

# ANEXOS

## Anexo 1

<b>RF: <i>O Desenvolvimento Psicossocial do Grupo</i></b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data de elaboração: 6 de março de 2015	

É perceptível, pelas observações e pelo contacto já estabelecido com o grupo, que as crianças estão, na sua maioria, bem integradas neste microssistema, criando por si mesmas oportunidades múltiplas de interação, mas salienta-se, no entanto, a atenção para algumas crianças que requerem mais apoio no sentido de lhes ser proporcionado um acrescido conforto emocional assim como orientação a nível de socialização com o restante grupo e os demais agentes educativos.

Crianças como a M, a J, a CM. e a F, por motivos que ainda desconheço, parecem necessitar de um forte apoio por parte do adulto de forma a ultrapassarem alguns constrangimentos que se fazem sentir.

A F e a M são duas das crianças da sala que parecem sentir-se menos confiantes no seio do grupo. A F não reage bem à presença de pessoas novas na Sala (como o meu caso enquanto estagiária) e mesmo com as que conhece bem, mantém uma certa distância. Ao me aperceber desse facto, desde o início que tentei respeitar o espaço e o tempo da F, pois sentia que essa seria a atitude mais adequada a tomar. Não me enganei, pois com o tempo fui percebendo que a F era o género de criança que se aproximaria do adulto quando sentisse que poderia confiar nele, ou seja, quando sentisse que esse garantiria a sua segurança e que teria em consideração e respeito as suas necessidades. Passado algum tempo a observar-me a interagir com o restante grupo, a F compreendeu os diferentes “papéis” assumidos por mim na sala e aos poucos foi-se aproximando, dando assim uma oportunidade para que pudéssemos estabelecer uma ligação. Apesar da F ser uma criança que revela não apreciar as demonstrações afetivas de carácter mais físico, não é, no entanto, incomum o adulto (eu, a educadora ou a auxiliar) receber um beijo leve ou um abraço apertado da F quando menos se espera. A F é daquelas crianças mais reservadas que precisam do adulto uma atenção redobrada, no sentido deste conseguir fazer uma “leitura” das suas necessidades, vontades e disposições. Um sorriso da F não é uma realidade muito comum, pelo que, quando acontece, assume-se como

um momento especial, ilumina todo o seu pequeno rosto assim como enche de alegria o coração do adulto.

E não esqueçamos a M que, apesar de parecer “ausente” ou “na Lua”, está sempre muito atenta a tudo o que se passa à sua volta, particularmente durante as atividades orientadas. A M, tal como a F, não é dada a grandes demonstrações de afeto, e sente-se também nela uma fragilidade que possivelmente relacionada com a sua personalidade também reservada e tímida.

Existem ainda outros casos que se demonstram claramente contrastantes aos já apresentados. Note-se, por exemplo, o caso da gémea C que é uma menina que adora dominar todos os espaços e brincadeiras e que, apesar de muito birrenta e de desafiar constantemente a autoridade do adulto, é extremamente comunicativa e alegre e que facilmente interage com os outros, ou o caso do M e do D, que adoram demonstrar o afeto que sentem pelo adulto através de muitos beijinhos e abraços apertadinhos e demorados. Num só grupo são evidentes as diferentes necessidades e personalidades que o constituem, pelo que se compreende que deva existir o respeito e sobretudo uma grande atenção às características individuais das crianças.

## Anexo 2

<b>ROC</b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data da Observação: 2 de março de 2015	Momento/Situação: Hora da sesta

A B acabou de apagar a luz e de pedir às crianças que fechassem os olhos para dormir. As crianças estão muito agitadas e por isso mexem-se o mais que podem por baixo do édredon, chegando mesmo a levantá-lo quando esticam as pernas no ar. Algumas mantêm-se quietas mas a cantarolar ou a sussurrar para os amigos do lado e outras ainda entretêm-se a mexer nos objetos da sala que estão mais “à mão”. A B e a S já sabem quem são as crianças mais difíceis de adormecer e por isso sentam-se perto das mesmas. A B tenta adormecer a M e depois a B, passando os seus dedos suavemente pelos cabelos das meninas ou mantendo a sua mão firmemente nas suas costas. As meninas tentam contrariar o sono, movimentando-se de um lado para o outro e tentando afastar a mão da educadora, mas sem sucesso. Passado uns minutos já estão a dormir. A S está junto ao P, que nunca adormece facilmente e muito menos sem a ajuda do adulto. O P tem medo de adormecer sozinho e tem frequentemente pesadelos que o deixam muito agitado durante o sono. O P chega mesmo a acordar outras crianças porque por vezes grita durante os pesadelos. A S mostra-se muito paciente com o P e revela saber qual a melhor forma de o tranquilizar, passando a mão pelas suas costas e dizendo baixinho, perto do seu ouvido: “Podes dormir sossegado que eu estou aqui... vá, fecha os olhinhos... eu estou aqui.” A S já foi, entretanto, várias vezes para junto do P pois este adormece por pequenos períodos de tempo acabando por acordar com os pesadelos que tem. A B está a sair para ir almoçar e, apesar desta corresponder também à minha hora de almoço, prefiro permanecer aqui durante mais algum tempo para ficar a conhecer melhor o grupo nesta situação específica do seu dia-a-dia, do que precisam para acalmar, de que mimos, de que palavras de conforto... A S vai-se levantando e sentando junto das crianças que continuam sem adormecer ou que estão muito agitadas. Já ajudei a adormecer a ML e o G e vou então sentar-me junto da C que continua a cantar baixinho debaixo do Édredon. Faço-lhe uns mimos na cabeça, passo os meus dedos pelo seu cabelo e vou-lhe dizendo baixinho e num tom tranquilo que ela feche os olhos. A menina vai ficando menos agitada, mas de repente olha para mim e pergunta-me se lhe posso fazer mimos nas costas, como mãe lhe faz. Eu respondo

afirmativamente e faço-lhe esses maminhos que ela me pediu. Passado alguns minutos e C está a dormir. Olho à minha volta e sinto o silêncio, a tranquilidade que já se impõe na sala. Os únicos sons que ouço são a música de embalar que está a passar no computador, a voz da S a dizer à J (a única criança que falta adormecer) que poderá estar com a sua mamã mais tarde, quando essa a vier buscar depois do lanche e o choro da J a implorar pela companhia da mãe.

### Anexo 3

<b>ROC</b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data da Observação: 6 de março de 2015	Momento/Situação: Gestão comportamental

A C está sentada ao pé da S a comer uma maçã, situação que já se torna comum sempre que a sobremesa da hora do almoço se trata desse fruto. Como a C voltou a esconder a sua maçã debaixo da mesa do refeitório, mais uma vez é obrigada a comer outra maçã enquanto assiste às brincadeiras dos seus amigos no parque exterior. A C vai comendo bem devagar, com um ar de quem está a detestar cada pedacinho de maçã que coloca na boca. Vai olhando para o lado, para a S, com um olhar de quem pede a piedade da mesma, mas a S mantém a mesma postura firme de quem vai fazer valer a sua decisão: a C vai ter que comer a maçã toda, nem que para isso tenha que ficar com a C o resto da tarde naquele parque. Esta situação já começa a tornar-se uma espécie de ritual de medição de forças entre ambas, mas no qual a C já começa a compreender que a sua vontade nunca prevalecerá.

A C já está a terminar de comer a maçã e aproxima-se da S e sussurra algumas palavras ao seu ouvido demonstrando uma expressão simultaneamente carinhosa e triste. A S ouve a C e depois pede à mesma que se sente e acabe de comer a maçã. A C acaba de comer a maçã e vai ter com a S para lhe dar um abraço. A S faz uma cara muito séria e recusa o abraço da menina, dizendo-lhe: “Não, não te vou dar um abraço só porque acabaste de comer a maçã! Estás sempre a fazer a mesma coisa, tens que aprender a comer toda a comida que tens na mesa e no refeitório como toda a gente!” A C agarra-se às pernas da S e faz uma expressão desesperada de quem vai desatar a chorar. Mas não chora. Senta-se na relva quando percebe que não vai conseguir os mimos que tanto quer da S. Entretanto a B reúne o grupo para que este se dirija para a sala, pois está na hora destes se prepararem para a hora do sono. A C continua sentada na relva e observa os amigos a afastarem-se. A S ficou no fim da fila formada pelas crianças e vai-me acenando para que eu fique atenta à C. Como já não é a primeira vez que presencio este género de situação, já sei que tenho que dar tempo e espaço à C para que ela reflita acerca do seu comportamento, pelo que me mantenho um pouco afastada também sentada na relva.

Já passaram cerca de 5 minutos. A C aproxima-se de mim e pergunta-me: “Já posso ir lavar os dentes e fazer xi-xi?”, ao que eu respondi simplesmente sim. A C dá-me a mão e permanece calada até à chegada ao corredor. Quando a S espreita e a chama a menina para lavar os dentes, esta mantém-se cabisbaixa. Ao contornar a esquina da casa de banho a C. pergunta à S: “S, ainda estás zangada comigo?”, ao que a S responde com a pergunta: “E tu, já estás com juízo nessa cabeça?” enquanto lhe passa a mão suavemente pelo cabelo e sorri. A C acena que sim com a cabeça e esboça um sorriso malandro e logo de seguida agarra as pernas da S com força.

## Anexo 4

<b>ROC</b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data da Observação: 19 de março de 2015	Momento/Situação: Exploração livre das Áreas – Na Área da Casinha...

A L está a brincar na Área da casinha, vestida de princesa e com um boneco ao colo. O boneco é o seu bebé, de quem ela trata com muito cuidado e com evidente afeto. A L começa por deitar o boneco na cama, demonstrando ter sempre muita atenção a cada gesto seu para não o magoar. Ao deitar o boneco, tem o cuidado de apoiar com a sua mão as costas e a cabeça do mesmo, não deixando lugar para dúvidas de que compreende a fragilidade do corpo dos bebés e de que o considera um bebé de verdade. Torna-se claro, deste modo, que o conhecimento que vai adquirindo da realidade que observa no mundo que a envolve é transposto para as suas brincadeiras.

Depois de cobrir o bebé com um lençol e de o adormecer, dirige-se à cozinha e começa a preparar uma refeição no fogão. O G, que se encontra a brincar neste mesmo espaço, vestido de Príncipe, é chamado pela L até à cozinha: “Meu príncipe, a comidinha está pronta! Põe as coisas na mesa.” O G começa então a colocar pratos, talheres e copos na mesa ao lado da cama. A L coloca o pequeno tacho no centro da mesa e começa a distribuir os alimentos pelos pratos, enquanto o G finge deitar água nos copos. Os dois sentam-se e simulam deliciar-se com tão bela refeição. De repente, a L, com um ar muito aflito, diz ao G: “Oh, não! O nosso bebé está a chorar! Deve estar sem a chupeta...”. A L levanta-se para ir ao encontro do seu bebé e olha para trás, diretamente para o G, para ver se este também se levantou. Como o G continua a fingir que come, a L vai ter com ele e diz-lhe. “Anda! Já sabes que ele quer os beijinhos da mamã e do papá ou vai chorar sempre!” O G olha para a L e, já se levantando, diz-lhe: “Pois é... não vai parar de chorar, eu vou contigo.”

A L senta-se na cama junto ao seu bebé e faz um gesto a indicar ao G onde este se deve sentar. A L finge colocar a chupeta na boca do bebé e faz-lhe alguns mimos e o G vai imitando-a. A L pega então no bebé ao colo e depois de um breve momento a embala-lo, dá-lhe um beijinho e coloca-o com cuidado no colo do G, dizendo-lhe muito baixinho: “Olha, já está a dormir... fica aqui com ele que ele precisa muito de mimos e de festinhas na barriga, assim (demonstra).” O G fica muito atento a olhar

para os gestos da L e abana com a cabeça como que a dizer que compreendeu o que tem que fazer. O G fica a observar a L a afastar-se e pergunta-lhe bem alto: “Aonde vais?”, ao que a L responde: “Às compras ao continente.” O G coloca o bebé na cama sem lhe dar qualquer importância e grita pela L dizendo “Também vou contigo, vou buscar o meu carro e levo-te!” A L fica muito zangada e diz ao G: “Não! Não podes vir! O nosso bebé vai ficar sozinho... Os bebés não podem ficar sozinhos a dormir!” A L vai ter com o seu bebé e deita-se ao lado dele a fazer carícias e dando-lhe beijinhos e vai dizendo baixinho: “ A mamã está aqui, está aqui... como tu gostas!”

## Anexo 5

<b>ROC</b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data da Observação: 9 de abril de 2015	Momento/Situação: Exploração livre das Áreas e dos materiais - Área da Biblioteca

Está um grupo de 4 crianças a jogar à “Pesca baralhada” no chão da Área da biblioteca. Apenas a LM parece estar a cumprir a sua vez de jogar, pois pesca um peixinho com a cana e logo de seguida a passa para o colega do lado. O mesmo não acontece com as outras crianças que depois de pescarem um peixinho, tentam logo de seguida pescar outro. Os conflitos entre esses 3 elementos já começaram há algum tempo, pois parecem estar envolvidos numa competição para tentar reunir o maior número possível de peixes. A LM Está triste a olhar para eles e quando se apercebe que os estou a observar vem ter comigo para ajudar a resolver a situação. Volto a lembrar-lhes o intuito do jogo e a explicar a principal regra que tem a ver com o facto de respeitarem a vez dos outros e a própria vez. Os conflitos parecem ter terminado agora que estou mais próxima deles. A LM acaba de pescar um peixinho e fica a observá-lo atentamente na tentativa de descobrir se se trata de um número ou de uma letra. Olhando para mim, pergunta timidamente: “É uma letra, não é?”, ao que eu respondo : “Sim, L, é uma letra. Muito Bem!! E tu queres saber qual é?” A LM responde que sim, acenando com a cabeça, com os olhos muito abertos e fazendo uma expressão sorridente de grande curiosidade, como se eu fosse partilhar com ela um grande segredo! Digo-lhe então que se trata da letra I, a letra que dá início ao nome de uma das suas colegas. A LM e as outras crianças desatam às gargalhadas enquanto olham atentamente para a letra. A LM acena com o peixinho no ar e começa a procurar com o olhar a I, a colega que tem o primeiro nome com aquela letra do peixinho. As restantes crianças começam a chamar pela I e a dizer em voz alta: “Olha, I! É a tua letra! A LM pescou a tua letra!”. A LM passa entretanto a cana ao menino ao seu lado e este pesca um peixe com a letra E e diz, sem hesitação, mostrando o peixe aos seus amigos, que “aquilo” é uma letra. Como não sabe identificar a letra (até porque não é esse o objetivo do jogo) olha para mim para o ajudar, tal como fiz com a LM. Pergunta-me com um sorrisinho: “Que letra é esta, Marisa? Tu sabes!” Respondo que se trata da letra E e dou o exemplo do nome de uma das crianças do grupo começado por essa letra. Mais uma

vez, as crianças acham piada a essa associação e mais uma vez começam a chamar pela criança cujo nome começa pela letra do peixe pescado no jogo.

Fico então a apoiar a brincadeira deste grupo que demonstra a sua grande satisfação em me ter ali junto a eles para os ajudar.

### **Análise**

Estive junto das crianças enquanto estas jogavam a “pesca baralhada” e foi um momento muito rico em aprendizagens para elas e para mim. As crianças, além da enorme “sede de saber” que revelaram com os seus constantes pedidos de intervenção/ajuda do adulto, mostraram de igual modo a sua capacidade de memória, pois à medida que iam jogando já iam conseguindo identificar algumas das letras que desconheciam inicialmente. Perguntar à LM se esta queria saber qual era a letra que estava no seu peixe, foi o suficiente para motivar o resto do grupo para a descoberta das letras. Sempre que se foi pescando um peixe com uma letra e as crianças queriam saber qual era, foram-me pedindo mais e mais exemplos de palavras que a tivessem no seu início. De forma lúdica e bastante divertida foi-se trabalhando assim a abordagem à escrita. Julgo que esta interação com as crianças, esta proximidade física e o interesse pelas suas brincadeiras é muito importante para o seu processo de aprendizagem. A LM, ao querer que eu a ajudasse durante o jogo, acabou por me integrar naquele momento de brincadeira, ficou entusiasmada por poder continuar a jogar e incentivou desse modo os restantes amigos a quererem saber mais sobre as letras. Claro que também ajudou o facto de se ter optado por “juntar” um pouco de humor à dinâmica do jogo, pois além de garantir umas boas gargalhadas, também garante mais algum tempo de atenção e de interesse pela atividade/tarefa que se está a realizar. Assim, foram-se dando exemplos de palavras como “toloró” para a letra T, ou “maroto” para a letra M ou “Xi-xi” para a letra X. São momentos como este que fazem compreender a importância do adulto no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças e sobretudo do papel determinante que algumas formas de interação criança-adulto assumem durante esse processo.

## Anexo 6

<b>ROC</b>	
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110	SALA: 3 ANOS
Data da Observação: 23 de abril de 2015	Momento/Situação: Partilha de pesquisas relacionadas com o projeto lúdico

As crianças, à vez, começam a mostrar as pesquisas que fizeram em casa com os pais sobre os animais marinhos. Cada criança é chamada pela B e coloca-se de pé junto à mesma enquanto lhes são colocadas algumas questões sobre o trabalho realizado. Algumas das crianças ficam a olhar para o trabalho sem conseguir dizer nada, outras antes mesmo da B lhes perguntar seja o que for, já elas estão a apontar para os trabalhos e a dizer em voz alta o que descobriram e o que fizeram sozinhas a nível plástico. À medida que vão sendo apresentados os trabalhos, a B vai elogiando as crianças pela dedicação e pela qualidade que esses demonstram. As crianças parecem ficar muito felizes com os elogios e sobretudo orgulhosas. Mesmo quando a B percebe que os trabalhos não tiveram qualquer contributo da criança, incentiva-as a falar sobre os mesmos e ajuda-as, apresentando algumas informações relativamente à pesquisa realizada e acrescentando alguns pormenores e pertinentes explicações de fenómenos e de características acerca dos animais pesquisados. Por exemplo, a C, ainda que um pouco tímida, mostra a sua pesquisa sobre o caranguejo e diz aos seus amigos que aprendeu que esse animal tem um *andar engraçado*, porque *anda de lado e tem pinças que são patas que picam muito e que servem para agarrar as coisas*. Disse ainda que *são muito bons para comer, a minha mamã já comeu muitos*.

A ML, ao contrário da C, mostra-se claramente excitada e cheia de vontade por começar a contar aos seus amigos o que havia descoberto sobre os tubarões. Assim que a B apontou para a 1ª imagem de um tubarão na folha da pesquisa, a ML começou a falar sem parar. Disse aos amigos que o tubarão martelo tinha aquele nome porque a *cabeça parece mesmo um martelo* e que *tem uns olhos pequeninos nas pontas do martelo e uma boca grande como os outros com dentes afiados*. Disse também que agora já sabe que *existem muitos tubarões diferentes e com nomes engraçados, como aquele* (apontando para uma imagem) *que se chama tubarão limão, o tubarão branco, o tubarão tigre, e muitos mais*. À medida que a ML ia expondo aos seus colegas o seu

recente conhecimento acerca desta espécie marinha, esses iam-lhe colocando questões como “Limão... o tubarão chama-se limão? Porquê? Ele gosta de comer limão, ML?” ou interrompendo a apresentação da ML com alguns comentários e gargalhadas como por exemplo: “Cabeça de martelo, comeu um martelo! Hi! Hi!” ou “ Chama-se tigre porque roubou as risquinhas do tigre! Hi! Hi!” A ML foi rindo com os seus amigos e disse algumas vezes que não sabia porque é que se chamavam assim, dizendo somente que *é o nome deles, não sei...*

O O também apresenta o seu trabalho com muito entusiasmo, apontando para uma das imagens na folha de pesquisa e dizendo: *Isto aqui é uma raia!* Com gestos a acompanhar, diz ainda: *É um animal do mar que parece assim um lençol a voar! É mesmo giro!* Acrescenta que a raia é um animal que *tem assim o corpo para se poder deitar no fundo do mar e ninguém o ver.*

O grupo demonstra a sua grande atenção às explicações do O e algumas crianças aproximam-se o mais que conseguem da folha da pesquisa para conseguir ver de perto os pormenores de tão curioso animal. A educadora mostrou ao O o seu contentamento em relação à pesquisa realizada e deu-lhe os parabéns, dizendo-lhe: “Boa, O! Muito bem! Bate aqui!”

Durante a apresentação do seu trabalho, a Ca é também incentivada pela educadora a transmitir ao grupo o que ficou a saber sobre o cavalo-marinho. Como a pesquisa da Ca não vai além de uma belo trabalho plástico (obviamente realizado pelos pais), a educadora começa por tecer grandes elogios e essa componente do trabalho, dizendo *Uau! Está muito giro o teu cavalo-marinho! Muito bem, Ca, adorei!* A Ca fica claramente envaidecida e esboça um grande sorriso enquanto olha para os amigos à sua frente. A educadora questiona a Ca na tentativa de descobrir se a mesma aprendeu alguns factos acerca desse animal marinho. A Ca fica um bocadinho atrapalhada dando a entender que não realizou nenhuma pesquisa acerca do mesmo. A educadora, compreendendo essa realidade, pede a colaboração de outra criança do grupo que também realizou uma investigação sobre esse animal. A CR levanta-se e dirigindo-se ao grupo, diz: *sabem que é o papá cavalo-marinho que tem os bebés na barriga? Não sabiam, pois não?* A CR continua a indicar aos amigos o que ficou a saber acerca desse animal. A Ca fica com um ar desiludido e um bocadinho invejoso, pois percebe o interesse do grupo pelo discurso da sua amiga e o súbito desinteresse do mesmo pelo seu desenho cheio de brilho. A educadora apercebe-se da desilusão e tristeza da Ca e, assim que a outra criança acaba de falar da sua pesquisa, pede palmas para ambas. Mas

a Ca continua triste depois da salva de palmas, pelo que a educadora olha nos seus olhos e lhe diz: *Não tens que ficar triste! O teu trabalho está muito giro! Mas na próxima pesquisa tens que fazer mais do que desenhos... só fazer desenhos não é pesquisar... Tens que pedir ajuda aos papás para ficares a saber muitas coisas sobre o animal que escolheste. Foi o que a CR fez, por isso conseguiu dizer tantas coisas aos amigos.*

A pesquisa do RM é a última pesquisa a ser apresentada esta manhã e o seu trabalho a nível plástico também está muito atraente. Um peixe-balão em 3D aparece na sua folha de pesquisa mas, tal como o trabalho da Ca, não tem mais nada além de desenhos. Ao olhar para a Ca reparo que está com uma expressão ansiosa, com certeza está à espera que o RM, tal como ela, não tenha nada a dizer sobre a sua pesquisa e que, tal como aconteceu com ela, a B converse com ele nesse sentido. Mas o RM, apesar de ter somente imagens no seu trabalho, volta-se para o grupo de amigos e diz: “ Este é um peixe-balão. Ele não sempre assim... ele fica assim grande e com picos quando os inimigos o querem apanhar.” O grupo ficou surpreendido com o seu esclarecimento relativamente à aparência daquele animal. O RM continua, dizendo: “Ele é assim mais pequenino (imitando com as mãos uma forma achatada), mas de repente fica assim gordinho como um balão e com estes picos (aponta para a figura) para conseguir fugir dos maus que o querem comer!” A Ca e os restantes elementos do grupo ficam entusiasmados com as descobertas do RM acerca daquele peixe e começam a colocar algumas perguntas ao RM e à educadora, que lhes revela ainda que *este é um peixe que se pode comer mas com muito cuidado, pois como tem um veneno no seu corpo, só os melhores cozinheiros do mundo conseguem cozinhá-lo!*

Sempre que terminava a apresentação de uma pesquisa, a educadora pedia ao grupo que batesse palmas ao colega que tinha feito a apresentação, assim como felicitava cada um deles pelo trabalho realizado.

O reforço positivo é evidente nesta situação e mostra-se essencial, pois o grupo está claramente satisfeito com as suas apresentações e notoriamente motivado para realizar mais pesquisas. Todo o grupo se manteve muito interessado e atento às apresentações dos colegas. Algumas palavras de elogio e um sorriso de contentamento por parte da educadora mostraram ser os ingredientes suficientes para que o grupo mantivesse a sua curiosidade relativamente ao tema da pesquisa, pelo que as crianças deixaram evidente o seu entusiasmo e grande vontade de continuar a realizar pesquisas sobre o tema.

## Registos fotográficos do momento/situação



Foto 1. Pesquisa da C sobre o caranguejo



Foto 2. Pesquisa da ML sobre o tubarão



Foto 3. Pesquisa da Ca "O cavalo-marinho"



Foto 4. Pesquisa da CM "O cavalo-marinho"



Foto 5. Pesquisa do O sobre a raia



Foto 6. Pesquisa do RM sobre o peixe-balão

## Anexo 7

### Comentários de 5 crianças da Sala dos 3 anos (Sala 3A) acerca dos Afetos \*

Os comentários das crianças foram sendo registados no âmbito do Estágio que decorreu na Instituição a partir de algumas conversas informais e individuais com as crianças, perspetivando, desde o início, a eventual integração das mesmas enquanto instrumento de análise para a Investigação.

\*Para uma melhor compreensão por parte das crianças, os afetos apresentam-se denominados por mimos.

<u>E. Estagiária</u>	<u>Data</u>	<u>Espaço/Local</u>	<u>Criança: ML</u>
	25 de maio de 2015	Pátio da sala	Idade: 3 anos Sexo: F

E: ML, tu gostas de receber mimosinhos?

ML: Claro, M! Gosto muito!

E: E porquê?

ML: Porquê...? Porque assim eu sei que gostam muito de mim... fico contente!

E: Achas que tu e os meninos daqui da sala recebem muitos mimosinhos dos adultos, da C, da S, ou de mim?

ML: Assim muitos, muitos... não. Mais ou menos...

E: Quando é que achas que vocês recebem mais mimosinhos?

ML: É mais quando estamos tristes ou quando nos aleijamos. Vês isto aqui? (aponta para a perna ainda com arranhões) Foi quando cai ali no chão! A C pôs cremezinho e depois deu-me um abraço para eu não ficar triste. Sabes... Quem dá mais mimosinhos a nós agora és tu M!

E: E verdade, dou-vos mesmo muitos mimos! Responde-me a outra coisa: tu achas que os crescidos também recebem mimosinhos como vocês?

ML: Sabes... Eu acho que os crescidos não têm tantos mimosinhos como nós... Eles não gostam, é...?"

E: Eu acredito que os crescidos também gostam de mimosinhos, ML. Eu gosto! Mas porque é que tu achas que os crescidos não têm tantos mimosinhos como vocês, as crianças?

ML: Pois... não sei... Hum... se calhar gostam... Se calhar é porque já não são pequeninos como nós e já não podem ir ao colinho uns dos outros! (risos) E porque gostam de outras coisas que só os crescidos gostam... os beijinhos na boca! (risos)

E: E esses beijos também são mimosinhos?

ML: Claro! Mas são mimosinhos de namorados... os meus papás são assim.

E: ML, se uma de nós, adultas, te disser que és uma menina muito fofinha e muito bonita, tu achas que isso é dar um mimosinho?

ML: Eu gosto... mas não é um mimosinho! Tu achas mesmo que sou isso? Eu sou, não sou?

E: Estagiária	<u>Data</u> 19 de maio de 2015	<u>Espaço/Local</u> Área da Biblioteca	Criança: RM Idade: 4 anos Sexo: M
---------------	-----------------------------------	---	---

E: RM, o que são miminhos?

RM: Oh! Tu sabes, M... os miminhos são assim (exemplifica passando as mãos pelo meu rosto e pelo meu cabelo).

E: Ah! Pois é, tens razão, isso são miminhos. E dos melhores! E então o que achas que são os beijinhos e os abraços?

RM: Hum... acho que também são miminhos, M. São.

E: E tu gostas de receber esses miminhos?

RM: Sim, eu gosto...

E: E porquê?

RM: Porque é bom.

E: E de quem mais gostas de receber miminhos?

RM: Da mamã e do meu papá, dos meus amigos... e de ti!

E: E eu adoro dar-vos miminhos! Sabes porquê é que nós crescidos adoramos dar-vos mimos?

RM: Sim... Os crescidos fazem-nos mimos porque gostam mesmo muito de nós! Tu gostas mesmo de nós, M! (O RM dá-me um abraço)

E: Sim, é verdade. Gosto muito de vocês! RM, tu recebes muitos mimos da C ou da S?

RM: Às vezes, sim. A S zanga-se mas dá muitos beijinhos e abraços a nós.

E: E a C, também dá muitos miminhos aos meninos?

RM: Sim, quando vamos dormir... E quando estamos a chorar. Ela pega assim em nós e dá um beijinho. Ela faz isso e já não dói.

E: O que é que já não dói, RM?

RM: O doi-dói que nós temos. Ela dá um beijinho e não dói mais.

E: Tu achas que se eu te disser que és um bom menino, com muito juízo, isso também é um miminho?

RM: Não, M! Outra vez! Eu já te disse como são os miminhos! São assim! (O RM volta a exemplificar os miminhos no meu rosto) Dizer coisas bonitas não é um miminho!

E: Tens razão, RM, não são. E tu achas que nós, os crescidos, também gostamos de miminhos?

RM: Sim! Tu gostas de miminhos dos meninos, que eu sei! E a minha mamã e o meu papá também gostam! A avó... Todos gostam de miminhos!

E: Eu concordo contigo! Todos gostam muito de miminhos. E tu achas que os crescidos recebem miminhos iguais aos miminhos das crianças?

RM: Sim... olha! Eu fazi miminhos iguais aos teus! Só que eu sou mais pequenino... Mas tu gostas, não gostas? Vou dar-te um beijinho miminho!

E: Estagiária	<u>Data</u> 1 de junho de 2015	<u>Espaço/Local</u> Área da Plástica	Criança: M Idade: 4 anos Sexo: M
---------------	-----------------------------------	---	--

E: M, tu sabes o que são miminhos?

M: Hum... Sim... mas tu também sabes.

E: Sim, eu sei. Mas gostava de te ouvir a dizer o que são...

M: Os miminhos são... coisas que tu fazes quando gostas de uma pessoa.

E: Muito bem, M! E que coisas são essas?

M: Dar abracinhos, beijinhos, fazer assim na cabeça (passa uma das mãos suavemente pela própria cabeça)... coisas assim fofinhas.

E: E tu só fazes essas "coisas" quando gostas mesmo de alguém?

M: Claro! Os miminhos são bons... São para os meninos e meninas que se portam bem.

E: Hum... estou a ver... Então os meninos e meninas que se portam mal não merecem miminhos, é isso?

M: Não. Se forem maus não podem ter miminhos.

E: Então, se tu te portares mal não mereces miminhos?

M: Não...

E: Mas tu sabes que mesmo quando te portas mal, nós continuamos a gostar de ti, não sabes?

M: Sim... mas os miminhos são para quem se porta bem.

E: Então, se algum dos meninos daqui da sala estiver sem juízo, não recebe mimos?

M: Não, não recebe! Só quando estiver com juízo!

E: E a S e a C dão-vos muitos mimos?

M: Alguns miminhos... é mais quando chegamos ao colégio.

E: E durante o resto do dia não recebem mais miminhos delas? É porque estão são sem juízo! (sorriso para ele)

M: Pois... não sei... Eu estou com juízo muitas vezes, M! Tu não achas? A M e a B é que nunca estão com juízo! Depois não têm miminhos... Sabes uma coisa? Eu gosto tanto de miminhos... Olha! Até gosto mais do que gomas!

E: Estagiária	<u>Data</u> 27 de abril de 2015	<u>Espaço/Local</u> Pátio da sala	Criança: D Idade: 3 anos Sexo: M
---------------	------------------------------------	--------------------------------------	--

E: D, consegues explicar o que são mimiinhos?

D: Sim. Os mimiinhos é quando por exemplo os bebés estão a chorar muito e nós pegamos nele e fazemos assim (Imita o gesto de embalar).

E: Hum... Então pegar ao colo o bebé e abaná-lo devagar é fazer um mimiinho, é isso?

D: Sim... mas há mais mimiinhos...

E: Pois, é verdade que há... Queres dar mais exemplos de mimiinhos que tu conheces?

D: Hum... os beijinhos, os abraços... dar as mãos...

E: Muito bem, D! São bons exemplos de mimiinhos! Mas então os mimiinhos não são só para os bebés, pois não?

D: Não! São para todos!

E: Tu gostas muito de mimiinhos, D?

D: Sim, eu gosto.

E: E tu gostas dos mimiinhos da S, da C e dos meus?

D: Sim, eu gosto muito. E tu dá-me sempre abraços quando me vês...

E: E os mimiinhos da S e da C?

D: Sim, também gosto muito...

E: Então elas dão-te muitos mimos...

D: Às vezes.

E: Achas que os nossos mimiinhos são iguais aos que os teus papás te dão?

D: Não, não são... Os mimiinhos aqui não são como os dos papás. São mimiinhos para todos... E os mais bons dos papás são só para mim!

E: Então tu achas que aqui os mimiinhos são iguais para todos os meninos?

D: É... não são como os da mamã... Mas eu gosto na mesma, sabes? Gosto dos teus abraços e tu és meiguinha para todos os meninos!

E: Sim, sou muito meiguinha porque gosto muito de vocês. D, tu ficavas muito triste se deixasses de receber mimiinhos?

D: Sim, ficava!

E: E então porquê?

D: Porque os crescidos têm que dar mimiinhos a nós.

E: Ai é? Nós adultos temos que dar mimiinhos às crianças?

D: Sim, muitos! Porque os crescidos gostam de nós e por isso dão-nos beijinhos e muitos abraços.

E: Estagiária	<u>Data</u> 1 de junho de 2015	<u>Espaço/Local</u> Área da Biblioteca	Criança: L Idade: 4 anos Sexo: F
---------------	-----------------------------------	---	--

E: L, tu consegues explicar-me o que são mimosinhos?

L: Sim, M! Mas há mimosinhos diferentes! Há mimosinhos como aqueles que se fazem aos bebés, mimosinhos dos crescidos a nós, mimosinhos de amigos, mimosinhos dos pais... há assim muitos!

E: Muito bem, L! Tens razão, os mimosinhos podem ser dados de muitas maneiras e por muita gente! Mas consegues explicar a diferença desses mimos que se dão?

L: Acho que sim... Olha, por exemplo, os mimos dos bebés são assim quando tu dás beijinhos pequeninos e para acalmar o bebé (Imita com gestos)

E: E então os mimos dos adultos aos meninos como tu? Como são esses mimos?

L: (Risos) Hum... São mais assim abraços, fazer-nos voar no ar, beijos grandes... Fazer festinhas na cabeça...

E: Já percebi que tu gostas de mimos... Consegues dizer-me porquê?

L: Porque são bons... eu gosto de mimos porque sou uma mimalha! (risos)

E: Ah! São bons... Fazem-te feliz, é isso?

L: Sim, eu fico triste quando ninguém fala comigo, não me dá a mão nem beijinhos...

E: Então é por isso que as crianças gostam tanto de mimos? Para ficarem felizes?

L: Claro! As crianças não podem ficar tristes... Nós não somos crescidos, sabes? Gostamos de beijinhos, de abraços e de coceguinhas! (risos)

E: Então os crescidos não gostam de mimos, é isso?

L: Gostam... mas não é como nós.

E: Então como são os mimos dos adultos?

L: Não sei muito bem... mas não são iguais. Tu és um adulto, por isso sabes!

## Anexo 8

**Início:** Bom dia/Boa tarde, A/B/C. Agradeço desde já a sua disponibilidade para esta entrevista.

- 1\***. Gostaria que a A/B/C começasse por me indicar a sua idade e formação académica.
- 2.** A A/B/C sempre trabalhou nesta Instituição, ou já exerceu a sua atual atividade profissional noutros contextos educativos?
- 3\***. Há quanto tempo a A/B/C exerce esta atividade profissional?
- 4.** Qual/quais as razões que levaram a A/B/C a optar pela formação em Educação de Infância?
- 5.** O que é para a A/B/C, ser Educadora de infância?
- 6.** Que competências acredita serem essenciais para que se desempenhe da melhor forma possível esse papel?
- 7.** Que traços a A/B/C considera serem distintivos do perfil do profissional em Educação de Infância em relação aos dos outros níveis educativos/ensino?
- 8.** Gostaria que a A/B/C me indicasse os principais desafios e as principais vantagens com que se depara no seu quotidiano profissional, que relacionados especificamente com a faixa etária do grupo pelo qual é responsável neste momento.
- 9.** Refletindo acerca da importância das interações adulto-criança, que estratégias utiliza para promover a afetividade na relação pedagógica?
- 10.** Durante a sua ação pedagógica, de que forma (s) a A/B/C implementa essas estratégias na sua relação com as crianças do grupo?
- 11.** Na opinião da A/B/C, na Educação de Infância a Dimensão afetiva deve ser considerada um elemento imprescindível? Porquê?
- 12.** Partindo da sua experiência e opinião pessoal, considera existir uma maior preocupação com esta Dimensão (afetiva) quanto mais baixa é a faixa etária do grupo com que se trabalha? Porquê?
- 13.** Atendendo à sua experiência profissional e pessoal, poderá exemplificar situações ou momentos específicos do dia-a-dia no Jardim de Infância que evidenciam a necessidade de envolvimento afetivo na relação adulto-criança? (Quando, de que forma se estabelecem e como se manifestam os afetos?)
- 14.** Na sua opinião, em que medida o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pela dimensão afetiva existente entre o adulto e a criança?

- 15.** Concorda que a afetividade é um dos alicerces da relação pedagógica? Justifique.
- 16.** Ao se deparar na sua prática pedagógica com um novo grupo de crianças, que forma (s) encontra para desenvolver os laços afetivos com o mesmo? (Construção de Vínculos)
- 17.** É Indiscutível o facto de todas as crianças serem diferentes. Tendo em consideração essa realidade, de que modo gere ou adapta a relação afetiva que estabelece com o grupo, atendendo às distintas necessidades das crianças? (Diferenciação pedagógica pela dimensão afetiva)
- 18.** Encontra dificuldades em equilibrar a afetividade e a disciplina? Que estratégias utiliza para conseguir estabelecer esse equilíbrio?

## Anexo 9

<b>Transcrição da entrevista à Educadora A</b>	
<b>Questão</b>	<b>Resposta à questão</b>
4	Escolhi essa formação pelo gosto por educar, pelo gosto por crianças, por poder motivá-las nas aprendizagens e vê-las crescer nesse processo.
5	Para mim, ser educadora é estar presente em tudo, é estar com eles a toda a hora, é ensinar a fazer coisas simples, mas importantes, como por exemplo a assoar o nariz, a apertar um cordão... ou então ensiná-los a fazer adições... ou seja, desde as coisas aparentemente mais simples às mais complexas que nós devemos conseguir promover.
6	Julgo que a estabelecer relações de confiança, o companheirismo de todos os dias, uma vontade de querer fazer sempre melhor enquanto educadora e querer aprender com eles e refletir sobre as práticas.
7	A proximidade com as crianças, sem dúvida. O facto de nós podermos estar com eles fisicamente próximos, de lhes podermos tocar quando estamos juntos é já uma diferença em relação a um 1º ou 2º ciclo, por exemplo. No 1º ciclo, por mais metodologias ativas que os professores do 1º ciclo tentem introduzir, nunca vão ter os resultados do pré-escolar porque a proximidade é sempre maior no pré-escolar. Trabalhar com as crianças os sentimentos é muito mais fácil aqui do que no 1º ciclo, em que a distância também é maior porque as próprias características do ensino assim o exigem.
8	O principal desafio é, no meu caso, o controlo do grupo, porque aos 4 anos como as

	<p>psicólogas lhe costumam chamar, é a fase da adolescência da infância. Os comportamentos alteram-se, eles começam a vincar a sua personalidade, têm necessidade de se afirmar, e então é muito importante o papel do educador, assim como da auxiliar da sala. Acho que é este o principal desafio pessoal que enfrento neste momento com o meu grupo. Quanto às vantagens, por exemplo nesta idade eles já são muito mais autónomos, já têm uma grande capacidade de resposta às propostas de atividades da sala e também sinto que este ano consigo desenvolver muito mais trabalhos em pequenos grupos, em simultâneo. Ou seja, eu estou por exemplo na Área das construções a fazer uma atividade dirigida com um pequeno grupo, enquanto outro grupo está na plástica a desenvolver um trabalho e os outros estão, por exemplo, na casinha a desenvolver um jogo espontâneo. Portanto, com tudo a decorrer de uma forma positiva em muitas Áreas. É muito bom, porque estão a decorrer muitas situações ao mesmo tempo porque eles já não precisam de tanto apoio do adulto e estão concentrados e envolvidos muito mais tempo nas atividades.</p>
9	<p>Não chamaria estratégias mas atitudes... Acho que na base de tudo está a confiança. A confiança que eles têm em nós adultos. O facto deles partilharem connosco situações que se passam em casa, que eles trazem muitas vezes de casa, por exemplo os pais que se zangaram ou chatearam, o facto deles confiarem em nós e nós podermos, ainda que não eduquemos em casa, aqui na sala ajudar a resolver algumas dessas situações de casa, é muito importante. A base da confiança é o que vai garantir o sucesso dos resultados com as crianças. É a única forma de conseguires chegar às crianças e de as ires conhecendo assim de verdade. Mas essa confiança sempre mediada com o respeito, porque essa confiança gera um à vontade e uma proximidade que é preciso saber gerir. Ou seja, nós somos os líderes da sala e portanto é preciso mediar e gerir todas as relações.</p>
10	<p>Por exemplo, ainda no início deste ano letivo, tínhamos uma criança que estava a ter comportamentos menos corretos e foi necessário trabalhar com ela, estendendo essa necessidade ao grande grupo, com o jogo da caixa das emoções. Isso foi na sala e sobretudo no momento do acolhimento, que é o momento ideal porque estão mais tranquilos. Trouxemos a caixa das emoções e fomos, e ainda vamos, explorando vários sentimentos que estão dentro das crianças. Essa criança explorou sentimentos como a raiva, a fúria, a tristeza, entre outros. Esses jogos de expressão dramática e de linguagem fazem com que eles se expressem mais facilmente e que assim os compreendamos. E muitas vezes, porque tenho aí a caixa guardada, são as crianças autonomamente que decidem jogar entre elas. É muito giro. Esta é uma das formas de se conseguir trabalhar com elas os afetos na relação pedagógica.</p>

11	<p>É, sem dúvida alguma! Sem a parte afetiva, sem isto que nos une, porque tem que haver algo que nos une, não conseguíamos fazer nada, nada com as crianças. Se uma criança está muito distante de nós, porque às vezes acontece, nem todas têm o mesmo grau de proximidade connosco, o mesmo envolvimento, eu acho que só conseguimos chegar a ela pelas emoções para conseguir que depois ela se abra e que aprenda. Por isso, sim, sem dúvida. Até porque, por exemplo, no 1º ciclo há horários a cumprir, fichas para fazer e metas a atingir. Claro que aqui também existem metas, mas há uma flexibilidade que não existe no 1º ciclo. Portanto, aqui nós temos mais tempo para dar resposta às necessidades da criança, necessidades afetivas que podem ser dar um simples colo, um beijinho ou uns mimos extra... Julgo que são essas diferenças das rotinas e dos objetivos que permitem dar uma maior atenção aos nossos pequeninos do pré-escolar.</p>
12	<p>Sim, sim, eu senti por exemplo o ano passado com o grupo dos 3 anos, que o reforço positivo era muito importante, era muito importante estar constantemente próxima delas e com meiguices, também devido às necessidades básicas das crianças porque elas ainda não sabiam lavar os dentes, por exemplo, e por isso tínhamos que estar mais perto delas... por exemplo, nos 2 anos, com a muda da fralda também obrigava a uma maior proximidade e essa era uma forma de nos relacionarmos afetivamente. Por isso... sim, acredito que a idade é importante nestas questões porque é inegável que quanto maior é a faixa etária, maior é o distanciamento na relação adulto-criança e por isso se deve exigir um trabalho mais cuidado com a dimensão afetiva.</p>
13	<p>Sim, há muitos momentos em que nós nos apercebemos que é preciso dar maior atenção à parte emocional. Por exemplo, quando já os conhecemos bem, de manhã, no acolhimento, quando temos uma criança que é muito expansiva, bem-disposta e nos apercebemos que naquela manhã está muito quietinha, caladinha e que quando é questionada, não responde, vemos logo que se passa alguma coisa e tentamos descobrir o que está mal. Assim como quando observamos as brincadeiras de jogo espontâneo, como na casinha, e nos apercebemos que há uma criança que está parada, que não está a interagir de forma alguma, também tentamos encontrar uma resposta para esse comportamento. Nessas situações, falamos com a criança com carinho e respeito para que ela nos possa indicar, à sua maneira, o que se passa de errado. Nesses momentos, quando há indicadores de que alguma coisa está mal, estabelecer contacto pelo afeto é essencial. Oferecer colinho, dar um abraço apertado, um beijinho e oferecer palavras de conforto e de compreensão são fatores muito importantes. Quantas vezes temos que parar o trabalho que estamos a fazer para ir para a beira deles, ainda que seja difícil deixar todo o trabalho em stand-by...</p>

	temos que estar atentas a essas situações pois são bem mais importantes do que tudo o resto. Garantir o bem estar delas é prioritário.
14	Bem... vai ao encontro do que eu disse anteriormente, ou seja, quanto melhor e maior é o elo de ligação entre o educador e a criança, mais vantajoso é para a aprendizagem. A criança fica mais pré disposta a aprender. Eu acho que desse modo também está relacionado com a motivação. Se as crianças se sentem apoiadas e seguras através da relação que têm com o Educador, com certeza vão conseguir realizar tarefas e participar em atividades porque vão estar motivadas. É o adulto quem as motiva através de atitudes de incentivo, dos reforços positivos e dos estímulos que cria.
15	É. Sem dúvida, sem dúvida que sim. Porque sem os afetos não dá para construir nenhuma relação, sobretudo com crianças. Elas precisam de se sentir acarinhadas, amadas, apreciadas. Precisam que nós demonstremos que nos importamos com elas, que gostamos mesmo delas e que as respeitamos. Sem carinhos, elas não vão conseguir confiar em nós e por isso não vão conseguir relacionar-se conosco.
16	Normalmente, no início do ano nós dedicamos muito tempo ao jogo espontâneo e à exploração das Áreas, e acho que é aí que nós as cativamos e estabelecemos ligação com elas. Este ano tive algumas crianças novas na sala e foi isso que eu fiz, fui brincar com elas para as Áreas, nomeadamente para a casinha porque dá para ter assim uma interação muito mais próxima, e nas outras Áreas, por exemplo as construções e os jogos, dá mais para avaliar a parte cognitiva. Eu acho que os afetos se podem trabalhar e avaliar muito mais na casinha. Por isso, eu julgo que os vínculos se formam pelas brincadeiras com as crianças, quando nos envolvemos com elas e damos atenção aos interesses delas.
17	Não é fácil, sabes... não é nada fácil. E quando nós ainda os estamos a conhecer é ainda mais difícil, porque nós ainda não sabemos ler o que os rostos deles nos dizem... Se estão muito desagradosos ou muito felizes... como não os conhecemos ainda muito bem, não conseguimos avaliar ou imaginar o que vai nas cabecitas deles... o que eles estarão a sentir. Por exemplo, no início não sabemos se um deles está a rir porque está nervoso e a disfarçar o desconforto ou porque está mesmo feliz... Portanto, no início é ainda muito difícil. Mas com o tempo conseguimos perceber isso tudo. Vamos conhecendo cada um deles e vamos conseguindo perceber como se sentem e que tipo de afetos os confortam e lhes dão segurança e confiança. Por exemplo, tenho algumas crianças que não gostam muito do contacto físico e que gostam sobretudo de elogios e de palavras de incentivo, assim como tenho outras que gostam muito de mimos, de abraços, de beijinhos, de uma

	carícia pelo rosto... Porque agora já as conheço bem, sei de que forma me devo relacionar com elas a nível dos afetos.
18	É muito complicado, sobretudo com este grupo dos 4 anos, porque eles acham que o facto de gostarmos muito deles e de sermos amigos, faz com que confundam as coisas e achem que não se deve cumprir as regras. Por exemplo, em alguns momentos eu estou tão contente com eles e a sorrir para eles, que eles já começam a “esticar-se um bocadinho”. Começam a abusar e deixam de cumprir as regras. Uma das estratégias que eu criei aqui para a sala, por exemplo, para o grande grupo, foi contar até 10: durante aquele curto momento em que se conta até 10, eles têm que acalmar até ficar silêncio completo. Normalmente funciona e eles gostam porque utilizam essa estratégia quando estão a brincar nas áreas e está muito barulho, e resolvem o problema desse modo. Não costumo ter que falar muito alto ou gritar para eles perceberem que têm que ser mais responsáveis ou que têm que cumprir as regras... às vezes uma cara de dececionada e triste é tudo o que basta para eles entenderem que não se estão a portar bem e mudarem de comportamento. Principalmente, falo muito com todos eles, mesmo muito! Temos que fazer com que compreendam o que sentimos sobretudo pelo diálogo. Mas não é nada fácil impor regras e ao mesmo tempo conseguir demonstrar todo o carinho que temos por eles, é um equilíbrio que só mesmo com a experiência se vai tornando mais fácil.

<b>Transcrição da entrevista à Educadora B</b>	
<b>Questão</b>	<b>Resposta à questão</b>
4	Foi sobretudo por gostar de crianças. Mas também porque queria muito trabalhar com elas, nunca me consegui imaginar a trabalhar com adultos, não diretamente.
5	Ser educadora... hum... para mim é não conseguir ser outra coisa...Esta é a minha vida, a vida que eu sempre imaginei.
6	Ter muita responsabilidade, gostar mesmo muito do que se faz porque é extremamente importante em qualquer trabalho, ter paciência e saber ser, como eu gosto de dizer, suavemente firme. E ter muita organização, que no meu caso foi melhorando ao longo do tempo, porque é mesmo uma necessidade.
7	Para ser educadora, em primeiro lugar, é preciso gostar muito de crianças pequenas, porque nem todas as pessoas gostam de ou têm paciência para trabalhar com crianças tão pequenas. Eu acho que essas pessoas não sabem o quanto elas nos podem dar ou a quantidade de competências que elas já têm nestas idades. Por isso,

	<p>é preciso desenvolver ao máximo essas competências que elas já têm. Apesar de não acharem isso, a responsabilidade é maior no pré-escolar. As crianças estão muito dependentes do adulto para muitas situações e são mais frágeis. Por exemplo, no 1º ciclo, a relação entre as crianças e o adulto é completamente diferente. Aqui no pré-escolar a relação é muito mais afetiva, eles (as crianças) sabem que somos os responsáveis por eles aqui no colégio, os educadores deles, mas somos quase como pais para eles.</p>
8	<p>No meu caso, o meu grande desafio, com este grupo, tem a ver com o facto de ter 10 crianças novas no grupo que vieram de casa que por isso não cumprem nem percebem as regras. Vêm com pouquíssimas regras, pouco organizados, muito mimados... E isso desestabilizou completamente o resto das crianças do grupo. Ficou tudo alterado, a dinâmica do grupo, das relações também... É complicado, mas com o tempo corre bem porque os que estão cá há mais tempo acolhem bem os novos colegas. A falta de maturidade e as brincadeiras menos próprias também são características desta idade mas vão desaparecendo ao longo do tempo, quando se aproximam dos 4 anos de idade. Outro desafio é a falta de ajuda e de entendimento dos pais em relação às regras, eles tratam os filhos como bebés e por isso são muito relaxados relativamente a essa situação. Ou seja, nós trabalhamos no sentido das crianças começarem a compreender a necessidade de regras e os pais não ajudam nada nesse sentido, pelo contrário, estragam todo o trabalho que nós fazemos cá... É esse outro grande desafio... mas com o tempo e com calma, durante o ano letivo vão-se conseguindo alcançar alguns sucessos. A grande vantagem de trabalhar com esta idade é a afetividade, sem dúvida alguma. É muito grande o nível de afetividade nesta faixa etária, eles ainda gostam muito de beijinhos, ainda gostam de abraços, quando são mais velhos já não apreciam tanto dessas coisas... ou então tentam mostrar que não apreciar, porque começam a ter vergonha dessas demonstrações de afeto em público! Nos 3 anos ainda são muito afetivos, o que é ótimo.</p>
9	<p>Através de muita calma, muito carinho, incentivo com palavras as crianças para terem mais autoconfiança, estar presente a ajudar nas dificuldades mas dando espaço e sem as expor demasiado, elogiar, dar atenção aos comportamentos das crianças, principalmente às mais tímidas e reservadas...</p>
10	<p>Através dos vários momentos do dia, por exemplo em momentos de grande grupo e de pequeno grupo, no acolhimento, durante as brincadeiras deles nas Áreas ou no parque... e também através de alterações que vou fazendo durante algumas atividades, através das composições dos grupos que formo para a realização de atividades... Enfim, vou adequando a minha ação às necessidades que se fazem</p>

	sentir.
11	Eu acho tão evidente, sabes... Tão evidente que até se torna difícil explicar o porquê de ser indispensável... É tão inato... é tão inata a componente afetiva na nossa relação adulto-criança que para mim até é difícil explicar... Mas eu julgo que o facto deles serem tão pequenos, ainda tão inseguros em relação ao que se passa à sua volta obriga a esse cuidado com os afetos, a um cuidado e atenção mais próximos.
12	Porque quando eles chegam, por exemplo, ao 1º ciclo, a relação adulto-criança sofre um distanciamento... nós aqui promovemos a afetividade por causa até das necessidades das crianças, necessidades que já não se fazem sentir quando as crianças são mais crescidas. O ambiente também é diferente, por isso já não há tanto espaço para que a professora e os alunos tenham uma relação tão próxima... Sabes que eles aqui ainda se estão a habituar à falta dos pais, da família, ou seja, estão a aprender a estar na Instituição com outras pessoas, por isso precisam muito do nosso afeto. Eles estão aqui a maior parte do tempo deles, acho até que estão mais tempo aqui do que com os pais. Muitos meninos chegam aqui às 7h30m e só vão embora depois das 18h. Nós é que os acompanhamos durante todo esse tempo, por isso é normal que eles precisem dessa componente afetiva. Vamos criando laços forte com as crianças e elas connosco. No 1º ciclo já estão habituadas à distância dos pais durante o dia e por isso já não precisam tanto dessa componente afetiva.
13	Tantos exemplos! A toda a hora! Quando preciso acalmar alguma criança, quando tenho que lidar sobretudo com crianças com NEE em que o vínculo afetivo é o que sustenta todo o trabalho que fazemos com elas... Eu estou a recorrer ao envolvimento afetivo a toda a hora, como por exemplo no momento em que eles vão dormir e eu tento adormecê-los, porque eu sei como cada um gosta que eu os adormeça, que miminhos precisam para que isso aconteça, quando alguma criança tem dificuldades a comer, sei o que fazer e dizer para que essa criança coma sem chorar... nós conhecemos tão bem cada um, que conseguimos lidar com situações menos boas que outra pessoa qualquer não conseguiria. Aí está a grande diferença entre nós educadores e todos os outros adultos que acham que sabem tudo o que é preciso saber sobre crianças.
14	Sem dúvida alguma! É a dimensão que Influencia todo o sucesso do processo de aprendizagem. Eu acho que é por isso que os resultados dos outros níveis de ensino não são tão bons, porque são tantos alunos e tantos objetivos a cumprir que não dá para manter aquela relação 1 para 1 que é muito importante. E nós aqui conseguimos isso, apesar de serem também muitos e de às vezes ser difícil. Mas de uma maneira ou de outra, conseguimos estabelecer essa relação de proximidade. É muito

	<p>exigente, mas conseguimos. Se não dermos essa atenção individual, não conseguimos fazer nada com as crianças, é como se elas ficassem desligadas de tudo sem vontade de aprender. Nós é que apoiamos, com o nosso carinho e atenção, a vontade deles aprenderem e conhecerem o mundo. Nós é que estimulamos a aprendizagem pelos incentivos, pelas palavras e sobretudo pelos elogios quando ultrapassam dificuldades ou aprendem alguma coisa nova.</p>
15	<p>Sim, sem dúvida. E dos mais importantes.</p>
16	<p>Com muito mimo, por exemplo, se existirem dificuldades nas tarefas mais básicas, como comer, tenho muito cuidado em não insistir com as crianças para que completem essas tarefas. Mas essencialmente dar-lhes muitos mimos, deixá-los brincar muito e deixá-los explorar as Áreas para que percebem a utilidade das mesmas, o tipo de coisas que lá podem fazer. E brincar com eles, brincar junto deles é muito importante nessa fase inicial em que os estás a conhecer e eles a ti. Isso dá-lhes muita confiança.</p>
17	<p>Acho que a experiência ajuda a trabalhar nesse sentido, com as diferenças que existem entre as crianças. Com o tempo, as educadoras vão passando a ter esta capacidade de compreender essas necessidades tão diferentes. A observação sempre muito atenta de cada um permite-nos ficar a conhecê-los muito bem. Foi-se tornando mais fácil com o passar dos anos esse entendimento. Mas respondendo à tua questão, julgo que o que faço no sentido de responder às diferentes necessidades do grupo, é sobretudo adequar a minha postura e atitudes e ações a cada criança. Como já as conheço muito bem, sei quem precisa mais de um elogio, de um mimitinho ou colo, de um “dá cá 5” ou “Boa, conseguiste!”, enfim... sei quem precisa mais de afetos físicos ou verbais. Porque, como tu bem disseste no início da pergunta, eles são mesmo todos diferentes. Uns mais carinhosos, uns mais ativos e extrovertidos, uns mais carentes do que outros... e eu já sei como reagir em cada situação.</p>
18	<p>Não é fácil, nem por isso... Por exemplo, se há uma situação em me zango com uma criança, tenho o cuidado de algum tempo depois, não muito tempo, de a chamar para conversar com ela, para lhe dar um mimo. Para que ela não ache que nós só sabemos ralhar ou chamar a atenção quando se portam mal ou não cumprem as regras. Elas têm que entender que o que fazemos é para as ajudar e que reagimos de igual modo com todas. Quando conversamos com eles depois dessas situações tentamos fazer com que percebam que é por gostarmos tanto deles, que chamamos à atenção, caso contrário não ligávamos nenhuma aos comportamentos deles. E eu faço questão de lhes dizer isso, de ser muito sincera com eles e explicar tudo o que faço e digo. Por exemplo, quando o grupo está desestabilizado, o que acontece muitas vezes e por</p>

	<p>inúmeras razões, porque está muito calor, muito frio, alguns deles estão doentes ou “elétricos” ou simplesmente porque está assim porque às vezes não há uma explicação, tento explicar-lhes que há tempo para tudo, para brincar, para estar atento a ouvir os amigos, para realizar atividades, para sentar e acalmar... e acho que com o tempo eles vão percebendo isso, vão percebendo que gostamos deles mesmo quando nos zangamos com eles. Esse equilíbrio não é fácil de conseguir, só com o tempo e com a experiência é que vamos conseguindo agir de modo a que eles percebam que nós estamos ali para os mimar mas também para mostrar e impor limites. Mas eu tenho sempre o cuidado de dar um mimo extra nessas situações, para que nunca hajam dúvidas do quanto gosto deles. E outro cuidado que tenho é o de justificar o porquê de estar triste ou zangada com eles, porque eles precisam que conversemos com eles e não os deixemos com dúvidas.</p>
--	---

<b>Transcrição da entrevista à Educadora C</b>	
<b>Questão</b>	<b>Resposta à questão</b>
4	Escolhi essa formação pelo gosto por crianças, acho que por algumas competências relacionadas com a personalidade, acho que essencialmente foi isso. Mas não foi só gostar de crianças, porque só isso não chega. Acho que é sobretudo querer trabalhar com crianças, porque o gostar não chega.
5	É ser uma orientadora, ser uma supervisora, ser uma líder, ser alguém que os vai fazer crescer. Acho que é essencialmente isso.
6	Ser paciente, persistente, gostar mesmo de crianças pequenas, saber ouvir, saber aprender também com elas e saber ser observador, pois este último aspeto é muito importante.
7	Eu acho que o educador tem mesmo que ser muito observador e paciente. Ainda mais do que os outros dos outros níveis. E tem que aprender a ser tranquilo, a aprender a respeitar o tempo e o ritmo das crianças. Aprender a ver as crianças como seres completos, não apenas como crianças. São seres com gostos e personalidades diferentes. Os educadores têm que ter essa perceção, é essencial.
8	Os desafios acho que são muitos. Acho que esta idade (3 anos) é a idade mais complexa com que se pode trabalhar no pré-escolar. Eles estão a começar a desenvolver a personalidade, não gostam de regras e só querem testar os limites e por isso gostam de nos desafiar o adulto, têm muita dificuldade em nos ouvir porque estão sempre agitados e desatentos... E como são muitos elementos no grupo,

	<p>conseguir gerir o grupo não é uma tarefa assim tão fácil. Quanto às vantagens, eu acho que como eles estão numa fase em que são um pouco mais “plásticos”, nós podemos moldá-los e fazer com eles aquilo que achamos que devemos fazer. Estão a crescer e são muito curiosos nesta idade, gostam de experimentar e de descobrir. Apesar de ser difícil eles nos ouvirem porque não conseguem estar muito tempo com atenção a uma situação, ouvem mesmo aquilo que nós dizemos. Ou seja, não esquecem aquilo que nós dizemos e isso tem mais importância do que outra coisa qualquer dita por outra pessoa. A nossa opinião conta mesmo muito para eles e isso é uma vantagem para que desenvolvamos o nosso trabalho.</p>
9	<p>Ser carinhoso é muito importante. Ser amigo, deixar perceber que somos todos amigos na sala. Conquistar o grupo com paciência e com carinho, saber ouvir, conseguir e saber estar atenta às dificuldades deles pelas observações... E ser sinceros. Não é uma estratégia, é uma forma de estar e de ser com eles. Admitir quando não sabemos alguma coisa, para que eles percebam que o ser humano é assim, que é falível, que somos todos iguais nesse sentido. Não há nada como lhes mostrar também os nossos defeitos.</p>
10	<p>Eu tento dar o meu apoio mais individualizado a algumas crianças, nas atividades, sempre que sinto que é preciso. Nós temos que dar atenção a muitas coisas que se passam à nossa volta ao mesmo tempo, mas temos que perceber também que há situações em que temos que parar e dar uma atenção individual a alguns elementos do grupo. Não é fácil mas é essencial ter tempo para estabelecer uma relação próxima com cada um, e eu tento criar momentos para que isso aconteça. Eu julgo que os momentos do início da manhã são importantes para isso, pois eu escuto cada um deles com muita atenção e eles percebem isso e sentem-se valorizados.</p>
11	<p>Essencial. Principalmente com crianças. Se há alguém genuíno é a criança. E se há alguém que nos sabe ler muito bem, são as crianças. Percebem quando estamos tristes, nervosos, impacientes, doentes, enfim, eles conseguem ler muito bem os adultos. Por isso é que acho que é importante o laço afetivo, porque é aquele que vai permitir que haja confiança, que haja respeito. Mas esta afetividade não pode de todo substituir as regras, o facto de nós sermos a autoridade. Acho que isto também é essencial.</p>
12	<p>Eu acho que não devia existir, porque eu acho que nós devemos ser sempre afetuosos, mas acho que esse afeto é visível de outras formas quando se trabalha com crianças mais velhas. Se calhar nos bebés damos mais colinhos, se calhar nos 2 anos já não é tanto colinho mas de outra forma, se calhar nos 3 anos como eles já não adormecem ao colo, porque são mais autónomos, já só precisam da nossa</p>

	<p>companhia ao lado deles até adormecerem ou um mimo na cabeça, se calhar nos 4 anos só precisamos de nos fazer sentir pela voz... Portanto, à medida que eles vão crescendo vamos-lhe dando mais autonomia para que eles consigam sozinhos acalmar e ultrapassar dificuldades a nível de comportamento, de carência ou de afeto de outras formas. Ou seja, o afeto está sempre presente e é importante mas pode ser demonstrado de formas diferentes. O afeto não tem que ser sempre tão físico, para ser afeto. Até porque depende muito das crianças.</p>
13	<p>No início de cada ano letivo quando se tem que dar atenção aos elementos novos assim como aos que já estavam a frequentar o colégio para que não sintam que os outros merecem mais atenção, quando há crianças que estão longos períodos ausentes, em momentos em que sabemos que há instabilidade emocional devido a problemas familiares ou de outra ordem, quando vemos que estão cansados porque não dormiram, porque estão a ficar doentes ou a ainda estão a recuperar de alguma doença, quando nasce um irmão da crianças, enfim, são muitas as situações em que se consegue perceber a necessidade de um maior envolvimento, até cumplicidade com a criança. São exemplos práticos do nosso dia em que vemos que a criança precisa de ainda mais afeto.</p>
14	<p>Eu acho que o educador de infância tem uma mais-valia que é nós sermos parte integrante da vida das crianças, até porque nós acabamos por estar mais tempo com eles do que os próprios pais, ou seja, nós assumimos uma figura materna para eles. Eles estão cá muito tempo, por isso se não houver uma relação que privilegie o afeto, dificilmente eles conseguirão desenvolver relações com os outros. Essa parte social é que vai ter um contributo para o desenvolvimento cognitivo. Primeiro: um exemplo muito prático, se eles não conseguem comunicar e mostrar como são, não são capazes de se envolver socialmente, eles também não vão conseguir mostrar como são cognitivamente porque simplesmente não se vão envolver nem mostrar interesse nas atividades. Ou seja, se não houver envolvimento emocional com o adulto, o adulto não chega à criança e não poderá ajudá-la a desenvolver capacidades. A meu ver, está tudo ligado, a socialização e a comunicação é que determinam todo o processo de aprendizagem.</p>
15	<p>Sim, é essencial. Acho que sem afeto nunca pode haver confiança nem cumprir de regras. Vejo isso com este grupo, porque são muito faladores, muito interessados. Como lhes dei confiança para comunicarem, eles não são caladinhos. Aliás, porque estar caladinho não é sinónimo de estar atento ou a aprender alguma coisa.</p>
16	<p>Tentando dar de mim de igual forma a todos, aos novos elementos e aos que já frequentavam a sala. Mas claro que dando oportunidade aos novos para que</p>

	<p>explorem as Áreas da sala e observando-os com ainda mais atenção, para que os possa ir conhecendo. Os mimos são importantes, claro, mas acho essencial ouvi-los atentamente, observá-los e conversar muito com eles para os conhecer e perceber os seus interesses, dificuldades, medos... Essencialmente escutá-los é o que faço no início do ano letivo para que ultrapassem os seus receios e a dificuldade que é a separação dos pais e a habituação ao colégio.</p>
17	<p>Elas não precisam todas da mesma forma ou tipo de afeto. Há crianças que até nem gostam de ser tão tocadas, de colo, desse afeto tão físico, dos beijinhos, dos mimos. Há crianças que precisam muito, outras não, outras só precisam de saber que nós estamos lá, precisam que nós ofereçamos ajuda para alguma dificuldade. Eu acho que às vezes até precisam que nós sejamos mágicos, que é conseguir ouvir aquilo que eles não dizem, é por exemplo eles estarem tristes e nós percebermos sem eles dizerem nada. Temos que ter um cuidado especial com aquelas crianças que eu costumo de chamar de “cinzentas”, ou seja, aquelas que estão mais sossegadas, quietas, que cumprem as regras. São essas as que na maioria das vezes precisam de mais carinho, mais afeto, de serem encorajadas a falar. Só podemos recorrer a estratégias específicas quando conhecemos muito bem as crianças, cada uma delas. Mas só mesmo com confiança é que se consegue estabelecer uma relação verdadeira com elas.</p>
18	<p>Não é fácil... e não acho que hajam estratégias, é o próprio dia-a-dia que nos faz conquistar esse equilíbrio. E até as crianças, porque o que resulta para uma, não resulta para outra... Essencialmente devemos ter sempre em mente que nunca podemos confundir afetividade com benevolência, ser passivo e permissivo, deixar fazer. Acho que ser carinho, afetuoso não é deixar andar. Para sermos afetuosos não temos que permitir tudo. Não é fácil o nosso papel de autoridade e ao mesmo tempo de amigos e orientadores, mas é necessário, porque as crianças só aprendem a confiar em quem gosta deles e ao mesmo tempo impõe regras e limites. As crianças só se sentem seguras se tiverem ao seu lado adultos capazes de lhes mostrar limites. É um equilíbrio que se vai trabalhando e que só se conquista com o tempo. O afeto não se deve fazer sentir quando eles cumprem as regras, mas sim nos outros momentos, porque cumprir as regras é o normal, é o que se espera de toda a gente, eles não devem ser mimados por isso, mas sim por inúmeras outras situações.</p>

## Anexo 10

Entrevistadas	Idade	Formação académica	Tempo de Serviço
Educadora A	26 Anos	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do EB	3 Anos
Educadora B	33 Anos	Licenciatura em Educação de Infância	11 Anos
Educadora C	30 Anos	Licenciatura em Educação de Infância e Especialização em Supervisão Pedagógica	6 Anos

## Anexo 11

GRUPO	MATERIAIS	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	CODIFICAÇÃO
EDUCADORAS	<p>Entrevista semi-diretiva à educadora da sala dos 3 anos (educadora cooperante no estágio) – guião, transcrição e grelha de análise</p> <p>Entrevista semi-diretiva à educadora da sala dos 3 anos (sala A) – guião, transcrição e grelha de análise</p> <p>Entrevista semi-diretiva à educadora da sala dos 4 anos – guião, transcrição e grelha de análise</p> <p>Quadro de dados referentes às respostas das educadoras às questões 1 e 3 da entrevista</p>	<p>Explorar as perspetivas das educadoras relativamente à construção de uma relação pedagógica positiva que tenha impacto na aprendizagem das crianças, tendo em conta a importância da afetividade nessa relação.</p> <p>Identificar estratégias pedagógicas que possibilitam a motivação pela aprendizagem e a criação de um ambiente educativo favorável à integração da criança no espaço institucional.</p> <p>Compreender, a partir das perspetivas das educadoras, particularidades da EPE, nomeadamente o perfil do profissional deste nível educativo e as dimensões que abrangem a sua atividade.</p>	<p>EE3B</p> <p>EE3A</p> <p>EE4</p> <p>QRE</p>
CRIANÇAS	Registos de conversas informais com as crianças	<p>Compreender o nível de afetividade existente na relação adulto-criança</p> <p>Explorar as perspetivas das crianças sobre a dimensão afetiva e a sua importância</p> <p>Compreender a conceitualização de afetividade pela perspetiva das crianças</p> <p>Compreender de que forma e em que situações a afetividade se manifesta na relação pedagógica</p>	CIC
ESTÁGIO EM EPE	<p>Reflexões elaboradas durante o estágio</p> <p>Registos de incidentes críticos</p> <p>Registos de observação contínuos</p>	<p>Analisar fenómenos ou situações que possibilitam compreender diferentes dimensões da prática e relação pedagógica</p>	<p>RF</p> <p>RIC</p> <p>ROC</p>

Quadro Síntese de instrumentos e objetivos de investigação EPE

## Anexo 12

### Excerto com supressões de Análise interpretativa de resultados

#### DIMENSÃO A - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - OS TRAÇOS DISTINTIVOS DO NÍVEL INICIAL DA EDUCAÇÃO

Através das Vozes das educadoras, foi possível compreender a existência de alguns elementos que poderão ser considerados distintivos do nível educativo em que se enquadra o contexto de Educação Pré-escolar. Os principais elementos que foram apontados pelas entrevistadas como traços distintivos do nível educativo da sua área de atuação, relativamente aos níveis subsequentes, foram: a maior **proximidade física** com as crianças [“A proximidade com as crianças, sem dúvida. O facto de nós podermos estar com eles fisicamente próximos, de lhes podermos tocar quando estamos juntos é já uma diferença em relação a um 1º ou 2º ciclo (...) porque a proximidade é sempre maior no pré-escolar. Trabalhar com as crianças os sentimentos é muito mais fácil aqui do que no 1º ciclo, em que a distância também é maior porque as próprias características do ensino assim o exigem.” (Educadora A - Q. 7)], a **Flexibilidade do Currículo** que possibilita uma diferente gestão do tempo e das rotinas em relação aos níveis educativos de carácter obrigatório [“(...) aqui nós temos mais tempo para dar resposta às necessidades da criança, necessidades afetivas que podem ser dar um simples colo, um beijinho ou uns maminhos extra... Julgo que são essas diferenças das rotinas e dos objetivos que permitem dar uma maior atenção aos nossos pequeninos do pré-escolar.”(Educadora A - Q. 11)], a **Falta de Autonomia** por parte das crianças que, por serem ainda muito pequenas obrigam a uma maior atenção e apoio por parte do adulto [“(...)devido às necessidades básicas das crianças porque elas ainda não sabiam lavar os dentes, por exemplo, e por isso tínhamos que estar mais perto delas... por exemplo, nos 2 anos, com a muda da fralda também obrigava a uma maior proximidade e essa era uma forma de nos relacionarmos afetivamente. Por isso... sim, acredito que a idade é importante nestas questões porque é inegável que quanto maior é a faixa etária, maior é o distanciamento na relação adulto-criança e por isso se deve exigir um trabalho mais cuidado com a dimensão afetiva.” (Educadora A - Q. 12); “(...) quando eles chegam, por exemplo, ao 1º ciclo, a relação adulto-criança sofre um distanciamento... nós aqui promovemos a afetividade por causa até das necessidades das crianças, necessidades

que já não se fazem sentir quando as crianças são mais crescidas. (...) Sabes que eles aqui ainda se estão a habituar à falta dos pais, da família, ou seja, estão a aprender a estar na Instituição com outras pessoas, por isso precisam muito do nosso afeto.” (Educadora B - Q. 12) (...) “As crianças estão muito dependentes do adulto para muitas situações e são mais frágeis.” (Educadora B – Q. 7)] e a **Dimensão afetiva** [“Por exemplo, no 1º ciclo, a relação entre as crianças e o adulto é completamente diferente. Aqui no pré-escolar a relação é muito mais afetiva, eles (as crianças) sabem que somos os responsáveis por eles aqui no colégio, os educadores deles, mas somos quase como pais para eles.” (Educadora B - Q. 7); “A grande vantagem de trabalhar com esta idade é a afetividade, sem dúvida alguma. É muito grande o nível de afetividade nesta faixa etária, eles ainda gostam muito de beijinhos, ainda gostam de abraços, quando são mais velhos já não apreciam tanto dessas coisas...” (Educadora B - Q. 8); “(...) eu julgo que o facto deles serem tão pequenos, ainda tão inseguros em relação ao que se passa à sua volta obriga a esse cuidado com os afetos, a um cuidado e atenção mais próximos.” (Educadora B - Q. 11)].

#### **DIMENSÃO B - CONCEÇÕES DE AFETIVIDADE E FINALIDADE (S) – FORMAS E ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO AFETIVO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Através da análise das informações obtidas, foi possível verificar que todas as educadoras assumem a afetividade enquanto elemento fundamental das suas práticas pedagógicas e que todas percebem na mesma a possibilidade de se poder trabalhar segundo diversas estratégias. Através dos seus discursos, ficou evidente que as mesmas compreendem na afetividade uma multiplicidade de formas, sendo a partir dessa diversidade de “configurações” que estabelecem o envolvimento afetivo com as crianças.

Apesar das educadoras compreenderem a importância do contacto físico e de o encararem como uma forma de demonstração afetiva, esta não é, contudo, a mais evidente nos seus discursos quando são referidas as estratégias utilizadas no sentido de se promover a afetividade na relação pedagógica. Entenda-se que a mesma vai sendo referida mas que não surge, no entanto, enquanto elemento isolado. As educadoras relacionam a vertente física da afetividade a outras vertentes que consideram ter tanta importância quanto a primeira. [“(...) quando há indicadores de que alguma coisa está mal, estabelecer contacto pelo afeto é essencial. Oferecer colinho, dar um abraço

apertado, um beijinho e oferecer palavras de conforto e de compreensão são fatores muito importantes.” (Educadora A - Q. 13)]

A vertente verbal, por exemplo, surge nos discursos das educadoras através das referências que fazem ao reforço positivo, ao incentivo, ao elogio [“Através de muita calma, muito carinho, incentivo com palavras as crianças para terem mais autoconfiança, estar presente a ajudar nas dificuldades mas dando espaço e sem as expor demasiado, elogiar, dar atenção aos comportamentos das crianças (...)” (Educadora B – Q. 9); ] Ao adotarem atitudes que estimulam a motivação e o interesse das crianças, as educadoras reforçam a ideia de que “Ouvir palavras de entusiasmo e de incentivo é outro elemento muito importante para sentir que a vida pode ser um espaço de alegrias.” (Cordeiro, 2014:178)

Uma outra vertente que é apresentada pelas educadoras contempla atitudes e competências que as mesmas entendem serem essenciais na relação pedagógica. Essas atitudes e competências são, deste modo, percecionadas pelas educadoras como meios/estratégias primordiais a recorrer para que se possa construir uma boa relação pedagógica, uma relação assente em princípios fundamentais como a confiança e o respeito. [“A base da confiança é o que vai garantir o sucesso dos resultados com as crianças. É a única forma de conseguires chegar às crianças e de as ires conhecendo assim de verdade. Mas essa confiança sempre mediada com o respeito, porque essa confiança gera um à vontade e uma proximidade que é preciso saber gerir.” (Educadora A: - Q. 9)]. A capacidade de escuta e de observação, a paciência, a sinceridade e a consideração pelos interesses das crianças são algumas das competências e atitudes apontadas pelas educadoras como essenciais para que se estabeleçam vínculos afetivos com as crianças. [“Ser carinhoso é muito importante. Ser amigo, deixar perceber que somos todos amigos na sala. Conquistar o grupo com paciência e com carinho, saber ouvir, conseguir e saber estar atenta às dificuldades deles pelas observações... E ser sinceros. Não é uma estratégia, é uma forma de estar e de ser com eles. Admitir quando não sabemos alguma coisa, para que eles percebam que o ser humano é assim, que é falível, que somos todos iguais nesse sentido. Não há nada como lhes mostrar também os nossos defeitos.” (Educadora C - Q. 9); “(...) eu escuto cada um deles com muita atenção e eles percebem isso e sentem-se valorizados.”(Educadora C - Q. 10);].

Saliente-se que a Escuta ativa, uma das atitudes apontadas pelas educadoras como essenciais no processo de construção da relação pedagógica, não poderá ser de facto ignorada no processo educativo pois:

*Uma criança nesta idade precisa de tempo para dizer o que tem a dizer, mesmo que o adulto já tenha percebido o final da frase ou o resto do pensamento. Interrompê-la é humilha-la, não promovendo o poder de síntese e de expressão. Ser um bom ouvinte não é concordar com tudo o que a criança diz, mas é escutá-la como se fosse, para nós, pelo menos tão interessante como para ela. ( Cordeiro, 2014: 253)*

As educadoras mostraram igualmente compreender a importância que as suas interações assumem durante os momentos de brincadeira das crianças. Revelaram que os momentos de brincadeira das crianças, sobretudo aqueles em que brincam juntamente com elas, são formas privilegiadas para se conseguir consolidar a afetividade na relação pedagógica. [“(...) nós dedicamos muito tempo ao jogo espontâneo e à exploração das Áreas, e acho que é aí que nós as cativamos e estabelecemos ligação com elas.(...) eu julgo que os vínculos se formam pelas brincadeiras com as crianças, quando nos envolvemos com elas e damos atenção aos interesses delas.” (Educadora A - Q. 16); “(...) jogos de expressão dramática e de linguagem fazem com que eles se expressem mais facilmente e que assim os compreendamos.(...) Esta é uma das formas de se conseguir trabalhar com elas os afetos na relação pedagógica.” (Educadora A - Q. 10); “(...) essencialmente dar-lhes muitos mimos, deixá-los brincar muito e deixá-los explorar as Áreas para que percebam a utilidade das mesmas, o tipo de coisas que lá podem fazer. E brincar com eles, brincar junto deles é muito importante nessa fase inicial em que os estás a conhecer e eles a ti. Isso dá-lhes muita confiança. (Educadora B - Q. 16)]

Através da análise das Vozes das crianças, é possível constatar que é na vertente física da afetividade que se encontra construída a conceção das crianças acerca da mesma. [“E: ML, se uma de nós, adultas, te disser que és uma menina muito fofinha e muito bonita, tu achas que isso é dar um miminho? ML: Eu gosto... mas não é um miminho!” (Excerto da conversa informal com a ML); “(...) os mimos são assim (exemplifica passando as mãos pelo meu rosto e pelo meu cabelo). (...) E: Ah! Pois é, tens razão, isso são mimos. E dos melhores! E então o que achas que são os beijinhos e os abraços? RM: Hum... acho que também são mimos, M. São. (...) E: Tu achas que se eu te disser que és um bom menino, com muito juízo, isso também é um miminho? RM: Não, M! Outra vez! Eu já te disse como são os mimos! São assim! (O RM volta a exemplificar os mimos no meu rosto) Dizer coisas bonitas não é um miminho!” (Excerto da conversa informal com o RM); “Os mimos são... coisas que tu fazes quando gostas de uma pessoa. (...) Dar abraços, beijinhos, fazer assim na cabeça (passa uma das mãos suavemente pela própria cabeça)... coisas assim

fofinhas.” (Excerto da conversa informal com o M); “D: (...) Os mimiños é quando por exemplo os bebés estão a chorar muito e nós pegamos nele e fazemos assim (Imita o gesto de embalar). E: Hum... Então pegar ao colo o bebé e abaná-lo devagar é fazer um mimiño, é isso? D: Sim... mas há mais mimiños... E: Pois, é verdade que há... Queres dar mais exemplos de mimiños que tu conheces? D: Hum... os beijinhos, os abraços... dar as mãos...” (Excerto da conversa informal com o D); “(...) São mais assim abraços, fazer-nos voar no ar, beijos grandes... Fazer festinhas na cabeça...”. (Excerto da conversa informal com a L)]

Apesar de não se encontrar explícito o termo, compreende-se que uma das atitudes que as educadoras compreendem como essenciais é a empática, pois as mesmas evidenciam a implicação da empatia nos comportamentos que adotam na relação pedagógica. Note-se que “ empatia é a capacidade de sentirmos em nós as razões e o sofrimento dos outros. A falta dela, resultando em indiferença, é uma das maiores causas das agressões aos direitos dos outros e dos comportamentos eticamente errados” (Cordeiro, 2014:53).

Assim, e apoiados na análise até ao momento realizada, poderá afirmar-se que crianças e adultos possuem diferentes conceções acerca do que é a afetividade. As crianças, contrariamente aos adultos, consideram ser a proximidade física a forma mais evidente de demonstração afetiva. É nessa ligação que se estabelece pelo toque, através de beijos, de abraços e carícias, que, para as crianças, parece residir a verdadeira essência da afetividade. As crianças não compreendem os elogios “palavras bonitas” ou os reforços positivos enquanto meio de demonstração afetiva. As crianças apenas consideram ser afetos (mimos) os abraços, os beijinhos, as carícias, o colo... enfim, todo um conjunto de gestos que obrigam a um contacto físico próximo da parte do adulto.

A análise desta dimensão obriga, deste modo, a uma reflexão acerca da necessidade de integração de uma maior componente física nas interações que se estabelecem com as crianças. Porque as crianças sentem a necessidade de afetos, afetos esses que sejam compreendidos por si enquanto tal. [“(...) eu fico triste quando ninguém fala comigo, não me dá a mão nem beijinhos... (...) As crianças não podem ficar tristes... Nós não somos crescidos, sabes?” (Excerto da conversa informal com a L); “Sabes uma coisa? Eu gosto tanto de mimiños... Olha! Até gosto mais do que gomas!” (Excerto da conversa informal com o M); “Porque assim eu sei que gostam muito de mim... fico contente!” (Excerto da conversa informal com a ML)]

E sobretudo porque as crianças compreendem como finalidade máxima dos “miminhos” a demonstração do quanto se gosta de alguém. [“Porque assim eu sei que gostam muito de mim... fico contente!”; “ (...) Os crescidos fazem-nos mimos porque gostam mesmo muito de nós!”; “Os miminhos são... coisas que tu fazes quando gostas de uma pessoa.” ; “ (...) Os crescidos têm que dar miminhos a nós. (...) Porque os crescidos gostam de nós e por isso dão-nos beijinhos e abraços.” (Excertos da conversas informais com a ML, o RM, o M e o D)]

### **DIMENSÃO C - AFETOS E COGNIÇÃO – INFLUÊNCIA (S) DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

Através das Vozes das educadoras, fica evidente que as mesmas consideram existir uma relação entre a afetividade na relação pedagógica e o processo de aprendizagem das crianças.

Compreendem que a afetividade está na base desse processo e que os tipos de interação que o adulto estabelece com a criança são fundamentais, uma vez que é a partir dos mesmos que se consegue estimular a criança naquele que deverá ser um percurso de descoberta daquilo que a rodeia [ “Sem a parte afetiva, sem isto que nos une, porque tem que haver algo que nos une, não conseguíamos fazer nada, nada com as crianças. (...) eu acho que só conseguimos chegar a ela pelas emoções para conseguir que depois ela se abra e que aprenda.” (Educadora A - Q. 11); “quanto melhor e maior é o elo de ligação entre o educador e a criança, mais vantajoso é para a aprendizagem. A criança fica mais pré disposta a aprender. (...). Se as crianças se sentem apoiadas e seguras através da relação que têm com o Educador, com certeza vão conseguir realizar tarefas e participar em atividades porque vão estar motivadas. É o adulto quem as motiva através de atitudes de incentivo, dos reforços positivos e dos estímulos que cria.” (Educadora A - Q. 14); “ (...) sem os afetos não dá para construir nenhuma relação, sobretudo com crianças. Elas precisam de se sentir acarinhadas, amadas, apreciadas. Precisam que nós demonstramos que nos importamos com elas, que gostamos mesmo delas e que as respeitamos. Sem carinhos, elas não vão conseguir confiar em nós e por isso não vão conseguir relacionar-se connosco.” (Educadora A - Q. 15)] Consideram que o processo de aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar se diferencia dos níveis educativos seguintes até pelo facto do próprio processo não se centrar no cumprimento de objetivos específicos e por permitir uma relação mais próxima com a

criança. [“ É a dimensão que Influencia todo o sucesso do processo de aprendizagem. Eu acho que é por isso que os resultados dos outros níveis de ensino não são tão bons, porque são tantos alunos e tantos objetivos a cumprir que não dá para manter aquela relação 1 para 1 que é muito importante. (...) Nós é que apoiamos, com o nosso carinho e atenção, a vontade deles aprenderem e conhecerem o mundo. Nós é que estimulamos a aprendizagem pelos incentivos, pelas palavras e sobretudo pelos elogios quando ultrapassam dificuldades ou aprendem alguma coisa nova.” (Educadora B - Q. 14)].

Compreende-se, deste modo, o valor das palavras quando revestidas de uma genuína intencionalidade por parte do adulto, pois:

*o incentivo tem também a vantagem de permitir ver à criança que tem controlo sobre as coisas, designadamente sobre a sua vida ou as facetas da sua vida. (...) O incentivo vem premiar a reflexão, a persistência e a execução cada vez melhor. É isso que a investigação mostra: o processo de aprendizagem, estreitamente ligado ao processo de ensino, dá, a quem tenta melhorar e se transcender, uma enorme satisfação e momentos de grande alegria., alegria essa que continuará na idade adulta (...) (Cordeiro, 2014: 178-179).*

As relações com os outros são consideradas pelas entrevistadas como o pilar da socialização, pelo que compreendem que é graças às mesmas que a criança conseguirá aprender. Consideram também que, para que essas relações que estão na base do processo da aprendizagem se possam estabelecer, o afeto tem que ser um elemento sempre presente. [“(...)se não houver uma relação que privilegie o afeto, dificilmente eles conseguirão desenvolver relações com os outros. Essa parte social é que vai ter um contributo para o desenvolvimento cognitivo. (...) se eles não conseguem comunicar e mostrar como são, não são capazes de se envolver socialmente, eles também não vão conseguir mostrar como são cognitivamente porque simplesmente não se vão envolver nem mostrar interesse nas atividades. Ou seja, se não houver envolvimento emocional com o adulto, o adulto não chega à criança e não poderá ajudá-la a desenvolver capacidades. A meu ver, está tudo ligado, a socialização e a comunicação é que determinam todo o processo de aprendizagem.” (Educadora C - Q. 14)]

#### **DIMENSÃO D - O EQUILÍBRIO AFETIVIDADE/DISCIPLINA**

Porque “a disciplina é uma tarefa que se trabalha ao longo do tempo e, nos momentos cruciais, deve-se agir de forma a controlar os impulsos da criança, seguido de um diálogo sobre o ocorrido” (Brazelton & Greenspan, 2009), esta apresenta-se como uma das dimensões fulcrais em análise pois foi possível compreender a importância que a mesma assume na prática pedagógica. Equilibrar afetividade e disciplina é uma

competência essencial para quem educa, pois sabe-se que “Os limites fazem bem e são fundamentais para que o ser humano cresça forte e feliz. Uma criança, que vive sem os limites adequados, não se transforma automaticamente num homem íntegro e livre (...). Pelo contrário, sabe-se que a ausência de limites pode transformar a criança em alguém inconsistente, incoerente, desorientado e dependente.” (Cordeiro, 2014:37)

Mas este equilíbrio é, segundo as entrevistadas, um processo moroso e complexo, pelo que só se alcança através da experiência profissional que se vai adquirindo. [(“ Não costumo ter que falar muito alto ou gritar para eles perceberem que têm que ser mais responsáveis ou que têm que cumprir as regras... às vezes uma cara de decepcionada e triste é tudo o que basta para eles entenderem que não se estão a portar bem e mudarem de comportamento. Principalmente, falo muito com todos eles, mesmo muito! Temos que fazer com que compreendam o que sentimos sobretudo pelo diálogo. Mas não é nada fácil impor regras e ao mesmo tempo conseguir demonstrar todo o carinho que temos por eles, é um equilíbrio que só mesmo com a experiência se vai tornando mais fácil.”) (Educadora A - Q. 18) ;“(...) esta afetividade não pode de todo substituir as regras, o facto de nós sermos a autoridade. Acho que isto também é essencial.” (Educadora C - Q. 11)]

Segundo as educadoras, manter este equilíbrio é fundamental para o desenvolvimento das crianças pois, para se educar, os afetos e a disciplina têm que andar lado a lado. As mesmas dão a entender que há um esforço da sua parte no sentido de dar a conhecer às crianças os motivos pelos quais as mesmas têm que aprender a cumprir regras, a adequar comportamentos e atitudes e a assumir responsabilidades. [“Por exemplo, se há uma situação em me zango com uma criança, tenho o cuidado de algum tempo depois, não muito tempo, de a chamar para conversar com ela, para lhe dar um mimo. Para que ela não ache que nós só sabemos ralhar ou chamar a atenção quando se portam mal ou não cumprem as regras. Elas têm que entender que o que fazemos é para as ajudar e que reagimos de igual modo com todas. Quando conversamos com eles depois dessas situações tentamos fazer com que percebam que é por gostarmos tanto deles, que chamamos à atenção, caso contrário não ligávamos nenhuma aos comportamentos deles. E eu faço questão de lhes dizer isso, de ser muito sincera com eles e explicar tudo o que faço e digo. (...) acho que com o tempo eles vão percebendo isso, vão percebendo que gostamos deles mesmo quando nos zangamos com eles. Esse equilíbrio não é fácil de conseguir, só com o tempo e com a experiência é que vamos conseguindo agir de modo a que eles percebam que nós estamos ali para os

mimar mas também para mostrar e impor limites. Mas eu tenho sempre o cuidado de dar um mimo extra nessas situações, para que nunca hajam dúvidas do quanto gosto deles. E outro cuidado que tenho é o de justificar o porquê de estar triste ou zangada com eles, porque eles precisam que conversemos com eles e não os deixemos com dúvidas.” (Educadora B - Q. 18)]

As palavras da Educadora B parecem ser as que mais possibilitam compreender a importância de uma atitude de respeito e de consideração pela criança nos momentos em que a disciplina exerce o seu papel:

*as crianças precisam de amor, de entender o que se espera delas, e têm o direito de não lhes ser exigido mais do que podem entender e “carregar”. Além do mais, explicar as razões por que se faz determinada coisa, se impede um comportamento ou se aplaude ou verbera outro, é o mínimo, no que toca, não apenas ao respeito, mas à compreensão dos fenômenos e à muito maior possibilidade de os erros não serem repetidos no futuro.” (Cordeiro, 2014:270)*

As educadoras revelam distinguir e compreender muito bem algumas atitudes que, porventura, poderiam levar a uma desadequação da prática pedagógica. Atitudes como a permissividade, a benevolência, a autoridade, entre outras, são contempladas nos seus discursos de modo a não deixar qualquer dúvida acerca do conhecimento que possuem acerca dos mesmos e dos problemas que podem surgir devido ao desconhecimento que se tem do seu significado. [“(…) devemos ter sempre em mente que nunca podemos confundir afetividade com benevolência, ser passivo e permissivo, deixar fazer. Acho que ser carinho, afetuoso não é deixar andar. Para sermos afetuosos não temos que permitir tudo. Não é fácil o nosso papel de autoridade e ao mesmo tempo de amigos e orientadores, mas é necessário, porque as crianças só aprendem a confiar em quem gosta deles e ao mesmo tempo impõe regras e limites. As crianças só se sentem seguras se tiverem ao seu lado adultos capazes de lhes mostrar limites. É um equilíbrio que se vai trabalhando e que só se conquista com o tempo. O afeto não se deve fazer sentir quando eles cumprem as regras, mas sim nos outros momentos, porque cumprir as regras é o normal, é o que se espera de toda a gente, eles não devem ser mimados por isso, mas sim por inúmeras outras situações.” (Educadora C - Q. 18)]

## **DIMENSÃO E - AS POSSIBILIDADES DE UMA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA PELOS AFETOS**

As educadoras entrevistadas permitiram confirmar a possibilidade de se recorrer à diferenciação pedagógica através da dimensão afetiva. O conhecimento profundo de cada criança permite precisamente estabelecer na relação pedagógica uma diferenciação pelos afetos. Quando a educadora conhece muito bem cada criança, poderá responder às necessidades específicas que cada uma apresenta a nível afetivo e emocional. [“Vamos conhecendo cada um deles e vamos conseguindo perceber como se sentem e que tipo de afetos os confortam e lhes dão segurança e confiança. Por exemplo, tenho algumas crianças que não gostam muito do contacto físico e que gostam sobretudo de elogios e de palavras de incentivo, assim como tenho outras que gostam muito de mimos, de abraços, de beijinhos, de uma carícia pelo rosto... Porque agora já as conheço bem, sei de que forma me devo relacionar com elas a nível dos afetos.”( Educadora A - Q. 17) ; “Eu estou a recorrer ao envolvimento afetivo a toda a hora, como por exemplo no momento em que eles vão dormir e eu tento adormecê-los, porque eu sei como cada um gosta que eu os adormeça, que mimos precisam para que isso aconteça, quando alguma criança tem dificuldades a comer, sei o que fazer e dizer para que essa criança coma sem chorar... nós conhecemos tão bem cada um, que conseguimos lidar com situações menos boas que outra pessoa qualquer não conseguiria.” (Educadora B - Q. 13); “(...) julgo que o que faço no sentido de responder às diferentes necessidades do grupo, é sobretudo adequar a minha postura e atitudes e ações a cada criança. Como já as conheço muito bem, sei quem precisa mais de um elogio, de um mimo ou colo, de um “dá cá 5” ou “Boa, conseguiste!”, enfim... sei quem precisa mais de afetos físicos ou verbais. Porque, como tu bem disseste no início da pergunta, eles são mesmo todos diferentes. Uns mais carinhosos, uns mais ativos e extrovertidos, uns mais carentes do que outros... e eu já sei como reagir em cada situação.”(Educadora B - Q. 17))

A diferenciação pedagógica pelos afetos é exercida pelas educadoras através da utilização de estratégias particulares que podem assumir diversas formas consoante as necessidades das crianças. [“Elas não precisam todas da mesma forma ou tipo de afeto. Há crianças que até nem gostam de ser tão tocadas, de colo, desse afeto tão físico, dos beijinhos, dos mimos. Há crianças que precisam muito, outras não, outras só precisam de saber que nós estamos lá, precisam que nós ofereçamos ajuda para alguma dificuldade. Eu acho que às vezes até precisam que nós sejamos mágicos, que é conseguir ouvir aquilo que eles não dizem, é por exemplo eles estarem tristes e nós percebermos sem eles dizerem nada. Temos que ter um cuidado especial com aquelas crianças que eu costumo de chamar de “cinzentas”, ou seja, aquelas que estão mais

sosegadas, quietas, que cumprem as regras. (...) Só podemos recorrer a estratégias específicas quando conhecemos muito bem as crianças, cada uma delas.” (Educadora C - Q. 17)]

### **MOMENTOS MAIS EVIDENTES DE AFETIVIDADE - AS VOZES DAS CRIANÇAS**

Os Momentos nos quais as crianças sentem a existência de uma maior atenção à dimensão afetiva por parte da educadora prendem-se com cuidados que se relacionam com constrangimentos físicos e emocionais (quando as crianças têm dificuldade em adormecer, quando se magoam ou quando se sentem tristes) “E: E a C, também dá muitos mimos aos meninos? RM: Sim, quando vamos dormir... E quando estamos a chorar. Ela pega assim em nós e dá um beijinho. Ela faz isso e já não dói. E: O que é que já não dói, RM? RM: O doí-dói que nós temos. Ela dá um beijinho e não dói mais.”(RM); “É mais quando estamos tristes ou quando nos alejamos.” (ML)] e durante o momento da manhã quando as crianças chegam ao colégio e quando os comportamentos das mesmas são adequados [“(...) Os mimos são bons... São para os meninos que se portam bem. (...) só quando estiver com juízo! (...) Alguns mimos... é mais quando chegamos ao colégio.”(M)]

### **DIFERENÇAS ENTRE A AFETIVIDADE NA INFÂNCIA E AFETIVIDADE NA IDADE ADULTA - AS VOZES DAS CRIANÇAS**

Os contributos das crianças permitiram também verificar que as mesmas compreendem existir diferenças entre afetividade na Infância e afetividade na idade adulta. Aliás, a pertinência dessa perceção foi um dos motivos que levou a transformar um dos comentários das crianças em título principal do presente estudo. As crianças acreditam existir diferenças a nível afetivo consoante a idade do ser humano. [“ML: Sabes... Eu acho que os crescidos não têm tantos mimos como nós... (...) ... se calhar gostam... Se calhar é porque já não são pequeninos como nós e já não podem ir ao colo uns dos outros! (risos) E porque gostam de outras coisas que só os crescidos gostam... os beijinhos na boca! (risos) (...) são mimos de namorados... os meus papás são assim.” (ML) ; “(...) Mas há mimos diferentes! Há mimos como aqueles que se fazem aos bebés, mimos dos crescidos a nós, mimos de amigos, mimos dos pais... há assim muitos! (...)E: Então os crescidos não gostam de mimos,

é isso? L: Gostam... mas não é como nós. E: Então como são os mimos dos adultos? L: Não sei muito bem... mas não são iguais.” (L)]

Deixam-se de seguida algumas palavras que representam uma espécie de síntese respeitante à análise dos dados recolhidos durante a investigação.

As entrevistadas assinalam a Dimensão Afetiva como sendo um dos pilares do processo educativo, em particular do nível inicial a que corresponde a Educação Pré-escolar. Através dos seus discursos infere-se que, mais do que noutra profissão ou nível educativo, a afetividade, para quem opta por atuar em Educação de Infância, é uma condição fundamental. As educadoras alertaram para a necessidade do reconhecimento da competência da criança e, a partir dessa premissa, a necessidade de promover situações e experiências que levem ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

## Anexo 13

**Idades dos alunos da Turma B do 3º Ano (Até 12/12/15)**

ALUNO/A	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
A.C	24/03/2007	8 Anos e 8 meses
A.D.	15/11/2006	9 Anos
A.N.	05/09/2007	8 Anos e 2 meses
A.L.C.	10/11/2006	9 Anos
A.H.	01/11/2007	8 Anos e 1 mês
B.	09/03/2007	8 Anos e 8 meses
C.C.	09/04/2007	8 Anos e 7 meses
C.F.	30/10/2007	8 Anos e 1 mês
D.A.	04/12/2007	7 Anos e 11 meses
E.G.	15/09/2007	8 Anos e 2 meses
G.M.	09/06/2007	8 Anos e 5 meses
I.S.	03/02/2007	8 Anos e 9 meses
L.F.	03/09/2007	8 Anos e 2 meses
M.P.	22/08/2007	8 Anos e 3 meses
M.I.	28/06/2007	8 Anos e 5 meses
M.L.	02/02/2007	8 Anos e 9 meses
M.C	04/04/2007	8 Anos e 7 meses
Mi.C.	01/07/2007	8 Anos e 4 meses
P.P.	24/09/2007	8 Anos e 2 meses
R.M.	18/10/2007	8 Anos e 1 mês

## Anexo 14

### Residências dos alunos - Localidades

ALUNO/A	Concelho da Residência	Freguesia
A.L.C	Maia	Maia
A.D.	Porto	Ramalde
A.N.	Gondomar	Jovim
A.C.	Matosinhos	Custóias
A.H.	Vila de Conde	Vairão
B.	Maia	Pedrouços
C.C.	Porto	Paranhos
C.F.	Maia	Nogueira
D.A.	Matosinhos	Leça do Balio
E.G.	Maia	Pedrouços
G.M.	Maia	Vila Nova da Telha
I.S.	Gondomar	Valbom
L.F.	Porto	Cedofeita
M.P.	Maia	Moreira da Maia
M.I.	Porto	Bonfim
M.L.	Porto	Paranhos
M.C	Porto	Paranhos
Mi.C.	Porto	Sto. Ildefonso
P.P.	Porto	Bonfim
R.M.	Porto	Sto. Ildefonso
F.	S/I	S/I

## Anexo 15

### Profissão dos Pais e Habilitações académicas

ALUNO/A	Profissão Mãe	Formação Académica Mãe	Profissão Pai	Formação Académica Pai
A.L.C.	Bancária	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
A.D.	Cabeleireira	12º Ano	Técnico de AVAC/R.N. IV	12º Ano
A.N.	Engenheira	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
A.C.	Bancária	Licenciatura	Bancário	Bacharelato
A.H.	Investigadora	Doutoramento	Investigador	Doutoramento
B.	Comercial	12º Ano	Comercial	12º Ano
C.C.	Investigadora	Doutoramento	Biólogo	Doutoramento
C.F.	Juíza	Licenciatura	Advogado	Licenciatura
D.A.	Professora	Licenciatura	Advogado/Docente E.S.	Mestrado
E.G.	Médica Dentista	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
G.M.	Farmacêutica	Licenciatura	Técnico Farmacêutico	12º Ano
I.S.	Lojista	A concluir Licenciatura	Jogador de Futebol	S/I
L.F.	Bancária	S/I	S/I	S/I
M.P.	Chefe de cozinha	S/I	Advogado	Licenciatura
M.I.	Professora	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
M.L.	Médica Obstetra	Licenciatura	Médico Veterinário	Licenciatura
M.C	Doméstica	12º Ano	Sócio-gerente de empresa	Licenciatura
Mi.C.	Professora	Doutoramento	Professor	Doutoramento
P.P.	Bióloga	Mestrado	Geógrafo	Mestrado
R.M.	Médica Anestésista	Mestrado	Professor	Licenciatura
F.	S/I	S/I	S/I	S/I

## Anexo 16

Já a L. e a A.L.C. encontram-se mais desfasadas em relação ao grupo pois ambas, além de possuírem perturbações específicas da aprendizagem da leitura e da escrita, são duas meninas muito inseguras e com uma autoestima muito baixa. A A.L.C., uma das duas alunas que apresenta um diagnóstico de Dislexia, possui algum trabalho diferenciado bem como mais tempo e apoio para a realização das tarefas escolares. Para esta aluna foi delineado desde o 2º ano, e em conjunto com o serviço de psicologia, um plano de apoio específico para a mesma. E a L., apesar de bem integrada no grupo, permanece insegura e tímida sempre que intervém na sala de aula sendo o seu discurso quase impercetível e muito lento. Esta aluna já revela uma grande evolução relativamente ao ano letivo anterior, ano em que chegou a usufruir de apoio com a professora titular e no qual foi solicitado à mãe que pedisse uma avaliação externa a um especialista na área da psicologia infantil a fim de avaliar as suas dificuldades. Aliado à perturbação específica de aprendizagem diagnosticada, é possível que esta aluna ainda se encontre num processo de adaptação à realidade escolar em que se encontra (a L., antes de vir integrar esta turma, vivia num País africano pelo que parte das suas dificuldades tenham, possivelmente, também que ver com o próprio sistema educativo).

### **Situações Individuais**

**A.N.** – Em Português, este aluno apresenta dificuldades na escrita, na leitura (interpretação) e na ortografia. Em Matemática e Estudo do Meio, as suas dificuldades prendem-se sobretudo com a interpretação de enunciados e com a ortografia.

**A.L.C.** – Em Português, esta aluna apresenta dificuldades na escrita, na leitura (interpretação) e na ortografia, motivo que a leva a sentir-se menos confortável quando em situação de trabalho em pares, pequeno grupo ou quando é convidada a participar durante o decorrer das aulas, já que sente que as suas fragilidades ficam expostas. A A. ainda apresenta uma leitura silábica e hesitante, fazendo muitas pausas para decodificar palavras. Relativamente à escrita, a aluna consegue copiar com correção, ainda que demore muito tempo na sua execução e apresenta uma caligrafia

cuidada. Continua a revelar dificuldades a nível de autonomia e de ritmo de execução de tarefas devido à insegurança que ainda possui. Em Matemática e Estudo do Meio, a sua principal dificuldade prende-se com a interpretação dos enunciados, não conseguindo decifrar o que lhe é pedido. Em termos sociais, a maior preocupação com esta aluna é a sua baixa autoestima provocada por sentimentos de incapacidade e de reação ao erro.

**L.F.** – Em Português, apresenta dificuldades de escrita, de interpretação de leitura e de ortografia. Matemática e Estudo do Meio, interpretação de enunciados e ortografia. Em termos sociais, tal como a sua colega A.L.C., revela uma baixa autoestima provocada também por sentimentos de incapacidade e de reação ao erro.

**D.A.** – Este aluno continua a revelar um comportamento desadequado na sala de aula assim como noutros espaços do colégio, sendo por isso necessário estabelecer um plano individual que permita ajudar o aluno neste aspeto. Na área da Matemática, o aluno revela dificuldades de agilidade de cálculo mental, interpretação de problemas e sistematização de aprendizagens.

**M.I.** – A maior preocupação a ter com esta aluna é a nível Social. A aluna continua a procurar o seu lugar e papel na turma, o que a leva a estabelecer relações conflituosas e instáveis com os seus pares. Relativamente às aprendizagens curriculares, na área da Matemática, a aluna revela dificuldades de agilidade de cálculo mental, interpretação de problemas e sistematização de aprendizagens.

## Anexo 17

Classificações (quantitativas e qualitativas) obtidas nas segundas provas de avaliação do 1º Período

Aluno	Português Av. Quant.	Português Av. Qual.	Matemática Av. Quant.	Matemática Av. Qual.	Estudo do Meio Av. Quant.	Estudo do Meio Av. Qual.
A.D.	90%	MB	98%	MB	96%	MB
D.A.	74%	B	78%	B	97%	MB
A.N.	72%	B	73%	B	81%	B
M.C.	97%	MB	97%	MB	98%	MB
B.M.	95%	MB	98%	MB	98%	MB
G.M.	82%	B	90%	MB	90%	MB
Mi.C.	88%	B	93%	MB	95%	MB
C.C.	91%	MB	92%	MB	97%	MB
P.P.	93%	MB	91%	MB	95%	MB
M.I.	80%	B	68%	S	76%	B
A.L.C.	72%	B	74%	B	54%	S
A.H.	85%	B	79%	B	84%	B
M.L.	91%	MB	95%	MB	96%	MB
I.S.	78%	B	82%	B	90%	MB
M.P.	88%	B	81%	B	92%	MB
L.F.	78%	B	55%	S	86%	B
A.C.	92%	MB	96%	MB	91%	MB
E.G.	83%	B	82%	B	91%	MB
C.F.	78%	B	82%	B	90%	MB
R.M.	86%	B	96%	MB	87%	B

## Anexo 18

### GUIÃO PARA ENTREVISTA À DOCENTE TITULAR DE TURMA DO 3º ANO

**Início:** Bom dia/boa tarde, professora R. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para esta entrevista.

1. Gostaria que a R começasse por me indicar a sua idade, formação académica e tempo de serviço.
2. Qual a principal razão que levou a R a optar pela formação em Ensino do 1ºCEB?
4. O que é para a R, ser Professora?
5. Para si, um professor de excelência deve possuir que características?
6. Que traços a R considera serem distintivos do perfil do profissional de Ensino do 1º CEB relativamente a outros níveis educativos?  
Desses traços, considera que a criação de relações afetivas positivas entre docentes e alunos é um dos pontos importantes, neste nível educativo?
7. Refletindo acerca da importância das interações adulto-criança, poderá indicar alguma (s) estratégia (s) a que recorra para promover a afetividade na relação com os seus alunos?
8. Na opinião da R, no contexto do 1ºCEB a Dimensão afetiva deve ser considerada um elemento imprescindível? Porquê?
9. Atendendo à sua experiência profissional e pessoal, poderá exemplificar situações ou momentos específicos do quotidiano que evidenciam a necessidade de envolvimento afetivo na relação adulto-criança? (Quando, de que forma se estabelecem e como se manifestam os afetos?)
10. Considera a ligação afetiva importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças?
11. A afetividade é um dos alicerces da relação pedagógica. Concorda com esta afirmação?
12. É Indiscutível o facto de todas as crianças serem diferentes. Tendo em consideração essa realidade, de que modo gere ou adapta a relação afetiva que estabelece com o grupo, atendendo às distintas necessidades das crianças? (Diferenciação pedagógica pela dimensão afetiva)
13. Encontra dificuldades em equilibrar a afetividade e a disciplina? Que estratégia (s) utiliza para conseguir estabelecer esse equilíbrio?
14. Que sentimentos considera mais importantes na sua relação com os alunos?

# Anexo 19

## Produções de escrita autónoma das crianças com ilustrações

A professora

A professora é baixa, tem cabelo castanho-escuro, tem uns bonitos olhos castanhos e é morena. Ela é muito bonita e simpática, eu acho que ela é mesmo fixe e faz coisas boas com a cor, e às vezes põe músicas muito fiáveis.

A professora costuma vestir umas calças de ganga, uma camisola ou uma camisa, e um lenço.

Eu gosto muito da professora, porque ela é muito divertida e está sempre bem disposta, às vezes quando nos portamos bem ou quando estamos muito empenhados nas aulas ela dá-nos presentes, como uma medalha ou um relógio.

A minha professora é a professora mais fiável da minha vida.



A professora!

A professora é bonita, divertida e baixa. Gosta muito dos seus alunos e é muito brincalhona e divertida. Ela anda sempre com um calor, pequena e anda com uma camisola azul e umas calças de ganga. Eu gosto muito dela e é muito amiga dos seus alunos e os outros também são castanhos e morenos.

O cabelo é castanho escuro e anda sempre bondoso e muito sorridente.

Hoje, 3 de dezembro de 2021.  
Essa é a minha vida.

A taboal com o algoritmo		
24:6 =	45:5 =	14:2 =
42:7 =	24:4 =	42:7 =



A professora

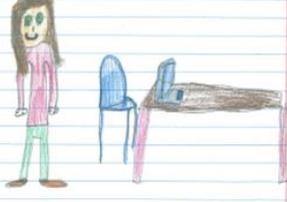
A professora é baixa e usa um vestido azul, morena. Ela sempre música a nota-faixa e é muito divertida. Ela sempre bem disposta e só não está quando nos não nos comportamos bem.

A professora tem 39 anos e eu gosto dela por fazer desenhos e jogos a todos os tempos.



A professora

A professora é baixa e bonita. Tem um cabelo grande e preto e a cor da pele é castanho-avermelhado. Ela anda bem vestida com roupas normais. É uma professora e dá boas aulas. É simpática, por às vezes punga-se com os alunos. Às vezes e fê-lo nos tempos livres e divertidos. Mas tem amor às crianças.



de professora 27/11/2013

de professora gosta muito dos seus alunos. É muito simpática e afetuosa. Ela sempre queria que nós aprendamos a ler e a escrever. Ela também gosta de cantar e dançar. Ela também gosta de fazer as aulas de arte.



O que eu sei sobre a

de professora é bonita, tem olhos castanhos, tem os cabelos pretos e tem a cara redonda. Ela gosta de fazer trabalhos, ler livros, ler histórias e ler as histórias. Ela também gosta de fazer as aulas. Ela é muito simpática com os seus alunos com os seus alunos. Ela gosta de ler e de escrever. Ela tem um amigo dela para sempre.



de professora

de professora é bonita e tem uns lindos olhos castanhos. Tem uma linda pele, e não se arranja muito. O que ela usa mais saias e uma camiseta, umas calças e um cachecol. Ela tem um colar verde ao pescoço, tem uma pulseira. Ela também gosta de ler e de escrever. Ela também gosta de fazer as aulas de arte. Ela também gosta de fazer as aulas de arte. Ela também gosta de fazer as aulas de arte.



Data: 27 de novembro de 2013

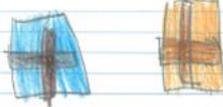
A professora

de professora é bonita, tem olhos castanhos, tem cabelos pretos e é simpática. Ela tem 29 anos, gosta muito de ler, de escrever e de fazer as aulas. Ela também gosta de fazer as aulas de arte. Ela também gosta de fazer as aulas de arte. Ela também gosta de fazer as aulas de arte.



### O que eu sei sobre a professora

A minha professora chama-se  
 Ela é alta, gorda porque come muitos doces  
 tem 39 anos!  
 Tem os dentes brancos e o seu cabelo é castanho  
 De muitas vezes gosta de ler  
 É morena, usa botas, calças e cabelo  
 Eu gosto muito dela porque é divertida e  
 trabalhadora.



### de minha professora

A professora é baixa, nem magra nem gorda, tem os  
 olhos castanhos e o cabelo é cast.  
 É muito divertida, simpática e tem díscia.  
 Costuma vestir uma camisola e umas calças  
 Ainda sempre a corrigir os nossos trabalhos de casa.  
 A professora é muito amiga dos alunos  
 da sala de aula costumamos trabalhar individualmente  
 e em grupo.  
 Gostamos músicas que nós escolhemos.  
 Eu adoro a minha professora.



A professora é baixa a  
 sua pele é morena, usa roupa  
 normal, o cabelo é castanho  
 costuma ser uma orelha quando lhe  
 faz fazer coisas boas a mim.  
 Mas é muito veloz muito firme e  
 divertida.  
 Gostamos de ler livros e filmes  
 atividades ao ar livre e fazer desportos  
 Eu adoro a a professora.



A professora é baixa, tem cabelo castanho  
 e lizo; tem olhos castanhos escuros e brilho  
 nos.

A professora tem uma boca pequena mas  
 muito roxa.

A professora é morena e muito bonita.

A professora é muito divertida.

É organizada e muito divertida para nos  
 aprendermos muito.

Trabalhamos muito português, matemática e  
 saúdo de meio mas também nos  
 divertimos.

A professora deixa fazer desportos ler livros  
 escolher músicas no youtube para  
 ouvirmos e às vezes mesmo comemos  
 no recreio, mas não muito muitas vezes.  
 Eu amo a professora.



A minha professora e a minha mãe

A minha professora é a melhor do mundo ela dá-me...  
Um muito bom dia, tem cabelo castanho e usa um vestido amarelo.  
Ela sempre sorri e eu gosto muito de ir para a escola.  
A professora é gorda e muito simpática, e gosta de trabalhar muito, e  
ela gosta muito de fazer copias para os alunos e minha caligrafia.  
Ela é muito simpática, gosta sempre de ensinar. É uma professora especial, pelo  
amor de todos!

Eu gosto da minha professora.

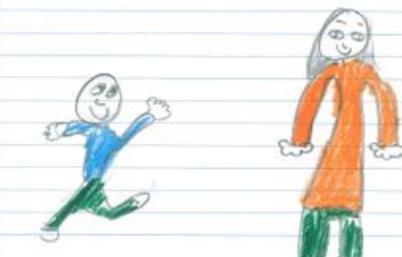


A professora

A professora é uma pessoa muito simpática e é bonita.  
Ela sempre usa calças de cores vivas e tem sempre um sorriso.  
Ela gosta de ensinar e de trabalhar muito.  
A professora é a melhor do mundo.



A professora é bonita e tem um  
lindo cabelo castanho e usa um  
vestido amarelo. Ela sempre sorri  
e eu gosto muito de ir para a escola.  
A professora é gorda e muito simpática,  
e gosta de trabalhar muito, e ela  
gosta muito de fazer copias para os  
alunos e minha caligrafia. Ela é  
muito simpática, gosta sempre de  
ensinar. É uma professora especial,  
pelo amor de todos!



A professora

A professora é bonita, simpática e tem um lindo  
cabelo castanho. Ela sempre sorri e eu gosto  
muito de ir para a escola. Ela é muito simpática,  
gosta sempre de ensinar. É uma professora  
especial, pelo amor de todos!



A professora  
 A professora é muito feliz dá nos  
 tempo extra para o teste.  
 Ela é muito castanha, o cabelo é preto e curto  
 e é baixinha.  
 A professora é gulona, gosta de muitos doces  
 quando nós comemos logo a professora é  
 a minha fada de bolso.  
 Ela é muito engraçada e a professora  
 já foi professora das minhas irmãs.  
 Eu adoro a professora.



Professora  
 A professora é bonita, é baixinha e tem os  
 olhos castanhos.  
 A professora usa sempre um cachecol  
 muito bonito e usa calça e camiseta.  
 A professora é muito querida.  
 A professora me faz fazer cópias muito de  
 vez em quando.  
 A professora é a melhor professora de  
 todo o mundo.



A professora  
 É baixinha, morena, engraçada, gata,  
 tem olhos castanhos, cabelo longo e castanho  
 e tem dentes brancos.  
 A professora gosta de doces, é  
 boa professora porque ela nos faz ler livros  
 fazer desenhos e ouvir música.  
 O que eu gosto mais de fazer na  
 sala é ouvir música e matemática.



A professora  
 A professora é bonita e é baixinha.  
 O cabelo é preto e sempre com o cabelo molhado  
 e ela sempre usa o cabelo molhado  
 e ela sempre usa o cabelo molhado  
 e ela sempre usa o cabelo molhado.  
 Ela gosta de ouvir música e gosta muito de  
 dançar, e ela gosta de ouvir música e ela gosta de  
 ouvir música e ela gosta de ouvir música.  
 Ela gosta de ouvir música e ela gosta de  
 ouvir música e ela gosta de ouvir música.  
 Ela gosta de ouvir música e ela gosta de  
 ouvir música e ela gosta de ouvir música.



## Anexo 20

### Guião da entrevista coletiva aos alunos do 3º ano

**Questão nº 1** - Se eu não vos conhecesse nem à professora R., o que me poderiam dizer a respeito da mesma?

**Questão nº 2** - O que são os afetos ou o que é para vocês ser afetuoso?

**Questão nº 3** - O que acham das aulas dadas pela professora R.?

**Questão nº 4** - Durante as aulas, percebem se a professora tem preocupações diferentes com os alunos da turma?

**Questão nº 5** - O que faz a professora R. quando há alguma situação de mau comportamento na aula?

**Questão nº 6** - O que acharam os alunos novos da turma acerca do primeiro dia de aulas aqui no colégio?

**Questão nº 7** - Qual é a opinião dos vossos pais acerca da professora R.?

**Questão nº 8** - Sentem que a professora é afetuosa convosco? Se sim, podem dar exemplos?

### Transcrição<sup>1</sup> da entrevista coletiva<sup>2</sup> aos alunos do 3º ano

**E – Antes de começar a fazer-vos algumas perguntas, quero recordar a nossa regra de ouro : só responde quem colocar o dedo no ar. Estamos todos de acordo, certo?**

Crianças – Siiiiim!

**E – Muito bem! Então vou começar. Ora bem... Imaginem que eu não vos conheço nem à professora R., o que me poderiam vocês dizer a respeito dela para que eu ficasse com uma ideia do tipo de professora que ela é?**

B – Hum... Que ela é engraçada e que eu aprendo muito com ela.

---

<sup>1</sup> A transcrição desta entrevista contempla algumas supressões devido à existência de interferências sonoras aquando da gravação áudio, impossibilitando desse modo a transcrição de algumas partes dos discursos dos intervenientes.

<sup>2</sup> Foi explicado à turma o objetivo da entrevista, assim como o facto da participação ou não se tratar de uma decisão das crianças, pelo que alguns elementos optaram por não responder a nenhuma questão. Acrescenta-se ainda que duas alunas encontravam-se ausentes no dia da entrevista por motivos de saúde.

A.H. - Que ela é engraçada, é simpática e sente muito as coisas. E que eu acho que a professora R. gosta muito de ser professora, dá para perceber.

P - É simpática, é muito boa professora e manda-nos poucos trabalhos de casa.

A.D. - Eu dizia logo que ela é bonita, simpática... é engraçada e... e ajuda-nos nas coisas que temos que aprender. E é muito curiosa... assim quando se mete a brincar e está sempre ao nosso lado. Eu também sei que a R. gosta de ensinar, dá para perceber. Se ela não gostasse nós percebíamos, eu percebia! É que eu já vi professores que não gostavam nada de ensinar... e não são nada como a R.! Acho que é mesmo a melhor professora do mundo...

C.C. - Eu acho que o A. tem razão. Os professores que estão sempre a gritar a dizer «pouco barulho» e que nunca estão bem dispostos não devem gostar nadinha de ensinar nem dos seus alunos... A R. é muito esperta e especial... e acho que é a melhor professora do mundo.

D. - Eu dizia que ela é simpática, é generosa, é amigável, é bonita e verdadeira. Ah! E que aprendo muito com ela. É como a C. disse, ela é a melhor professora do mundo.

G. - Eu acho que é muito engraçada, é gira, é bondosa, inteligente e ensina muito bem.

M.P. - Ela tem um coração de ouro, é generosa e é a melhor professora que existe.

C.F. - É simpática, é humilde, é inteligente, sabe explicar muito bem e é a melhor professora do mundo.

A.C. - Ela é generosa, boa, dá poucos trabalhos de casa e que aprendo muito com ela.

R. - Ela é bonita, é simpática, é verdadeira e dá muito boas aulas... é a melhor professora do mundo.

A.L.C. - Acho que ela é muito bonita, engraçada... e ajuda-me muito.

Ma.C. - Ela é bonita e inteligente.

M.L. - Ela é amorosa e ajuda-nos a aprender. E eu concordo com os meus colegas, sabes porquê? Porque se ela não gostasse de ensinar não estava sempre a sorrir. Eu acho que ela se diverte com os alunos, pelo menos parece mesmo.

Mi.C. - Que ela dá muitos presentes, é muito bonita e bondosa e a melhor professora do mundo. E é mesmo verdade, eu sei disto porque ela já é nossa há mais de dois anos!

A.N. - É bonita, é simpática e também acho que é a melhor professora do mundo.

F. - Ela é engraçada, simpática e acho que é muito boa professora.

**E – Hum... E será que alguém me consegue explicar o que é ser afetuoso e o que são afetos?**

A.D – São assim abraços, beijos, mimos... é o amor...

D. – Mas afetos também são assim... dizer coisas boas... não é só agarrar alguém ou assim... dizer, por exemplo, que tu és bonita ou generosa...

C.C. – O D. tem razão. Ser afetuoso também pode ser quando te dizem que és simpática ou generosa... é assim... fazer elogios, percebes?

D. – É, podemos mostrar afetos a alguém com palavras!

A.H. – É o que eles disseram... Pode ser dar carinho, com festinhas, beijos ou abraços mas também pode ser a dizer coisas muito boas, assim... simpáticas.

M.P. – Eu sei ser afetuosa de muitas maneiras, como aquelas que eles já disseram.

Mi.C. – Tu queres saber se a professora é assim para nós, é isso, não é? Olha, ela é!

M.P. – O Mi. tem razão, a professora R. é muito carinhosa para nós. Ela às vezes zanga-se, mas mesmo assim não deixa de ser boazinha.

P. – Ela é muito boa para todos, quase nunca se zanga.

G. – Eu concordo. A professora R. não consegue ficar zangada assim muuuuito tempo... e eu sei isso muito bem!

M.L. – É verdade, a professora é muito amorosa.

A.C. – Ela é melga, mas é carinhosa... se nós não fizermos muitas asneiras...

Ma.C. – Eu concordo com tudo o que disseram.

A.N. - Eu acho que só vou repetir o que já disseram... por isso...

### **E – Será que podem dizer o que acham das aulas dadas pela professora R.?**

A.H. – Eu acho que são muito boas porque ela as prepara com cuidado para nós.

D. – Sim, porque senão ela não sabia fazer muito bem...

C.C. – E também são divertidas como as vossas, mas só que diferentes... não têm tantos jogos e assim...

A.H. – Pois, são diferentes porque cada pessoa tem as suas ideias. Mas nós aprendemos sempre, com jogos e sem jogos.

M.P. – A professora R. dá aulas boas porque trabalha muito e porque gosta de nós. E eu acho que ela explica bem as coisas novas que dá mas quando há um menino ou menina que não entende, ela então pára e explica outra vez e de uma maneira diferente. Eu acho que ela faz isso muito bem e nós percebemos...

G. – É, as aulas dela são assim fixes, quase sempre... porque ela trabalha muito. Só é pena não termos mais aulas com experiências no laboratório...

Mi. C. – Eu também acho o mesmo que eles. E também acho que a professora R. deve trabalhar muito em casa para dar boas aulas. Só pode!

Ma. C. – Eu gosto muito das aulas da professora R. porque ela, quando aprendemos coisas novas, ela deixa-nos sempre assim... curiosos! E faz-nos perguntas para nós adivinharmos, tu também fazes isso!

B. – Eu gosto das aulas da professora R. e de responder às perguntas, eu acho que as aulas da professora R. são muito boas e acho que é por isso que nós somos bons alunos. E ela gosta das coisas que fazemos, deve ficar contente porque gosta de ter coisas nossas espalhadas nas paredes. É bom nós vermos as nossas coisas e os nossos trabalhos.

M.P. – Nós não somos todos iguais, por isso é que a professora R. tem que falar às vezes de maneira diferente para nós, é normal. Uns percebem logo e alguns não... é normal.

A.D. – Eu acho que vou ser ainda melhor por causa das aulas da professora R.. E concordo com o B., é que eu gosto muito da ideia do nosso jornal, foi uma ideia muito fixe da professora R.! Adoro coisas assim! E termos tudo ali [aponta para a parede] que foi feito por nós é mesmo bom!

M.L. – Sabes, M., as aulas são tão fixes que às vezes acontece como nas vossas aulas, está a ser tão fixe fazer um trabalho ou um exercício que nós até nos esquecemos de ir ao intervalo! Se não fosse a R. a olhar para o relógio e a avisar-nos para irmos lanchar...

G. – É verdade, M.! Isso realmente já aconteceu nas aulas que tu nos deste! E olha que tu até sabes o que eu adoro ir ao intervalo! Mas às vezes estamos tão distraídos que nem notamos...

**E – Pois bem... outra pergunta. E quero que pensem bem antes de responder, ok? Porque vou querer que me expliquem porquê. Digam-me lá se percebem que a professora R., durante as aulas, tem preocupações diferentes com alguns alunos da turma.**

A.H. – Sim, porque alguns alunos fazem tudo mais devagar, não conseguem passar tudo o que está no quadro e atrasam-se, outros não percebem muito bem o que a professora está a explicar... outros, por exemplo, portam-se pior... e a professora tem que ter mais atenção com esses alunos.

D. – A professora R. preocupa-se com os alunos que não percebem tão bem as coisas, é normal... ela explica a esses alunos mais vezes porque tem que ser, senão eles depois não entendem...

A.L.C. – A professora R. ajuda os alunos com mais dificuldades, como eu... e não é só nas aulas, depois também. Eu adoro estar com ela no apoio.

A.C. – Eu também percebo isso. Eu não tenho assim muitas dificuldades, mas vejo que ela se preocupa muito com os meninos que não percebem algumas coisas.

C.C. – Pois, ela faz isso porque tem que ser. Uma professora quando nos ensina uma coisa nova, tem que explicar muito bem porque nós não sabíamos nada antes. E há meninos que não percebem assim à primeira vez e ela tem mesmo que explicar. Todos temos que aprender, por isso...

Mi.C. – Eu acho que é como a C. disse, os professores têm que ensinar a todos, por isso não podem haver alunos que não percebem as coisas e é por isso que a professora R. se preocupa com eles. Ela olha para nós e percebe se nós percebemos ou não, mesmo quando não dizemos nada!

A.N. – É verdade, mesmo quando não percebemos assim muito bem uma coisa, ela descobre que nós não estamos a perceber e explica outra vez e outra vez... até nós entendermos!

D. – É mesmo assim, sabes. Eu às vezes tenho dúvidas e até tenho vergonha de dizer, mas ela sabe isso e então explica a mim e a todos outra vez mas já sem ser da mesma maneira e no fim eu já entendo.

A.C. – E sabes outra coisa, eu gosto quando ela passa por mim quando estamos nos trabalhos e diz assim «Muito bem! É mesmo isso!». É que uma pessoa fica mesmo contente! E gosto quando ela diz que a minha letra está mais direitinha.

P. – É! Eu também gosto disso! Fico mesmo contente porque afinal estou a fazer bem as coisas... E quando não tenho erros e ela me diz que não tenho erros, fico mesmo contente. Eu é que às vezes ainda não passei tudo e pronto...

C.F. – Ela faz isso! Eu também gosto quando ela diz «muito bem» ou «parabéns» mas às vezes ainda não acabei de fazer quando ela passa na minha mesa...

B. – Sabes, M., eu acho que não é fácil o trabalho da professora R. ... É que nós somos muitos e ela é só uma para nós todos...

**E – Muito bem, conseguiram-me explicar perfeitamente porque razão a professora se preocupa com alguns alunos e mostraram que ela vos conhece muito bem! E será que me podem dizer o que faz a professora R. quando alguém se porta mal?**

A.H. – A professora R. é divertida... mas quando os assuntos são sérios, também é séria quando tem que ser. Quando alguém se porta mal, ela conversa connosco e se for uma situação muito grave põe-nos de castigo. Assim ficar na sala e não poder continuar no intervalo...

G. – Oh, M. .... Uma vez no 2º ano, eu e o Mi. tínhamo-nos portado um bocado mal, e depois a professora disse que íamos ficar de castigo e eu perguntei se era só segunda-feira e ela respondeu que sim. Mas na terça logo percebi que ia ser a semana toda, por causa da pergunta que fiz... mas o castigo foi só para mim, os outros não ficaram de castigo. Mas acho que foi merecido... eu tinha-me portado mesmo mal!

Mi.C. – É verdade, eu lembro-me... Mas os castigos da professora R. são razoáveis.

Ma.C. – A professora é justa e faz os meninos que se portam mal entenderem os castigos.

D. – É verdade, nós merecemos os castigos. Não gostamos nada, não é... mas merecemos.

R. – E a professora R. nunca grita, nem quando se chateia por causa de coisas que fazemos que estão erradas nas aulas. Assim, como quando nos portamos mal ou estamos a falar quando não devemos.

A.H. – Eu acho que os castigos da professora R. fazem sentido e resultam porque os meninos não voltam a fazer o que fizeram.

A.C. – Eu não gosto nada de castigos, fico mesmo chateado porque às vezes sou castigado só eu e não acho justo... mas os castigos da professora R. não são assim muito maus.

**E – Agora vou fazer uma pergunta para que os 3 alunos novos da turma me possam responder. Podem me dizer o que acharam do vosso primeiro dia de aulas aqui no colégio? O que sentiram nesse dia?**

C.C. – Eu gostei desse dia... senti-me um bocadinho nervosa, mas bem. Foram todos simpáticos para mim e a professora R. foi muito simpática e amorosa.

A.D. – Eu da primeira vez estava um bocadinho preocupado... e ansioso porque não conhecia ninguém, mas percebi que eram todos simpáticos, os meus colegas, a professora e as estagiárias. A professora R. conversou comigo e estive sempre comigo, tu sabes. Gostei muito da conversa que tivemos todos aqui na sala e das brincadeiras lá fora...

F. - Senti-me ansiosa... nervosa... mas depois foi passando porque todos me fizeram sentir bem e foram simpáticos. Brinquei logo com as meninas. A professora R. fez-me sentir bem e fui perdendo o medo.

**E – E agora uma pergunta para todos. Será que me podem dizer qual é a opinião dos vossos pais acerca da professora R.?**

M.L. – Dizem que ela é muito amiga.

A.L.C. – Os meus pais acham que ela é a melhor professora do mundo.

C.F. – Os meus pais acham que é uma professora muito querida.

Ma.C. – Acham que ela ensina muito bem.

R. – Acham que ela manda pouquinhos trabalhos de casa mas que ensina muito bem.

A.H. – A minha mãe pergunta-me se eu gosto da professora e eu digo que sim e a minha mãe diz que também acha que ela é muito simpática e divertida e que sabe muito bem ensinar.

G. – Acham que é uma professora impecável, mas dizem que ela manda poucos trabalhos de casa.

A.H. – Ao dizer tudo isso, a professora vai passar a mandar mais trabalhos de casa... Isso é muito mau!

A.D. – A minha mãe acha que ela é muito simpática e muito carinhosa.

C.C. – Os meus pais acham que ela é perfeita para mim, que é boa professora e amorosa.

Mi.C. – Os meus pais gostam da professora R., acham que ela é boa, a melhor professora para mim.

F. – Eles gostaram logo dela. A minha mãe conheceu-a e viu que era simpática e amiga. Eu também gostei logo dela.

D. – Eles gostam muito dela porque acham que é boa a ensinar e ajuda-me muito

P. - A minha mãe gosta muito da professora R, como eu.

**E – Já percebi que vocês gostam muito da professora R. e que os vossos pais também. Digam-me, então... vocês sentem que a professora é afetuosa convosco? Se sim, podem dar exemplos?**

D. – Diz-nos coisas boas como que nós trabalhamos bem.

R. – Diz que nós tiramos boas notas nos testes... porque somos muito bons alunos.

A.H. – Eu acho que ela é muito amorosa connosco e brinca connosco muitas vezes, diz-nos coisas boas e gosta de dizer sempre, quando o nosso trabalho está muito bem, a professora diz que está muito bem e isso agrada-nos...

Mi.C. – Sim, eu acho que ela é afetuosa connosco.

A.N. – Ela diz-nos que trabalhamos bem, que somos inteligentes e que já conseguimos fazer muitas coisas novas, que estamos cada vez melhor... isso é uma maneira de ser afetuosa.

P. – Ela é carinhosa, é meiguinha para nós. E ela brinca muito connosco, isso é bom.

M.L. – Ela é carinhosa e dá-nos beijinhos e abraços quando chegamos à sala de manhã. Diz-nos coisas boas durante as aulas...

A.D. – Ela diz-nos que somos inteligentes e dá-nos mimos...

Mi.C. – E não se zanga connosco quando não fazemos os trabalhos de casa! Só temos que ir fazendo quando se corrige.

A.N. – Esqueci-me de dizer que ela dá-nos muitos abraços e que gosta de nos ouvir e ela tem piada. Ela diz coisas engraçadas para nós nos rirmos. Gosta de nos ver contentes. Às vezes diz que nos vai pendurar no teto quando dizemos asneiras... tem piada imaginar isso! [Risos]

A.H. – É, ainda agora quando chegamos das férias ela deu-nos muitos abraços, estava com muitas saudades nossas. E é verdade, ela preocupa-se muito com os seus alunos! Até sabe se estamos a ficar doentes só ao olhar para nós!

A.C. – Pois é! Quando eu estou a ficar com febre ou com dores de cabeça, a professora R. olha para mim e descobre logo!

M.P. – A professora R. preocupa-se muito com nós todos. Sabes, quando um aluno está triste ou assim, a professora R. percebe logo! Ela pergunta «queres contar o que se passou?» ou então vai ter contigo no intervalo.

Mi.C. – Ela brinca connosco, vocês nem tanto... mas eu até percebo, vocês estão sempre a trabalhar, tem que ser, são estagiárias...

A.H. – Pois é, elas estão sempre a preparar coisas fixas para nós que nem têm tempo para estar a brincar... coitadas...

A.L.C. – Eu quero dizer que... a professora dá-nos abraços e beijinhos, é meiga para nós.

G. – A R. é muito fixe e preocupa-se porque nós de manhã quando chegamos podemos falar sobre as coisas que nos aconteceram e a R. ouve todos até acabarmos. Quando há tempo, claro! Até teve uma conversa especial com o meu pai...

## Anexo 21

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO	
Nome da(s) criança(s): B. e M.I.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 04/11/15
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: Bloco da tarde (14:25 apróx.)
	Local: Sala de Aula
	Situação: "Gostas de mim?" - Os bilhetinhos de amor
<b>INCIDENTE</b>	
<p>Às 14:25 (aproximadamente), os alunos começaram a entrar na sala. O B. entrou quase a correr, lavado em lágrimas e muito nervoso. A professora cooperante foi ter com ele de imediato. O B. confessou à professora estar muito envergonhado e incomodado com uma situação provocada pela M.I. no recreio. A M.I. perseguiu-o durante todo o intervalo do almoço para que este lhe respondesse a uma pergunta escrita num pedaço de papel. Nesse papel, a M.I. perguntava ao B. se este gostava dela: "Gostas de mim? Sim ou Não?". O B., com o rosto inchado, encarnado e molhado de tanto chorar, disse à professora cooperante que estava cansado da insistência da M.I. e que não gostava que a menina gostasse dele de uma forma que não a da amizade: "Eu só gosto dela como amiga... porque é que ela não gosta de mim assim?"; "Eu não gosto nada que ela esteja apaixonada por mim... Eu fico envergonhado!".</p> <p>Em pouco tempo toda a turma se apercebeu do estado do B., ficando agitada e curiosa.</p> <p>A professora escutou com muita atenção cada palavra do B. e só depois tentou serená-lo. O B. foi ao WC passar água no rosto e a professora informou a turma que assim que o B. voltasse do WC, iria ter uma conversa séria com todos os alunos.</p>	
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>	
<p>Enquanto as crianças tentavam perceber o que se passava com o seu colega, eu esperava somente pela conversa que a professora iria ter com a turma. A reação da professora perante a situação "dramática" do seu aluno pareceu ser a de quem já está familiarizada com aquele género de situações, por isso fiquei curiosa por descobrir a origem das mesmas. Mas a minha suspeita relativamente ao facto deste «episódio» não ser inédito só se confirmou no momento em que a professora dirigiu as seguintes palavras à turma "(...) para que estas situações não continuem a acontecer!".</p> <p>Quando o B. regressou à sala, a professora iniciou a tão esperada conversa com a turma sendo o seu foco a questão dos namoros. A conversa serviu essencialmente para passar uma mensagem clara à M.I. acerca do seu comportamento desadequado e recorrente. Percebeu-se, desse modo, que a M.I. é quem costuma estar na origem de todos os incidentes idênticos ao sucedido. A professora fez com que a aluna pedisse desculpa pelo seu comportamento e que promettesse nunca mais perturbar nenhum menino da sala com "disparates de namoros", os quais são totalmente inapropriados para a sua idade. Frisou ainda o</p>	

desconforto que as atitudes e conversas da aluna provocam nos colegas e em particular nos meninos que são alvo da sua perseguição, o que foi notório pela reação do B. A professora avisou que esta seria a última vez que teria uma conversa sobre a questão dos namoros e que se a M.I. voltasse a estar implicada numa situação como a daquele dia, o seu encarregado de Educação passaria então a ter conhecimento da mesma.

O incidente a que se assistiu permitiu confirmar o aparecimento do chamado «interesse romântico» («romantic interest») tal como é referido por Adler & Adler (1998), que corresponde ao momento em que aumentam as conversas referentes aos pares, aos sentimentos, quem gosta de quem.

O incidente permitiu ainda compreender a complexidade de que se reveste a profissão docente. Para ser professor é crucial o domínio de competências tais como mediar e resolver situações que criem inconstância no ambiente escolar e de simultânea instabilidade emocional. O professor deve ser um adulto sensível pois só assim compreenderá os sentimentos dos seus alunos e conseguirá agir de modo a corresponder às suas necessidades e deve refletir constantemente acerca do efeito produzido por cada palavra que dirige à sua turma.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO	
Nome da criança: M.I.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 05/10/15
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: 1º Bloco da tarde
	Local: Sala de Aula
	Situação: Uma aluna passa por diversas vezes o TPC para o caderno.
INCIDENTE	
<p>A professora percebe que não é possível a M.I. ter passado o TPC em tão pouco tempo e dirige-se à sua mesa. A aluna mostra o seu caderno à professora e este exhibe um aglomerado de palavras ilegíveis escritas a marcador cor-de-rosa fluorescente. A professora diz à M.I. que esta tem que passar novamente o TPC, aproveitando que esse ainda se encontra exposto no quadro interativo. A professora recorda a aluna de que deve transcrever as palavras de modo a que se possam compreender aquando da respetiva leitura.</p> <p>Passado poucos minutos a M.I. levanta-se e dirige-se à professora para mostrar o caderno. Com firmeza na voz e a olhar olhos nos olhos a aluna, a professora diz: “é para passar tal e qual como está no quadro e com caneta azul. Não é nada que tu ainda não saibas, por isso não vou repetir.” É a 3ª vez que a aluna mostra o caderno à professora e verifica-se que continua sem transcrever toda a informação exposta no quadro (saltou algumas frases). A professora pede à M. I. para esta olhar para o quadro e ler o que lá está para assim poder comparar com o que escreveu no seu caderno. A aluna olha para o quadro com um ar desinteressado e depois para o caderno e volta para o lugar. A professora olha seriamente a aluna diz-lhe “vais ter que passar outra vez tudo e numa nova página. Esta vai ser a 4ª vez, M.I. ... mas não faz mal, tenho todo o tempo do mundo. Se terminares às 16h ou mais tarde, não há qualquer problema para mim... só há para ti, que não saís daqui da sala.” A M. I. começa a passar o TPC numa nova página e desta vez já revela cuidado a escrever cada palavra. Quando termina, a M.I. vai mostrar à professora o seu caderno, sendo que nesta 5ª e última vez já tem tudo escrito corretamente.</p>	
COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO	
<p>O comportamento da M.I. pareceu ser uma forma da aluna testar até que ponto poderia desafiar o adulto. Já não é primeira vez que a M.I. protagoniza situações semelhantes, inclusivamente com outros professores da turma (professora de Inglês e professor de Expressão Motora). A postura da professora titular revelou ser a mais adequada, possivelmente por esta estar familiarizada com este género de situações. A sua intervenção foi eficaz pois a aluna percebeu que de nada lhe valia continuar a desobedecer o adulto já que teria que fazer o que lhe compete: respeitar a professora e realizar as tarefas propostas pela mesma (até porque a que lhe foi solicitada faz parte de uma das rotinas em sala de aula). Note-se que a professora nunca elevou a voz para conseguir levar a aluna a agir corretamente, simplesmente apresentou a consequência possível para o seu comportamento e mostrou-se firme no seu discurso e postura. São situações como esta que se observou que chamam a atenção para a importância e necessidade de se exercer uma atitude disciplinar em contexto. Levam também a refletir acerca da gestão equilibrada entre disciplina e afetividade, equilíbrio sempre desejável em particular em contexto educativo. Foi possível ainda compreender que esse equilíbrio não é fácil de adquirir pois depende da vasta experiência da docente e do conhecimento profundo que a mesma tem de cada aluno da turma.</p>	

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO	
Nome da criança: Ma.C.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 02/12/15
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: 1º Bloco da manhã
	Local: Sala de Aula
	Situação: Inferências acerca do narrador de uma história.
<b>INCIDENTE</b>	
<p>A turma acaba de escutar a história "A Aventura do Natal", da autoria de Alice Vieira, a partir do recurso digital d'"A Grande Aventura", história cuja leitura também foi acompanhada a partir dos seus manuais. A professora titular pergunta se alguém sabe dizer quem é o narrador da história. Alguns alunos colocam o dedo no ar para responder. A professora indica a Ma. C. para responder. A aluna diz em voz alta: "O narrador é um menino, deve ser o irmão da Alice Vieira." Ouvem-se vozes na sala concordantes com a resposta da Ma.C.: "Eu também acho!" ou "Sim! Só pode ser um rapaz!". A professora pede à aluna que justifique a sua resposta, pelo que a menina lê as seguintes expressões do texto: "eu e a minha irmã respondíamos"; "hei-de falar disso com o meu pai, de homem para homem". A Ma.C. acaba de as expressões e diz: "é por isso que eu acho que só pode ser o irmão dela a contar a história... e é, não é?".</p>	
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>	
<p>A situação observada permitiu constatar que os alunos já são capazes de realizar exercícios de inferência textual. Já conseguem encontrar nos textos informações implícitas, de modo a encontrar a essência do texto e/ou a encontrar respostas menos óbvias para determinadas questões. Creio que a Educação Literária, por estar tão presente na vida dos alunos desta turma (além da Área curricular de Português, também em PPL), estará por detrás desta capacidade notória dos alunos e pelo gosto que possuem na realização de tarefas que impliquem a análise textual.</p> <p>Tal como Sim-Sim (2007) refere:</p> <p>De entre os fatores que afetam o nível de compreensão de leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm do Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos. São todos estes ingredientes que determinam a construção de um leitor. (Sim-Sim, l. 2007, p. 6)</p> <p>Fazer inferências é complexo... mas é uma estratégia fundamental na leitura, pois representa um relevante processo cognitivo na interpretação e produção de sentidos de textos.</p> <p>Sendo ainda muito jovens, é compreensível que os alunos utilizem habilidades inferenciais ainda básicas mas, no entanto, não deixa de ser digno de registo o facto dos mesmos conseguirem localizar num texto, sem grande dificuldade, frases ou simplesmente expressões que permitem justificar os seus raciocínios.</p>	

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO	
Nome da(s) criança(s): A.C. e Maf.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 27/10/15
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: 1º Bloco da Manhã
	Local: Sala de Aula
	Situação: Repreensão de um aluno pela sua reação à resposta de uma colega
INCIDENTE	
<p>A professora cooperante está a orientar um diálogo sobre as especialidades médicas que existem, diálogo este que surgiu espontaneamente a partir dos interesses dos alunos pelo tema que foi introduzido recentemente na Área de Estudo do Meio. Um dos alunos diz à professora que já desde bebé sofre muito com dores nos ouvidos. A professora pergunta à turma se alguém sabe o nome que se dá a um médico que seja especialista nesta parte do corpo. A Maf. coloca o dedo no ar e responde: “Eu acho que é o urologista...”. O A.C. desata às gargalhadas enquanto olha para a Maf. e diz: “Essa teve mesmo piada!”. A professora dirige-se ao A.C. e pede-lhe que este se ausente imediatamente da sala e que vá dar uma volta ao recreio para pensar no seu comportamento. O A.C. fica claramente surpreso perante a atitude da professora e pergunta: “Mas porquê? Eu não fiz nada...”, ao que a professora responde de modo a que todos a ouçam: “Das coisas que mais detesto é ouvir alguém a rir-se de um colega. Não admito essa falta de respeito pelo Outro. Por isso podes já levantar-te e fazer o que eu te disse.” O A.C. levantou-se e dirigiu-se para a porta cabisbaixo e com um ar extremamente revoltado, regressando à sala alguns minutos depois.</p>	
COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO	
<p>A situação presenciada teve que ser registada por chamar a atenção para a pertinência da atitude por parte do docente. Manter a disciplina e o respeito na sala de aula exige do profissional uma atenção permanente e sobretudo uma ação imediata. A professora repreendeu o comportamento do aluno passando a clara mensagem de que o Respeito pelo Outro é um elemento fundamental para a salutar convivência entre todos. Assim que surge uma situação como a que se descreveu, cabe ao docente intervir no imediato pois é importante que as crianças compreendam que para uma ação eticamente incorreta há sempre uma consequência. A professora alertou para a importância do respeito como condição principal às relações interpessoais, pois para que a sala de aula seja um lugar de encontro de saberes deve existir uma relação de respeito entre todos os que nela convivem.</p> <p>Este género de situações colocam em evidência o papel da Escola enquanto lugar privilegiado para a educação de valores humanos, o lugar onde as crianças aprendem a ser e a conviver como cidadãos que fazem parte de um projeto social comum. Como defende Alfayate (2002)*, a Educação moral é a educação para a autonomia, por meio da racionalidade e da capacidade dialógica, como propósito de que a pessoa construa princípios e normas que orientem o seu pensamento e conduta, respeitando a liberdade e a dignidade de todas as pessoas.</p>	
<p>* ALFAYATE, M.G. (2002). Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. In. NIEVES ÁLVAREZ, M. (et.al.) <i>Valores e temas transversais no currículo</i>. Porto Alegre: Artmed.</p>	

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO	
Nome da(s) criança(s): M.C.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 01/12/15
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: 2º Bloco da manhã
	Local: Sala de Aula
	Situação: A pesca do bacalhau e do atum
<b>INCIDENTE</b>	
<p>O tempo de aula correspondente ao 2º bloco da manhã foi preenchido com a exploração de um texto sobre a comemoração do Natal em diferentes Países. No momento em que os alunos da turma partilharam entre si as suas tradições da ceia de Natal, a M.C. colocou o dedo no ar e dirigindo-se à professora, com uma expressão muito grave, disse: "Eu vi no Discovery Channel a pesca do bacalhau e do atum. É mesmo difícil e perigoso! É no meio do gelo! E os peixes são tão grandes que um senhor sozinho não consegue apanhá-lo!". Os colegas da M.C. ficaram muito curiosos relativamente ao que acabaram de ouvir e foram comentando: "Também gostava de ver essa pesca... deve ser mesmo fixe!" ou "Pescar no meio do gelo? Que altamente!". Diferentes comentários foram também surgindo, tais como: "A sério que são enormes? Eu acho que não... já comi e acho que não são nada grandes..."; "Eu nunca vi um atum nem um bacalhau a sério..." ou "Eu só conheço o atum da lata... acho que nunca vi um assim a sério." Após escutar todos os comentários dos alunos, muito atentamente, acerca deste tema imprevisto, a professora informou a turma que, no início do bloco da tarde, iria apresentar alguns vídeos da internet para que todos os alunos pudessem ver como é um atum e um bacalhau antes de chegarem à mesa da refeição e de modo a confirmarem as informações fornecidas pela M.C. sobre a pesca desses peixes. Os alunos ficaram claramente entusiasmados.</p>	
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>	
<p>Mais uma vez, a professora compreendeu naquela situação uma excelente oportunidade pedagógica. Além de alguns dos seus alunos desconhecem a aparência real de um atum e de um bacalhau, a maioria não tinha conhecimento das condições nem dos constrangimentos envolvidos na pesca destes animais. E, assim, mais uma vez, a preocupação de responder às necessidades das crianças ficou evidente através da decisão do adulto.</p> <p>Note-se que o comentário da M.C. foi pertinente pois originou o desencadeamento de uma sucessão de informações e de interesses respeitantes aos seus colegas possibilitando desse modo à professora verificar o (des)conhecimento que a turma possuía relativamente ao assunto. Permitiu ainda compreender de que modo o contexto familiar pode influenciar e favorecer a própria aprendizagem das crianças, pois os comentários e as respostas surpreendentes e recorrentes da M.C. nas aulas só podem ter origem no mesmo. A família mostra-se, assim, um contexto educacional significativo. Tal como defendido por Bronfenbrenner* (1996), na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, através do estudo dos vários contextos ambientais nos quais o indivíduo está inserido, são esses mesmos contextos que exercem impacto sobre o crescimento psicológico em função dos papéis, atividades e interações sociais que neles se estabelecem. Também merecedor de registo foi o momento do início da tarde pois, tal como prometido, a professora projetou no quadro interativo alguns vídeos sobre a pesca do bacalhau e do atum, sendo que os alunos se mostraram claramente impressionados com as aparências e dimensões de ambos os peixes, assim como com os riscos que a pesca desses animais implica. No final da apresentação dos vídeos e de todas as crianças terem já tecido os seus comentários acerca dos mesmos, a professora revelou-se notoriamente satisfeita com o resultado final daquela intervenção. Conseguiu-se perceber que as dúvidas apresentadas inicialmente pelos alunos haviam desaparecido e que os mesmos se sentiam felizes por terem aprendido tantos e novos conhecimentos. Perto do final da aula, munida do seu habitual sentido de humor, a professora comentou: "Agora já todos sabem como é um bacalhau, que é um peixe mesmo grande e que não tem aquela aparência que costumamos ver nas lojas, assim todo espalmadinho! E também já sabem que o atum não vem do mar dentro de latas! Nem o atum nem outro peixe qualquer! Isso era para preguiçosos!". Desfecho mais do que positivo: Meninos e meninas esclarecidos e com sorrisos de orelha a orelha!</p> <p>*BRONFENBRENNER, U. (1996). <i>A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados</i>. Porto Alegre: Artes Médicas.</p>	

## REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nome da(s) criança(s): M.P.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 04/01/16
Professora Cooperante: R. C.	Hora/Bloco: 1º Bloco da manhã
	Local: Sala de Aula
	Situação: Hospitalização de um familiar
INCIDENTE	
<p>No momento do acolhimento do 1º dia de aulas de 2016, após as férias de Natal, as crianças começaram por partilhar muitas novidades relacionadas com esse período de férias e de celebração. Quando chegou a vez da M.P. partilhar com os colegas as suas novidades, a mesma começou por dizer: "eu tive uma má notícia no Natal ..." e começou imediatamente a chorar. A professora aproximou-se da menina e perguntou-lhe o que havia sucedido. A M.P. respondeu entre lágrimas: " a minha avó, mãe do meu pai, foi para o hospital porque ficou mais doente...". A menina desatou a chorar descontroladamente, pelo que a professora pediu ao M. para se sentar no lugar da M.I. (que estava a faltar) e se sentou assim ao lado da aluna para a acalmar. A professora conversou calmamente com a aluna, e tentou confortá-la passando carinhosamente a mão pela sua cabeça e dando-lhe a outra mão. Disse à menina que não sairia do seu lado enquanto todos os colegas não terminassem de partilhar as novidades e que assim que esta se sentisse preparada para voltar a falar, todos ficariam, com certeza, muito felizes por escutar a sua voz.</p>	
COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO	
<p>Esta situação mereceu toda a minha atenção por evidenciar a preocupação da professora com a dimensão relacional. Foi possível perceber, uma vez mais, o papel que o cuidado, o respeito, a consideração e a atenção assumem nesta relação pedagógica. É fundamental este cuidado individualizado, que só possível através da sensibilidade. Ser sensível ao ponto de compreender que muitas das necessidades das crianças se encontram ao nível emocional deveria ser uma característica perceptível em todos aqueles que trabalham diariamente com seres humanos e em particular com crianças. Como nos diz Baptista (2005), "No tipo de sensibilidade pedagógica (...) a cumplicidade justifica-se na medida em que contribui para uma inserção feliz na vida em comum" já que "(...) a relação pedagógica perderá toda a sua relevância humana se for desenvolvida num ambiente de frieza e exterioridade formal." (Baptista, 2005, pp. 94-95)</p> <p>A professora R. possui essa sensibilidade e acredito que é na mesma que assenta a relação positiva que se observa todos os dias entre adulto e crianças. Ao observar as interações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula entre a professora R. e os seus alunos, a minha memória remete quase sempre para as palavras de Augusto Cury (2004), já que numa das suas mais reconhecidas obras "Pais brilhantes, Professores Fascinantes" o autor salienta a necessidade de escutar as nossas crianças a partir de todos os nossos sentidos: "Ouçam também os alunos. Penetrem no mundo deles. Descubram quem são. Um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe."; "Os bons professores são didáticos, os professores fascinantes vão além disso. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos." (Cury, 2004, pp. 66 e 141)</p> <p><b>Referências Bibliográficas:</b>  BAPTISTA, I. (2005). <i>Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético</i>. Porto: Profedições  CURY, A. (2004). <i>Pais Brilhantes, Professores Fascinantes</i>. Cascais: Pergaminho</p>	

## Anexo 22

REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO		
SITUAÇÃO: Manipulação / Exploração do compasso	Turma: 3ºB	Data: 28/09/15
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Local: Sala de aula	Hora: 14h15m
<b>SITUAÇÃO OBSERVADA</b>		
<p>São 14h10m e os alunos estão a terminar de passar para os cadernos os TPC de Estudo do Meio, os quais contemplam algumas questões relacionadas com os Distritos de Portugal. Um dos alunos, assim que conclui essa tarefa, pega no compasso que tem no seu estojo e, colocando o dedo no ar, pergunta à professora se pode “brincar com o compasso”. Outros alunos, ouvindo o colega, logo aproveitam o momento para fazer o mesmo pedido. A professora consente, contudo tem uma conversa muito séria e esclarecedora com a turma acerca dos cuidados a ter com a manipulação desse instrumento, uma vez que o mesmo poderá magoar gravemente alguém com as suas pontas (a de metal e a que possui a mina de grafite).</p> <p>Adverte ainda para a possibilidade de, sendo esta primeira vez que a maioria dos alunos irá manipulá-lo, se sentirem um pouco frustrados por não conseguirem segurá-lo corretamente nem conseguirem desenhar com ele, o que será compreensível.</p> <p>As crianças que vão terminando de passar os TPC para os cadernos e arrumando o material desnecessário sobre as suas mesas, dão início à atividade de manipulação dos compassos. A professora dá a indicação para que deixassem somente o compasso e algumas folhas sobre as mesas.</p> <p>Explica ainda que a ponta de metal deverá ser espetada com muito cuidado na folha, de forma a segurá-la. Quando os alunos perguntam como segurar no compasso depois dessa primeira etapa, a professora diz-lhes que a exploração do objeto consiste precisamente na aprendizagem autónoma (“cada um vai tentar encontrar a melhor forma de o segurar e manipular”) e na descoberta das potencialidades do objeto (“tentem descobrir que tipo de formas e de desenhos conseguem fazer com ele”).</p> <p>Os alunos começam a deparar-se imediatamente com algumas dificuldades. Espetam a ponta de metal na folha mas, como não a seguram com uma das mãos, esta desliza na mesa assim que começam a manipular o compasso. Alguns compreendem então a necessidade de segurar a folha com a mão que não irá utilizar o compasso, no entanto outras dificuldades vão surgindo. Controlada a situação de segurar a folha com uma mão para esta não deslizar, os alunos seguem para a tentativa de desenhar com o compasso. Conseguem compreender que o instrumento permite desenhar circunferências, contudo não o conseguem concretizar pois agarram ambas as hastes para o fazer girar, outros ainda agarram a haste da ponta metálica com uma mão e com a outra mão tentam fazer deslizar a ponta de grafite pelo papel. É evidente que ambas as situações representam um problema para as crianças pois não conseguem</p>		

desenhar as circunferências completas. Alguns alunos apresentaram dificuldades em conseguir exercer a pressão mais adequada sobre o papel, uns exercem muita pressão no papel até este rasgar ou tão pouca pressão que não se vêem os arcos das circunferências.

São muitas as solicitações dos alunos às estagiárias e à professora no sentido de os ajudarmos a manipular corretamente o compasso, pelo que são facultadas algumas indicações para os ajudar nessa tarefa, no entanto continuam a ser as próprias crianças a descobrir por si mesmas como trabalhar com este instrumento.

As estagiárias e a professora vão passando pelas mesas de modo a conseguirem identificar as principais dificuldades sentidas pelos alunos.

Observam-se somente 4 crianças a conseguir utilizar corretamente o instrumento: uma delas desde o início da atividade, podendo-se afirmar que pela facilidade e destreza demonstrada já havia aprendido a manipulá-lo há algum tempo, e as restantes conseguindo fazê-lo somente após várias tentativas.

Durante a atividade são muitos os estados de espírito observados. Observam-se alunos motivados, curiosos, orgulhosos, frustrados, determinados, concentrados e entusiasmados. Observa-se sobretudo uma turma em ação, empenhada na realização de uma tarefa que surgiu como resposta a um interesse partilhado.

#### COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO

Esta atividade, que teve a duração de 20' e que não estava programada no plano de aula, foi importante pois permitiu observar e analisar alguns aspetos específicos da prática pedagógica.

Um dos primeiros aspetos observados, sustentado na opção tomada pela professora em permitir a exploração dos compassos, foi o respeito e a valorização que a mesma conferiu aos interesses dos seus alunos. Outro aspeto que se considerou pertinente reside no facto da professora ter conseguido orientar os alunos durante a atividade sem no entanto ter facilitado o processo em que estavam envolvidos, facultando-os da autonomia necessária à concretização da tarefa a que se propuseram.

Esta atividade possibilitou uma perceção muito concreta dos alunos, através da observação dos diferentes comportamentos e reações durante a exploração dos instrumentos. Possibilitou identificar as principais dificuldades dos alunos a nível de coordenação motora fina e a análise de estratégias utilizadas pelos mesmos para solucionar problemas práticos.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO		
SITUAÇÃO: Resolução de exercício com o algoritmo da divisão	Turma: 3ºB	Data: 02/12/15
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Local: Sala de aula	Bloco/hora: 2º bloco da manhã (12:20 apróx.)
<b>SITUAÇÃO OBSERVADA</b>		
<p>Aproxima-se o final da aula e o B. está no quadro a resolver o último exercício proposto como meio de aplicação do mais recente conteúdo matemático apresentado – o algoritmo da divisão. De todos os exercícios já resolvidos durante a aula, este trata-se do mais complexo sendo o B. um dos alunos que colocou o dedo no ar voluntariando-se, desse modo, para o resolver. Este exercício trata-se de mais um problema elaborado pela estagiária no qual as crianças poderão perceber a proximidade do mesmo com a sua própria realidade e, sobretudo, a utilidade da aplicação do algoritmo no quotidiano. O B. termina a resolução do exercício e a estagiária, que foi acompanhando o processo de resolução, confirma a resposta obtida pelo aluno e pede a este que explique o seu raciocínio em voz alta para que toda a turma o compreenda. Quando a estagiária percebe que nem todos os alunos conseguiram resolver o exercício, esta solicita ao B. a representação de uma outra forma de resolução do problema, dizendo em voz alta “o vosso colega vai representar, através de um esquema ou de um desenho, uma outra forma de encontrar a solução para este problema”. O B. mostra-se feliz com a oportunidade de demonstrar, mais uma vez, as suas capacidades e, através do desenho representa outra forma de solucionar o problema. A estagiária agradece a participação do B., que regressa ao seu lugar, e pergunta à turma se há alguém que não tenha entendido como se encontrou a resposta ao problema pois não se importa de voltar explicar. Ao observar os alunos à sua frente, a estagiária percebe que ainda subsistem dúvidas em relação aquele exercício, sobretudo a avaliar pela expressão facial da M.I. que permanece imóvel a olhar para o quadro. A estagiária insiste com a questão, dando a oportunidade de alguém se manifestar. A M.I., timidamente, decide colocar o dedo no ar e admitir a sua incompreensão face aquele exercício. A estagiária lê calmamente o problema e explica passo a passo a resolução do mesmo, apoiando-se em recursos manipuláveis existentes na sala, de modo a reproduzir fielmente a situação que é descrita pelo exercício. (Ver anexo)</p>		
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>		
<p>A estagiária conseguiu perceber que a M.I. não estava a compreender o exercício resolvido no quadro e essa situação não poderia, de modo algum, ser ignorada. A estagiária também percebeu que a dificuldade da aluna não se prendia com a aplicação do algoritmo mas sim com o facto da mesma não conseguir interpretar o que lhe estava a ser solicitado pelo enunciado do problema. A interpretação dos enunciados dos problemas matemáticos continua a revelar-se uma dificuldade para muitos alunos, motivo pelo qual a estagiária decidiu introduzi-los nessa aula enquanto estratégia pedagógica durante a aplicação do algoritmo da divisão. Note-se que através das fases anteriores dessa aula todos os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar se haviam compreendido como aplicar o algoritmo, pelo que facilmente se diagnosticou a dificuldade sentida na resolução dos últimos exercícios como sendo a interpretação dos dados fornecidos pelos enunciados. Os exercícios propostos nessa aula cumpriram uma ordem pré-definida (aumentando de complexidade) permitindo estabelecer as situações de diferenciação pedagógica previstas, pelo que, aliás, não foi um acaso ter sido o B. o aluno indicado pela estagiária para resolver o último exercício.</p> <p>O professor tem a responsabilidade e o dever de garantir que todos os seus alunos compreendem o que lhes é ensinado, por isso, deve tentar sempre encontrar outras possibilidades para que as aprendizagens se estabeleçam para todos. As explicações que a estagiária pacientemente facultou à aluna relativamente àquele problema de matemática, mostraram-se eficazes e não se dirigiram exclusivamente para a mesma. As explicações apresentadas serviram, tal como referido pela estagiária “para todos aqueles que, tal como a M.I., não compreenderam o</p>		

problema". Durante essas explicações, foi possível perceber, tal como se suspeitava, pela notória atenção que outros alunos prestaram às mesmas, que as dificuldades da M.I. se tratavam das mesmas dúvidas de outros alunos. A M.I., devido ao discurso da estagiária, compreendeu que não tinha motivos para esconder os seus constrangimentos, dando-os a conhecer. Contudo, nem todos os alunos nessa circunstância conseguiram tomar essa mesma atitude.

A situação descrita permite compreender como é importante a atenção permanente do professor relativamente a tudo o que se passa à sua volta e como é fundamental a sua capacidade de adotar diferentes estratégias pedagógicas (diferenciadoras) no momento de apresentar e/ou explorar novos conteúdos, no fundo, mostrar-se preocupado com a Didática. As crianças não são todas iguais, não pensam todas da mesma forma, logo caberá ao professor ter de encontrar e adotar os meios adequados e individualizados que assegurem a aprendizagem de toda a turma. O professor tem a função de mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Sendo a didática a disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa, esta deve ser foco permanente das reflexões do docente.

É essencial que os professores tenham uma compreensão profunda, flexível e aberta dos conteúdos, ou seja, que estejam permanentemente atentos às dificuldades mais prováveis dos alunos perante esses conteúdos.

Que os nossos alunos tenham a confiança necessária para exporem as suas dúvidas e nunca tenham receio de participar por temerem a apresentação de respostas erradas. Pois, tal como defendia Perrenoud \*(2000), a escola é um lugar onde o educando tem direito a ensaios e erros, onde expõe as suas dúvidas, explicita os seus raciocínios e toma consciência de como se aprende, permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir. Porque não há um ensino verdadeiro se os alunos não desenvolverem as suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilarem ativamente os conhecimentos ou se não perceberem como aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em sala de aula, seja na prática quotidiana. Percebe-se, assim, que o mais importante é que o aluno consiga compreender aquilo que o professor transmite, que pense, e que, com isso, consiga criar, questionar e principalmente, se pronunciar, seja contra ou a favor daquilo que lhe é exposto.

\*PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

## Anexo – Exercício proposto na aula

### O ALGORITMO DA DIVISÃO



A professora Rita esteve a afixar na parede da sala pesquisas realizadas pelos seus alunos. Sabendo que ao todo precisou de **32** pioneses e que para afixar cada pesquisa foram necessários **4** pioneses, quantas pesquisas foram realizadas pelos alunos?

**REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO**

SITUAÇÃO: Momento do acolhimento – músicas do Site "O Orelhudo"	Turma: 3ºB	Data: 29/09/15
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Local: Sala de aula	Hora: 08h40m

**SITUAÇÃO OBSERVADA**

A maioria dos alunos já está na sala para que se inicie mais um dia de aulas e já se escuta uma música no ar. A professora projeta no quadro interativo a página do Site "O Orelhudo" (projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música) que revela alguns pormenores acerca da música instrumental que está a passar e simultaneamente vai escutando as novidades que as crianças têm para partilhar. O som da guitarra portuguesa é facilmente reconhecido por uma das alunas que comenta gostar muito da sonoridade desse instrumento. A professora informa que a guitarra portuguesa é um símbolo da cultura portuguesa e que a mesma surgiu da fusão de dois instrumentos. Alguns alunos ficam curiosos com este último facto pelo que se sugere que pesquisem mais sobre o tema.

Terminada a música, a professora lê para a turma as informações que estão na página projetada no quadro. Os alunos ficam deste modo a saber que numa localidade chamada Celorico de Basto, este é um dia tão importante que até se comemora: é O dia de S. Miguel. Justifica-se a escolha musical do Site para este dia explicando que a música que acabaram de ouvir é uma música tradicional, assim como são as festas nas localidades também uma tradição. A professora esclarece os alunos relativamente ao significado de tradição dando alguns exemplos como a comemoração da festa de S. João no Porto e o jantar de bacalhau na noite de natal. Menciona ainda o cariz religioso que está na origem da comemoração de festas e romarias do nosso País.

Aproveitando a curiosidade das crianças relativamente à localização da Vila de Celorico de Basto, a professora sugere que as crianças se dirijam ao mapa de Portugal afixado na parede e tentem encontrar essa localidade. A professora vai dando algumas pistas: É na Região Norte e faz parte de um Distrito que começa com a letra B. Os alunos encontram facilmente a localidade no distrito de Braga e ficam claramente entusiasmados. A professora indica o nome de mais duas localidades para que os alunos as encontrem no mapa e, mais uma vez, faculta pistas como: "Esta localidade situa-se num Distrito do Interior" ou "Esta localidade situa-se num Distrito do Litoral".

**COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO**

É muito interessante a forma como a professora consegue, com aparente facilidade, relacionar diversas Áreas Curriculares e de saber e simultaneamente fazê-las ir ao encontro da curiosidade e interesses dos alunos. Note-se que neste momento de acolhimento observado, a professora conseguiu estabelecer

ligações entre diversas matérias: A História e a Cultura Popular e tradicional, a Geografia, a Música e os instrumentos, demonstrando desse modo que é possível e que faz todo o sentido uma constante intervenção pedagógica assente num carácter interdisciplinar.

Este género de situação revela também a importância do adulto em se mostrar disponível para escutar as crianças, para que se consiga estabelecer uma relação positiva com as mesmas, num clima de confiança e de respeito na sala de aula.

Este início de aula foi de facto pertinente pois, a partir da música inicial, a professora conseguiu estabelecer a ligação à fase seguinte da aula que contemplou uma atividade na Área curricular de Estudo do Meio sobre os Distritos de Portugal e as Freguesias.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO		
SITUAÇÃO: Leitura de algumas produções escritas dos alunos	Turma: 3ºB	Data: 29/09/15
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Local: Sala de aula	Hora: 09h35m
Professora Cooperante: R. C.		
<b>SITUAÇÃO OBSERVADA</b>		
<p>Os alunos pegam nos seus cadernos de Português para que se possa dar continuidade à atividade da aula anterior: ler em voz alta os textos elaborados pela turma nos quais descreveram os seus Seres Fantásticos imaginados.</p> <p>A professora pede à M.I. que leia o seu texto descritivo em voz alta e a aluna começa a leitura com a seguinte frase "O meu Ser Fantástico é metade sereia, metade vampiro e metade anjo." A professora interrompe a leitura da aluna para questionar a turma acerca da adequação da descrição que é feita naquela frase, perguntando: "Não há nada de errado com esta descrição do Ser Fantástico da M.I.?"</p> <p>Algumas crianças colocam imediatamente o dedo no ar e dizem que sim, que há uma coisa errada. Um dos alunos responde à professora da seguinte forma: "Se ela diz que é metade, então o corpo só pode ter duas coisas diferentes e não três...". Verificando que alguns alunos não haviam compreendido a explicação do colega, a professora passa a explicar à turma, por outras palavras, o que não fazia sentido na descrição do ser fantástico da M.I.. Falando alto para que todos a ouvissem, pegando numa folha da sua secretária e dirigindo o seu olhar especificamente para a M.I., a professora esclarece: "Estão a ver esta folha que eu tenho aqui na mão? Faz de conta que toda a folha é o meu ser fantástico. Se eu quiser que ele tenha duas partes diferentes, então vou dobrar a minha folha ao meio e fico com duas metades iguais. Mas se eu agora pegar na folha e a dobrar em 3 partes, também iguais, cada pedacinho da folha passa a representar 1/3 da minha folha. Reparem que o ser da M.I. tem 3 partes do corpo diferentes: 1/3 do corpo do Ser Fantástico é de sereia, 1/3 do corpo é de Vampiro e outro 1/3 é de Anjo. É um 1 corpo que se dividiu/fracionou em 3 partes, por isso é que cada 1/3 do corpo dele corresponde a uma coisa diferente."</p> <p>A professora dá mais exemplos de frações aos alunos e alerta para a atenção que é necessária durante o processo de produção escrita, dizendo que "é preciso sempre ler o que se escreveu e tentar perceber se corresponde ao que se quer mesmo dizer".</p> <p>A professora pede à M.I. que esta continue a leitura do seu texto, mas advertindo-a de que esta terá que corrigir o início do texto assim que terminar a leitura.</p>		
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>		
<p>A professora, percebendo que a M.I. estava distraída, pediu-lhe que lesse o seu texto, sendo esta uma forma de a fazer participar na aula. Quanto ao esclarecimento que a professora fez à turma relativamente</p>		

à incorreção da frase da aluna, esse mostrou-se pertinente e bem executado. Foi eficaz a demonstração da diferença entre  $\frac{1}{2}$  (metade) e  $\frac{1}{3}$  recorrendo a um objeto (folha), pois as crianças ainda precisam do concreto para compreender determinados fenómenos ou conceitos. Foi interessante perceber que a professora teve o cuidado de só dar continuidade à aula quando ficou com a certeza de que nenhum aluno permanecia com dúvidas em relação às situações com frações que esta apresentou.

Assinale-se também que a mesma aproveitou a situação para alertar para a importância das produções escritas autónomas dos alunos. Recorrendo a um vocabulário adequado, a mesma passou uma mensagem muito importante: Ler atentamente o que se escreve pois nem sempre o que se escreve corresponde à interpretação pretendida.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO		
SITUAÇÃO: Leitura de algumas produções escritas dos alunos	Turma: 3ºB	Data: 29/09/15
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Local: Sala de aula	Hora: 10h05m
<b>SITUAÇÃO OBSERVADA</b>		
<p>Dá-se continuidade à aula ainda na Área curricular de Português, sendo a atividade apresentada a descrição de personagens. As características físicas, pessoais e psicológicas serão analisadas de modo a que se consigam perceber as principais diferenças entre elas. A professora começa por explicar que as características físicas são fáceis de identificar pois são aquelas que se podem ver, ou seja, só é necessário olhar para alguém: "uma pessoa pode ser alta, magra, loira, morena, baixa, gorda, ter olhos azuis, dedos compridos... todas estas características são físicas." Segue explicando que para identificar as outras características será necessário bem mais do que simplesmente olhar para o exterior de alguém. A professora começa a dar exemplos a partir do conhecimento que tem dos seus alunos a nível pessoal (personalidade, capacidades, gostos,...). Olhando para uma das alunas, começa então a dar um exemplo concreto: "Por exemplo, se olharmos para a M.P., conseguimos saber que ela é uma pessoa que gosta de cenouras, que é muito meiga, amiga dos amigos e que adora nadar?" Os alunos respondem que não saberiam se é mesmo verdade a menos que a conhecessem bem. A professora salienta a resposta dos alunos dizendo que "Não, claro que não saberíamos. Porque essas coisas só se sabem se conhecermos muito bem a pessoa. Não são o tipo de coisas que conseguimos saber por estarmos simplesmente a olhar para ela."</p> <p>A professora pede a alguns alunos que partilhem gostos e características pessoais como por exemplo o desporto preferido, o maior sonho que têm, uma atividade em que sejam mesmo bons ou na qual ainda têm que se aperfeiçoar, etc. Os alunos vão partilhando essas informações e vão assim compreendendo que se essas se tratam de características que permitem criar um retrato psicológico de alguém.</p> <p>A professora escreve então no quadro interativo: Recordando... "O retrato físico e psicológico"; Elementos do retrato físico; Elementos do retrato psicológico. Os alunos começam a registar nos seus cadernos a informação que a professora continua a escrever no quadro.</p>		
<b>COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO</b>		
<p>Esta foi mais uma situação em que se pôde verificar a pertinência de incluir exemplos próximos da realidade dos alunos ou a partir dos próprios alunos no sentido de conseguir que os conhecimentos a adquirir sejam mais facilmente compreendidos.</p> <p>Esta revela ser uma estratégia sempre segura e eficaz pois, além do objetivo acima mencionado, consegue</p>		
<p>conferir à atividade em causa uma dinâmica que permite a participação de todos os alunos no diálogo orientado. Nessa participação, surge a possibilidade de se trabalhar simultaneamente aspetos como a diferenciação pedagógica ou de se proceder à avaliação de diversas categorias (comportamento, oralidade, compreensão do tema, etc.).</p>		

REGISTO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUO	
Nome da(s) criança(s): Mi.C.	Turma: 3ºB
Observadora/Estagiária: Marisa Teixeira	Data: 05/01/16
Situação: Ditado de números	Hora/Bloco: Bloco da tarde
Local: Sala de Aula	
SITUAÇÃO/MOMENTO	
<p>O Mi. foi chamado ao quadro para registar os algarismos correspondentes à leitura de um número que a estagiária acabou de ditar. O menino mostrou-se claramente atrapalhado na realização desse exercício: escrevia um algarismo numa quadrícula e logo de seguida o pagava para o escrever noutra quadrícula. A estagiária, calmamente, leu o número 4 vezes, enquanto ia sugerindo ao Mi. que este experimentasse afastar-se um pouco do quadro de forma a poder localizar com o olhar as quadrículas onde deveria registar cada algarismo. A professora titular, perante os sucessivos enganos do aluno e da sua consequente paralização frente ao quadro, revelou-se intrigada e, interrompendo as já várias leituras do mesmo número pela estagiária, disse ao aluno que não percebia o que se passava com ele, já que o mesmo sabia fazer aquele tipo de exercício com muita facilidade. Perguntou-lhe ainda se se sentia cansado ou com sono. O aluno não respondeu, permanecendo imóvel a observar o quadro. A professora levantou-se e, pedindo desculpa à estagiária por ter que interromper a sua intervenção, dirigiu-se ao quadro. A professora aproximou-se então do aluno e, pedindo à estagiária para fazer novamente a leitura do número, orientou o aluno na execução da tarefa, apontando para as quadrículas correspondentes às classes (note-se que o esquema com quadrículas projetado no quadro se tratava de uma forma de facilitar a localização dos algarismos durante o ditado). O Mi. mostrou estar a sentir-se cada vez mais frustrado e envergonhado, mas com a ajuda da professora, conseguiu registar o número que estava a ser ditado. A professora pediu à estagiária que ditasse o número seguinte, para que o Mi. tentasse registá-lo no quadro. O Mi., assustado, olhou para ambas. A estagiária ditou o número enquanto a professora foi ajudando o aluno a localizar as quadrículas corretas de cada algarismo, dizendo em voz alta: "Ora... 2 unidades de milhar, então o algarismo está aqui na classe dos milhares (apontando para o espaço correspondente a 3 quadrículas), e depois... 4 centenas, que têm que estar onde, Mi?." O aluno conseguiu registar os algarismos corretamente nas quadrículas e a professora disse-lhe: "Oh, Mi.... vês como sabias? Foi por isso que insisti contigo. Não estou a perceber o que se passa contigo hoje, filho ...". O Mi. começou a ficar com os olhos brilhantes e rasos de água pelo que, quando regressou ao seu lugar, já lhe estavam a escorrer lágrimas pelo rosto.</p> <p>A professora dirigiu-se à estagiária pedindo novamente desculpa pela interrupção e dizendo que tinha sido mesmo necessário. O Mi. já no seu lugar, tentava conter as muitas lágrimas que se faziam perceber pelos seus soluços. A estagiária dirigiu-se ao aluno, dizendo-lhe que este poderia ir até ao WC passar água no rosto e apanhar um pouco de ar no corredor para se acalmar. A professora titular concordou com a decisão e disse ao aluno "Já passou, filho! Agora já te recordas da leitura de números, por isso quando voltares, vais ver que já vais conseguir escrever todos os números." Quando o Mi. se preparava para sair, a professora solicitou à C.C. que esta acompanhasse o colega até WC. Os dois alunos saíram da sala e cerca de 2 minutos depois, estavam de volta.</p>	
COMENTÁRIO/OBSERVAÇÃO	
<p>O incidente acima descrito permite demonstrar como é importante uma adequada reação e postura do professor perante o imprevisto. Neste caso, a situação imprevista foi a atitude do aluno face uma proposta de trabalho para a qual o mesmo possuía os conhecimentos e a capacidade necessários para a sua execução. Foi também pertinente pelo facto de chamar a atenção para a necessidade do professor conhecer sólida e profundamente cada um dos seus alunos. Note-se que a reação da professora assim como a sua intervenção, tiveram como foco aquele aluno, ou seja, a intencionalidade da sua ação foi diferenciada.</p> <p>A observação da intervenção da professora R. naquele momento possibilitou o enriquecimento da minha experiência de estágio. Foi ótimo ter tido a oportunidade de contemplar mais um precioso exemplo do tipo de situações que fazem parte da realidade da prática pedagógica, uma vez que no meu futuro profissional hão-de surgir, com certeza, incidentes semelhantes.</p> <p>Aprendi que a intervenção do adulto deve ser imediata pois, como a professora R. me explicou posteriormente, "não se deve passar a mão pela cabeça quando eles têm mesmo que enfrentar as dificuldades, principalmente quando são dificuldades que eles mesmos criam" nem "deixar passar a situação, tentando resolvê-la mais tarde". A professora R. não precisava justificar a sua ação, mas decidiu fazê-lo, o que me deixou muito agradada, pois além de revelar o respeito pela minha presença e pela minha prática pedagógica na sua sala de aula, demonstrou ser uma profissional verdadeiramente comprometida com o seu papel de cooperante. Houve da sua parte um evidente interesse e cuidado no sentido de me fazer compreender a pertinência da sua interrupção e breve intervenção, pois, como a mesma me disse, "estes pormenores da prática não nos são ensinados na faculdade, são vividos já na prática, por isso foi bom que tivesses presenciado este momento."</p> <p>Saliento ainda a firmeza com que a professora interveio na situação e que se mostrou eficaz, já que após a persistência da mesma, o Mi. conseguiu relembrar os conhecimentos prévios que possuía relativamente à leitura de números. O esforço e a coragem do Mi. são também dignos de nota pois este aluno, ainda que sendo o foco de todas as atenções e a meio de uma "turbulência" emocional, não desistiu, conseguiu mostrar a si mesmo e a todos os presentes que superar dificuldades é possível.</p> <p>Acrescento ainda que acredito que esta compreensão que a turma já possui de valor de um número se deve em grande parte à utilização do material MAB, já que este material manipulável é muito utilizado nas aulas e facilita a compreensão do nosso sistema de numeração, desenvolvendo-se gradualmente nos alunos (ainda que de forma diferente de aluno para aluno), integrando a compreensão do valor posicional dos algarismos, assim como da sua estrutura multiplicativa (ex: formamos 1 dezena com um conjunto de 10 unidades, formamos 1 centena com um conjunto de 10 dezenas...).</p>	

## Anexo 23

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**2º Ano (1º semestre)**

**UC: Estágio II -1º CEB**

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 24/09/2015

### Reflexão

#### Expectativas acerca do Estágio final em contexto educativo do 1º CEB

Ontem foi um dia muito especial. Especial porque representou o início da etapa final do caminho académico que tenho vindo a percorrer.

Acompanhada pela colega de turma que seria o meu par pedagógico, fui à Instituição que nos iria acolher no último Estágio da formação.

Depois de passarmos no gabinete da direção, seguimos para a Sala de aula do 3ºB, espaço que viria a ser o palco das nossas futuras intervenções pedagógicas supervisionadas. Já na sala, e após as devidas apresentações, a Professora cooperante apresentou-nos às crianças e informou-as de que, a partir daquele dia, as duas Professoras Estagiárias passariam a desempenhar parte das funções que esta assume enquanto docente da turma. Este foi o primeiro contacto com as pessoas que passariam a fazer parte da minha vida nos próximos meses e com as quais estou ansiosa por partilhar experiências.

Ainda muito presente na minha memória, está o momento em que obtive a informação acerca da turma e da Professora Cooperante que me iriam acolher. A minha colega ficou automaticamente entusiasmada e passou a explicar-me o motivo desse entusiasmo. Há dois anos atrás (num estágio de observação) havia sido colocada na turma que nos iria agora receber e precisamente com a mesma Professora Cooperante. O seu contentamento, segundo me confidenciou, devia-se ao facto de

considerar a Professora Titular de Turma alguém verdadeiramente admirável pela forma como vive a Profissão e pela sua personalidade contagiante.

Com a partilha de tantas memórias de vivências pessoais por parte da minha colega, relativamente a esse período, inevitável e inconscientemente, comecei a construir mentalmente uma imagem da Professora Cooperante assim como das crianças da turma. À medida que se foi aproximando a data em que os viria a conhecer pessoalmente, um receio foi-se apoderando de mim... Comecei a temer que as imagens que tinha criado na minha mente acerca daquelas pessoas, em breve muito significativas na minha vida, pudessem vir a revelar-se bem diferentes da realidade.

As primeiras “leituras” que se fazem de alguém ou de algum ambiente são sempre marcantes, apesar de poderem vir a revelar-se erradas. Ora, as minhas “leituras” e “sensações” do primeiro dia foram incrivelmente positivas, pelo que espero vir a descobrir corresponderem à realidade. Apesar do meu tempo na sala de aula ter sido reduzido nesse dia, consegui sentir no ar um clima de confiança, de cumplicidade e de respeito. Fiquei com uma nítida sensação de que seria a relação pedagógica construída entre a Professora e os alunos o ingrediente mistério que originou o ambiente que se fez sentir...

Começa a parecer-me que as imagens que fui construindo na minha mente poderão ser, afinal, reais.

Aguardo com curiosidade e alguma inquietação a próxima semana, pois espero vir a descobrir que aquele é o “ambiente” que se faz sentir todos os dias na sala de aula do 3ºB.

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**2º Ano (1º semestre)**

**UC: Estágio II -1º CEB**

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 09/10/15

## **Reflexão**

A Disciplina: “O” elemento de equilíbrio entre o poder e a autoridade

O que seria de uma orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina? Ela é necessária. E deve ser analisada como um meio e não um fim.

(Vasconcellos, 1994)

Esta semana registei um Incidente crítico respeitante a uma situação em sala de aula que me manteve apreensiva... Ao observar aquele momento de firmeza e de segurança quer no discurso quer na postura por parte da professora titular, fiquei a refletir acerca da competência indispensável para o (necessário) equilíbrio entre o poder e a autoridade. Porque o poder e a autoridade são elementos que permanecem associados ao exercício da prática docente, logo a harmonia entre esses elementos é o que designamos de Disciplina.

E ao refletir acerca da Disciplina, vi-me envolvida por uma espiral interminável de receios como: Serei eu uma professora capaz de estabelecer um ambiente disciplinado nas salas de aula pelas quais serei um dia responsável? Que estratégias encontrarei para manter a ordem desejada? Como reagirei perante diferentes situações de indisciplina? Que competências específicas permitem atingir esse equilíbrio necessário?

Ainda em estágio, já me deparei, no entanto, com algumas situações de comportamentos desadequados (ainda que não muito graves) em sala de aula. É certo que as soube resolver, mas é também certo que a resolução se deveu em grande parte

ao apoio e aconselhamento prévio da professora titular acerca das estratégias que considerou serem as mais adequadas para aquele grupo de crianças e para cada criança em particular.

Não existe uma receita que permita determinar quais as técnicas ou estratégias que melhor se adequam a cada situação imprevista, pois cabe somente ao Educador, à medida que vai conhecendo a sua turma e cada um dos elementos da mesma, usá-las da forma que considera ser mais conveniente. A sala de aula é um espaço relacional complexo, um lugar de encontros e desencontros permanentes e intrincados, pelo que a observação e a identificação de comportamentos desajustados constituem assim a primeira etapa no processo da mudança dos mesmos e em que o professor deverá considerar os seus antecedentes e conseqüências assim como o contexto em que ocorrem.

Os constrangimentos com os quais já me deparei no estágio que relacionadas com comportamentos desadequados, tiveram como protagonistas crianças sobre as quais já havia sido alertada pela professora titular nesse sentido. O comportamento de cada um desses alunos costuma levar à interrupção da aula por motivos muito particulares. A A.H. porque gosta de “chamar toda a atenção para si”, o G. porque, como se distrai e desmotiva com muita facilidade, “perde-se” do que se passa à sua volta e quando “regressa” interrompe para tentar descobrir o que se passou durante a sua “ausência temporária”, o D. porque é o aluno mais novo da sala e deseja a atenção do grupo, sendo que a sua imaturidade ainda o leva a dizer muitos disparates em voz alta como meio de conseguir atingir o seu objetivo e a M.I. porque é uma menina muito revoltada devido à sua situação pessoal familiar e cuja revolta interna transparece nas situações conflituosas que cria dentro e fora da sala de aula.

Não podemos considerar, de todo, incompreensíveis estas situações, pois faz parte da natureza infantil a exigência de atenção e na maioria das vezes o seu mau comportamento está relacionado com a necessidade que a criança tem de proclamar essa atenção. Assim, alguns alunos, como a A.H., utilizam o mau comportamento para terem uma atenção extra, pois querem ser o foco das atenções, pelo que distraem constantemente o professor e os colegas para terem uma maior audiência. Os alunos precisam de reafirmar de alguma forma a sua existência e a sua importância, sendo este um meio de o conseguirem estabelecer.

São sobretudo casos como o da M.I. que permitem compreender que a ação e a postura dos professores não são os únicos a influenciar o comportamento dos alunos, pois cada aluno é o produto do seu ambiente global de aprendizagem. Esse ambiente inclui não só a sala de aula e a escola, mas também a própria criança, a sua família e a sua comunidade, pelo que perceber este ambiente alargado será possivelmente o maior desafio do professor. Note-se que o comportamento difícil desta aluna é um subterfúgio da sua frustração pessoal com a sua vida familiar e pelo facto de não conseguir resolver sozinha o seu conflito interno, sendo então a sua permanente confrontação com o adulto e com alguns colegas o meio que encontrou para reagir ao seu estado de espírito em constante inquietação.

É, deste modo, preciso ter sempre muito cuidado ao interpretar um comportamento de um aluno, pois o que nós podemos considerar ser um comportamento desadequado pode não ser, de todo, um problema de disciplina. Pode simplesmente ser a reação da criança a uma frustração causada por problemas em casa ou noutra lugar e que é levada para o ambiente escolar. Assim, é a situação em que a criança se encontra que é problemática e que pode ajudar a explicar a permanência ou as mudanças repentinas de comportamento.

É preciso estar permanentemente atento para questionar e refletir acerca do comportamento desadequado que a criança apresenta. Só desse modo se conseguirá perceber se esse se prende com o ambiente específico da sala de aula ou se é algum componente exterior ao mesmo que poderá estar na origem do problema.

É o que se pode designar de processo de gestão disciplinar interativa, parte do Modelo de Dreikurs ("Discipline without tears", 1964 ) pois baseia-se na importância de todas as relações dos indivíduos. No caso de surgirem comportamentos-problema, o professor deverá observar o aluno em situações diversificadas, com vista à determinação das motivações eventualmente subjacentes ao seu comportamento.

E note-se que a solução para tais situações não reside apenas na ação docente mas sobretudo na criação de fortes parcerias com os pais, com a restante comunidade e com todas as entidades que, sempre que necessárias, ajudem a identificar e a encontrar soluções para ultrapassar as dificuldades que a criança está a enfrentar e que se refletem no seu comportamento.

Ao refletir acerca das situações concretas de desajuste comportamental destes alunos, compreendo, tal como Fontana (1985), que a maneira como olhamos os comportamentos que as crianças exibem na sala de aula variam também, com a cultura e com o tempo histórico. A própria evolução social reflete-se na diversidade de novas situações que surgem no espaço escolar e que estão diretamente relacionadas com a realidade da criança noutros contextos como o familiar e o cultural. Gerir uma sala de aula torna-se, deste modo, uma tarefa cada vez mais desafiadora.

Há autores como Lewis e Lovegrove (1987), que afirmam que a gestão de sala de aula e Disciplina partilham o mesmo objetivo – controlar a sala de aula, utilizando-a para lidar com o comportamento inadequado (retribuição). Assim, segundo estes autores, as intervenções comportamentais dos professores são fundamentalmente reativas e têm por objetivo a mera redução ou eliminação de comportamentos inadequados, pelo que Freiberg (1999) salienta, a esse propósito: *If discipline is reduced to a euphemism for behaviour modification, the educational value of the disciplinary regimen is compromised. The application of exclusively extrinsic methodologies obstructs the considered development of individual and group behaviour in favour of submission and subversion.* (Freiberg, 1999, p. 25)

Há outros autores, como Cooper & Valli (1996) que, contrariamente, consideram Disciplina e gestão de aula como processos paralelos, concebendo a gestão da sala como forma de prevenir comportamentos inadequados (perspetiva preventiva). Esta é, deste modo, uma visão pró-activa do trabalho do professor que deve começar a desenvolver um conjunto de estratégias que diminua a probabilidade de surgirem problemas de comportamento ou disrupções da ordem na sala de aula. A gestão da sala de aula servirá assim para manutenção da ordem, sendo portanto um instrumento fundamentalmente disciplinar.

E, finalmente, há autores que consideram que a ação disciplinar é apenas uma das componentes do processo de gestão de sala de aula, estando esta centrada na aprendizagem (perspetiva reabilitativa). Esta terceira perspetiva de interligação entre Gestão de Sala de Aula e Disciplina é a mais recente e resulta da atribuição do papel central na sala de aula à aprendizagem: *“In pointing to the disconnection between classroom management and other aspects of teaching such as instructional and interpersonal conduct, several authors have begun to reconnect classroom*

management with instructin and teachers' personal traits" (Richardson & Fallona, 2001, p. 706). Estas perspetivas consideram que a gestão de sala de aula consiste no controlo do comportamento dos alunos, mas no âmbito de uma alargada gama de ações que os professores implementam para que um ambiente de aprendizagem de qualidade fique assegurado (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005). Assim, segundo esta perspetiva, a gestão de sala de aula tem como objetivo a criação de condições necessárias à aprendizagem, reservando, contudo, algum espaço para a intervenção no comportamento inadequado.

Em breve irei deparar-me com a enorme responsabilidade de ter que gerir a minha sala de aula. A responsabilidade de determinar qual a melhor forma de agir perante cada situação que surja relacionada com distúrbio ou inadequação comportamental. Sei à partida que não será nada fácil determinar qual a melhor forma de agir. Sei, no entanto, tal como Gómes, Mir & Serrats (1993, p.17) que a aula constitui um contexto social particular em que o poder do professor se compõe de quatro elementos essenciais que funcionam por separado ou por confluência, sendo esses elementos os seguintes:

- a) O carisma ou a capacidade de atrair ou influenciar os outros através da própria personalidade, sem prejuízo de um certo grau de sedução.
- b) O poder intelectual ou o conhecimento ou domínio de uma determinada matéria de estudo.
- c) Os recursos implícitos no próprio poder ou a capacidade para organizar todos os aspetos das actividades dos alunos.
- d) O domínio ou a capacidade de obter controle sobre uma situação.

Segundo Fontana (1988), ao se abordar a problemática da disciplina, verifica-se que a existência de problemas disciplinares dependerá, até certo ponto, da definição da boa disciplina e conseqüentemente dos valores do Educador. Mas será que conseguirei implementar uma boa disciplina na minha sala de aula...? E que meios disciplinares serão os mais eficazes?

Tal como Gómes, Mir & Serrats (1993) defendem, os «melhores meios disciplinares» são os que correspondem ao maior número de sentimentos e, ao mesmo tempo, se apoiam em muitas ideias. Não haveria nada pior que um sistema que desenvolvesse exclusivamente o medo ou o amor-próprio. (Gómes, Mir & Serrats, 1993, p. 14)

A aprendizagem da disciplina é, a meu ver, uma das mais difíceis componentes do trabalho docente, sobretudo para os professores no início de carreira e sempre que começa um ano letivo frente a um novo grupo de crianças sobre o qual o docente ainda tão pouco conhece.

É indiscutível, contudo, que o domínio da sala deverá ser um dos principais objetivos do professor, pelo que se torna imprescindível um trabalho do mesmo no sentido das crianças entenderem o que é a disciplina e a sua importância para uma convivência agradável na sala de aula e sobretudo para a própria aprendizagem. Note-se que:

“A «disciplina» é necessária para exercitar a criança na repressão das suas exigências excessivas, para ajudar a pôr de lado outros sistemas de comportamento imaturo e para canalizar as suas energias por vias aceitáveis. Toda a «disciplina» implica restrição e é necessária sempre que o ensino não resulte por si mesmo.

A firmeza de autoridade, razoável e bondosa, proporciona à criança um sentido de segurança. À medida que cresce, a criança necessita de incrementar a sua liberdade e autonomia, muito embora estas estejam limitadas pela aptidão que ela tenha para ajuizar e assumir responsabilidades.” (Gómes, Mir & Serrats, 1993, p. 15)

E eis que outra preocupação se levanta: de que forma as crianças devem aprender a ser disciplinadas? Compayré (n.d.), citado por Gómes, Mir & Serrats (1993, p. 14-15), resumiu a aprendizagem da «disciplina» em três pontos:

1. Ensino pelo coração. A prática da «disciplina» baseia-se na sensibilidade. O sentimento, qualquer que seja, o afecto à família, aos amigos e aos cidadãos, que constitui uma nobre emoção da alma pelo bem ou a fonte adequada da virtude, adquire-se tocando o coração, dando amor e transmitindo a emoção do bem e o entusiasmo pelo melhor.
2. Ensino pela reflexão. Por muito persuadidos que estejamos das prerrogativas do coração, não devemos desprezar a influência da inteligência. A «disciplina» é uma questão tanto da racionalidade como de sentimento. Devemos começar por conhecer onde está o dever, saber em que consiste, que razões nos obrigam a ele, que consequências produz. Devemos dirigir-nos à reflexão, tanto ou mais que ao sentimento.
3. Educação pela prática. A aplicação inteligente da «disciplina escolar» consiste em ser permissivo, sem prejuízo de, no momento seguinte, chamar a atenção dos discípulos para os seus erros ou más ações.

Torna-se evidente, deste modo, a complexidade exigida no processo de procura da Disciplina em sala de aula que é imprescindível ao exercício da profissão docente.

Apesar de não existir um Modelo disciplinar e de gestão de sala perfeito, no qual o professor se possa apoiar totalmente na sua ação, existem, contudo, elementos dos vários modelos que se conhecem que acredito poderem vir a auxiliar a minha prática profissional futura. Alguns dos elementos presentes no modelo de Disciplina Assertiva e no Modelo de Disciplina Positiva irão, com certeza, ajudar-me aquando de muitas das minhas determinações pedagógicas.

No Modelo de Disciplina Assertiva, segundo Lee e Marlene Canter (2001): The teacher must be willing and able to set consistent, positive behavioral limits while providing warmth and support to students for their appropriate behavior (...) the way to actualize this goal is to develop a proactive approach to behavior management. (Canter & Canter, 2001, p. 7-8). Assim, segundo este modelo, o conceito de Disciplina tem muito a ver com o estilo relacional que o professor implementa na sua sala de aula, pois o professor assertivo é aquele que baseando-se sempre no seu plano de ação, comunica aos alunos a sua violação, clarificando os passos necessários para a mudança desejada, e que, de forma calma e diplomática, deixa passar a mensagem de que está pronto para atuar de forma a garantir o cumprimento das regras. Porque o professor assertivo caracteriza-se por proteger os seus direitos bem como os direitos dos seus alunos e por transmitir as suas expectativas aos alunos de forma calma e adequada.

Quanto ao designado Modelo de Disciplina Positiva, que resultou do trabalho de Fredric Jones, iniciado na década de 70, a disciplina adquire uma importância primordial, já que a novidade deste sistema relativamente aos anteriores é o cuidado extremo que Jones coloca na preparação das condições para o não surgimento de situações de indisciplina. Ou seja, há todo um trabalho e uma planificação do professor no sentido de evitar situações que comprometam a disciplina em sala de aula.

O mais importante é que se compreenda que um mau comportamento é uma ocorrência que permite uma aprendizagem construtiva, tanto para o aluno como para o professor e que é uma parte natural e importante do desenvolvimento da criança. Esta é a minha perspetiva relativamente à indisciplina e espero que a mesma se mantenha, pois será a partir desta convicção que com certeza ultrapassarei os desafios impostos pela profissão que com alegria e determinação escolhi.

Porque, para mim, Disciplina significa ensinar o autocontrole e a confiança, focando a atenção naquilo que queremos que a criança aprenda e que a criança seja capaz de fazer. Essa é a base para orientar as crianças sobre como estar em harmonia com elas próprias e relacionarem-se com os outros. O fim supremo da Disciplina deverá ser a compreensão do seu próprio comportamento, tomarem iniciativa, serem responsáveis pelas suas escolhas e respeitarem-se a si próprias e aos outros. Ou seja, interiorizarem um processo positivo de pensamento e comportamento que perdure para a vida.

## BIBLIOGRAFIA

- ❖ CANTER, L. & CANTER, M. (2001). *Assertive Discipline (3rd Ed.)*. LA: Canter & Associates
- ❖ COOPER, D. H. AND L. R. VALLI (1996). Designing Classrooms for Inclusion: Beyond Management. In D. L. Speece and B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies: Implications of Inclusion of Children with Learning Disabilities* (143-162). NY: Lawrence Erlbaum Associates
- ❖ DREIKURS, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books
- ❖ FONTANA, D. (1985). *Classroom control – understanding and guiding classroom behaviour*. Bps. P.5
- ❖ FONTANA, D. (1988). *Psychology for teachers*. British library cataloguing in Publication Data.
- ❖ FREIBERG, J. (1999). Beyond Behaviorism. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 3-21). Boston: Allyn & Bacon
- ❖ GARRAHY, D. A., COTHRAN, D. J. & KULINNA, P. H. (2005). Voices from the trenches: An Exploration of Teachers' Management Knowledge. *Journal of Educational Research*, 99(1), 56-63
- ❖ GÓMEZ, M.T., MIR, V., SERRATS, M.G. (1993). *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições Asa
- ❖ LEWIS, R., & LOVEGROVE, M. N. (1987). What students think of teachers' classroom control techniques: results from four studies. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New Directions on Educational Psychology* (Vol. 2 Behaviour and Motivation in the Classroom, pp. 93-113). London: The Falmer Press.
- ❖ RICHARDSON, V., & FALLONA, C. (2001). Classroom Management as Method and Manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728
- ❖ VASCONCELLOS, C. S. (1994). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**2º Ano (1º semestre)**

**UC: Estágio II -1º CEB**

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 29/10/2015

## **Reflexão**

### **Que lugar para a dimensão afetiva na relação pedagógica em contexto de Educação do 1º CEB?**

Talvez por me recordar da minha experiência pessoal enquanto aluna do 1º CEB, não consigo compreender uma Educação que não inclua a dimensão afetiva como elemento primordial. Graças à professora que tive nesse ciclo de estudos, a professora Liliana, consegui perceber a importância que a afetividade assume na relação pedagógica, a sua ligação à construção da autoconfiança do aluno e à descoberta de capacidades pessoais durante o processo de aprendizagem.

Fui uma aluna aplicada e com resultados de aprendizagem muito positivos em todas as Áreas curriculares. Apreciei genuinamente todas as horas que passei na minha sala de aula e no recreio. Foi na minha escola (naquele tempo ainda com a designação de Escola Primária) que fui desenvolvendo a minha personalidade e algumas das relações mais importantes da minha vida. Este meu testemunho permite confirmar que “a escola e as inter-relações que ela proporciona são um importante momento para o desenvolvimento e estruturação do auto-conceito e da auto-estima dos alunos”. (Peixoto, 1998, p.64) É por isso que considero que “os processos pedagógicos devem ter uma forte componente afectiva se pretendem colocar-se numa perspectiva verdadeiramente educativa e humanista”. (Peixoto, 1998, p.64)

Considero, deste modo, que as relações que se constroem na Infância com as figuras significativas assumem um papel determinante no decorrer do processo de desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, nas formas de estar e de ser na vida adulta.

Talvez por isso, acredito também que a pessoa que hoje sou, em grande parte se deve ao respeito, ao estímulo constante e ao carinho que me foram dedicados, durante aqueles inesquecíveis e fugazes 4 anos de ensino, pela minha muito querida professora. Porque “sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós...” (Portugal, 2009, p.33)

A experiência pessoal respeitante àquele período da minha infância leva-me a refletir diversas vezes acerca da Educação na atualidade. De que forma irão os alunos de hoje recordar o seu percurso escolar? Terão eles memórias da pessoa que foi o seu professor? Terão eles consciência da sua influência na construção das pessoas que se tornaram? Compreenderão a pertinência da relação pedagógica no próprio processo de aprendizagem?

A este respeito, recordo um estudo levado a cabo por Santos (1985), em que foram analisadas recordações de vários estudantes em relação a determinadas competências dos professores, designadamente as suas competências interpessoais. A autora concluiu que:

“(...) as competências interpessoais indispensáveis a qualquer professor para criar um clima acolhedor, aberto e propício à aprendizagem, para se relacionar bem com os alunos e para promover o seu desenvolvimento integral pareceu ser o “respeito”, a “compreensão”, o “calor” e a “autenticidade” – sendo o “respeito” (definido como “confiança no outro”) a atitude fundamental sem a qual nenhuma das outras competências é possível.” (Santos, 1985, p. 51)

Já há algum tempo me preocupam algumas reflexões pessoais que vou fazendo. Preocupam-se principalmente as possibilidades de resposta às questões que vou formulando no meu pensamento...

Assusta-me saber que, infelizmente, existem e continuarão a existir professores que são incapazes de compreender que a dimensão afetiva é um dos pilares da educação. Preocupa-me e entristece-me perceber que muitas crianças continuarão infelizes e desmotivadas no decorrer do seu percurso escolar devido à falta de competências pessoais e interpessoais do docente.

Mas no meio de todas essas preocupações, há também lugar para uma certeza que me acalma o espírito, a certeza de eu não serei um desses professores. A certeza de que tudo farei para que os meus futuros alunos gostem verdadeiramente de aprender. Porque acredito que a aprendizagem é indissociável da relação que o professor estabelece com os seus alunos, sei que essa será uma das dimensões mais focadas no exercício da minha prática profissional.

Tenho plena consciência, contudo, dos desafios que uma relação pedagógica exige. Não é fácil encontrar equilíbrio entre liberdade e controle, afetividade e autoridade. Estabelecer limites é importante, mas a afetividade também o é. Aliás, só numa relação alicerçada na confiança e no respeito é que as crianças cumprem regras e respeitam os limites.

Ainda que sempre dentro de regras organizacionais, um professor deve conseguir mostrar-se uma pessoa aberta, flexível, tolerante, compreensiva e afetiva. Um professor que consiga o desejável equilíbrio entre os elementos já mencionados conseguirá fazer com que os seus alunos se sintam bem consigo mesmo e com os outros e apreciem todos os momentos passados no espaço escolar. É esta a ação mais importante no desempenho da profissão docente, na medida em que,

“Nas novas pedagogias, o professor aparece cada vez mais como um “facilitador da aprendizagem” e, como tal, não pode deixar de considerar e utilizar processos afectivos em sala de aula. O acento é posto cada vez mais na aprendizagem (o aluno) e não no ensino (o professor), constituindo o papel do professor em criar situações de aprendizagem e limitar os obstáculos que impedem o aluno de pôr a render todo o seu potencial.” (Peixoto, 1998 p.61)

Defendo que só deveria ser professor quem ama a sua profissão e quem acredita que à Educação cabe estimular todo o potencial intrínseco que cada ser humano possui, de modo a fazê-lo despertar para as suas inúmeras capacidades e reduzindo as suas limitações. Ora, o único caminho possível nesse sentido é o que é composto por atitudes de compreensão, já que é realmente no plano da sensibilidade que se descobre a natureza profunda da relação professor-alunos, bem mais do que no plano da atividade intelectual.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ❖ PEIXOTO, L. M. (1998). Educação e Processos Afectivos in *Sonhar: Comunicar/Repensar a diferença. Volume V – nº1*
- ❖ PORTUGAL, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância* in A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos: Atas do Seminário. C.N.E. Lisboa. p. 33-67.
- ❖ SANTOS, M.E.B. (1985) *Os aprendizes de Pigmalião*. I. E. D. Lisboa: Rolim.

## **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2º Ano (1º semestre)**

**UC:** Estágio II -1º CEB

Estagiária: Marisa Teixeira nº 20111110

Data de elaboração: 29/10/15

## **Reflexão**

### **A relação pedagógica positiva e o processo de ensino-aprendizagem**

“É impossível ensinar sem a coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência.

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.”

(Paulo Freire, 1994, p. 10)

A Educação é uma área que, apesar de se desenvolver numa perene antinomia entre a racionalidade e a afetividade, já vai denotando sinais crescentes de preocupação relativamente aos efeitos da dimensão relacional na prática pedagógica. Cada vez mais a trajetória educativa tem vindo a afastar a componente afetiva do 2º plano que costuma ocupar, talvez por se ter vindo a ampliar a conceção de que a natureza humana é afeto e razão e que ambas as dimensões interagem.

Sempre que observo a professora cooperante, torna-se evidente que a relação que foi sendo construída com o seu grupo de crianças se baseou numa preocupação intrínseca relativamente a objetivos que se podem designar de afetivos ou relacionais. O respeito, o interesse pela individualidade, o reforço positivo e a preocupação genuína para com as necessidades das crianças, são elementos sempre presentes na sua sala de aula.

Reforçou-se, deste modo, a minha crença de que estes são dos principais elementos responsáveis pela geração de um bom ambiente em contexto educativo e, conseqüentemente, da motivação e interesse dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

A relação adulto-crianças que se observa é notoriamente estável, baseada na confiança e sobretudo na cumplicidade. E acredito convictamente que essa estabilidade e confiança não são simplesmente frutos de um percurso comum a tantos outros. O percurso desde grupo que se constituiu no 1º ano do ensino obrigatório, distingue-se pelo trabalho do adulto no sentido de construir uma relação pedagógica capaz de assegurar o bem-estar das crianças e a sua aprendizagem efetiva e significativa. Esse trabalho é visível nas mais pequenas situações que se observam durante a prática pedagógica da docente.

A professora revela conhecer muito bem cada criança através das diferentes posturas, questões e tipologias discursivas com que se dirige a cada uma delas (diferenciação pedagógica a diversos níveis) e as crianças mostram-se satisfeitas com a relação pessoal e única que possuem com a sua professora. Imagino que essa satisfação que as crianças demonstram se deva ao facto destas perceberem que as suas personalidades distintas são compreendidas e respeitadas pela mesma.

Segundo Silva (1997), se o professor estabelecer uma relação individualizada com cada criança, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, a criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. Ao fomentar a cooperação entre as crianças, vai garantir que todas se sintam escutadas e valorizadas, contribuindo para o seu desejo de aprender.

A ação educativa da professora cooperante permite exemplificar a determinância da dimensão afetiva, do cuidado, no “ambiente” da sala de aula. O que permite afirmar que “qualquer sala de aula que pretende ser apenas um lugar de aprendizagens puramente intelectuais é uma sala de aula ineficaz.” (Seagoe, 1972, p.79)

Julgo que a vontade de aprender das crianças e os seus resultados académicos se prendem precisamente com esta sua alegria de estar em sala de aula, por se sentirem apoiados, respeitados, valorizados e por poderem falar abertamente com a sua professora e entre si, sobre os mais diversos temas. Note-se que:

Vários estudos têm demonstrado que os vários aspectos da personalidade estão relacionados, embora diferentemente, com o êxito escolar. Tais relações, devido ao tipo de variáveis em jogo, são muitas vezes difíceis de explicar, como é o caso dos resultados da importante pesquisa de Gough (ver Lindgren, 1982), sobre os factores não cognitivos e as notas escolares, ao mostrar que traços como energia, ambição e maturidade social, desempenham um papel significativo no rendimento escolar. Tais constatações deveriam levar os professores a dedicarem mais tempo na planificação de objectivos afectivos no processo de ensino-aprendizagem. (Peixoto, 1998, p. 62)

Mostra-se seguro afirmar, deste modo, que o processo de aprendizagem é beneficiado sempre que o professor procura conhecer cada um dos elementos do seu grupo de alunos, quando procura conhecer as suas necessidades, os seus interesses e motivações, quando o professor tem consciência das suas ações, da sua forma de se relacionar e quando mostra consideração e respeito pela individualidade. Recordo uma pesquisa realizada por Sánchez (1985), a qual determinou que:

Os alunos valorizam este aspecto relacional, afectivo, que de um modo mais genérico se poderia chamar humanista, no sentido que a educação vem dando a esta tendência pedagógica que se centra nas relações humanas, que define o professor como uma pessoa competente em criar um clima de respeito e confiança. (Sánchez, 1985, p.172)

Porque os conhece tão bem, um olhar ou uma determinada atitude de um dos alunos é imediatamente interpretado pela docente titular. É aqui que reside, compreensivelmente, ainda algum constrangimento durante as minhas intervenções. Apesar de me manter muito atenta aos comportamentos, atitudes e olhares dos alunos durante as aulas, existe, por vezes, alguma dificuldade em conseguir fazer uma “leitura” próxima do real acerca dos mesmos. É normal ainda não conseguir interpretar de imediato tudo o que se passa à minha volta, pois o período de estágio até ao momento decorrido ainda nem completou os 3 meses de duração.

No entanto, e apesar deste período temporal ser ainda curto, já consigo, pela observação que faço das crianças e pela interação com as mesmas, compreender algumas das suas necessidades, dificuldades, facilidades, motivações, interesses, assim como muitos outros aspetos, o que demonstra que “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio

processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas.” (Arends, 1995, p.19)

Treinar o olhar, aprender a sentir o ambiente da sala durante as intervenções e aprender a interpretar o que cada criança nos diz através de comportamentos, posturas corporais ou expressões faciais, têm-se mostrado capacidades desenvolvidas que são fundamentais para conhecer cada aluno e assim ter vindo a criar os alicerces para uma excelente relação pedagógica. Esse conhecimento tem também permitido a reflexão acerca das estratégias de ensino mais adequadas ao grupo.

Relativamente à consulta e análise (no início do estágio) de documentos oficiais respeitantes à realidade socioeconómica e ao percurso e rendimento académico individual das crianças, essas não conduziram, obviamente, a um conhecimento integral de cada uma. É claro que o conhecimento que se tem de um pouco da vida pessoal de cada uma delas permite a compreensão de determinadas situações ou atitudes das mesmas no espaço educativo e de algumas características das suas personalidade contudo, sendo cada uma delas uma pessoa única e complexa, como qualquer ser humano o é, a análise que se faz de um qualquer documento escrito mostrar-se-á sempre insuficiente. Somente o conjunto destes elementos, correlacionados, auxiliarão o docente nas suas interpretações e nas suas opções pedagógicas, pois “ observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Silva, 1997, p.25)

É, no entanto, através da ação, em contexto real, que se vai conhecendo cada vez melhor cada criança. É nesse sentido que se têm mostrado essenciais as interações com os alunos, as conversas informais com a professora cooperante e as observações que se fazem das crianças noutros espaços e tempos na Instituição como: o recreio, o refeitório, a hora da chegada e saída no colégio e até nos momentos fora da Instituição como são exemplo as visitas de estudo.

As observações desses diversos momentos têm-se demonstrado determinantes para a compreensão de cada uma delas, pois são essas vivências das crianças que nos dão a conhecer os seus modos de socializar com os diferentes

agentes do meio educativo, quais as suas preferências, preterências e competências a diversos níveis, etc. No fundo, possibilitam conhecer especificidades de cada uma delas.

São, assim, diversificadas as estratégias às quais tenho vindo a recorrer de modo a ultrapassar alguns desafios relacionados com as fragilidades resultantes da inexperiência profissional, mas que se têm revelado adequadas, pois:

Os professores principiantes eficazes estão preparados para utilizar os seguintes procedimentos nas suas salas de aula: fazer muitos contactos pessoais com os alunos nos primeiros dias, explicar cuidadosamente as regras e os procedimentos, tornar as experiências de aprendizagem iniciais agradáveis, ser sensível às necessidades dos alunos e mostrar uma escuta eficiente e competências afectivas. (Arends, 1995, p.502)

E porque é uma das funções cruciais do professor permanecer atento a tudo o que se passa no seu meio envolvente, o mesmo deverá contribuir para o desenvolvimento da autoestima dos seus alunos, da estabilidade, da tranquilidade e da capacidade de socializar.

Percebe-se, assim, que cabe igualmente às instituições educativas uma constante preocupação com as relações interpessoais, sendo a componente afetiva essencial. Compreende-se, deste modo, que se deva exigir uma maior atenção à “pedagogia dos processos afetivos”. Esta pedagogia é notória na prática pedagógica da professora titular, uma vez que:

«A pedagogia dos Processos afectivos» deve caracterizar-se por uma prática pedagógica com três linhas de força básicas: (a) que considere o grau em que o aluno se estima a si próprio, isto é, a sua auto-estima; (b) que procure a valorização pessoal do aluno, através duma ênfase na acentuação dos aspectos positivos do indivíduo; e (c) que privilegie os sentimentos e as relações em vez dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem. Numa pedagogia deste tipo, existe uma maior preocupação por levar os alunos a fazerem «aprendizagens significativas» e não apenas «instrumentais». (Peixoto, 1998, p.62)

A ação pedagógica que observo na professora cooperante é a mesma que pessoalmente defendo e que se apoia na perspetiva psicopedagógica que nos diz que não são suficientes a saúde física razoável e um bom nível intelectual para que uma criança obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem, pois sabe-se que grande número de distúrbios de aprendizagem e de inaptações sociais das crianças advêm de dificuldades afeto-emocionais. Poderemos, então, defender que:

A aprendizagem não se apoia nas habilidades que o professor tem como líder de ensino; nem no uso de recursos bibliográficos, áudio-visuais ou outros quaisquer. Ainda que tudo isto possa ser importante, é muito mais importante o tipo de relação que se cria entre o facilitador e a pessoa que aprende. (Franco in Peixoto, 1998, p. 61)

O tipo de relação pedagógica que se estabelece entre adulto-crianças possui repercussões em todo o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos, daí esta dimensão ser o foco de tantas reflexões pessoais.

Porque a profissão docente deve envolver amor pelo que se faz e por todos os que estão implicado na mesma, deve envolver maturidade emocional e perseverança para resistir às frustrações. Deve, sobretudo, envolver uma constante reflexão alimentada pela análise honesta da própria ação.

## **Bibliografia**

- ❖ ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ❖ FREIRE, P. (1994). *Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- ❖ PEIXOTO, L. M. (1998). *Educação e Processos Afectivos* in Revista "Sonhar: Comunicar/Repensar a diferença.
- ❖ SÁNCHEZ, A. V. (1985). *Multidimensionalidad del modelo de professor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan*. Madrid: Serviço de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia.
- ❖ SEAGOE, M.V. (1972). *O processo de aprendizagem e a prática escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ❖ SILVA, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**2º Ano (1º semestre)**

**UC: Estágio II -1º CEB**

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 19/11/2015

## **Reflexão**

### **O equilíbrio no trapézio**

Desejos e receios face a realidade profissional que se aproxima

«Não era o olhar do público que segurava a trapezista, há muito que sabia. Agora sorria ao lembrar-se de que pensava isso, com terror, anos atrás. Tudo se passava unicamente entre a mulher e a corda do baloiço onde oscilava.»

(Gersão, T. *in* Os teclados)

É impossível estar a observar a professora cooperante e não dar por mim a imaginar que tipo de professora serei um dia. Reconheço em mim muitas capacidades e competências, mas será que as conseguirei utilizar da melhor forma possível na minha prática profissional? E as que ainda não possuo...? Serei eu capaz de superar os desafios e constrangimentos que forem surgindo? Estarei eu suficientemente preparada para dar início à grande aventura?

O meu pensamento tem vindo a ser invadido por um receio enorme relativamente àquela que será em breve a minha 1ª experiência sem “rede de segurança”. Já não falta muito tempo para estar a atuar sozinha, suspensa lá no alto, no meu “trapézio”, pronta a iniciar as “acrobacias que tanto ensaiei” com a certeza assustadora de ter chegado o momento em que nada nem ninguém me poderá proteger no caso de queda.

Sabendo, à partida, que o processo inicial da carreira docente será complexo, sobretudo na fase inicial da carreira, imagino que os sentimentos de alegria e de

entusiasmo se misturarão com sentimentos de receio e apreensão, já que sendo esse um:

Período particularmente sensível na vida de um professor pelas marcas profundas que deixa na sua biografia, é um período frequentemente vivido entre sentimentos contrários, que oscilam entre o desejo de realização e alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, o receio de não conseguir afirmar-se perante alunos e colegas, a frustração provocada por experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente. (Estrela, 2010 p.23)

Percebi, no entanto, através das minhas recentes experiências em estágio que o foco da preocupação do professor deve ser sempre para com o seu grupo de alunos, já que são estes quem irá influenciar a forma como o docente se posicionará face à sua profissão. Ora, não me posso iludir e acreditar que a turma de quem um dia serei professora titular possuirá as mesmas características da turma que me recebeu neste período de formação. Se esta turma é fenomenal é porque o adulto responsável pela mesma tem vindo a realizar um excelente trabalho nesse sentido e porque esse trabalho implica respeito e compreensão pela individualidade. Por mais turmas que existam e venham a existir, todas são e serão únicas, assim como os professores responsáveis pelas mesmas possuem e possuirão características que os distinguem.

O meu desejo mais autêntico é o de conseguir manter-me fiel às minhas ideologias, continuar a acreditar que o meu contributo na Educação e no Ensino, por mais pequeno que seja, é muito importante. Desejo conseguir contagiar os que me rodeiam com o entusiasmo e a alegria próprias de quem adora o que faz, já que “Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho. (Day, 2004, p.23)

As características evidenciadas por um professor poderão distingui-lo como um bom ou mau exemplo de profissional. No entanto, a meu ver há uma característica que é comum aos profissionais de excelência: a paixão pelo ensino.

(...) Os professores apaixonados pelo ensino têm a consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, de forma colaborativa com colegas na sua escola ou outras escolas, procurando e

aproveitando as oportunidades para refletir de diferentes modos sobre as suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade. (Day, 2004, p.23)

Ser professor é conseguir assumir inúmeras responsabilidades e inúmeros papéis, pelo que compreendo a complexidade da profissão que escolhi. Encontrar o equilíbrio entre as diversas vertentes da prática profissional não será fácil, até porque o envolvimento emocional é uma componente da mesma. Para se ser professor terá que haver necessariamente entrega e dedicação ao Outro, consideração e cuidado constantes. Note-se que:

“Sendo uma ocupação que envolve solicitude pelos outros (*caring*), é um trabalho emocional não tanto pela expressão superficial de emoções (surpresa, desapontamento), mas porque o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a acção moral se liga à compreensão cognitiva e emocional.”(Estrela, 2010 p.33)

Compreende-se de igual modo a impossibilidade de separar o profissional da pessoa que este é, e por esse motivo ser tão importante o tipo de relação pedagógica que se estabelece, pois

“Quando nós ensinamos, ensinamos com ideias e sentimentos. Quando interagimos com os estudantes, reagimos e respondemos-lhes com pensamentos e emoções. Quando investigamos no nosso mundo natural ou social, fazemo-lo com desejo e ansiedade.” (Liston & Garrison, cit. por Meyer e Turner, 2007, p.243)

A sensibilidade é, como assim se compreende, uma característica imprescindível na profissão docente. Se os professores não forem sensíveis, como compreenderão os seus alunos? Se não se mostrarem sensíveis às suas necessidades, aos seus sentimentos e aos seus interesses, como poderão conhecê-los verdadeiramente para poder orientá-los adequadamente no seu processo de aprendizagem? Ser sensível é saber escutar as vozes das nossas crianças com todos os nossos sentidos.

### **Ouvir Estrelas**

Ora (direis) ouvir estrelas!

Certo, perdeste o senso!

E eu vos direi, no entanto

Que, para ouvi-las,

muitas vezes desperto

E abro as janelas, pálido de espanto

E conversamos toda a noite,  
enquanto a Via-Láctea, como um pálido aberto, Cintila.

E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,  
Ainda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "Tresloucado amigo!  
Que conversas com elas?  
Que sentido tem o que dizem,  
quando estão contigo? "

E eu vos direi:  
"Amai para entendê-las!  
Pois só quem ama pode ter ouvido  
Capaz de ouvir e de entender estrelas"

Bilac, O. (1884/1888) Poema integrante da série Via Láctea.

## BIBLIOGRAFIA

- ✓ DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- ✓ ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- ✓ GERSÃO, T. (1999). *Os teclados*. Lisboa: Dom Quixote.
- ✓ MEYER, D.K. e TURNER, J.C. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. In P. A. Schutz e R. Pekrun, *Emotion in Education*. Amsterdam: Elseiver.

## SITOGRAFIA

- ✓ BILAC, O. (1884/1888). *Via-láctea*.  
[http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/Olav\\_oBilac/vialactea.htm](http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/Olav_oBilac/vialactea.htm) (Data de consulta: 16/11/15)

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**2º Ano (1º semestre)**

**UC: Estágio II -1º CEB**

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 06/11/15

## **Reflexão**

### **Diferentes ritmos, diferentes estratégias**

#### **A Diferenciação pedagógica no processo de Ensino – Aprendizagem**

A aprendizagem é sempre um processo ativo quando envolve interações significativas entre crianças e adultos, e respeita o facto de que cada criança aprende em ritmos diferentes, e tem interesses e experiências únicas.

(Howmann & Weikart, 2011)

A diferenciação pedagógica é essencial em Educação e, como tal, deverá estar refletida quer no planeamento das aulas, quer na postura e ação do professor em todos os momentos da sua prática. Com os estágios que até ao momento integrei, foi possível compreender essa imprescindibilidade de responder às diferentes necessidades das crianças que compõem um grupo. Nesta minha última e mais recente experiência de estágio, em contexto de ensino do 1ºCEB, tenho tido a oportunidade de observar a preocupação constante da professora titular no sentido de garantir que todos os ritmos das suas crianças são respeitados e, sobretudo, compreendidos. Assim, a mesma revela um trabalho pedagógico apoiado em estratégias específicas que refletem esse cuidado permanente com as diferenças pessoais das crianças relativamente ao processo de aprendizagem. Percebe-se, aliás, a existência de uma preocupação reforçada relativamente a alguns alunos específicos da turma, uma vez que esses foram diagnosticados com PEA (Perturbações Específicas da Aprendizagem).

O tempo de apoio ao estudo, o tempo extra que a professora faculty aquando das provas de avaliação e da realização de tarefas, o apoio individualizado às crianças nos momentos de realização de exercícios nas aulas, as correções dos TPC, a seleção criteriosa dos tipos de exercício a serem trabalhados em diferentes momentos (e consoante os níveis de complexidade) nas diferentes áreas curriculares, a própria adaptação do tipo de discurso ou a organização do espaço (posições ocupadas pelos alunos na sala de aula) são algumas, das muitas, estratégias pedagógicas às quais a professora recorre de modo a potenciar a aprendizagem de todos os seus alunos. É totalmente imprescindível esta permanente preocupação com a Metodologia e com os ritmos de aprendizagem, pois:

“Um bom professor deverá ter a sensibilidade para ter uma pedagogia diferenciada com os alunos (discriminação positiva) consubstanciada esta em despender mais tempo com os alunos com maiores dificuldades, fornecer mais conteúdos aos que têm menos dificuldades, favorecer as aproximações construtivistas, a avaliação formativa para que possa facilitar a assimilação ativa dos saberes e melhor análise do processo ensino-aprendizagem.” (Carqueja *in* Cardoso 2023, p.146)

Cabe ao professor salvaguardar a diversidade de ritmos, de interesses e de possibilidades em que as crianças se encontram num determinado momento de partida ou no decorrer do seu percurso escolar, já que a existência de uma cultura básica e comum para a escolarização dos alunos nunca poderá ter como justificação uma uniformização dos conteúdos nem dos resultados. As próprias diferenças sociais existentes entre os alunos faz com que se torne necessário que a escola imponha “tanto a existência de *curricula* diferenciados, como a opção por uma metodologia que ajude o aluno a ultrapassar dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência”. (Pacheco, 1999, p. 91)

Porque cada aluno é um indivíduo singular, cada um traz consigo uma história diferente, uma maneira diferente de reagir e de ver o mundo e um sonho diferente para o futuro. Sempre que disponibilizarmos o nosso tempo para conhecer os alunos enquanto indivíduos, estaremos a mostrar-lhes que nos preocupamos com eles e que respeitamos a sua individualidade.

Durante este estágio, partilhando dessa preocupação da professora titular e porque compreendo que o sucesso educativo depende desse cuidado intencional com

a individualidade, tenho planejado as minhas intervenções pedagógicas considerando sempre as possibilidades de diferenciação pedagógica das mesmas. Todos os ritmos, interesses e níveis de capacidade individual nas diversas áreas são tidos em consideração aquando do planeamento de uma dada atividade. Os recursos materiais que os alunos trazem para a sala de aula, os seus registos e as suas intervenções são alguns dos contributos que criam oportunidades ao professor para este valorizar os seus alunos e possibilitar situações de diferenciação. Recordo-me, por exemplo, de algumas das aulas que dei cujas estratégias de diferenciação pedagógica contemplaram precisamente a utilização de livros e jogos trazidos pelos alunos em atividades ou a participação de algumas crianças em situações pensadas especificamente para elas, funcionando também como forma de valorizar os alunos. Também os momentos de conversação e de partilha de opiniões e de experiências, que sempre fazem parte das aulas, se revelam formas particulares de valorizar as diferenças existentes entre as crianças. Levar em conta as contribuições dos alunos é muito importante e a essa pertinência reflete-se na motivação, interesse e atenção dos alunos durante as aulas assim como nos resultados de aprendizagem que os mesmos revelam.

Note-se que:

“Para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detetados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizam e que sintam que o que fazem satisfaz alguma necessidade. Mas para isso é indispensável que os meninos e meninas tenham a oportunidade de expressar suas próprias ideias e, a partir delas, convém potencializar as condições que lhe permitem revisar a fundo estas ideias e a ampliar as experiências com outras novas, fazendo com que se dêem conta, também, de suas limitações, situando-os em condição de modifica-las se for necessário, ao mesmo tempo que se buscam outras alternativas.” (Zabala, 1995, p. 94)

Compreende-se, deste modo, que o reconhecimento de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e o emprego de estratégias que respeitem essas diferenças, é um dos grandes desafios diários assumido pelos professores. Mas é este desafio o que garante a qualidade do processo educativo, pois essa está dependente da preocupação do professor em organizar as atividades e as interações de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras que garantam o seu êxito. Como diz Pacheco (1999),

A pedagogia diferenciada tem como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades nas escolas. (Pacheco, 1999, p. 91)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARDODO, J.R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

HOWMANN, M., & WEIKART, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

PACHECO, J.A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho

ZABALA, A. (1995). *A Prática Educativa – Como ensinar*. São Paulo: Artmed

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2º Ano (1º semestre)  
UC: Estágio II -1º CEB  
Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110  
Data de elaboração: 20 /11/15

### **Reflexão**

Uma relação pedagógica para além das paredes da sala de aula.  
O acolhimento do novo aluno - o A.D.

*Professora R. - "O A.D. vai ser o novo aluno desta turma. O que vamos fazer amanhã?"*

*A.N. - "Vamos abrir os nossos corações para o receber."*

17/11/15

"Inscrevendo o termo ensinar num sentido lato de educação, de acordo com as exigências da contemporaneidade e a mentalidade curricular que hoje configura o saber profissional docente, consideramos que nos cabe ensinar as coordenadas de uma nova geografia humana, assente justamente em laços de proximidade e de responsabilidade."

(Baptista, 2005, p.54)

O dia da chegada do A.D. à Instituição foi um dia particularmente importante. O acolhimento feito ao novo elemento da turma permitiu-me observar uma forma inspiradora e eficaz de iniciar a construção da relação pedagógica adulto-criança.

Foi no dia 17 de novembro que a professora titular informou os seus alunos relativamente a uma situação que os deixou entusiasmadíssimos: um menino, chamado A.D., chegaria no dia seguinte ao colégio para integrar a turma do 3ºB. Os meninos ficaram particularmente animados com a notícia, já que se tratava de mais um potencial jogador de futebol para se juntar à equipa.

A resposta do A.N., relativamente ao que os alunos teriam que fazer aquando da chegada do novo aluno ao colégio, foi completamente surpreendente. Abrir os corações para receber o "menino novo" foi uma resposta que reflete o nível de afetividade, de sensibilidade e de empatia existente no seio do grupo do 3ºB e que permite compreender o tipo de relação construída entre os elementos do grupo. A espontaneidade e sinceridade daquela resposta

caracteriza, de igual modo, todo o trabalho que tem vindo a ser realizado pela professora no sentido das suas crianças compreenderem que a disponibilidade e a sensibilidade para com os outros são essenciais a nível relacional e social. Como afirma Baptista (2005), “para que possa ser democrática, solidária e justa, a sociedade do conhecimento precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda.”(Baptista, 2005, p.54)

Note-se que, sem a orientação de um adulto competente e comprometido com a realidade particular que o rodeia, dificilmente as crianças possuiriam esta preocupação, consideração e abertura para os Outros.

No dia 18 de novembro, o A.D. chegou à Instituição acompanhado da sua mãe, reunindo-se ambos com a professora titular de turma na sala de aula, no horário de atendimento aos pais (após o almoço). Esse foi, assim, o primeiro contacto do aluno com a sua nova professora. A decisão que a professora tomou relativamente ao momento de apresentação do A.D. à turma foi tão pertinente quanto imprevisível, mostrando desse modo, que o professor deve “promover contactos formais e informais com a turma e com cada um individualmente, sempre que for oportuno, para estabelecer uma relação humanizada e de confiança.”(Cardoso, 2013, p. 90)

Uma vez que já havia terminado a hora do almoço, os alunos da turma encontravam-se no recreio a brincar, pelo que a professora optou por levar o aluno novo até esse espaço para o dar a conhecer aos seus colegas. As crianças mostraram-se muito felizes por conhecer o “menino novo”, “bombardeando-o” de imediato de questões e “atropelando-se” entre si com apresentações. A professora solicitou alguma serenidade por parte dos seus alunos, argumentando que o A.D. poderia ficar nervoso com tanta confusão e que desse modo o mesmo não iria conseguir compreender nada do que lhe estavam a dizer. Assim, a professora sugeriu que os alunos se fossem apresentando ao novo colega, respeitando a ordem que indicou. O aluno mostrou-se um pouco nervoso e tímido mas simultaneamente entusiasmado com toda aquela euforia. O A.D. ouviu atentamente a apresentação de cada um dos seus colegas e, quando todos terminaram, o A.C. logo lhe perguntou se este gostava de futebol, sendo a resposta negativa. O A.C. mostrou uma expressão momentânea de desânimo, mas logo de seguida disse ao seu novo colega: “Não faz mal, jogamos outras coisas!”.

A professora proporcionou mais uma surpresa aos seus alunos quando decidiu permanecer no recreio com eles a realizar diversos jogos e brincadeiras. Percebe-se, assim, que “fatores de personalidade, como ser uma pessoa estável e bem-humorada, podem fazer toda a diferença no estabelecimento de uma boa relação com os alunos para conseguir, pela empatia, o seu envolvimento na aprendizagem.” (Cardoso, 2013, p.73)

Esta forma de acolhimento do novo aluno reflete o tipo de profissional que a professora R. é. O 1º contacto do A.D. com os seus novos colegas foi estabelecido num espaço ao ar livre e com direito a corridas, gargalhadas e muita brincadeira e, muito importante, na permanente companhia da sua professora. Julgo que a mesma compreende verdadeiramente, e valoriza, todos os momentos e espaços que integram o tempo escolar, da mesma forma que Baptista (2005), o compreende: "o tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente. Tempo para aprender a escutar e a ser escutado, tempo para aprender a ajudar e a ser ajudado."(Baptista, 2005, p.63)

Com certeza, este momento jamais será esquecido pelo A.D.. Acredito que são professores competentes e principalmente interessados em cultivar uma boa relação com os seus alunos, professores como a R., que podem tornar-se eternos na memória dos mesmos, pois "as suas lições de vida marcam para sempre os solos conscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante nunca serão destruídas." (Cury, 2004, p.74)

O acolhimento do A.D. não terminou ali, continuando na sala de aula e passado já muito tempo após se ter iniciado o 1º bloco letivo da tarde. O momento de

socialização do novo aluno com os novos colegas e com a professora mostrou ser bem mais importante do que a rigidez de um horário.

Uma vez na sala, a professora indicou ao A.D. o lugar que este poderia ocupar, informando-o, contudo, da possibilidade daquele não vir a ser o definitivo. A professora pediu a atenção e o silêncio de todos e, sentando-se na pontinha da mesa da A.L.C., iniciou uma conversa com a turma relacionada com a chegada do novo aluno. A conversa teve início com algumas palavras da professora a respeito de si mesma, seguindo-se a apresentação de cada um dos alunos da turma ao A.D. e sendo que cada um mencionou quais as brincadeiras preferidas e os motivos pelos quais gostavam tanto de frequentar o colégio.

Note-se que todos os alunos referiram a relação com a professora e a sua forma como esta ensina como razões pelas quais gostam tanto de vir para a escola. O A.D. evidenciou expressões de clara admiração perante as opiniões pessoais dos seus colegas e, aos poucos, foi-se mostrando mais relaxado. Quando chegou a vez deste dar a conhecer a todos um pouco de si e de responder a algumas questões que os colegas lhe quiseram colocar, já o A.D. estava notoriamente mais calmo. O momento de acolhimento ao novo aluno, na sala de aula, preencheu todo o tempo letivo do 1º bloco da tarde e foi verdadeiramente significativo.

Note-se que:

“O professor deve ter presente que os alunos só aprendem quando há confiança. Confiança no que estão a fazer, no que lhes é proposto, na própria escola, mas, também, evidentemente, no próprio professor. A confiança neste dependerá, por sua vez, dos métodos e dos planos que estabeleça. A confiança que um professor consiga transmitir ao seu redor, nomeadamente junto do aluno, é sempre um forte elemento motivador. Este tipo de motivação é referido pelos psicólogos como motivação intrínseca e é o tipo mais eficaz de motivação pra desenvolver em sala de aula.” (Cardoso, 2013, p. 94)

Mais uma vez, a professora evidenciou a sua preocupação com a relação pedagógica e com a dimensão social e interpessoal do processo educativo. A interação e o cuidado individualizado, “além de demonstrar respeito pelo aluno, mostra-lhe um modelo de comportamento que se pretende que ele use com os seus mais próximos e, um dia, siga na sua vida social.” (Cardoso, 2013, p. 95)

Assegurar a existência de um bom ambiente para todos os alunos, assente na convivência positiva e na alegria da partilha de momentos (socialização) em grupo, tem-se revelado, continuamente, uma preocupação na prática pedagógica desta professora. A mesma compreende que “a única forma de tentar aceder ao mistério de cada outro, aprendendo com a sua diferença, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua.” (Baptista, 2005, p. 53) e que “é da interção entre pessoas e respetivas histórias de vida que emerge a riqueza do humano em toda a sua complexidade.” (Baptista, 2005, p.52)

Saliente-se que é aqui que reside precisamente “um dos grandes desafios da ética contemporânea e, muito especialmente, da ética profissional dos professores” pois estes são “chamados a relacionar-se, não apenas com um, mas com muitos educandos ao mesmo tempo e a desenvolver a sua atividade em contextos institucionais configurados por estruturas formais, por vezes muito impessoais e pesadas.” (Baptista, 2005, p.53)

Termino esta reflexão pessoal com mais algumas “valiosas” palavras da autoria de Isabel Baptista, selecionadas da sua fascinante obra “Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético”:

“A escola é vida com tempo para pensar, lugar de muitos encontros e de muitos começos. Lugar para aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia. Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. É com este lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, que os professores se identificam e a partir do qual faz sentido estabelecer plataformas de confiança e de compromisso com os outros atores. Num mundo difícil, agitado, cheio de insegurança e de pressa, é preciso valorizar o «toque para dentro», a chamada aventura de um aprendizagem tateante, feita de esforço, de obstáculos e de desafios de uma descoberta contínua e exigente.” (Baptista, 2005, p.63)

### Referências Bibliográficas:

BAPTISTA, I.(2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, Lda.

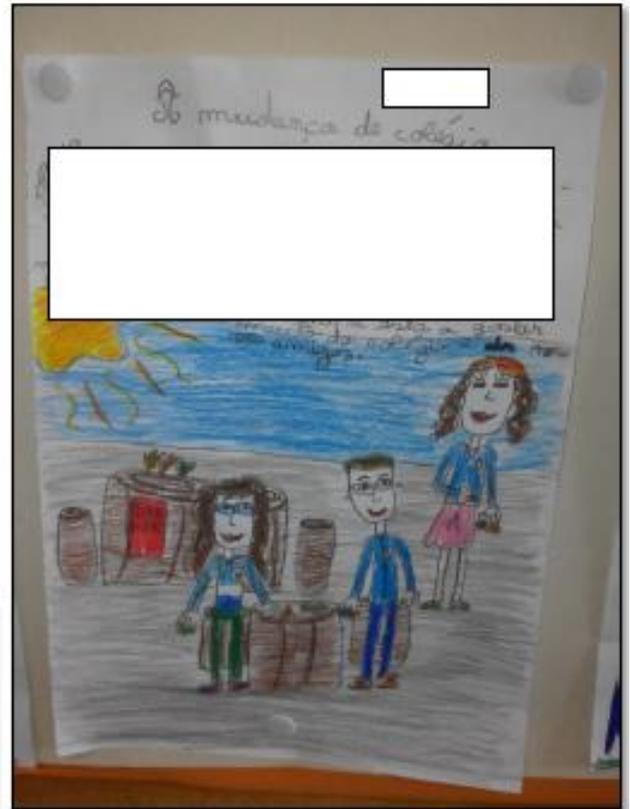
CARDOSO, J. (2013). O PROFESSOR DO FUTURO. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

CURY, A. (2004). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Cascais: Pergaminho, Lda.

### ANEXO

Registo de um momento do acolhimento ao novo aluno na sala de aula e algumas imagens de textos e ilustrações produzidos pelos alunos do 3ºB respeitantes à chegada do A.D.





**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**2º Ano (1º semestre)**

UC: Estágio II -1º CEB

Estagiária: Marisa Teixeira nº 2011110

Data de elaboração: 15/12/15

## **Reflexão**

### **Planificação – Reflexo de uma intencionalidade pedagógica.**

A preparação das aulas é um aspeto fundamental para um bom professor, pois ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos.

(Cardoso, 2013, p.145)

Ao observar e interagir com as suas crianças, o professor vai conhecendo cada uma delas e aprendendo de que forma estas raciocinam, devendo então levar a cabo uma reflexão permanente, que apoiada numa perspetiva de pedagogia ativa, que o faça compreender quais os meios mais adequados para organizar o ambiente educativo e as rotinas, para estabelecer um clima de interação social positivo, para encorajar ações intencionais e a resolução de problemas, para motivar para a reflexão verbal por parte do grupo, para interpretar as ações de cada criança e planificar experiências que vão ao encontro dos interesses e necessidades de todos os seus alunos.

A preparação das intervenções pedagógicas é um aspeto essencial da atividade docente, já que para o bom professor “preparar uma aula não é apenas saber muito bem a matéria que irá ensinar, terá de juntar a «esse» saber outro saber: comunicar.

(Cardoso, 2013, p.146)

Um professor quando planeia a aula deve ter em consideração três aspetos:

1. Os conteúdos que irá trabalhar (aqui, em geral, irá obedecer ao programa que, previamente, lhe é fornecido);
2. Com quem vai trabalhar os conteúdos, ou seja, o público-alvo;
3. Como vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores.

(Cardoso, 2013, p.147)

Qualquer professor que assuma o seu papel com responsabilidade, competência e que compreenda a pertinência do mesmo a nível social, deverá revelar uma preocupação constante relativamente ao processo de aprendizagem do grupo específico de crianças de quem é Orientador. Saliente-se, aliás, que:

O processo de aprendizagem que o professor escolherá nunca será neutro em relação aos alunos que terá de ensinar. Consoante o tipo de público-alvo e as suas experiências e vivências em relação aos temas que serão tratados, assim deverá o professor socorrer-se das mesmas estratégias para chegar ao maior número de alunos." (Cardoso, 2013, p.147)

Uma das maiores realizações profissionais (que na minha opinião, até pessoais) de um professor, surge no momento em que este se apercebe que as suas aulas, para os seus alunos, se tornam memoráveis. Mas note-se que uma aula memorável implica uma série de preocupações e cuidados prévios por parte do professor. Durante a preparação dessas aulas, a atenção às técnicas, aos métodos e aos recursos considerados mais adequados são aspetos criteriosamente pensados de modo a serem capazes de exercer um forte impacto nos alunos.

Ao analisar as minhas mais recentes experiências pessoais, concluo que o sucesso de uma aula está dependente da forma como se contemplou o seu início. Para mim, esse tempo essencial sempre se revelou de extrema importância, o que ficou evidente nas planificações que fui elaborando para as minhas intervenções pedagógicas, nomeadamente nas operacionalizações.

Qualquer professor verdadeiramente interessado e envolvido na sua prática, ao planificar, deverá ter em atenção a importância do momento inicial das atividades a realizar. O «Princípio dos três minutos»\* mostra-se assim fundamental, na medida em que:

Os primeiros minutos da aula são absolutamente determinantes. É, portanto, nessa altura da aula que se pode cativar os alunos de modo determinante para aquilo que irá suceder. (...) Por vezes, um professor despende mais tempo a preparar estes três minutos do que propriamente o resto da aula. Como é evidente, estes minutos são os últimos a serem preparados, pois só podem ser pensados quando se sabe, com exatidão e pormenor, o que irá ser a lição. (Cardoso, 2013, 179-180)

Nos momentos iniciais das minhas intervenções, costumo recorrer a questões ou imagens que conduzam a criança no sentido do questionamento e da curiosidade face o tema/assunto a trabalhar ou a histórias e factos que se relacionem com esse tema,

adotando, desse modo, uma perspectiva interdisciplinar. As perguntas iniciais permitem motivar os alunos para as novas aprendizagens, daí, pessoalmente e regra geral, começar as minhas aulas com perguntas em jeito de desafio.

O «Princípio das analogias»\* é também frequentemente utilizado na minha prática pedagógica, como, por exemplo, aquando das abordagens de alguns conteúdos da área curricular de Estudo do Meio. Quando se abordou o tema do sistema digestivo, utilizou-se a analogia do corpo humano enquanto grande fábrica. Os diferentes órgãos correspondendo a máquinas que executam tarefas específicas, que fazem parte de toda uma linha de montagem (processo digestivo) a qual irá permitir um resultado final (a digestão). Nessa aula, os alunos mostraram compreender e apreciar a analogia, conseguindo indicar as funções de “cada máquina” assim como a sua ordem de “trabalho”, a ligação entre elas e o grande objetivo do trabalho realizado em cooperação dentro da “grande fábrica”.

Outro elemento importante é o «Princípio da utilidade»\*, pois qualquer pessoa aprecia saber de que forma poderá colocar em prática um novo conhecimento, no fundo, como esse lhe poderá ser útil. Foram, de igual modo, várias as oportunidades facultadas durante as aulas nesse sentido. Recordo, por exemplo, uma aula sobre “Os Primeiros socorros” que permitiu alertar os alunos para a importância das diferentes atuações em situação de ferimentos ligeiros ou graves. Nessa aula, a turma compreendeu em que medida se tornam pertinentes os conhecimentos adquiridos (medidas de ação, contactos telefónicos, etc.) pois os mesmos poderão ser aplicados em situações do seu quotidiano. Note-se que “este princípio é importante porque todos nós relembramos melhor as coisas que, no futuro, nos possam vir a ser úteis.”(Cardoso, 2013, p.183).

Contar uma história que se relacione com o lado prático é sempre aconselhável e sobretudo atrativo para a aula. Aliás, outro princípio que poderá ser refletido pelo professor aquando da planificação é o «Princípio da atratividade»\*. Este princípio prende-se com a forma como certas partes da atividade irão ser trabalhadas com a turma e com a necessidade de haver na aula “elementos atrativos e que possam dar algum ritmo ao decorrer da exposição.” (Cardoso, 2013, p. 185).

Defendo, na minha prática, este princípio pois, como já referi anteriormente, quando planifico uma aula, tenho a preocupação de refletir acerca do tipo de estratégias

que poderão ser mais eficazes para atrair a atenção dos alunos. Recordo-me, por exemplo, da aula de Estudo do Meio em que se deu a conhecer à turma o Sistema Reprodutor, aula que teve início com a projeção de uma imagem microscópica de um espermatozoide que originou a partilha de sugestões relativamente à mesma, seguida de momentos como a leitura de uma história, análise de imagens e visualização de vídeos e um final com um diálogo orientado. Compreende-se, deste modo, que “pensar num breve vídeo ou numa imagem alusiva à matéria ou mesmo um texto que possa ser lido são ideias que deve ter presente quando prepara a aula. Todos estes elementos, na medida em que vêm numa sequência diferente da aula, podem ser motivadores.” (Cardoso, 2013, p. 185)

Em todas as minhas intervenções tive o cuidado que ir indicando o «ponto da situação»\*, sendo esse mais um princípio que se revelou fundamental, na medida em que:

Não nos podemos esquecer que ao longo da aula alguns alunos, fruto de alguma desconcentração momentânea, «desligam», ou seja, perdem o sentido sobre o que está a ser exposto. Assim, dado que hoje em dia os fatores distrativos são muitos, aconselhamos que, ao longo da aula, pelo menos duas vezes, se faça uma breve síntese do que já foi dito e uma brevíssima nota sobre aquilo de que ainda se falará. Com esta atitude pedagógica, certamente que recuperará a atenção de mais alunos portanto, na preparação da aula tenha previsto este ponto da situação, quando fizer sentido: final de um capítulo ou de uma sessão, por hipótese. (Cardoso, 2013, p. 184-185)

Apresento, de seguida, uma outra citação que considero pertinente pelo facto de fazer referência a mais um importante princípio, o «Princípio da Variedade»\*, que se revelou sempre implícito nas planificações das atividades realizadas, quer a nível de estratégias (modelos de apresentação dos conteúdos), quer a nível de recursos.

Se numa aula começou com uma parte mais expositiva, na outra tente começar com algo diferente: uma notícia de jornal ou um pequeno filme. Para quebrar alguma monotonia, mude de posição na sala regularmente (a cada 15 minutos, por exemplo). Durante a exposição mude de velocidade de discurso, ou volume, conforme mude de tema ou atividade. (Cardoso, 2013, p. 185)

Esta reflexão acerca da importância do planeamento das aulas, surge essencialmente como meio pessoal de recordar a grande responsabilidade assumida pelo professor, assim como as competências que o mesmo deve possuir para fazer a diferença no contexto educativo atual. Responder adequadamente às inúmeras exigências que se fazem sentir no trabalho em Educação não é fácil, mas é possível.

Porque, felizmente, os profissionais não são todos iguais, há os que conseguem destacar-se através das suas competências únicas e intransmissíveis. O meu desejo é ser um dia um desses profissionais, ditos de excelência, pois “estes são os professores que marcam para sempre a vida de estudantes e que, por isso mesmo, terão destes o seu contributo. As suas práticas de ensino são fortemente planeadas, os objetivos traçados e avaliados, a cada momento, com o necessário rigor.” (Cardoso, 2013, p. 59)

Julgo que estou no caminho certo para um dia conseguir concretizar esse meu desejo, pois, tal como o professor de excelência, defendo a mesma visão, e creio “no ensino e na Educação como formas de progresso da humanidade.” (Cardoso, 2013, p. 60)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, J.R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

\* Princípios referidos in Cardoso, J.R. (2013).