que toca à autoridade do docente.

No estágio em jardim-de-infância, a primeira questão surgiu com base em algumas situações que foram ocorrendo com o desrespeito de determinadas ordens, como por exemplo uma criança que estava no centro do tapete em que pedi que se sentasse com as outras na almofada respondeu-me prontamente “Não vou!”, com a mesma resposta várias vezes seguidas, estando aqui em causa também a minha autoridade perante todo o grupo. Tendo em conta a minha personalidade (forma de relacionamento com as pessoas passiva, com afeto e respeito) julguei ser uma questão que me pudesse acompanhar ao longo do percurso porque se estendia aos outros níveis de ensino e era realmente uma necessidade que viria a possuir, surgindo a questão “De que forma posso afirmar a minha autoridade, sem pôr em causa a minha afetividade para com as crianças?”.

Iniciei então algumas leituras mais relacionadas com a relação entre o professor e o aluno, onde pude constatar que a afetividade está relacionada com a relação que o docente estabelece com o aluno, pois esta deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, com base na construção do conhecimento e do aspeto emocional. A dimensão do ensino e da aprendizagem em sala de aula é marcada por um tipo de relação especial, que envolve o docente e o aluno na mediação e apropriação do saber (Miranda, 2008).

Já no estágio de 1º ano do 1ºCEB uma das questões que mais me afetava era no sentido da disciplina/indisciplina na sala de aula, pelo saber estar (o cumprimento de regras).

De acordo com DeVries & Zan (1998), os professores bem-intencionados tendem a administrar cada detalhe do comportamento dos seus alunos, mas isso nem sempre é positivo, pois enquanto os adultos mantiverem as crianças ocupadas em aprender o que os adultos querem que elas façam e em obedecer às suas regras, elas não serão motivadas a questionar as suas próprias convicções. Referem ainda que, segundo Piaget, seguir as regras dos outros por meio de uma moralidade de obediência, jamais levará à espécie de reflexão necessária para o compromisso com princípios internos ou autónomos de julgamento moral. E se a criança seguir apenas regras, valores e diretrizes já preparadas, o adulto contribui para o seu desenvolvimento com uma mente, personalidade e moralidade conformistas (apenas capaz de seguir a vontade dos outros).

Assim, a questão a desenvolver já referia outros aspetos, mudando-a para “Como posso conciliar o afeto com a disciplina (da criança), respeito (pelo docente) e

autoridade (no sentido de conseguir afirmar-me perante o grupo)?”, mas tornou-se mais vasto, e o objetivo era chegar a uma questão mais concreta, sem que abordasse uma área tão abrangente, acabando por ser um trabalho mais superficial. Daí comecei novamente a pensar (já no final do estágio) que o afeto poderia ser uma influência no comportamento das crianças.

Comecei desde então a efetuar novas leituras, tentando perceber a influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com alguns autores a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza, pois as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares. (Araújo, 1995, Tognetta e Assis, 2006, citado por Ribeiro, 2010).

Para além disso realizei uma pequena análise dos documentos orientadores do ensino (Orientações Curriculares para a Educação de Infância, Organização Curricular e Programas, Lei de Bases do Sistema Educativo) visando verificar se estava presente em todos os documentos referência ao domínio afetivo, da estabilidade emocional (pode consultar-se o documento no anexo XIV). Pude então verificar que em todos os documentos a formação pessoal e social é salientada como importante para o desenvolvimento das crianças. Como referem as OCEPE (1997) “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (p.52).

No que toca ao último estágio (4º ano do 1º CEB) voltaram a surgir situações como as do primeiro, de desrespeito ao docente, principalmente com uma aluna em particular. Várias vezes era chamada à atenção pelo seu comportamento e atitudes (constantemente balouçava na cadeira, interrupções constantes) mas continuava. Com o passar do tempo, e tendo em conta a questão investigativa que pretendia desenvolver, optei por abordá-la em momentos mais particulares (nos intervalos), tentar acompanhar o seu trabalho mais de perto (estar mais tempo com a aluna enquanto realizava algumas das atividades). De facto estas pequenas ações produziram alguns resultados, pois verifiquei que quando estava acompanhada da professora (por mim neste caso), estava mais concentrada e mesmo que a professora lecionasse a aula junto dela não interrompia tantas vezes, o que me leva a crer que apenas precisasse mais de sentir a presença do professor.

CAPÍTULO II – PERCURSO INVESTIGATIVO: QUAL A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A AFETIVIDADE E A AUTORIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

1 Conceitos e Fundamentos

1.1 A autoridade na relação pedagógica

Uma vez que o trabalho de pesquisa gira em torno da autoridade do docente, torna-se necessária a definição do conceito. De acordo com Cabral (1992, citado por Maya, 2000) a autoridade é a “capacidade de alguém influir noutro que lhe reconhece alguma superioridade, seja porque essa pessoa desempenha um cargo que lhe dá um determinado estatuto na hierarquia social, seja pelas qualidades próprias” (p.10). Autoridade significa também confiança, respeito, e ela é a qualidade do seu autor, o que o faz crescer, o que tem poder para fazer ou por influência/ordem alguma coisa faz.

Mas existem muitas interpretações e significados que podemos encontrar, desde a explicação teológica em que a autoridade aparece baseada em Deus, (autoridade do Pai); explicações filosóficas, como a de Platão que define autoridade com base na justiça, (autoridade do juiz), ou como a de Aristóteles baseada no saber (autoridade do chefe); ou a explicação de Hegel, baseada na luta pelo reconhecimento (autoridade do senhor). (Kojève, 1942, citado por Silva, 2011).

Em referência aos estudos de Max Weber (1947), Maya (2000) diz que podemos diferenciar três tipos de autoridade: a carismática, a tradicional e a racional/legal que podemos ver caracterizados na tabela 7.

Tipos de autoridade		
Carismática	Tradicional	Racional/legal
Tipo de autoridade baseado na emoção (como sendo algo transmitido por Deus), por isso pode ser considerado irracional, escapando aos sistemas de regras formais. Apresenta-se ainda de modo instável e temporário, não pretendendo controlar a rotina do dia-a-dia.	Existe um líder que possui autoridade que lhe advém do seu estatuto. Aqui não há distinção entre o poder político e autoridade moral.	O seu princípio fundamental é o da sujeição do grupo a uma ordem racional e impessoal, traduzida pela lei, sendo o líder apenas o funcionário que exerce a autoridade, aplicando e fazendo aplicar a lei.

Tabela 7 - Tipos de autoridade segundo Max Weber.

A autoridade dos professores é uma questão central no sistema educativo, aparecendo subjacente à gestão da disciplina na sala de aula. Ela está presente em qualquer interação humana, pois existe um jogo de influências entre as pessoas porque se tomam decisões baseadas no cumprimento de regras e nos compromissos que assumimos (Maya, 2000).

Existem também vários estudos sobre a autoridade epistémica como sendo a capacidade de dominar conhecimentos numa determinada área do saber (Formosinho, 1980, citado por Maya, 2000) e a transmissão desses conhecimentos aos seus alunos, onde existe um reconhecimento do saber do docente pelos alunos.

A autoridade que vem da competência está positivamente associada à motivação dos alunos, mas por outro lado o uso do poder coercivo está negativamente associado à sua motivação. Por isso, é possível concluir que a autoridade epistémica influencia o modo de aquisição do saber por parte dos alunos.

Segundo Laberthonnière (1924, citado por Guzzoni, 1995), existe uma autoridade libertadora (ao contrário da coerciva) que direciona e orienta o aluno procurando conferir-lhe autonomia e não dependência. Segundo o mesmo autor a obediência libertadora e a autoridade liberal estão sempre relacionados, pois o poder do educador/professor é reconhecido pelo educando como legítimo, implicando confiança e aceitação. Assim, a autoridade do professor visa a autonomia dos seus alunos.

No campo da *autoridade do professor*, esta aparece associada a qualidades como a competência científica e profissional, o interesse pelo aluno, o equilíbrio de carácter do professor e a sua independência de julgamento, bem como a fatores como a cultura geral, retidão, firmeza, coerência e generosidade (Santo, 1994, citado por Maya 2000).

É frequente, nos primeiros anos, os professores sentirem-se inseguros, ansiosos e confusos em relação a problemas de indisciplina, motivação e mesmo em relação ao estilo de ensino que estão a desenvolver. É necessário aprender códigos de conduta, como a proximidade ou distância em relação aos alunos e o relacionamento com os colegas em frente dos alunos. É justamente o primeiro código que me gera alguma controvérsia, pois a relação de proximidade com os alunos é necessária para que se manifeste a afetividade, mas é necessário também manter o distanciamento.

Revejo-me nas palavras de Sikes (1992, citado por Maya, 2000, p.17) quando este refere que é a questão da indisciplina que mais angustia os professores “faltando-lhes a autoridade natural da idade” e onde manter a ordem é a tarefa mais difícil e que têm mais medo.

Em termos pedagógicos, a autoridade do professor vem-lhe da sua capacidade para motivar os alunos que reconhecem nele não só o poder derivado do cargo que

ocupa, mas também as qualidades próprias para o desempenho do seu papel como educador (Santos, 1992, citado por Maya, 2000). De um modo geral diz-se que um professor com autoridade é aquele que tem a capacidade para motivar alunos e criar condições para a sua aprendizagem.

A diferença entre um professor com e sem autoridade é que o primeiro possui qualidades pessoais que lhe permite impor-se aos outros, enquanto o segundo, embora possuindo o mesmo estatuto que o anterior, não possui qualidades que o faça ser reconhecido pelos alunos.

A capacidade de liderança

Existem vários estilos de liderança de acordo com Kurt Lewin (1938): o autoritário, o democrático e o permissivo (tabela 8).

Autoritário	Democrático	Permissivo
<ul style="list-style-type: none">• Imposição de processos de decisão tomados apenas por quem tem estatuto e poder para o fazer.	<ul style="list-style-type: none">• Tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com os intervenientes num determinado processo.	<ul style="list-style-type: none">• Cedência em função da liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões.

Tabela 8 - Estilos de liderança de acordo com Kurt Lewin (1938).

Com base nesta informação, considero que o mais importante é possuir um estilo de liderança democrático, em que o professor consegue impor a sua autoridade de acordo com as negociações efetuadas com os seus alunos.

Se a autoridade do adulto é necessária à criança durante o processo educativo, uma educação demasiado autoritária inibe a iniciativa da criança, tornando-a dependente da família não a preparando como cidadã responsável e autónoma.

Ter autoridade não pode ser confundido com ser autoritário. O autoritarismo pode ser um traço de personalidade que se revela, independentemente do estatuto, da competência ou do comportamento exemplar da pessoa em questão. As pessoas a quem chamamos autoritárias tendem a ser egocêntricas, rígidas e intolerantes, por isso, a identificação (semelhança) entre autoridade e autoritarismo não tem fundamento. Ela provém da confusão entre autoridade e poder, uma vez que o autoritarismo se traduz, muitas vezes, no abuso do poder e não reconhecido pelos outros. É a esta confusão que se atribui o preconceito que faz muitas vezes as

peças rejeitem a própria ideia de autoridade, como se fosse algo indesejável (Maya, 2000).

Partindo da perspectiva da cultura é possível afirmar que os valores são prévios à questão da autoridade. A autoridade do pai/mãe, professor, ou de quem quer que seja só é reconhecida porque está integrada em sistemas sociais que valorizam a relação afetiva, a experiência, a competência, entre outros. Assim, uma ou outra posição depende essencialmente de focarmos a atenção na relação interpessoal ou de a enquadrarmos num âmbito mais vasto, situando-a a nível cultural.

A melhoria das relações pessoais do professor com os seus alunos, ao proporcionar um clima de confiança, permite reduzir as tensões, as angústias e os problemas disciplinares dos jovens.

A capacidade de comunicar é fundamental nas relações interpessoais. Exige atenção ao outro e um feedback positivo, que confirme o seu comportamento ou que o ajude a estruturar respostas alternativas adequadas às circunstâncias. Para isso o professor deve apresentar-se como uma pessoa real que expressa os seus sentimentos quando for conveniente fazê-lo; depois o professor tem de aceitar os alunos e confiar neles como pessoas, o que não significa validar positivamente todos os seus comportamentos; o professor tem ainda que desenvolver uma compreensão empática, que lhe permita perceber situações do ponto de vista das outras pessoas (Rogers, 1983, citado por Maya, 2000), e aqui entramos na campo da afetividade.

1.2 A afetividade e o desempenho docente

Como foi já referido falar de autoridade implica falar de relações interpessoais, de sentimentos, e como tal não poderia deixar de se falar em afetividade (Aquino, 1999).

A profissão docente é por natureza delicada e complexa, e por isso transforma-se num trabalho fortemente emocional, que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, principalmente se não possuir um controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional (Hargreaves, 1998, citado por Estrela, 2010). Assim, as dimensões éticas e afetivas possuem cada vez mais um papel importante no ensino.

De acordo com o Dicionário de Pedagogia (Madureira, Vírgilio & Richaudeau, François, 1984, p.22), a afetividade “constitui o aspeto mais fundamental da vida psíquica, a base a partir da qual se edificam as relações inter-humanas, o que une o indivíduo ao seu meio”. A escola tem um papel fundamental neste aspeto, pois permite

ao aluno um campo de experimentação relacional mais largo e uma relação distanciada da dependência familiar.

Amado (2009) refere que o conceito de afetividade é polissêmico, citando outros autores como Espinosa (2003) referindo que a afetividade aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda, e ainda de empatia, amizade, afeto, amor e carinho; enquanto que outros autores (Martin & Briggs, 1986) propõem uma análise da afetividade em cinco componentes que causam um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal.

Almeida (2002, citado por Rodrigues e Garms, n.d.), discutindo o conceito de afetividade na obra de Wallon, diz-nos que a mesma está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo, manifestando-se através das emoções, das paixões e dos sentimentos. A emoção é a forma de expressão da afetividade que se constitui em reações instantâneas que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo.

De acordo com Mauco (1968, citado por Rodrigues & Garms, n.d.) é no plano da sensibilidade que se deve procurar a natureza profunda das relações professor-aluno, mais do que na atividade intelectual. Deste modo, faz todo o sentido referir neste trabalho um pouco do que significa a relação pedagógica, visto que é através dela que é possível aplicar as questões de afetividade/autoridade.

Relação Pedagógica

De acordo com Maria Teresa Estrela (2002), a relação pedagógica é “um contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (p.36), podendo esta relação ser estabelecida por qualquer interveniente no processo pedagógico, mas neste caso em concreto a relação é entre professor-aluno. Tal como refere Amado (2009, p.77) esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles, [...], procura transmitir ao outro determinados conteúdos culturais”.

Como condicionantes da relação pedagógica existem o saber e o poder, mas é o saber que assume maior importância, pois à sua volta articulam-se aspetos formativos e sociais do desenvolvimento do aluno visados pela intervenção do agente educativo. O saber é um objeto de transmissão intencional que uma sociedade considera útil, e deste modo é simultaneamente domínio do conhecimento e possibilidade de exercer uma ação transformadora do mundo, ele confere àquele que o possui o poder de controlar e de mudar. Uma vez que a escola surgiu como instituição para a transmissão do saber, a sua principal função é a transmissão

cultural. No entanto, não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas sim que incentive a sua recriação. O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo do aluno (Estrela, 2002).

Como referem Rey e Lebert-Séréní (citado por Estrela, 2002), a relação pedagógica não pode ser tratada independentemente da sua relação com o saber, o que seria uma ilusão pensar que se podem resolver problemas de indisciplina independentemente do ato de ensinar.

A relação pedagógica tem que se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afetiva e defende a pessoa. É mais difícil amar o aluno do que respeitá-lo. Porque o amor origina desejo de gratificação e de retribuição, enquanto o respeito “é totalmente desinteressado levando a cumprir o imperativo categórico Kantiano de considerar sempre uma pessoa como um fim em si e jamais como um meio” (Estrela, 2002, p.48).

Para Maria Teresa Estrela (2002) a autoridade pedagógica não tem que se fazer passar por violência para poder subsistir, o que há sem dúvida necessidade é de a justificar e de a legitimar perante os alunos para que seja compreendida e aceite.

É através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, baseando-se a relação nos aspetos afetivos da comunicação. Assim, ao pensar nos vários atos de ensino, é possível verificar que alguns atos como elogiar, encorajar, criticar ou ameaçar transmitem fortes cargas afetivas para além da informação objetiva que eles veiculam. São estes atos que contribuem para a criação do ambiente na turma que terá incidência no processo de aprendizagem e comportamentos dos alunos.

Falando de relação pedagógica, não posso deixar de falar de espaço pedagógico, pois ele é o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que organiza toda esta relação (Estrela, 2002).

Segundo Maria João Cardona (1999), na educação pré-escolar, geralmente as salas são organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. De acordo com várias teorias da Psicologia Genética, as crianças aprendem sobretudo através da experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhes um ambiente rico e estimulante e também a existência de uma organização espaço-temporal bem definida, permitindo à criança funcionar autonomamente. Deste modo consegue verificar-se que a organização do espaço está diretamente relacionada com a relação pedagógica, nomeadamente na área pedagógica.

Na organização do espaço escolar, Maria João Cardona (2008) cita Nóvoa (1992) referindo que podemos diferenciar três áreas de intervenção: a escolar (decisões relacionadas com a instituição); a pedagógica (trabalho realizado na sala de aula e relação estabelecida entre aluno e professor); e a profissional (questões

relacionadas com a formação dos docentes). A escola aparece assim como um espaço em que se defende a participação de todos e todas, enquanto comunidade educativa, sendo para isso fundamental a qualidade das interações pessoais e grupais.

Tem-se propagado uma imagem negativa da escola enquanto instituição, como sendo repressora da afetividade e do desejo. (Mendel, n.d., citado por Estrela, 2002). No entanto, apesar de ter uma imagem negativa, uma percentagem maioritária de alunos afirma gostar da escola, apesar das justificações não serem as mais desejadas, pois estas têm mais a ver com as relações de convívio que ela facilita do que com motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares. Mas mesmo assim não deixa de ser irónico como as escolas têm minimizado o desenvolvimento socio-afetivo do aluno e valorizado tudo o que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, apesar do discurso oficial sobre uma formação integral do indivíduo.

Segundo Almeida (1999, citado por Rodrigues e Garms) as relações afetivas na escola são evidentes, pois a transmissão do conhecimento implica uma interação entre pessoas. Para além disso, o essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável da inteligência, que seja promotora de desenvolvimento, e também que o educador possua clareza da sua própria afetividade enquanto professor.

De acordo com vários estudos realizados surgiram conclusões de que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência, que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. Deste modo, um dos autores que sustenta este ponto de vista é Henry Wallon, que se dedicou ao estudo das emoções, defendendo que existe uma relação complementar entre afetividade e inteligência. Para o autor, afetividade e inteligência são construídas e evoluem à medida que o indivíduo se desenvolve. Também Hargreaves (1993, citado por Estrela, 2010, p. 33) refere que “as emoções estão no coração do ensino”, pois este é uma prática emocional.

Para Wallon (1979, citado por Garms, Milan & Lopes, 2011) é logo a partir dos primeiros anos que a criança, a partir da relação com o outro através do vínculo afetivo, começa a ter acesso ao mundo simbólico e a conquistar avanços no domínio cognitivo. Deste modo, os vínculos afetivos vão-se ampliando e o professor representa uma figura fundamental no processo educativo.

De acordo com Damásio (1995, citado por Sêco, 1997) conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio “não significa que a razão seja menos importante que as emoções. Pelo contrário, ao verificar a função alargada das emoções, é possível realçar os seus efeitos positivos e reduzir o seu potencial negativo” (p.58).

Desta forma surgiu o conceito de inteligência emocional (QE), proposto por Peter Salovey como “a capacidade de guiar as emoções próprias e as dos outros, de as discriminar e utilizar essa informação para pensar e agir” (Estrela, 2010, p.37), destacando-se as relações entre afetividade, pensamento e ação. Esta expressão pretende descrever certas qualidades como a compreensão dos próprios sentimentos, a empatia pelos sentimentos dos outros e a regulação das emoções de forma a melhorar a vida (Sêco, 1997).

Uma das emoções que surge em relação à prática docente é a vulnerabilidade, como sendo um “sentimento de que a identidade profissional e integridade moral são questionadas e que as condições por eles valorizadas do local de trabalho estão ameaçadas ou perdidas” (Estrela, 2010, p. 34).

Os professores sabem que há necessidade de autorregular as suas emoções, de forma a evitarem o descontrolo emocional que pode ter reflexos negativos na sua ação pedagógica (como a perda de respeito do aluno, entrada em processos de agressividade,...), mas também de forma a evitar uma diminuição de autoestima que pode levar o professor à exaustão. Por isso, os professores têm que aprender a regular as suas emoções e as dos próprios alunos.

Tendo em conta o referido, e de acordo com um estudo de Maria Teresa Estrela (2010) efetuado aos professores, a gestão das emoções do professor com fins pedagógicos manifesta-se em dois domínios principais:

- A criação de um clima afetivo propício às aprendizagens;
- Como forma de manter a disciplina:
 - Como estratégia de prevenção de indisciplina;
 - Como remediação de situações de indisciplina;
 - Como reforço de autoridade.

No entanto, a gestão pedagógica das emoções exige dosear afetividade e autoridade, o que é sempre um grande desafio.

A gestão dos sentimentos levanta problemas fundamentais que se colocam em qualquer ato pedagógico, nomeadamente a relação entre a afetividade e a autoridade, que associadas garantem a harmonia emocional, e dissociadas originam a permissividade e a ineficácia ou o autoritarismo suscetível de bloquear a sensibilidade e o crescimento emocional dos alunos (Estrela, 2010).

2 O trabalho de pesquisa e os seus resultados

2.1 *Objetivos e opções metodológicas*

2.1.1 *Questões orientadoras e objetivos*

Com o decorrer do tempo, ao longo dos vários contextos, considero que a abordagem pelo afeto é uma componente a ter em conta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deste modo, e tendo em conta as situações presenciadas já descritas, comecei a pensar como se poderiam conciliar as duas, a autoridade e a afetividade, dando-se a questão “Qual a relação existente entre a afetividade e a autoridade do educador/professor no processo de ensino-aprendizagem?”.

Tal como em todos os aspetos, existem visões diferentes acerca dos dois conceitos envolvidos, a visão de que a educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas, onde é necessário que os alunos adquiram valores, crenças, hábitos e atitudes. Como tal, o professor deve atuar no sentido de os levar a cumprir essas regras e assim este objetivo exige que o professor tenha autoridade. Tal como refere Durkheim (1972, citado por Gomes, 2009, p. 239) “a educação deve ser um trabalho de autoridade”. Por outro lado surgem também as conceções de que “a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Côté, 2002, citado por Ribeiro, 2010, p.404). Com estas conceções procurei encontrar uma relação entre as duas dimensões (se existe ou não).

Os principais objetivos com a realização deste estudo focam-se essencialmente em compreender a visão dos alunos acerca no professor tendo em conta as dimensões autoritária e afetiva, assim como tentar compreender qual o papel que o professor/educador tem e/ou deve ter como gestor da autoridade e dos afetos dentro da sala de aula, como é possível verificar através da tabela 9.

Questão orientadora: “Qual a relação existente entre a afetividade e a autoridade do educador/professor no processo de ensino-aprendizagem?”.
Objetivos Compreender (no jardim-de-infância e na escola): <ul style="list-style-type: none">o papel que o professor/educador tem e/ou deve ter como gestor da autoridade e dos afetos dentro da sala de aula;como os alunos (des)valorizam as dimensões autoritária e afetiva do desempenho docente.

Tabela 9 - Questão orientadora e objetivos do estudo.

2.1.2 Participantes e opções metodológicas do estudo

A metodologia utilizada insere-se no paradigma qualitativo. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, citado por Martins, 2006), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Martins (2006) cita Bogdan e Taylor (1986) referindo que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Dentro da metodologia qualitativa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela existência de um guião prévio à sua realização, servindo como eixo orientador, em que não existe uma ordem rígida no seguimento das questões, pois vai-se adaptando ao entrevistado, mas garantindo que todos os participantes respondam às mesmas questões. A entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal [...] utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p.92-93). Nas tabelas 10 e 11 apresentam-se os guiões das entrevistas organizados para recolher os testemunhos de alunos e educadores/professores, respetivamente.

BLOCO/DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
O professor/educador como gestor de autoridade	Compreender a visão do aluno sobre a decisão das tarefas/conteúdos da sala de aula.	Achas que a professora deve decidir tudo o que se faz dentro da sala de aula? E os alunos que devem fazer?
	Compreender o nível de autoridade do docente.	A professora tem sempre razão no que diz? E quando se zanga?
	Perceber o sentimento do aluno face a atitudes do docente e compreender se isso implica o seu processo de aprendizagem.	O que sentes quando a professora te chama a atenção por alguma coisa? Achas que isso ajuda a aprender melhor?
O professor/educador como gestor dos afetos	Tomar conhecimento da conceção dos alunos no que diz respeito à relação com o docente.	A professora deve ser amiga dos alunos? Porquê?
	Perceber a relação entre a dimensão de autoridade e afetiva.	Quando a professora chama a atenção a alguém, achas que ela deixa de gostar desse aluno? Porquê?
	Compreender se a dimensão afetiva ajuda o aluno no processo de aprendizagem.	O que sentes quando a professora se aproxima de ti e te elogia? Achas que isso te ajuda a aprender melhor?
Relação entre a gestão da autoridade e dos afetos	Perceber como deve ser o docente do ponto de vista do aluno.	Como achas que devem ser os professores?

Tabela 10 - Guião de entrevista aos alunos.

BLOCO/DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
Relação entre as iniciativas do adulto/criança dentro da sala de aula	Compreender a visão do professor/educador sobre a decisão dos conteúdos/atividades na sala de aula.	Que espaço é dado à iniciativa das crianças?
O professor/educador como gestor de autoridade	Perceber se o adulto é uma figura de autoridade dentro da sala de aula	O adulto é sempre uma figura de autoridade dentro da sala?
O professor/educador como gestor dos afetos	Perceber se o professor/educador pode ou não se amigo dos alunos e como é feita a gestão dos afetos na sala de aula.	O professor/educador é também um amigo? Como gere este papel, ou por outras palavras, como é feita a gestão dos afetos na sala de aula?
	Compreender se os afetos são importantes na sala de aula e como.	Os afetos têm um papel relevante na sala de aula? Como?
	Identificar o tipo de elogios que os professores/educadores fazem aos seus alunos.	Costuma elogiar os seus alunos? Se sim, normalmente a que se devem?
Relação entre a gestão da autoridade e dos afetos no Jardim de Infância e na escola de 1ºCEB	Compreender o papel do educador/professor como gestor de autoridade e dos afetos na sala de aula.	Qual o papel do educador/professor como gestor de autoridade e dos afetos na sala de aula?
	Perceber qual a importância atribuída à iniciativa das crianças.	Qual o papel dado à iniciativa das crianças?
	Compreender se os afetos possuem alguma importância no processo de ensino-aprendizagem das crianças.	Qual a importância dos afetos na aprendizagem das crianças?

Tabela 11 - Guião de entrevista aos educadores/professores.

Os participantes no estudo efetuado foram um total de 24 alunos (8 do Jardim-de-Infância, e 16 do 1º Ciclo do Ensino Básico – 8 do 2ºano e 8 do 4ºano), uma educadora-de-infância e uma professora de 1º Ciclo. Os alunos de 1º Ciclo entrevistados pertenciam às turmas onde foram realizados os estágios, no entanto os alunos de jardim-de-infância pertenciam a outra escola, mas do mesmo distrito. Também com as docentes se deu a mesma situação, entrevistando apenas uma do 1º Ciclo que me acompanhou, enquanto a educadora-de-infância foi de outra escola.

Considero importante explicitar que o facto de apenas ter realizado duas entrevistas aos docentes se deveu ao aperto de tempo, por já as ter efetuado no fim do ano letivo.

Do ponto de vista técnico, tornou-se fundamental registar em áudio as entrevistas dos alunos, com autorização da professora titular e dos próprios alunos. Foram também respeitados os direitos de privacidade, de confidencialidade e anonimato, e deste modo, assumindo o meu sentido de responsabilidade, codifiquei todos os dados que pudessem identificar os intervenientes no estudo, atribuindo a letra A aos alunos de jardim-de-infância, a letra B aos do 2º ano do 1ºCEB, e a letra C aos do 4º ano do 1ºCEB. Posteriormente, os registos áudio foram transcritos e organizados em tabelas, como é possível verificar no anexo XV.

2.2 Análise de dados e principais conclusões

Neste subcapítulo pretendo dar a conhecer algumas das respostas dos alunos, educadores/professores e as principais conclusões retiradas do estudo. Deste modo apresento-as de acordo com os blocos organizados nas entrevistas, como já foi observado nas tabelas 10 e 11 das páginas anteriores.

Relação entre as iniciativas do adulto/criança dentro da sala de aula

Para o primeiro bloco, tendo em conta a relação entre as iniciativas do adulto/criança dentro da sala de aula, a maioria dos alunos atribui ao professor/educador a responsabilidade de decidir o que se faz. Apenas três referiram que os professores não devem decidir tudo o que é efetuado na sala de aula, e outras três salientaram que decidem *“quase tudo”* (B5). Nestes casos considero que é dada pouca capacidade de iniciativa aos alunos, pois ao questionar se estes não podiam decidir nada na sala de aula responderam *“os meninos têm que fazer sempre o que os professores mandam”* (A1), no entanto podem *“dar opiniões”* (B6 e C5); *“ideias”* (C8); *“que história queremos ouvir”* (C4). No jardim-de-infância, uma aluna que refere que o professor decide tudo *“gostava que pudesse decidir fazer um desenho”* (A3).

Na entrevista realizada aos professores/educadores *“o espaço que é dado à iniciativa das crianças é o possível para que o trabalho letivo não seja somente uma sucessão de aprendizagens repetitivas, mas que vá ao encontro das expectativas das crianças, promova o espírito crítico e a descoberta”* (D1) e quando questionada sobre o papel dado à iniciativa das crianças, referiu que *“devem ser incentivadas de modo a desenvolverem todo o seu potencial e a tornarem-se seres humanos mais responsáveis e interventivos”*.

Quanto à entrevista à educadora de infância (D2), este refere que *“os projetos são desenvolvidos tendo em conta os interesses, iniciativas, necessidades e características das crianças”*, deste modo é assim o educador que decide na maioria dos casos o que os alunos devem realizar.

O professor/educador como gestor de autoridade

Para a maioria dos alunos o professor/educador tem sempre razão no que diz, mesmo quando se zanga. No jardim-de-infância *“eles é que mandam nos meninos aqui na escola”* (A4), *“porque às vezes os meninos portam-se mal”* (A4) e por isso os professores têm sempre razão. Quanto ao 1º CEB, alguns alunos respondem *“às*

vezes enganam-se” (C8), porque *“os professores depois não podem ouvir o que os meninos têm pa dizer e castigam um sem ele ter culpa”* (C2). No meu entender, os alunos classificam o professor/educador como uma figura de autoridade no sentido de compreenderem que na maioria dos casos tem razão, *“se estão zangados é porque alguém faz mal”* (A1).

Tendo em conta os sentimentos dos alunos face à repreensão por parte dos docentes, os alunos atribuem sentimentos negativos, tais como *“triste”* (B8), *“nervosa”* (C1) ou *“assustada”* (B3). No entanto acham que a repreensão os ajuda a aprender *“porque às vezes fazemos coisas que não devemos, e o professor pede para não fazer e ralha connosco”*, mas existem também alguns alunos que referem que *“Não, porque depois estão todos a olhar p’ra mim e eu distraio-me”* (C2) e *“Não, porque se o professor ralhar comigo eu não consigo aprender”* (C8).

No que toca ao professor como gestor de autoridade, D1 referiu que *“o professor deverá estabelecer sempre um diálogo com os alunos, no sentido de identificar as suas necessidades educativas e ajudá-los a ultrapassá-las, promovendo um clima de autoridade baseada na confiança e no respeito, dentro e fora da sala de aula”*.

Tal como refere Bovet (1925, citado por Aquino, 1999) e reforçando as palavras de D1, para que o respeito, a regra e a autoridade se tornem uma obrigação na consciência da criança, esses sentimentos devem estar presentes na mesma relação. Só assim a relação de autoridade se consegue, com respeito.

Já a educadora de infância (D2) refere que o educador deve ser *“autoritativo”*, ou seja *“um ser democrático, afirmativo, orientador, flexível e estimulante”*. Neste caso compreende-se que o educador como gestor de autoridade deve ser flexível nas suas atitudes, também de acordo com as situações.

O professor/educador como gestor dos afetos

Entrando no domínio afetivo, apenas um aluno do jardim-de-infância refere que os professores não devem ser amigos dos alunos porque *“Eles têm que fazer alguma coisa se agente fizer mal”* (A6). Neste caso pressuponho que para este aluno, se fizer algo de mal, o professor não pode ser seu amigo. Como justificação para os professores poderem ser amigos dos alunos surgem respostas como *“para ensinarem algumas coisas”* (A3); *“porque o aluno pode ter qualquer coisa e o professor pode ajudar”* (B2); *“para terem uma boa relação”* (C5) e *“porque os alunos também às vezes quando eles fazem anos, também lhes dão prendas e eles adoram. Mas o que os professores preferem mais é que os meninos se portem bem”* (C6).

Os alunos entrevistados referiram que quando os professores chamam a atenção a algum dos alunos não deixam de gostar desse aluno, pois “*são nossos amigos*” (A1), porque “*só o está a ensinar*” (C3) e “*pa próxima portar-se bem*” (C1). Neste sentido, o facto de repreender um aluno está diretamente relacionado com o campo afetivo, pois os próprios alunos referem que é para o bem deles, que o professor/educador se preocupa com o seu bem-estar.

Ao serem questionados sobre os sentimentos quanto aos elogios por parte do educador/professor os alunos mencionaram sentimentos positivos, como fico “*contente*” (A1), “*elogiada, porque não é costume. Fico contente [...]*” (B1), “*que sou bom aluno*” (B7). Também de uma forma positiva acham que o facto de o professor os elogiar os ajuda no processo de aprendizagem porque “*assim fico mais motivada*” (C3). Mas existem também alguns alunos que referem que não “*Então, dão-me elogios. Eu gosto, mas não me ajuda a aprender, porque os elogios não são pa trabalhos e isso*” (C6) e que “*Não é muito importante, porque não interessa ser um dos melhores alunos da turma, interessa é aprender*” (B7). Alguns alunos referiram também que umas vezes ajuda, mas outras não “*acho que sim mas por outro lado não. Por o lado que sim é porque os professores vêm que nós já sabemos. E por o lado que não é porque começa-se a ficar todo contente e depois não faz nada de jeito!*” (C7).

Com as respostas a esta última questão é possível confirmar o que já foi constatado em investigações anteriores, em que o elogio nem sempre origina correlações positivas nem a crítica origina correlações negativas com o comportamento desejável dos alunos (Estrela, 2002).

Tendo em conta as entrevistas dos professores/educadores, D1 referiu que o professor como gestor dos afetos deve ter uma “*abordagem preventiva para evitar que surjam problemas disciplinares. Terá que ter em conta o meio social e cultural de base e as experiências vividas; estes pontos são importantes para desenvolver uma atitude de controlo da turma que assente não na imposição da autoridade mas, na harmonia e no desenvolvimento da amizade e participação de decisões entre todos*”. Quanto ao questionamento sobre a relevância dos afetos na sala de aula refere que é importante “*manter uma boa relação com os alunos, tentando estabelecer diálogos*”, assim como é importante desenvolver neles a “*harmonia e o sentido de respeito pelo outro*”.

Para a educadora de infância (D2), é importante “*criar um clima afetivo na relação com a criança que dê segurança e confiança à criança, pois é em contextos de relação e confiança que a criança aprende*”. Nesta resposta, a educadora refere a importância que os afetos assumem na aprendizagem da criança, explicando que é na base da confiança e da relação estabelecida com os seus alunos que lhes permite a aprendizagem. Aqui refere também que habitualmente elogia os seus alunos quanto a

“conquistas ou progressos, sejam pequenas ou grandes, a vários níveis do desenvolvimento”. Mais uma vez refere que “tendo em conta que o desenvolvimento emocional e afetivo são os alicerces do desenvolvimento integral da criança, é fundamental criar uma relação de afeto desde cedo pois uma criança só aprende se sentir segura e confiante” (D2).

Relação entre a gestão da autoridade e dos afetos no Jardim-de-infância e na escola de 1ºCEB

No que toca à opinião dos alunos acerca de como devem ser os professores surgiram várias respostas: que devem ser amigos; simpáticos; bonzinhos mas também mauzinhos *“porque às vezes nós portamos mal... e esta é a coisa que... é o trabalho deles” (A4)*; que não gritem; e que possuam um bom ato de ensino, como por exemplo no JI *“que ensinem coisas... a ler” (A3)* e que *“ensinassem as letras” (A5)*. Já no 1ºCEB destacam que o professor *“ensine a fazer as coisas” (B6)*, *“ensine com calma” (B5)*, *“explicar mais uma vez se os alunos não perceberem” (C6)* e *“aprender as coisas divertidas. É aprender as mesmas coisas mas só que numa maneira divertida” (C8)*.

O facto de os alunos identificarem os professores como simpáticos pode vir da justificação apresentada por Mauco (1968, citado por Sêco, 1997) pois *“pela relação de simpatia e pela comunicação que permite, reforçam-se a semelhança e a identificação. É por isso que a disponibilidade afetiva do professor e o estabelecimento de relações afetivas de simpatia são tão importantes: o aluno é assim motivado para aprender” (pp.77-78)*.

Aqui, uma das conclusões que me é permitida retirar, e de acordo com toda a entrevista, é que os alunos referem muitas das características de um professor mais afetivo, que acompanhe o seu desenvolvimento, que ajude onde possuem mais dificuldades, e sobretudo que ensine bem. Mas também referem que deve possuir alguma autoridade, pois *“quando nós nos portamos mal (falamos ou assim) eles têm de ralar connosco, pra nós sabermos que nos estamos a portar mal. Se o professor não ralar, assim é um bocado estranho” (C4)*.

Na entrevista realizada à professora de 1ºCEB, denominada com o código D1, esta refere que o educador/professor deve *“realizar um trabalho que necessita de responsabilidade e respeito na sala de aula, porque tanto os afetos como as regras caminham juntas para construir os valores e a aprendizagem dos alunos”*, assim como refere que *“os afetos podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, devendo o professor ensinar com afeto pois quando se aprende com prazer, aprende-se melhor”*.

Também com uma resposta muito completa D2 refere a importância dos afetos na sala de aula, pois *“um educador gere os afetos na sala de aula através do seu profissionalismo, porque um educador profissional é consciente da sua responsabilidade é atento, observador, afetivo, sensível, seguro, recetivo, confiante, disponível e firme (sabe até onde pode ir com cada criança) ”*. Nesta resposta é para mim evidente a relação que existe entre o afeto e a autoridade, pois o educador para além de ser afetivo tem que ser firme, conhecer os limites que pode atingir, pois *“o educador deve possibilitar o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer assim como determinar limites claros e seguros”*.

2.3 Em Síntese

Neste último ponto pretendo cruzar algumas das principais informações que recolhi através do estudo efetuado com a pesquisa teórica realizada, para uma análise final do trabalho realizado.

A revisão de literatura permitiu-me conhecer um pouco melhor o que envolviam as duas dimensões (afetiva e autoritária) e o que afetam do desenvolvimento da criança, pois são dois pontos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, que estão diretamente relacionados com a relação estabelecida entre o docente e o aluno, o que também se reflete na motivação dos alunos na aprendizagem.

Quando Maya (2000) refere que a autoridade dos professores é uma questão central no sistema educativo, que está subjacente à gestão da disciplina na sala de aula, porque se tomam decisões baseadas no cumprimento de regras e nos compromissos que assumimos, esta afirmação é também sustentada com o referido pelas docentes entrevistadas, pois o professor deve sempre estabelecer um diálogo com os alunos, no sentido de identificar as suas necessidades educativas e ajudá-los a ultrapassá-las, promovendo um clima de autoridade baseado na confiança e no respeito, dentro e fora da sala de aula.

Como vimos no decorrer deste trabalho, o conceito de afetividade é polissémico, podendo apontar para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda, e ainda de empatia, amizade, afeto, amor e carinho; e também uma análise da afetividade em componentes que causam um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino: motivação, confiança em si, atitudes e emoções.

De acordo com Almeida (1999, citado por Rodrigues e Garms) as relações afetivas na escola são evidentes, pois a transmissão do conhecimento implica uma interação entre pessoas. Para além disso, o essencial na relação ensinar-aprender é

que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável da inteligência, que seja promotora de desenvolvimento, e também que o educador possua clareza da sua própria afetividade enquanto professor. Tal como a educadora entrevistada referiu, é importante *“criar um clima afetivo na relação com a criança que dê segurança e confiança à criança, pois é em contextos de relação e confiança que a criança aprende”*.

Aqui reflete-se também a opinião dos alunos entrevistados acerca dos professores, pois referem essencialmente características de um professor mais afetivo que acompanhe o seu desenvolvimento, que ajude onde possuem mais dificuldades, e sobretudo que ensine bem. No entanto, é importante referir que as crianças também sentem que o professor deve ser uma figura de autoridade dentro da sala de aula, pois como refere uma aluna do 4º ano do 1º CEB *“quando nós nos portamos mal [falamos ou assim] eles (os professores) têm de ralhar connosco, pra nós sabermos que nos estamos a portar mal. Se o professor não ralhar, assim é um bocado estranho”* (C4).

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho permitiu-me, em primeiro lugar, refletir sobre a ação educativa, a forma como foi por mim aplicada e também as várias dimensões envolventes. Como tal, este documento serviu para expressar o processo de iniciação da minha carreira docente, com as principais dificuldades e aspetos melhor conseguidos que certamente influenciarão a minha carreira futura.

A realização das planificações foi um dos maiores obstáculos superados, pois estas revelam-se muito importantes para uma boa ação educativa. É através da planificação que pensamos tudo o que é necessário efetuar para que os alunos adquiram várias competências. Uma boa planificação deve ter objetivos claros e essencialmente a definição da avaliação que nos permite conseguir identificar o que realmente os alunos adquiriram e em que sentiram mais dificuldades. Este foi um dos aspetos em que noto uma grande evolução, ao serem comparados exemplos das planificações do primeiro estágio e do último.

Tendo em conta as dificuldades ao nível do conhecimento científico, a opção pelo 1º CEB tornou-se uma experiência fundamental para superar essa dificuldade, pois envolveu uma maior capacidade de domínio de conteúdos para que conseguisse explicar aos alunos tudo o que era pretendido. E tal como refere Maya (2000), no campo da autoridade do professor, esta aparece associada a qualidades como a competência científica e profissional.

Uma vez que a valorização do espaço ou a valorização do tempo como condicionantes da relação pedagógica originam maneiras diferentes de conceber o ato pedagógico (Estrela, 2002), a dimensão do ensino e da aprendizagem em sala de aula é marcada por um tipo de relação especial, que envolve o docente e o aluno na mediação e apropriação do saber (Miranda, 2008). Todo este processo é tido em conta na gestão do grupo, outra das dificuldades por mim sentidas ao longo dos estágios e que afeta todo o processo de ensino-aprendizagem, estando também diretamente relacionado com as dimensões afetiva e autoritária.

Como pudemos verificar, de acordo com alguns autores, a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza, pois as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares. (Araújo, 1995, Tognetta e Assis, 2006, citado por Ribeiro, 2010).

O que se diz, como se diz, em que momento e porquê, da mesma forma que o que se faz, como se faz e em que momento, afetam as relações professor-aluno e

influenciam o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações com o aluno. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor na sala de aula, através das suas intenções, crenças, valores, sentimentos, e desejos, afeta cada aluno individualmente (Tassoni e Leite, n.d.).

Assim, a capacidade de comunicar é fundamental nas relações interpessoais. Exige atenção ao outro e um feedback positivo, que confirme o seu comportamento ou que o ajude a estruturar respostas alternativas adequadas às circunstâncias. Para isso o professor deve apresentar-se como uma pessoa que expressa os seus sentimentos quando for conveniente fazê-lo; depois o professor tem de aceitar os alunos e confiar neles como pessoas, o que não significa validar positivamente todos os seus comportamentos; o professor tem ainda que desenvolver uma compreensão empática, que lhe permita perceber situações do ponto de vista das outras pessoas (Rogers, 1983, citado por Maya, 2000),

Um mau clima afetivo tem correlações negativas com a aprendizagem e com as atitudes dos alunos, um bom clima ou um clima neutro é a condição necessária, mas não a suficiente, para uma boa aprendizagem e para criar atitudes favoráveis nos alunos (Brophy e Good, 1988, citado por Estrela, 2010). Para além disso são necessárias outras condições para proporcionar uma boa aprendizagem como a organização do espaço que vimos anteriormente, pois determina na maioria dos casos a ação do professor.

A gestão dos sentimentos levanta problemas fundamentais que se colocam em qualquer ato pedagógico, nomeadamente a relação entre a afetividade e a autoridade, que associadas garantem a harmonia emocional, e dissociadas originam a permissividade e a ineficácia ou o autoritarismo suscetível de bloquear a sensibilidade e o crescimento emocional dos alunos (Estrela, 2010), tal como diferentes tipos de autoridade referidos por Max Webber na tabela 7. Neste sentido, considero que o mais importante é possuir um estilo de liderança democrático, em que o professor consegue impor a sua autoridade de acordo com as negociações efetuadas com os seus alunos.

Como em todos os aspetos, existem visões diferentes acerca dos dois conceitos envolvidos (afetividade e autoridade), a visão de que a educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas, onde é necessário que os alunos adquiram valores, crenças, hábitos e atitudes. Como tal, o professor deve atuar no sentido de os levar a cumprir essas regras e assim este objetivo exige que o professor tenha autoridade. Por outro lado surgem também as concepções de que “a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Côté, 2002, citado por Ribeiro, 2010, p.404). Com estas concepções procurei encontrar uma relação entre as duas dimensões (se existe ou não) definindo como

principais objetivos compreender como os alunos (des)valorizam as dimensões autoritária e afetiva no desempenho docente e compreender o papel que o professor/educador tem e/ou deve ter como gestor da autoridade e dos afetos dentro da sala de aula.

Como principal conclusão do estudo efetuado, é possível afirmar que os alunos dão tanta importância ao professor como figura de autoridade, assim como ao professor afetivo, revelando que os dois são necessários ao seu processo de aprendizagem. Também os docentes entrevistados revelam que é necessário desenvolver um trabalho que necessite de responsabilidade e de respeito na sala de aula, porque tanto os afetos como as regras caminham juntos para a construção dos valores e da aprendizagem dos alunos.

Como futura educadora/professora pretendo promover uma educação baseada na comunicação com os alunos, onde seja possível a negociação de vários aspetos, promovendo assim a autonomia dos alunos e a motivação no processo de aprendizagem. Este tipo de comunicação requer-se através da afetividade, demonstrando confiança nos alunos, mas com regras a cumprir e limites definidos, estabelecendo-se assim um clima de autoridade agradável, embora nem sempre seja possível, como já tive oportunidade de vivenciar. O facto de ter efetuado esta pesquisa clarificou que é necessário o equilíbrio das duas dimensões, pois são valorizadas tanto pelos alunos como pelos docentes, no entanto continua a dúvida de como conciliar os dois aspetos, em que momentos concretos se deve optar por cada um dos aspetos, podendo ser ainda um tema a aprofundar em outro trabalho a ser desenvolvido futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, João; Freire, Isabel; Carvalho, Elsa; & André, Maria João. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 75-86. Consultado em janeiro, 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>;
- Aquino, Julio Groppa. (1999). *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus Editorial;
- Cardona, M^a João. (1999). O espaço e o tempo no jardim-de-infância. *Pro-posições*, 10(1), pp. 132-138. Consultado em setembro, 2013, em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto174.html>;
- Cardona, M^a João. (2008). “Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos”, in Cardona, M^a J. & Marques, R. (Coord.) *Aprender e Ensinar no Jardim-de-infância e na Escola*, Colecção ponto de interrogação (?) saberes e práticas, Chamusca: Ed. Cosmos/ESE Santarém, p. 119-145;
- Correia, H. (2004). *Potencialidades educativas das TIC no Ensino Básico*. Consultado em janeiro, 2012, em <http://www.dei.isep.ipp.pt/~paf/proj/Set2004/TIC%20no%20Ensino%20Basico.pdf>;
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Estrela, Maria Teresa. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. 4^a Edição Porto: Porto Editora;
- Estrela, Maria Teresa. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores;
- Garms, Gilza; Milan, Somine; Lopes, Carolina. (2011). *A afetividade na educação infantil: um elo indispensável à teoria Walloniana*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Consultado em agosto, 2013 em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5989_3432.pdf;
- Gomes, Carlos. (2009). *Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas*. Ensaio: aval.pol. Educ., Rio de Janeiro, 17(63), pp. 235-262. Consultado em junho, 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12394>;

- Guzzoni, Margarida (1995). *A autoridade na relação educativa*. São Paulo: ANNABLUME editora;
- Madureira, Vírgilio & Richaudeau, François. (1984). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Verbo;
- Maya, Maria José. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora;
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora;
- Martins, V. (2006). Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo. Consultado em agosto, 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>;
- ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB – NEPE;
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª ed. Lisboa: DEB, pp. 99-131. Disponível em <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf> ;
- ME-DGIDC. (2007). *Programa de matemática do Ensino Básico*. Acedido em janeiro de 2013, em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>;
- Miranda, E. (2008). *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade*. Consultado em junho de 2012, em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>;
- Niza, Sérgio. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, pp. 77-98, Acedido em janeiro 2013, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf;
- Oliveira, Isolina & Serrazina, Lurdes. (n.d.) *A reflexão e o professor como investigador*. Consultado em setembro, 2013 em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf;
- Ribeiro, Marinalva. (2010). A Afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 27(3), pp. 403-412. Consultado em dezembro, 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>;

- Rodrigues, A. (2006). *Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária*. São Paulo: Avercamp;
- Rodrigues, Silvia & Garms, Gilza. (n.d.). *O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente*. Consultado em julho, 2012 em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/450/328>;
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Sêco, João. (1997). *Chamados pelo nome: Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de inovação educacional;
- Silva, Guilmar. (2011). *Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte. Consultado em setembro, 2013 em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8PKLLN>;
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC;
- Tassoni, Elvira & Leite, Sérgio. (n.d.). *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor*. Consultado em agosto, 2013 em <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>;
- Zabalza, Miguel. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Despacho Conjunto 286/97 de 25 de Agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

ANEXOS

ANEXO I – Ilustrações do contexto de jardim-de-infância



Ilustração 1 – Organização dos materiais de acordo com os símbolos e cores



Ilustração 2 – Técnica de pintura com o pochoir.



Ilustração 3 – cenário característico do outono com os animais que hibernam.



Ilustração 4 - Aluno a desenvolver a atividade experimental, colocando o material em cima da água de modo a verificar se absorvia ou não



Ilustração 5 – Avaliação da atividade experimental, em que os alunos colaram da lado esquerdo os materiais que absorviam e do lado direito os que não absorviam a água.

ANEXO II – Projeto desenvolvido no âmbito do estágio em Jardim-de-infância

Projeto: Destruar a língua

Fundamentação

Tendo em conta as características do grupo em questão, atendendo às suas particularidades, identificámos que a maioria das crianças possui dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente a articulação de palavras com os sons “br”, “tr”, “pr”, “gr”, “rr”, “ss”, “lh”, existindo também crianças que proferem muitas palavras soltas, e uma que diz tudo (já formula frases completas), no entanto é muito difícil de entender.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE (1997), a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral são fundamentais na educação pré-escolar, cabendo ao educador proporcionar bons momentos para que as crianças aprendam. É necessário dar espaço à criança para se pronunciar, e é através deste diálogo que conseguimos ter a perceção das suas principais dificuldades.

A aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações, através de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas (OCEPE, 1997, p:67).

Assim sendo, pretendemos desenvolver atividades para promover a articulação de palavras com o enfoque dos sons referidos, a partir de lengalengas, trava-línguas e jogos de sons, sendo o nosso principal objetivo proporcionar situações para que as crianças tenham oportunidade de se exprimir oralmente.

Reforçando esta nossa intenção de estimular a utilização da oralidade por parte das crianças, Inês Sim-Sim refere a sua importância referindo que *“a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27).

Como uma pequena forma de avaliação, vai ser construído com as crianças um portefólio com os elementos referidos anteriormente, pois ser realizado no final do estágio permitindo avaliar se a criança se recorda da forma correta da pronuncia e também para que fiquem com um suporte escrito, para recordar. Uma vez que a

linguagem não se resume apenas à oralidade, pretendemos também desenvolver o processo de escrita através da escrita de palavras e frases (cópia) e a implementação das TIC passando para o Microsoft Office Word.

Estrutura do Projeto

Atendendo à dimensão dos conceitos abordados, e pegando um pouco nas atividades a serem desenvolvidas, nomeadamente os trava-línguas, considerámos que um título adequado ao projeto seria “Destruar a língua”, uma vez que o objetivo principal é promover nas crianças a comunicação oral.

Com a implementação deste projeto pretendemos que as crianças consigam desenvolver a sua linguagem oral, essencialmente que consigam pronunciar melhor determinados sons das palavras que possuem maiores dificuldades, como por exemplo: “br”; “tr”; “pr”; “gr”; “rr”; “ss”; “lh”, os quais identificámos na primeira fase de observação. Outro dos nossos objetivos é também que as crianças mais novas (3 anos de idade) consigam formar frases completas, em vez de proferirem palavras soltas.

Do ponto de vista da linguagem escrita, pretendemos que as crianças consigam escrever algumas palavras, assim como pequenas frases, não só utilizando a folha e o/a lápis/caneta, mas como introduzir as TIC, uma vez que o computador está disponível para a utilização das crianças na sala.

No que toca às conexões entre os vários domínios, salientamos o facto de tentar encontrar o maior número de trava-línguas e lengalengas possíveis relacionados com os temas a trabalhar, por exemplo, alusivos às profissões (questões de género – domínio pessoal e social), ao natal (domínio da formação pessoal e social), aos animais (domínio do conhecimento do mundo), ao tempo (domínio do conhecimento do mundo), com os números (domínio da matemática) e também associar expressões/gestos e complementar com desenhos (domínio das expressões). A linguagem está sempre presente em todos os domínios, apenas temos que adaptar às várias atividades que vão sendo realizadas

Atendendo aos vários domínios e áreas, apresentamos agora para cada um alguns objetivos que nos propomos a desenvolver com a implementação do projeto, de uma forma geral, pois cada atividade vai ter os seus objetivos mais pormenorizadamente de acordo com o que se pretende desenvolver nas crianças nas planificações que surgem mais adiante:

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A criança deve:

- Pronunciar corretamente as palavras com os sons que têm mais dificuldade;
- Construir frases corretamente;

- Identificar palavras que rimam;
- Escrever palavras soltas e pequenas frases no computador;
- Repetir pequenas frases ouvidas;
- Construir, contar e recontar histórias.

Domínio da matemática

A criança deve:

- Realizar contagens oralmente;
- Interpretar dados em gráficos, tabelas, etc.;
- Expressar oralmente o seu raciocínio para chegar a uma determinada conclusão.

Domínio das expressões

A criança deve:

- Dramatizar histórias proferindo algumas falas;
- Cantar canções;
- Realizar jogos de expressão motora ao mesmo tempo que utiliza a fala.

Área de formação pessoal e social:

A criança deve:

- Falar com as outras crianças/adultos respeitando-as;
- Saber adequar o seu discurso a cada contexto;
- Expressar livremente o seu pensamento;
- Saber argumentar, explicando as razões que a levam a pensar de determinada forma.

Área do conhecimento do mundo

A criança deve:

- Expressar oralmente os seus conhecimentos prévios acerca das várias situações;
- Expressar oralmente o que pensa que vai acontecer em situações do ensino experimental das ciências.

Estratégias a desenvolver:

De forma a organizar um pouco a nossa forma de implementação do projeto, delineamos um esboço de algumas atividades que pretendemos desenvolver, tendo em conta se são apresentadas para o grande grupo, para pequeno grupo ou individualmente.

Grande grupo

- Apresentação de trava-línguas através de imagens (exemplo da comunicação aumentativa e alternativa) para as crianças tentarem adivinhar algumas palavras ou até mesmo as frases completas;
- Imitação de sons (animais, quotidiano);
- Dramatizações;
- Canções;
- Construção e leitura de Histórias;

Pequeno grupo

- Tentativa de construção de trava-línguas através de palavras que tenham a repetição do mesmo som;
- Construção de histórias;
- Identificação de palavras que iniciem com o mesmo som (de um conjunto de palavras) e/ou com a mesma letra/sílaba;
- Dramatizações.

Individual

- Trabalhar pequenas frases com a repetição dos sons que cada criança tem mais dificuldade;
- Escrever no computador histórias elaboradas pelas crianças ou pequenos registos sobre o de que disserem acerca de determinados temas;
- Pedir que façam alguns recados (entre colegas e na instituição).

A avaliação das várias atividades do projeto será realizada de acordo com as seguintes estratégias:

- Registo escrito sobre as principais dificuldades da pronúncia de palavras e respetiva evolução;
- Forma como escrevem pequenas frases;
- Envolvimento nas tarefas através de observação direta e posterior registo (ex: se participa, se mostra interesse, se realiza questões);
- Preenchimento de grelhas de Avaliação (por exemplo sobre uma atividade em que com cruces evidenciamos a participação das crianças – pronunciou corretamente a palavra (sim ou não), respondeu às questões colocadas (sim ou não));
- Registo fotográfico e vídeo (ex: dramatizações).

Como um produto final deste projeto será construído um portefólio com as lengalengas, poemas, trava-línguas e adivinhas apresentadas ao longo do tempo também como uma forma de avaliação, pois vamos estar a recordar as primeiras atividades implementadas e vamos realmente compreender se uma criança disse determinada palavra corretamente inicialmente por mero acaso, ou se realmente compreendeu a sua utilização correta. Para além deste portefólio pretendemos também realizar um registo áudio/vídeo com as crianças a pronunciarem alguns dos elementos literários apresentados (que serve também como forma de avaliação).

ANEXO III – Grelha de Avaliação da atividade de exploração do poema "Bolhas" de Cecília Meireles, efetuada a 13 de Dezembro de 2011

	Pronunciou corretamente as palavras com o som "lh"		Identificou significados diferentes para a palavra "bolha"		Identificou rimas presentes no poema	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
TW	x		x			x
SP	x		x		x	
C	x		x			x
IL	x					x
lr	x					x
V	x			x		x
Af		F		F		F
Mar	x			x		x
D	x*			x		x
Const		F		F		F
Mad	x		x		x	
IR	x			x		x
Gab	x			x		x
Sor		F		F		F
IM		F		F		F
S	x			x		x
TC	x			x		x
Mat		F		F		F
Mtm		F		F		F
H	x			x		x
Dan		F		F		F
E	x			x		x

* À primeira vez disse "bôla", mas à segunda vez já disse "bolha"

ANEXO IV – Guião da dramatização da história Rena Rodolfo

Era uma vez, uma Rena que se chamava Rodolfo, e que era muito especial, pois tinha um nariz diferente, que era vermelho e muito brilhante.

A Rena Rodolfo andava muito triste, porque os seus amigos não queriam brincar com ela. Diziam que ela era muito diferente e que como tinha muita luz no seu nariz, isso incomodava-os a brincar.

Rena 1 – Olha, olha... Vem ali a Rena Rodolfo...

Rena 2 – Pois vem... olhem só para aquele nariz!

Rena 3 – Vai-te embora Rodolfo!

A Rena muito triste foi-se embora e sentou-se na neve debaixo de uma árvore.

Neste dia, estava muito nevoeiro, e o Pai Natal andava muito aflito porque não tinha luz no seu trenó e assim não podia ir entregar com segurança as prendas a todas as crianças. Enquanto andava pela rua, passou pelo Rodolfo e viu a luz do seu nariz a brilhar, e pensou:

Pai Natal – Acho que encontrei a solução para os meus problemas. (dirige-se para junto do Rodolfo). Mas ele parece estar tão triste. Como te chamas?

Rodolfo – Eu sou o Rodolfo.

Pai Natal – Oh Rodolfo, o que se passa? Estás triste?

Rodolfo – Sim, os meus amigos não querem brincar comigo porque o meu nariz é vermelho e tem muita luz.

Pai Natal – Não fiques assim Rodolfo! Sabes, quando te vi tive logo uma ideia: esta noite está muito nevoeiro e por isso tem sido muito complicado distribuir todos os presentes a tempo e horas...O que me dizes se eu te pedir para esta noite liderares as minhas renas? O teu nariz é tão brilhante que poderia ser a minha solução!

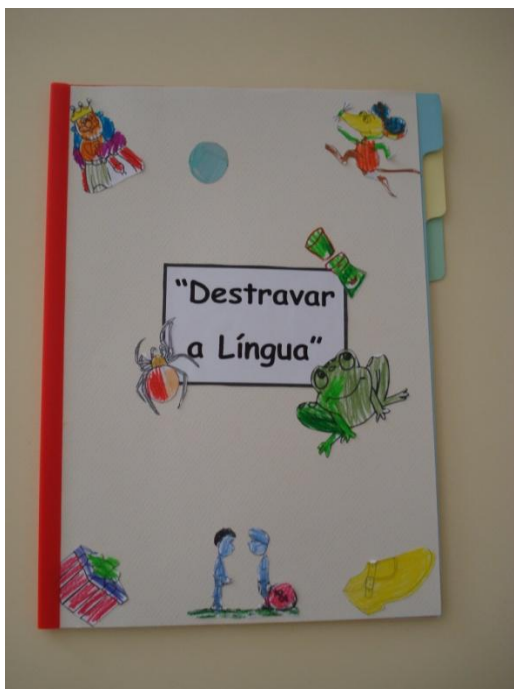
Rodolfo – Está bem! Ajudo no que for preciso! (dirigem-se para perto das outras renas)

Pai Natal – Esta noite o Rodolfo vai-se juntar a nós e ajudar-nos a fazer uma boa viagem para podermos entregar os presentes a todas as crianças.

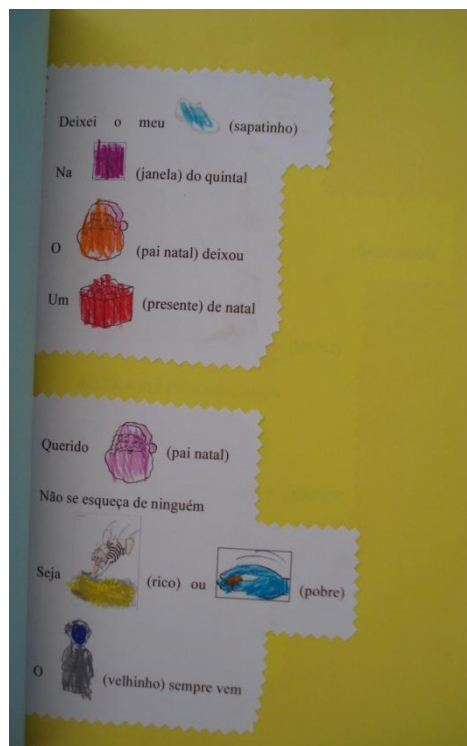
A rena Rodolfo estava muito contente, por poder ajudar o Pai Natal naquela noite. Afinal, o seu nariz era espectacular!

Todas as renas – Parabéns à rena Rodolfo, que tem um nariz muito brilhante, iluminou o nosso caminho, é o melhor comandante!

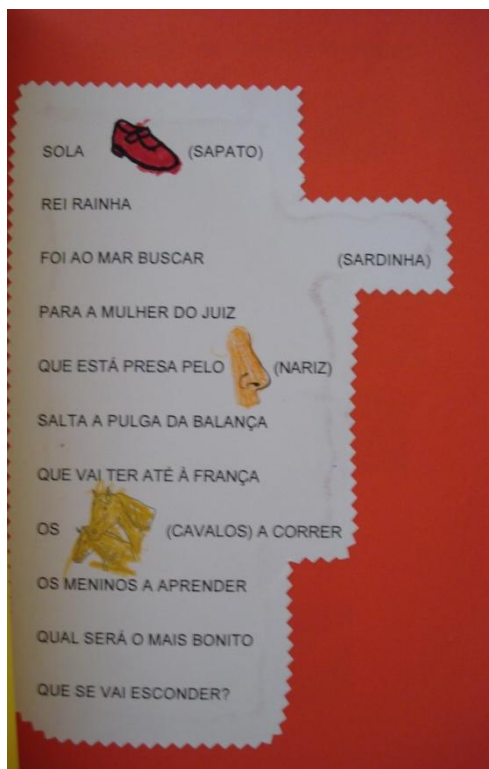
ANEXO V – Portefólio construído com as crianças sobre o projeto desenvolvido.



Capa do portefólio

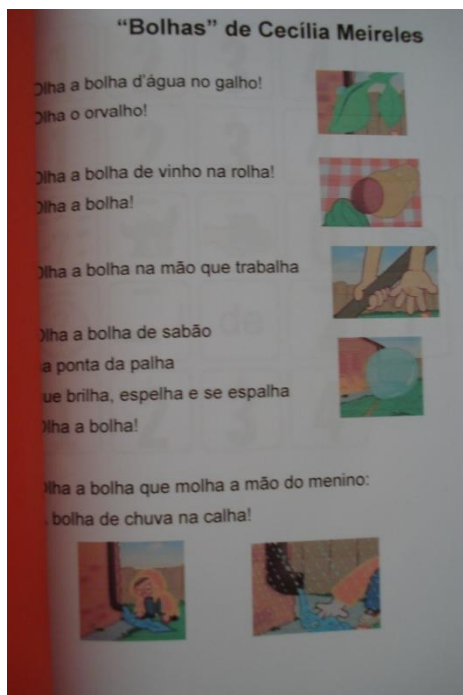


Poema de Natal

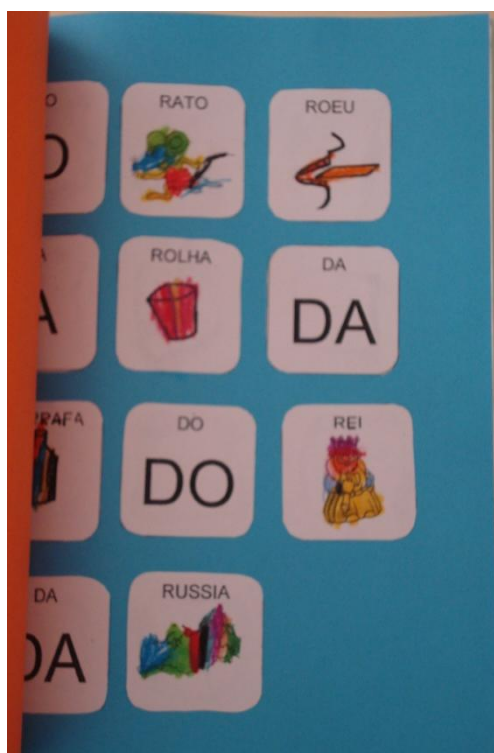


Lengalenga

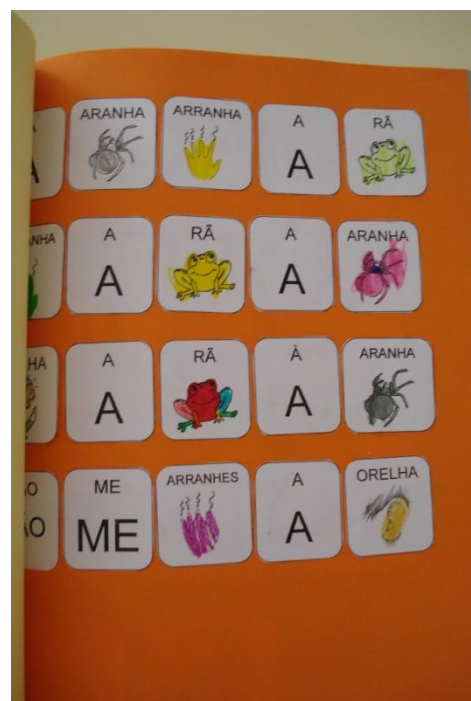
ANEXO V – Portefólio construído com as crianças sobre o projeto desenvolvido



Poema "Bolhas"



Trava-língua do rato



Trava-língua da aranha

ANEXO VI – Ilustrações do contexto de 1ª CEB – 1º ano.



Ilustração 6 - Alunos a aprender a desenhar a letra z.

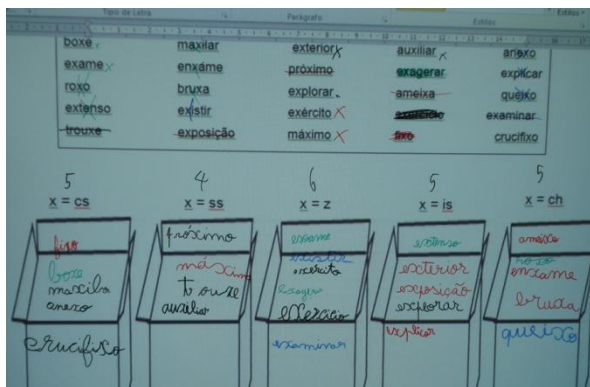


Ilustração 7 - Exercício sobre os valores da letra x.



Ilustração 8 - Apresentação aos alunos do conteúdo "Animais domésticos e selvagens".



Ilustração 9 – Aluna a realizar a atividade sobre a capacidade, verificando que formas diferentes podem levar a mesma quantidade.

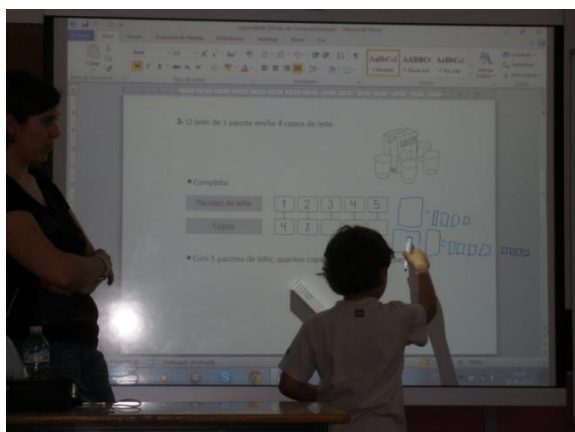


Ilustração 10 - Aluno a resolver problemas envolvendo capacidades.

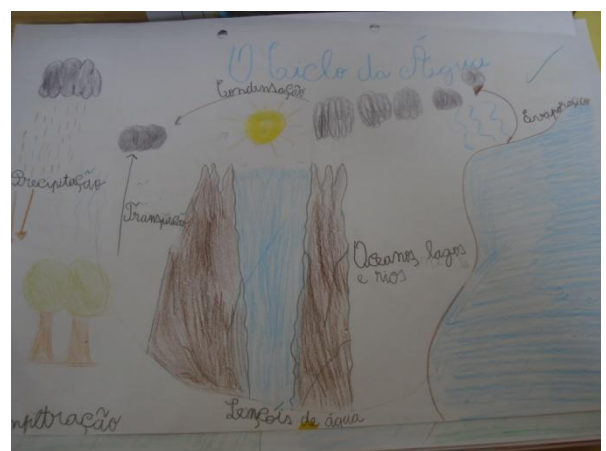


Ilustração 11 - Cartaz sobre o livro "Onde estão os meus óculos".

ANEXO VII - Grelha de observação da atividade “Os valores do x”, efetuada a 5 de junho de 2012

	Prestou atenção à explicação dos diversos valores		Revelou compreensão das diversas utilizações		Identificou outras palavras com os diversos valores		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
AJ	x		x			x	
AM	x		x		x		
AS	x		x		x		
Car	x		x			x	
Fr	x		x			x	
G	x			x		x	No quadro conseguiu com ajuda identificar o valor da palavra examinar
IH	x		x			x	
IM	x		x			x	
JA	x		x			x	
JD	x		x			x	
JB		x	x			x	
JR	F	F	F	F	F	F	Faltou
JM	x		x		x		
LE	x		x			x	
LL	x		x			x	
Maf	x		x			x	
MR	x		x			x	
MI	x		x		x		
MM	x		x			x	
MS	x		x			x	
P	x		x			x	
R	x		x			x	
SF	x		x			x	
SR	x		x			x	
T		x	x			x	
ML		x	x			x	
R		x	x			x	

ANEXO VIII – Ciclo da água – exemplos dos alunos



ANEXO IX – Planificação da atividade de introdução ao caso de leitura “lh”, realizada a 22 de maio de 2012.

Hora	Área Curricular e Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Das 9h às 10:30h	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Caso de leitura <i>lh</i></p> <p><u>Compreensão do Oral:</u> - Interpretação de textos</p> <p><u>Expressão do Oral:</u> - Intencionalidade comunicativa</p>	<p>Prestar atenção ao que ouve de forma a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - responder questões acerca do que ouviu <p>Produzir discursos de forma a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partilhar ideias e descrever; <p>Identificar palavras com o som lh;</p> <p>Preencher devidamente a flor com a cópia das palavras;</p> <p>Identificar as características dos bilhetes;</p>	<p>Introdução ao caso de leitura <i>lh</i>, com a apresentação do poema “A Bolha”, por parte da estagiária, de Cecília Meireles, em PowerPoint com algumas imagens. De seguida é realizada a exploração dos diferentes significados da palavra bolha presentes no poema (bolha da mão de trabalha, a bolha como orvalho, a bolha de vinho, a bolha de sabão e a bolha de água), perguntando às crianças se a palavra bolha quer dizer sempre a mesma coisa.</p> <p>De seguida solicita-se às crianças que digam algumas palavras com o som <i>lh</i>, tentando com que profiram a palavra bilhete e dá-se às crianças a flor para copiarem as palavras apresentadas com <i>lh</i>. Apresentam-se posteriormente alguns exemplares de bilhetes, de forma a questionar as crianças sobre a informação que contém. Pede-se, depois desta exploração que abram o manual de língua portuguesa na página 144, para a exploração do bilhete do metro apresentado, respondendo às questões apresentadas, coletivamente.</p> <p>Para as três crianças com mais dificuldades de aprendizagem, estas realizam as páginas 96 e 97 do manual de língua portuguesa.</p> <p><u>TPC – página 145 do manual de língua portuguesa com exercícios sobre o caso de leitura <i>lh</i>.</u></p>	<p>PowerPoint do poema “A Bolha”;</p> <p>Flor com as palavras com <i>lh</i></p> <p>Bilhetes de comboio, cinema, teatro;</p> <p>Manual de Língua Portuguesa</p>	<p>Avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização dos exercícios de forma correta; <p>Observação direta sobre a forma como cada aluno participa nas respostas às questões efetuadas</p>

ANEXO X – Ilustrações do contexto de 1º CEB – 4º ano.

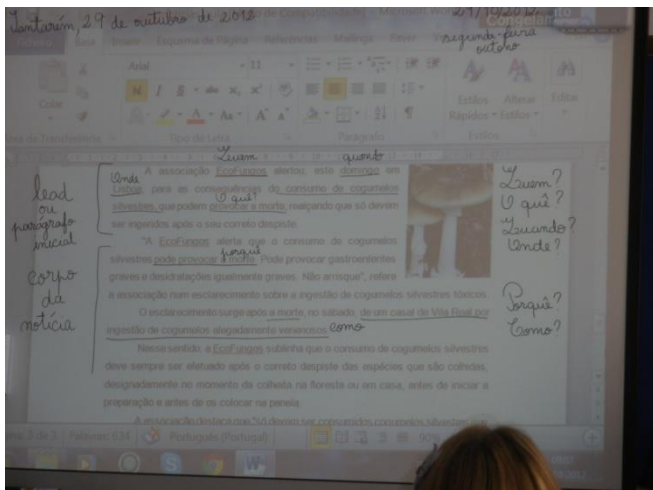


Ilustração 12 - Apresentação da constituição do texto informativo.



Ilustração 13 - Exploração do material didático polydrons na procura das planificações do cubo

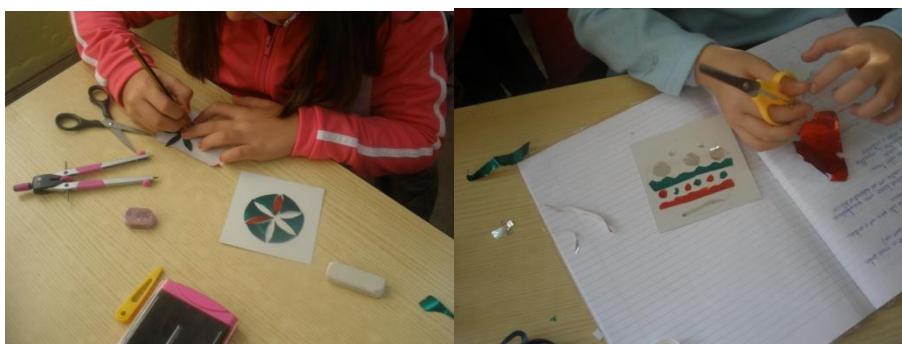
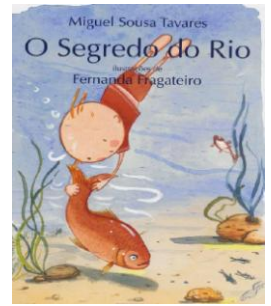


Ilustração 14 - Construção de circunferências numa cartolina e enfeites para colocar na árvore de natal.

ANEXO XI –.Ficha de leitura sobre a obra “O Segredo do Rio”

Ficha de Leitura



Título:	
Autor:	
Ilustrador:	

1. Quais são as personagens principais do livro?

2. Onde vivia o menino?

3. Qual foi a maior aventura do menino?

4. Que tipo de peixe era o que o menino encontrou?

5. O que é que o peixe tinha de tão especial?

6. Como é que o peixe aprendeu a falar a língua das pessoas?

7. Qual era o sinal combinado com o peixe para brincarem juntos?

8. A certa altura, os pais do menino ficaram muito tristes. Explica porquê.

9. Certo dia, a mãe do menino teve uma ideia. Que ideia foi essa?

10. O que fez o menino após ter ouvido a conversa dos pais?

Gramática

11. Classifica as palavras quanto à acentuação. Rodeia a sílaba tónica.

- a. Menino _____
- b. Árvores _____
- c. Amanhã _____

12. Divide as palavras em sílabas e classifica-as.

- a. Peixe _____
- b. Rio _____
- c. Lágrimas _____
- d. Devagarinho _____
- e. Pressa _____

13. Escreve as frases no singular.

- a. “As despedidas foram rápidas e tristes.”

- b. “Os outros, que os viam passar assim debaixo de água, olhavam espantados para eles e paravam no sítio onde estavam...”

ANEXO XII – Planificação das atividades experimentais sobre os estados físicos dos materiais

4º Ano	BLOCO 5 – À descoberta dos materiais e objetos				
Unidades	Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.</p> <p>Realizar experiências com a água.</p>	<p>Subdomínio: Viver Melhor na Terra</p> <p>Meta Final 21) O aluno identifica e verifica propriedades de diferentes materiais, condições em que se manifestam e formas de alteração do seu estado físico, e manipula pequenos dispositivos para fins específicos.</p> <p><u>Metas intermédias até ao 4.º Ano</u> O aluno analisa materiais e organiza-os com base em critérios de classificação diversificados (estado físico); O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando...), explicitando os diferentes fatores (variáveis) que podem influenciar as características e fenómenos estudados.</p>	<p>1.1. Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades.</p> <p>1.2. Observar o comportamento dos materiais face à variação da temperatura (fusão, solidificação, vaporização, condensação).</p> <p>1.3. Realizar experiências que envolvam mudanças de estado.</p> <p>2.1. Observar os efeitos da temperatura sobre a água (fusão, solidificação, vaporização, condensação).</p>	<p>Aula 1: Atividade 1: Mostrar que os materiais sólidos não alteram nem a forma nem o volume, que os líquidos mantêm a forma mas não o volume e que os gasosos alteram a sua forma e o seu volume através de: 1. Colocar uma pedra dentro de uma tina com água; 2. Despejar o leite que está dentro do pacote para o balão de vidro; 3. Encher os vários balões com ar. Objetivos: Reconhecer que há materiais que alteram a sua forma e o seu volume. Atividade 2: Colocar cubos de gelo dentro de uma panela e ligar o bico elétrico, os alunos verificam que o gelo está a derreter. Em seguida colocar uma tampa transparente para mostrar aos alunos a formação de vapor e conseqüente formação de gotas de água. Os alunos verificam e registam os diversos processos de transformação por que passa a água. Objetivos: Realizar experiências com vários materiais e objetos de estados diferentes, que permitam reconhecer as suas propriedades.</p> <p>Aula 2: Situação Contextualizadora: Inicialmente a professora mostrou aos alunos uma imagem [anexo I] em que questiona o grupo de alunos se acham que o mel está no estado líquido ou no estado sólido, levando-os a discutir as diversas opiniões. No final é esperado que os alunos cheguem à conclusão que o mel se pode encontrar em ambos os estados, dependendo da temperatura ambiente a que se encontra. Atividade 1: Elaborar a atividade experimental com a questão-problema “Como se distinguem os sólidos dos líquidos?”. Em grupo os alunos manuseiam os diversos materiais, depois formam 2 grupos (materiais no estado líquido e sólido) e registam a constituição de cada um dos grupos na ficha de registo [anexo II], explorando os critérios usados. Depois os alunos experimentam, através de um conta-gotas, e verificam quais os materiais que formam gotas, verificando que os que formam gotas se encontram no estado líquido e os que não formam gotas se encontram no estado sólido. Os alunos preenchem a tabela da ficha de registo e constroem uma resposta à questão-problema (à temperatura ambiente, os líquidos formam gotas e os sólidos não). Objetivos: Identificar o estado físico em que as amostras de materiais se encontram à temperatura ambiente; Distinguir materiais líquidos de materiais sólidos. Atividade 2: Introduce-se uma nova questão “Qual o efeito da temperatura no estado físico dos materiais?”. Primeiro os alunos registam, no guião [anexo III], as suas conceções prévias sobre o que acham que acontecerá aos materiais caso sejam colocados durante algum tempo a uma temperatura <0°C (-5°C) e caso sejam colocados durante algum tempo a uma temperatura >0°C (40°C). Depois os alunos experimentam, em 2 grupos, O grupo 1 coloca um saco de cada amostra num recipiente com tampa, contendo gelo a uma temperatura de -5°C, o grupo mede e regista a temperatura do gelo no guião; o grupo 2 coloca um saco de cada amostra num recipiente com tampa, que contém água aquecida a uma temperatura de 40°C. A seguir os alunos fazem o registo na tabela do guião, do que foram observando e com a ajuda da professora constroem uma resposta à questão-problema (quando se varia a temperatura, alguns materiais alteram o seu estado físico, enquanto que outros não. Por exemplo: à temperatura de -5°C, o sal permanece sólido e o álcool permanece líquido). Objetivos: Reconhecer que o estado físico de algumas substâncias se pode alterar por mudança da temperatura; Reconhecer que a temperatura a que ocorrem as mudanças de estado em diferentes materiais/substâncias depende dessas/es substâncias/materiais.</p>	<p>Água;</p> <p>Pedra;</p> <p>Leite;</p> <p>Balão de vidro;</p> <p>Balões de forma diferente;</p> <p>Bomba para encher balões;</p> <p>Bico elétrico;</p> <p>Gelo;</p> <p>Panela;</p> <p>Tampa de vidro;</p> <p>Guião das experiências;</p> <p>Lápis;</p> <p>Sacos com amostras diferentes com 50g (azeite, leite, manteiga, álcool etílico e sal);</p> <p>Tina de vidro;</p> <p>Termómetro;</p> <p>Conta-gotas.</p>	<p>Avaliação, através de observação direta, do modo como cada aluno: compreende as diversas transformações que a água passa; compreende através da experiência como identificar materiais nos estados sólido e líquido; compreende, através da realização da experiência, que a temperatura pode influenciar as mudanças de estado dos materiais, dependendo do material. Preenchimento de uma grelha de observação [anexo IV].</p> <p>Avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos: resposta aos guiões da experiência.</p>

A florzinha amorosa

NARRADOR: Três borboletas voavam alegres de flor em flor, num jardim. De repente... começou a chover muito!

As borboletas corriam para todos os lados, à procura de um abrigo quando, de repente, olharam e viram uma linda orquídea, onde poderiam, finalmente, pousar! A borboleta amarela, aproximou-se e disse:

BORBOLETA AMARELA: Amiga orquídea, podemos nos abrigar nas tuas pétalas, até a chuva passar?

ORQUÍDEA: Nada disso! Não sou guarda-chuva! Não vêes que sou uma flor rara? Procurem outro lugar. O problema é vosso!

NARRADOR: As borboletas levaram um susto com a agressividade da orquídea e ficaram muito tristes e desapontadas com a atitude da Orquídea. Voaram para muito longe... até que viram um lírio muito branco!

BORBOLETA BRANCA: Sr. Lírio Branco, estamos todas molhadas! Podemos nos abrigar nas suas pétalas, até passar a chuva?

LÍRIO: Tu podes, porque és da minha cor! As outras borboletas, não as quero aqui, perto de mim! Nem pensar! Era o que faltava!... Não me misturo!

BORBOLETA BRANCA: Então nada feito! Vamos ficar todas juntas.

NARRADOR: Voltam-se para o Girassol:

BORBOLETA AZUL: Amigo Girassol, por favor... podemos nos abrigar nas tuas pétalas até passar a chuva?

GIRASSOL: Claro que sim, minhas queridas amigas borboletas! Venham para perto de mim! Estão tão molhadinhas, coitadas! Vou procurar abrir um pouco mais a minha flor para vos proteger às três, da chuva. Que alegria poder ser útil!

BORBOLETAS: Obrigada, obrigada... meu bom amigo, Girassol, és tão bom para nós!

NARRADOR: As borboletas iam em direção à flor de Girassol, quando de repente, a chuva passou e o sol bem forte apareceu e secou as asas das borboletas enquanto voavam. Elas não precisaram mais de se proteger no Girassol, mas uma grande e bela amizade surgiu a partir daquele momento, entre as borboletas e a flor de girassol.

ANEXO XIV – Pesquisa sobre a importância da formação pessoal e social para o desenvolvimento da criança (Trabalho realizado no âmbito de uma das unidades curriculares do mestrado)

Uma vez que pretendo falar sobre a afetividade no contexto escolar, será a área da formação pessoal e social a mais indicada. Pelo que constatei, esta área é mais trabalhada no contexto pré-escolar. Assim sendo, no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é referido um capítulo para esta área, sendo considerada como uma área transversal, não apenas ao nível das outras áreas de conteúdo, mas também ao nível de todos os anos de escolaridade, sendo um princípio em que se fundamenta a organização curricular do sistema educativo. Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento de cada criança, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Como sendo uma área transversal, uma vez que todas as áreas curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

À área de formação pessoal e social é dada uma importância que decorre da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. Segundo as OCEPE (1997), “*o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima*” (p.52). Neste caso, a relação que o educador estabelece com a criança, a forma como a valoriza e respeita, encoraja e estimula os seus progressos, contribuindo para o aumento da autoestima da criança, e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.

Tudo o que referi até aqui está de acordo com o previsto com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), capítulo II, secção I – educação pré-escolar, artigo 5.º, que refere que um dos objetivos da educação pré-escolar é contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança, facto que também é comprovado pelo menos pelos vários locais que já frequentei relativos à educação pré-escolar. Contudo, na mesma lei, na secção II – educação escolar, subsecção I – ensino básico, artigo 7.º, um dos objetivos do ensino básico é proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante, o que me faz concluir que as relações afetivas estão presentes ao longo da escolaridade, e que são importantes na construção do seu saber e no seu desenvolvimento pessoal. Já no

documento Organização Curricular e Programas (2004), relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, estão referidos alguns objetivos para a dimensão pessoal (p.13) como:

- promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.
- favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.
- proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem:
 - a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados;
 - a experimentação e autoavaliação apoiada desses interesses e aptidões.
- favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.
- criar condições que permitam:
 - apoiar compensatoriamente carências individualizadas;
 - detetar e estimular aptidões específicas e precocidades.
- incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação.

Apresentam-se também alguns objetivos para a cidadania no ensino básico, onde destaco o seguinte: *“estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”* (p.15).

Como é possível verificar, existem vários documentos que expressam a importância da formação pessoal e social no desenvolvimento das crianças.

ANEXO XV – Transcrição das entrevistas dos alunos

Pergunta 1		Achas que a professora deve decidir tudo o que se faz dentro da sala de aula?	E os alunos que devem fazer? Devem decidir alguma coisa?	Observações	
JI	Feminino	A1	Sim	Os meninos têm que fazer sempre o que os professores mandam	
		A2	Sim	Não escolhem nada	
		A3	Sim	Gostava que pudessem decidir "fazer um desenho"	
		A4	Sim	Nada	
	Masculino	A5	Não	Não sei	
		A6	Sim	Não, porque somos mais pequenos e os professores são maos grandes	
		A7	Sim	Não podem fazer o que quiserem	
		A8	Sim	Não sei	
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Sim	Depende da aula. Os alunos devem estar com atenção, não falar	
		B2	Sim	Não	
		B3	Não, só devem decidir o que têm de fazer	Não... Sim, decidir fazer coisas, se não acabar um trabalho, pedir ajuda ou afazer no intervalo. Podemos decidir fazer um desenho numa folha, ou escrever uma cópia.	
		B4	Sim, os alunos não sabem qual é a matéria	Às vezes podemos escolher. A professora pede para fazer uma coisa, por exemplo de estudo do meio, e os alunos podem escolher o que é que pode ser de estudo do meio.	
	Masculino	B5	Quase tudo	Podem decidir a votos, ou o chefe do ano	
		B6	Mais ou menos. Devem ensinar, explicar as coisas.	Não, mas podem dar opiniões	
		B7	Sim	Não, porque os professores é que mandam	
		B8	Sim	Podem decidir fazer jogos no quadro	
1º CEB- 4º ano	Feminino	C1	Acho	Devem respeitar o professor	
		C2	Sim	Não	
		C3	Acho que não	Não sei mas... a professora não toma decisões sozinha, a opinião dos alunos também conta	
		C4	Nem tudo, às vezes os alunos podem decidir algumas coisas.	Que história queremos ouvir, mas os professores é que mandam. (pausa) não é uma resposta muito bem dada, mas...	
	Masculino	C5	Sim	Dar opiniões	
		C6	Sim	Os alunos não	
		C7	Acho. Porque eles dentro da sala deles, eles é que... nós somos a turma eles são professores e a gente deve respeitar os professores	Não devem falar..., mas podem, trabalhos de grupo. Isso decide todos juntos	
		C8	Hum... sim	Os alunos podem dar ideias.	

Pergunta 2		A professora tem sempre razão no que diz?	E quando se zanga, será que tem sempre razão ?	Observações	
JI	Feminino	A1	Sim	Sim, se estão zangados é porque alguém faz mal	
		A2	Sim	Não	
		A3	Sim	Não sei	
		A4	Têm (sim). Eles é que mandam nos meninos aqui na escola	Sim, porque às vezes os meninos portam-se mal	
	Masculino	A5	Não	Não	
		A6	Tem	Não, porque metem os meninos de castigo porque fazem mal	
		A7	Sim	Sempre	
		A8	Sim	Sim	
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Sim	Tem sempre razão	
		B2	Às vezes. Os professores não podem saber tudo, tudo, tudo	Tem sempre	
		B3	Sim	Não sei	
		B4	Sim	Isso não tenho a certeza	
	Masculino	B5	Às vezes a professora engana-se	Acho que sim	
		B6	Às vezes podem-se enganar, mas acho que sim	Sim, se estão a fazer mal	
		B7	Às vezes	Não sei	
		B8	Sim	Sim	
1º CEB-4º ano	Feminino	C1	Às vezes	Sim, quando a professora zanga-se tem razão.	
		C2	Nem sempre. porque às vezes há pessoas que dizem a verdade e os professores não ligam.	Às vezes. Porque os professores depois não podem ouvir o que os meninos têm pa dizer e castigam um sem ele ter culpa.	
		C3	Acho que sim	Sim	
		C4	Sim. São eles que nos estão a ensinar	Sim	
	Masculino	C5	Tem	Sim	Às vezes zangam-se por coisas não são quase nada.
		C6	Às vezes	Ah... às vezes. Porque às vezes nós aprendemos uma vez e não dizemos se percebemos ou não e os professores depois ficam tristes, e zangados	Ah... tipo a professora na matemática, ah... num problema tava, tava a dizer pa fazermos duma forma e não, não tava a dizer certo.
		C7	Ah... eu presumo que sim... Há alguns professores que têm razão no que dizem, mas há outros que não	Às vezes não porque as vezes uns contam uma história e outro conta outra história, e há sempre só uma história verdadeira, e há uma falsa.	
		C8	Não, à vezes enganam-se	Não sei	

Pergunta 3		O que sentes quando a professora te chama a atenção por alguma coisa?		Achas que isso te ajuda a aprender melhor?	Observações
JI	Feminino	A1	Triste	Não, porque ficamos de castigo	
		A2	Contente	Sim	
		A3	Nada, não me importo.	Não é importante	
		A4	Sinto que me querem por de castigo	Sim	
	Masculino	A5	Triste	Sim	
		A6	Triste e com a cabeça para baixo.	Sim	
		A7	Fico a chorar	Não sei	
		A8	Triste	Não sei	
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Fico triste, outras vezes fico espantada, depende do que for	Sim, porque ensina o que não devo fazer, o que devo...	
		B2	Sinto-me culpada de alguma coisa.	Sim, porque fico a saber mais coisas.	
		B3	Às vezes sinto-me assustada	Sim, porque às vezes fazemos coisas que não devemos, e o professor pede para não fazer e ralha connosco	
		B4	Sinto que tenho que fazer isso, que para a próxima não posso fazer aquilo	Se eu tiver com mais atenção, aprendo mais	
	Masculino	B5	Sinto que só me estão a ajudar. Porque repararam numa coisa que eu estava a fazer, mas se fossem assim pessoas normais não diziam nada, mas pronto	Sim	
		B6	Sinto-me bem. Depende das coisas, umas fico contente e outras triste		Não respondeu competamente
		B7	Sinto que me portei mal, sinto-me mal	Importa, porque se os professores estão a dar a aula e eu estou a brincar, assim não aprendo nada	
		B8	Fico triste	Não. Porque não estou com atenção.	
1º CEB-4º ano	Feminino	C1	Fico nervosa	Acho que sim	
		C2	Um bocado triste	Não, porque depois estão todos a olhar p'ra mim e eu distraio-me	
		C3	Fico nervosa	Sim, porque o professor corrige um erro que eu estava a fazer e é para não voltar a fazer esse erro	
		C4	Que devia ter feito o que tinham dito, e que p'ra próxima não posso falar ou não posso fazer o que fiz de mal.	Sim, porque a minha mãe está sempre a dizer, porque nós aprendemos com os nossos erros	
	Masculino	C5	Que errei numa coisa. Que a professora me tá a dizer qualquer coisa. Tá-me a jud... a aprender	Sim	
		C6	Eu acho que ele tá zangado comigo	Sim. Porquê não sei dizer.	
		C7	Hum... não sei explicar muito bem. Sinto-me mal, mas algumas vezes sinto-me bem.	Sim. Ajuda a aprender que não se deve fazer asneiras. Sempre que tenho dúvidas ajuda a perceber	
		C8	Fico nervoso	Não, porque se o professor ralhar comigo eu não consigo aprender	

Pergunta 4		Os professores devem ser amigos dos alunos?	Porquê?	Observações	
JI	Feminino	A1	Sim	Porque estão a ensinar agente	
		A2	Sim	Porque agente porta-se bem	
		A3	Sim	Para ensinarem umas coisas	
		A4	Devem	Porque às vezes eles são maus e nós também somos.	
	Masculino	A5	Sim	Porque dizem coisas que são importantes para aprender as letras	
		A6	Não	Eles têm que fazer alguma coisa se agente fizer mal	
		A7	Sim		Não justificou
		A8	Sim		Não justificou
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Sim	Depende do professor... e do que nós fazemos	
		B2	Sim	Porque o aluno pode ter qualquer coisa e o professor pode ajudar.	
		B3	Às vezes, quando se portam bem	Para, não sei bem explicar, mas para saber.. Para os alunos às vezes serem amigos dos professores	
		B4	Sim	Se não houvesse professores, os alunos só amigos de crianças, não faziam nada, e se houvessem professores, tinham amigos e aprendiamos mais coisas	
	Masculino	B5	Sim	Ajudam-se uns aos outros. Fazem coisas pelos alunos, os alunos lembram-se dos professores e fazem alguma coisa também	
		B6	Sim	Porque os alunos não devem ser maltratados	
		B7	Sim e são!	Porque os professores estão a fazer o possível para que os alunos aprendam	
		B8	Sim	Se não forem ficam tristes (os professores)	
1º CEB- 4º ano	Feminino	C1	Sim	Acho que os professores também devem ser amigos dos alunos porque os alunos também são amigos dos professores	
		C2	Sim	Porque se eles se portarem bem os professores gostam deles	
		C3	Sim	Porque os professores e os alunos para se darem bem tem que ser amigos	
		C4	sim, às vezes sim	Porque, assim, ... a professora nunca pode ter preferidos, mas podemos ser amigos dos professores. (pausa) as vezes os professores até me conhecem noutra qualquer	
	Masculino	C5	Sim	Hum... Têm que ser amigos dos alunos para terem uma boa relação.	
		C6	Sim	Porque os alunos também às vezes quando eles fazem anos, também lhes dão prendas e eles adoram. Mas o que os professores preferem mais é que os meninos se portem bem.	
		C7	sim, devem ser.	Não devem ser só dum. Devem ser de toda a turma. se for só dum está a por os outros de parte	
		C8	Sim	Porque às vezes os professores podem brincar com os alunos	

Pergunta 5		Quando os professores chamam a atenção a alguém, achas que deixam de gostar desse aluno?	Porquê?	Observações
JI	Feminino	A1 Não	Porque são nossos amigos	
		A2 Não	Porque agente porta-se mal	
		A3 Não	Não sei, só sei que eles ficam zangados cagente	
		A4 Não	Porque eles só ralham com eles porque tão chateados	
	Masculino	A5 Não	Porque só fica chateado	
		A6 Sim	Porque fica muito triste	
		A7 Sim	Porque portam-se mal	
		A8 Não		Não justificou
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1 Não	Se não tiver com atenção e for bom, está bem. Se não tiver com atenção, tem de estar	
		B2 Não	Porque se ela disser uma coisa má, não quer dizer que deixe de ser boa para uma pessoa.	
		B3 Não	Porque só está a ralhar com o aluno porque ele tá, tipo, as vezes chamam o y a atenção, mas só tá a dizer pa ele não fazer mais aquilo, para se calar.	
		B4 Não	Foi para o bem dele.	
	Masculino	B5 Não	Já muitos alunos meus, que a professora chamou a ataeção... colegas...e as vezes quando respondem bem a professora não fica zangada	
		B6 Não	Acho que gosta sempre desse aluno, porque os professores não devem fazer mal e os alunos também não	
		B7 Não	Porque podemos portar mal umas vezes, mas isso não significa que os professores deixem de gostar de nós	
		B8 Não	Porque se não estiver com atenção, não aprende nada	
1º CEB- 4º ano	Feminino	C1 Não	Porque a professora só tá a tomar (chamar) atenção ao aluno pa próxima portar-se bem	
		C2 Um bocado... Não...	Porque às vezes no dia seguinte não ficam zangados	
		C3 Não	Porque só o está a ensinar!	
		C4 Não	Quando ralha é porque, para nós, ou nos calarmos, ou nos portarmos bem, ou virarmos para a frente, mas eles nunca deixam de gostar de nós. Tal como a minha mãe outra vez	
	Masculino	C5 Não	Só tá a dizer ao aluno que fez uma coisa mal, só tá a chamar a atenção.	
		C6 Não	Também, se alguém fizer alguma coisa mal, tamém não tem que não gostar dele	
		C7 Não	Porque ela está a chamá-lo a atenção, porque ele fez mal, mas não quer dizer que, só por ele ter feito mal que deixe de gostar dele	
		C8 Não	Porque os professores ficam... os professores gostam, gostam sempre dos alunos.	

Pergunta 6		O que sentes quando algum professor chega ao pé de ti e te elogia?		Achas que isso te ajuda a aprender melhor?	Observações
JI	Feminino	A1	Digo obrigado e fico contente	Sim	
		A2	Nada	Sim, porque agente tá a fazer bem	
		A3	Ficava contente	É importante (sim)	
		A4	Sinto que eles gostam muito, muito de mim	É porque senão depois a mãe e o pai ralham connosco	
	Masculino	A5	Nada	Sim	
		A6	Admirado, porque dizem que o trabalho está muito bem feito	Sim	
		A7	Sinto-me bem	Sim	
		A8	Contente	Sim	
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Fico elogiada, porque não é costume, fico contente. Mas depende do elogio que for, se for uma coisa bonita, fico contente... se for uma coisa, se eu souber ou isso, fico de outra maneira, mais contente	Sim	Aprendo melhor se o professor tiver a dizer o que devo ou não fazer
		B2	Sinto-me bem... Porque é uma coisa boa	Às vezes sim, outras não.	Acho que aprendo melhor se disserem coisas boas
		B3	Sinto-me feliz	Ajuda	
		B4	Fico contente	Sim, porque eu estive com muita atenção no que a professora teve a explicar	
	Masculino	B5	Sinto-me agradável	Mais ou menos, acho que sim e acho que não. O não é porque acho que não dizem nada de importante e o Sim porque estou a fazer alguma coisa bem e assim estou a aprender.	
		B6	Contente	Sim. Ajuda-me a aprender a fazer coisas boas e a não fazer mal	
		B7	Sinto que sou bom aluno	Não é muito importante, porque não interessa ser um dos melhores alunos da turma, interessa é aprender.	Normalmente o que eu sinto... nunca me fizeram isso aqui na escola
		B8	Fico feliz	Não importa	
1º CEB- 4º ano	Feminino	C1	Sinto feliz, contente	Sim pa depois continuar a fazer bem...	
		C2	Feliz	Sim, porque... não sei... eu acho que se eu tive notas boas foi porque a professora disse que eu fazia muito bem	
		C3	Fico contente!	Sim, fico mais motivada	
		C4	Fico feliz. Muito feliz! Porque fiz o meu trabalho correto e ficou bem feito.	sim, assim fico a perceber que sei, que sei fazer melhor as coisas ou se a professora não disser nada, sei que tenho que fazer melhor para a próxima	
	Masculino	C5	Sinto-me bem.	Sim	
		C6	Acho que é bom! (sinto) Que fiz algo bem	Não. Então, dão-me elogios. Eu gosto, mas não me ajuda a aprender, porque os elogios não são pa trabalhos e isso.	
		C7	Fico feliz	Acho que sim mas por outro lado não. por o lado que sim é porque os professores vêm que nós já sabemos. e por o lado que não é porque começa-se a ficar todo contente e depois não faz nada de jeito!	
		C8	Contente	Sim, porque se eu fizer as coisas bem significa que já aprendi!	

Pergunta 7			Como achas que devem ser os professores?	Observações
JI	Feminino	A1	Amigos	
		A2	Que digam que eu me porto bem!	
		A3	Que ensinassem coisas... a ler	
		A4	Devem ser bonzinhos e mauzinhos, porque às vezes nós portamos mal... e esta é a coisa que... É o trabalho deles	
	Masculino	A5	Que me ensinassem letras	
		A6	Bons, porque quando é o Natal trazem coisas pa gente	
		A7	Bonzinhos, que não se zanguem	
		A8	Amigos e bonzinhos	
1º CEB - 2º ano	Feminino	B1	Amigos, podem chamar a atenção e também podem dizer coisas que têm a ver com o trabalho	
		B2	Bons, gritar pouco, não ser muito agressivo, ensinar mais e ser melhor	
		B3	Não gritar, que não ralhasse muito	
		B4	Bom, não ralhasse assim tanto, tipo fazer fichas no tempo certo (não ficava nada por fazer) e quando tocava saíamos logo	
	Masculino	B5	Simpáticos com os alunos, ensinar com calma, sem gritar connosco	
		B6	Bom, um professor que nos educa, que nos ensina a fazer as coisas	
		B7	Amigo, que se zangue com razão, que ensine bem, mas não sei explicar o que é ensinar bem	
		B8	Bom, que não se zangasse muito	
1º CEB - 4º ano	Feminino	C1	Meigo e divertido... e contente	
		C2	Acho que são um bocado maus. Bons, que oferecessem doces e outras coisas e que ajudassem a fazer os trabalhos	
		C3	Bons, que não tratem mal os alunos	Tratar mal os alunos é não ter paciência
		C4	Hum... que fossem simpáticos, quando nós não estamos a fazer nada de mal... mas quando nós nos portamos mal (falamos ou assim) eles têm de ralhar connosco, pra nós sabermos que nos estamos a portar mal. Se o professor não ralhar, assim é um bocado estranho. eu não imagino muito o professor, o que calhar calha! Depois habituo-me a ele e... gostava que não chegasse atrasado. Chegam sempre, já chegaram um quarto de hora atrasados. Mas eles também têm outras escolas para ir antes, por isso é que chegam atrasados, mas eu gostava que chegassem sempre cedo, cedo não, a horas!	
	Masculino	C5	Simpáticos, amigos, bons (não são daqueles que mandam muitos trabalhos de casa e nas férias!) e não ralhar muito por coisas que não aconteceram, que não sejam graves. Ah e que não gritem!	
		C6	Amigo, ajudar os alunos quando precisam... explicar mais uma vez se os alunos não perceberem.	
		C7	Bons para os alunos, respeitar todos e zangar-se de vez em quando porque, as vezes há sempre meninos que fazem asneiras e os professores tem que zangar-se pa ele ver que fez mal.	
		C8	Que fossem divertidos e... e que as vezes deixassem os alunos escolher o que iam fazer e... e aprender as coisas divertidas. É aprender as mesmas coisas mas só que duma maneira divertida.	

ANEXO XVI – Transcrição das entrevistas dos educadores e professores

	Professora de 1º CEB - D1	Educadora de Infância - D2
1. <i>Que espaço é dado à iniciativa das crianças?</i>	O espaço que é dado à iniciativa das crianças é o possível para que o trabalho letivo não seja somente uma sucessão de aprendizagens repetitivas, mas que vá ao encontro das expectativas das crianças, promova o espírito crítico e a descoberta.	Os projetos são desenvolvidos tendo em conta os interesses, iniciativas, necessidades e características das crianças.
2. <i>O adulto é sempre uma figura de autoridade dentro da sala?</i>	O professor deverá estabelecer sempre um diálogo com os alunos, no sentido de identificar as suas necessidades educativas e ajudá-los a ultrapassá-las, promovendo um clima de autoridade baseada na confiança e no respeito, dentro e fora da sala de aula.	O adulto deve ser sempre autoritativo, isto é, um ser democrático, afirmativo, orientador, flexível e estimulante.
3. <i>O professor/educador é também um amigo? Como gere este papel, ou por outras palavras, como é feita a gestão dos afetos na sala de aula?</i>	O adulto deverá ter sempre uma abordagem pró-ativa e preventiva para evitar que surjam problemas disciplinares. Terá que ter em conta o meio social e cultural de base e as experiências vividas; estes pontos são importantes para desenvolver uma atitude de controlo da turma que assente não na imposição da autoridade mas, na harmonia e no desenvolvimento da amizade e participação de decisões entre todos.	Sim. Um Educador gere os afetos na sala de aula através do seu profissionalismo, porque um educador profissional e consciente da sua responsabilidade é atento, observador, afetivo, sensível, seguro, recetivo, confiante, disponível e firme (sabe até onde pode ir com cada criança).
4. <i>Os afetos têm um papel relevante na sala de aula? Como?</i>	Na sala de aula dever-se-á manter uma boa relação com os alunos, tentando estabelecer diálogos com todos, de modo a tentar acompanhá-los sobre todos os assuntos e dinamizar Assembleias de Turma sobre atitudes e valores. Dentro e fora da sala de aula dever-se-á procurar sempre desenvolver a harmonia e o sentido do respeito pelo outro, bem como os deveres e direitos cívicos.	Sim. Criar um clima afetivo na relação com a criança que dê segurança e confiança à criança, pois é em contextos de relação e confiança que a criança aprende;
5. <i>Costuma elogiar os seus alunos? Se sim, normalmente a que se devem?</i>	Frequentemente utilizo o reforço positivo com o objetivo de valorizar o esforço quando se empenham para superar as suas dificuldades.	Sim. Devem-se a conquistas ou progressos, sejam pequenas ou grandes, a vários níveis do desenvolvimento.
6. <i>Qual o papel do educador/professor como gestor de autoridade e dos afetos na sala de aula?</i>	O educador/professor deverá realizar um trabalho que necessita de responsabilidade e respeito na sala de aula, porque tanto os afetos como as regras caminham juntas para construir os valores e a aprendizagem dos alunos.	O educador deve possibilitar o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer assim como determinar limites claros e seguros.
7. <i>Qual o papel dado à iniciativa das crianças?</i>	Devem ser incentivadas de modo a desenvolverem todo o seu potencial e a tornarem-se seres humanos mais responsáveis e interventivos.	As iniciativas das crianças devem ser vistas como intencionais de uma aprendizagem e por isso devem desempenhar um papel primordial na sua aprendizagem e desenvolvimento.
8. <i>Qual a importância dos afetos na aprendizagem das crianças?</i>	Os afetos podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, devendo o professor ensinar com afeto pois quando se aprende com prazer, aprende-se melhor.	Tendo em conta que o desenvolvimento emocional e afetivo são os alicerces do desenvolvimento integral da criança, é fundamental criar uma relação de afeto desde cedo pois uma criança só aprende se sentir segura e confiante.