



# A importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima de aula/turma do 1ºCEB

Beatriz Baptista Valido

## **Orientador**

**Professor Doutor Ernesto Candeias Martins**

Dissertação do Relatório de Estágio, apresentado à Escola Superior de educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

setembro de 2016



## Agradecimentos

Não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós por acreditarem sempre em mim, pelo incentivo, paciência e carinho.

Ao João, por todo o apoio e companheirismo dura esta caminhada.

Ao meu orientador professor Doutor Ernesto Candeias e professora Cooperante, por todo o apoio e disponibilidade que revelaram no decorrer desta investigação.

À minha colega de estágio, por ter sido um grande pilar ao longo de todo o estágio e trabalho desenvolvido.

A todos os meus amigos e colegas que sempre me apoiaram nas alturas de desânimo e cansaço.

A todos, um muito obrigado!



## Resumo

O presente relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como tema “*A importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima da aula/turma do 1ºCEB*”. A intervenção realizada foi na modalidade de investigação ação (participativa) em contexto escolar abordando o tema da “*Educação dos afetos*” com crianças do 1º ano de escolaridade. Pretendemos investigar como a relação afetiva entre o professor e aluno influencia, de forma positiva ou negativa, a construção da aprendizagem e a criação do clima educativo na sala de aula.

Trata-se de um trabalho que esteve orientado para a prática pedagógica inserindo-se no âmbito do paradigma interpretativo e no paradigma sociocrítico (investigação-ação – participativa). É uma investigação de carácter qualitativo, na modalidade de estudo de caso (descritivo, analítico e interpretativo) de uma turma do 1ºCEB, de uma escola localizada na cidade de Castelo Branco, à qual aplicamos sessões de atividades, tendo por base a investigação- ação desde a perspetiva do investigador.

Aplicámos um programa de educação para os afetos em crianças de 5-6 anos, em contexto de 1ºCEB. O propósito que nos moveu em inserir a temática da afetividade na prática supervisionada que realizámos no 1.ºCEB, foi o seguinte (problema): Qual a reação e utilidade de um programa de educação para os afetos nas crianças de 5-6 anos, a frequentarem uma escola urbana (Escola Cidade de Castelo Branco), em contexto de sala de aula?

Sendo o tema do Programa de Intervenção PIEA a afetividade e a componente emocional do aluno no seu processo de desenvolvimento (formação), pretendemos verificar se o afeto na relação pedagógica (professor-aluno, professor-alunos) intervém no rendimento escolar ou na aprendizagem das crianças/alunos, de modo a que estas não só obtenham resultados favoráveis (avaliações), mas também se sintam bem no clima educativo de sala de aula, na sua quotidianidade escolar. O PIEA- Programa de Intervenção ‘Educar para os Afetos’ teve um total de 3 sessões.

**Palavras chave:** Afetividade; educação básica; papel do professor; clima de aula.



## Abstract

This report stage of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education has as its theme "The importance of affectivity in relation pedagógicace the constitution climate class / class of 1ºCEB". The intervention was carried out in the form of action research (participatory) in schools addressing the theme of "Education affects" with children from 1st grade. We intend to investigate how the emotional relationship between the teacher and student influence, positively or negatively, the construction of learning and the creation of the educational climate in the classroom.

It is a job that was geared to teaching practice inserting in the interpretative paradigm and the paradigm sociocrítico (research-action - participatory). It is a qualitative research, case study method (descriptive, analytical and interpretative) of a class of 1ºCEB, a school located in the city of Castelo Branco, which apply activity sessions, based on the research-action from the perspective of the researcher.

We applied an education program for the affects on children 5-6 years, in the context of 1ºCEB. The purpose which moved us to insert the theme of affectivity in supervised practice held in 1.ºCEB was as follows (problem): What is the reaction and usefulness of an education program for the affects on children 5-6 years, attending an urban school (Castelo Branco City school), in the classroom context?

Being the subject of Intervention Program IEEP affectivity and emotional component of the student in the development process (training), we intend to verify if the affection in the pedagogical relationship (teacher-student, teacher-students) involved in school performance or learning children / students, so that they not only obtain favorable results (evaluations), but also feel good in the educational climate of the classroom, in the school daily routine. The PIEA- Intervention Programme 'Education for the Affections' had a total of 3 sessions.

**Keywords:** Affection; basic education; teacher's role; climate class.



# Índice geral

Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I - ROTEIRO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO .....</b>	<b>10</b>
1. Organização da prática supervisionada em educação pré-escolar .....	12
1.1 Caraterização da instituição e grupo turma.....	14
1.2 Projeto Curricular de Grupo – Sala das abelhinhas (4 anos).....	15
1.3 Planificação e execução das atividades.....	16
1.4 Reflexão Global da PESEP .....	21
2. Prática supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica Cidade de Castelo Branco.....	24
2.1 Caraterização da Escola Básica Cidade de Castelo Branco.....	25
2.2 Caraterização do grupo/turma.....	26
2.3 Implementação das atividades de Prática Supervisionada.....	27
2.4 Reflexão global da PES 1ºCEB .....	42
<b>CAPÍTULO II - A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1ºCEB .....</b>	<b>46</b>
1. Desenvolvimento afetivo na criança .....	48
2. O papel da família no desenvolvimento afetivo.....	51
3. O educar para os afetos no âmbito escolar .....	53
3.1.- Interrelação entre a afetividade, a motivação e a aprendizagem .....	54
3.2 A componente afetivo-emocional no processo ensino-aprendizagem.....	56
3.3 As emoções na relação pedagógica .....	60
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA EMPÍRICA.....</b>	<b>66</b>
1. Natureza do estudo e perguntas de investigação.....	68
2. Os sujeitos do estudo (caraterização).....	70
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	71
3.1 Observação documental .....	72
3.2 Observação natural e participante .....	72
3.3 Inquérito por questionário.....	74
3.4 Entrevista semiestruturada .....	75

3.5 Notas de campo .....	77
4. Protocolo e procedimentos éticos e legais.....	78
5. Programa de intervenção : ‘Educar para os afetos’ (PIEA).....	79
5.1 Estrutura metodológica do PIEA .....	81
5.2 A nossa ação de implementação: a investigação ação .....	82
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	84
1. Implementação prática do PIEA no 1ºCEB.....	84
2. Descrição e análise das atividades.....	85
2.1 1ª Sessão- Visionamento do vídeo “Aprender a aprender” .....	85
2.2. 2ª Sessão- Livro “Mania de explicação” .....	89
2.3 3ª Sessão – Cartões das emoções.....	96
3. Análise aos questionários dos alunos.....	98
3.1 Inquérito por questionário I.....	99
3.2 Inquérito por questionário II .....	104
4. Análise de conteúdo da entrevista à professora.....	108
5. Triangulação e verificação das perguntas de investigação .....	115
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
1. Considerações avaliativas à prática supervisionada .....	121
2. Apreciação avaliativa ao PIEA.....	123
3. Limitações .....	125
4. Considerações e sugestões.....	127
Bibliografia .....	130
Webgrafia.....	138
ANEXO I - PLANO SEMANAL - SEMANA DE 13 A 16 DE ABRIL (PRÉ-ESCOLAR)...	142
ANEXO II- ORGANIZAÇÃO DAS SEMANAS DE TRABALHO DA PES1ºCEB.....	146
ANEXO III- 1º SEMANA INDIVIDUAL - SEMANA DE 20 A 22 DE OUTUBRO DE 2015 (1ºCEB).....	148
ANEXO IV - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I .....	152
ANEXO V- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II .....	154
ANEXO VI - GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE.....	158
ANEXO VII - ESTRUTURA DAS NOTAS DE CAMPO.....	162

## Índice de figuras

Figura 1: Horário da turma.....	27
Figura 2: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo..	88
Figura 3: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo...	88
Figura 4: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo...	89
Figura 5: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo...	89
Figura 6: Registo sobre a conceção de amor .....	96
Figura 7: Registo sobre a conceção de amor .....	96
Figura 8: Registo sobre a conceção de amor .....	97

## Índice de Gráficos

**Gráfico 1:** Sentimentos sinalizados na ficha pelos alunos.....93

**Gráfico 2:** Lista dos 15 itens do questionário I e respetivas respostas dos alunos..... 100

## Lista de abreviaturas, siglas

**AENACB** –Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

**EB** – Educação Básica

**Jl**- Jardim de Infância

**PE**- Projeto Educativo

**PES** – Prática Ensino Supervisionada

**PESEPE** – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

**1<sup>a</sup>CEB**- 1º Ciclo do Ensino Básico

**PES1<sup>o</sup>CEB** - Prática Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

**PIEA**- Programa de Intervenção Educar para os afetos

**OSZ**- Obra de Santa Zita



## Introdução

O Relatório de Estágio tem como tema a importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima de aula/turma de uma turma do 1ºCEB. Conta com um processo de intervenção educativa e conseqüente reflexão, tendo em conta a experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada em 1º CEB, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção realizada foi na modalidade de investigação ação (participativa) em contexto escolar abordando o tema da “*Educação dos afetos*” com crianças do 1º ano de escolaridade, de idades entre 5-6 anos, na Escola Cidade de Castelo Branco, pertencente ao Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (AENACB).

Em primeiro lugar gostaríamos de referir os benefícios indiscutíveis obtidos, como futura professora, durante o estágio de prática supervisionada, uma vez que a ação pedagógica em sala de aula contribui para aplicar, refletir e aprender conceitos e teorias que me são necessárias enquanto futuro profissional da educação (Morgado & Pacheco, 2002: 31-38). As vivências do trabalho (com o par pedagógico, com a professora cooperante e o supervisor) é fundamental para assimilar vários elementos para a formação de ‘*Ser Professor*’, nestes novos contextos educativos. De facto, a “ (...) *formação deverá criar situações de busca e questionamento, procurando inquietar os formandos despertando-os para uma atitude crítica relativamente ao seu papel de futuros educadores, que se pretende seja o de «agentes ativos»*” (Severino, 2007: 33). É de referir que a prática supervisionada constitui um componente curricular que representa a oportunidade dos futuros professores (estagiários), exerçam, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional. Em termos do ensino o que aprendemos, executamos e refletimos é muito mais eficaz quando é adquirida por meio da experiência (Teixeira, 2004). A retenção ‘*do aprendido*’ na prática é muito maior do que quando apenas se ouve, se observa ou se teoriza (Antunes, 2001). O que fazemos diariamente e com frequência é absorvido com muito mais eficiência. Essa possibilidade de relacionar, aplicar, experimentar e refletir, permite aos estagiários entender/evoluir melhor para a sua futura profissão (Perrenoud, 1994; Sousa, 2010).

O contacto com a futura atividade docente dá-nos a oportunidade de conhecer os problemas, as dificuldades e os desafios com que teremos de deparar no futuro. Consideramos que o Estágio é a componente curricular da nossa formação, com a finalidade explícita de nos iniciar no campo da prática pedagógica, de modo a desenvolver competências inerentes a um adequado desempenho docente (Estanqueiro, 2010). Podemos afirmar que o estágio oferece ao estagiário um conhecimento da real situação do trabalho pedagógico em sala de aula, sendo também, um momento de reflexão e de aquisição de competências (Díaz, 2006). É que essas experiências de prática pedagógica representam para os formados

estagiários um primeiro contacto com a realidade da profissão, confrontando e refletindo as nossas ações com perspetivas e modelos (teórico-práticos) que nos permite interpretar, organizar e compreender as representações ou imagens mentais da realidade educativa e profissional da docência (Severino, 2007, p. 41-73). Na verdade, o Estágio assumiu-se como o elemento mais importante nesta nossa formação de (futuro) professor/educador.

Não faria sentido ter tido a oportunidade de ter participado nesta experiência de prática e ter implementado ações no âmbito da educação para afetividade (componente afetivo-emocional) na turma onde estagiámos, se não fizesse uma reflexão sobre ela. A este propósito, a ação-reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de mais saber. Conjugamos cognição e afetividade, num ato específico, próprio do ser humano. Aceitamos o aluno em formação como uma pessoa que pensa, dando-lhe direito a construir o seu próprio saber. Mas, também valorizamos a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecimento e a capacitação de tomar em mão a gestão da aprendizagem. De facto, os conhecimentos adquiridos através da implementação do Programa de intervenção 'Educar para os afetos' (PIEA) na turma de Estágio deu-nos experiência prática, observações e vivências que serão fundamentais no nosso futuro, como docente, ajudando-nos a analisar, planear e agir de forma a proporcionar às crianças um ensino de qualidade.

Por outro lado, tratamos da educação da afetividade ou dos afetos em crianças que transitaram da pré-escolar para o 1.º CEB, com as problemáticas de adaptação que possam ter. Sabemos que a afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Tal estado psicológico, na perspetiva piagetiana, é de grande influência no comportamento do aprendiz associando-se ao desenvolvimento cognitivo (Hohmann & Weikart, 2009). A afetividade encontra-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. Na verdade, a afetividade e a cognição são aspectos inseparáveis. Apesar de serem de naturezas diferentes, toda a ação e pensamento comporta um aspeto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspeto afetivo, representado por uma "energia", que é a afetividade. Não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. J. Piaget (1985) constrói uma metáfora interessante quando diz que a afetividade é a 'gasolina que impulsiona o motor da cognição'; uma não funciona sem a outra. Isso confirma que sem afetos não há motivação, não há interesse e, portanto, não há aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009).

Há alguns autores (Codo e Gazzotti, 1999; Dantas, 1992; Fernandez, 1991; Freire 1994; Snyders, 1993) que defendem que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão. Portanto, é possível identificar e prever as condições afetivas favoráveis facilitadoras da aprendizagem. Na nossa perspetiva, a dimensão afetiva

exerce uma forte influência na parte cognitiva. Uma criança quando se sente amada, querida e respeitada pelo professor que demonstra tal atitude, essa criança/aluno sentirá um maior desejo de aprender (Lemos & Carvalho, 2002). Um bom relacionamento entre o professor e o aluno (relação pedagógica) facilita este desejo. Como futura professora precisamos refletir sobre a nossa prática, se queremos a atenção do aluno e, por isso, temos que conhecer o aluno, demonstrar que é importante para nós e que desejamos manter uma relação harmoniosa.

Por outro lado, Saltini (2008) afirma que o professor além de ter conhecimentos teórico-práticos, precisa conhecer o seu aluno, entendê-lo, demonstrar disponibilidade de mudança. Quando o professor percebe que está a cometer certos equívocos, pois ele não é o 'dono do saber', é necessário, reconhecer que existem falhas na sua prática pedagógica. Assim, o aluno deve ser encarado como um sujeito ativo e não como um mero expectador, havendo essa preocupação por parte do professor (Teixeira, 2004). Deste modo, é importante praticar uma pedagogia afetiva articulada com a cognitiva. Por isso, consideramos a afetividade, na relação pedagógica, como um fator básico para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, visto que a partir do relacionamento positivo entre professor-aluno e aluno-aluno(s), no ambiente educativo, o sujeito da educação sente-se mais seguro e motivado, de modo a construir a sua aprendizagem e a encontrar a sua autonomia (Formosinho, 2002). Por essa razão pretendemos investigar como a relação afetiva entre professor e aluno influencia, de forma positiva ou negativa, a construção da aprendizagem e a criação do clima educativo na sala de aula.

➤ **Motivação/Propósitos.** Necessidade de aprofundar o conhecimento do desenvolvimento afetivo nas crianças que frequentam o 1.º ano do 1.ª CEB.

O presente trabalho tem o objetivo de encontrar respostas para a questão da problemática da **afetividade** em contexto de ambiente educativo de sala de aula do 1.ºCEB. Assim, a 'ação-reflexão-ação' é-nos fundamental para termos uma boa prática educativa e podermos intervir adequadamente. Neste sentido, adotámos um "*(...) espírito de pesquisa própria de quem sabe e quer investigar e contribui para o conhecimento sobre a educação (...)*", já que esta atitude e atividade reflexiva sobre a pesquisa ou questionamento contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento da qualidade de educação nas escolas (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 2).

➤ **Problema da Investigação.** O problema do nosso Trabalho de Projeto insere-se na área da Educação/Ciências da Educação, na perspetiva da formação dos professores do Ensino Básico. Aborda a afetividade ao nível da relação pedagógica e da aprendizagem em contexto de sala de aula, num clima favorável em termos de interação professor-alunos.

Para além da experiência adquirida durante o Estágio Supervisionado de Ensino da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico, aplicámos um programa de educação para os afetos em crianças de 5-6 anos, em contexto de 1ºCEB. O propósito

que nos moveu em inserir a temática da afetividade na prática supervisionada que realizámos no 1.ºCEB, foi o seguinte (problema): Qual a reação e utilidade de um programa de educação para os afetos nas crianças de 5-6 anos, a frequentarem uma escola urbana (Escola Cidade de Castelo Branco), em contexto de sala de aula?

Pretendemos aplicar esse programa específico de intervenção (PIEA), no contexto da prática pedagógica (ajudada pelo par pedagógico), de modo a que as crianças do 1º ano de escolaridade possam ter um autoconhecimento das suas emoções e das dos outros seus pares, o controlo desta dimensão afetivo-emocional em diversas situações, a promoção de habilidades emocionais e sociais na relação pedagógica e em situação de ensino-aprendizagem. Dito programa foi aplicado em sessões devidamente estruturadas com objetivos estabelecidos e atividades operacionais.

A materialização do problema proposto dá um contributo muito útil à relação afetiva no processo de aprendizagem no 1.ºCEB, já que permite conhecer como acontece essa relação afetivo-emocional entre professor e aluno, no contexto de sala de aula. Elencamos alguns estudos nesta área psicopedagógica, que refletem as contribuições da relação entre professor-aluno no processo de aprendizagem escolar, na área da afetividade e das emoções. Durante a escolarização pressupõe-se que a criança tem várias interações, nas quais a afetividade está sempre presente. Assim, a escola deve proporcionar um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma inteligência emocional, de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não se dissocia da afetividade. Sendo que o professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, ele converte a afetividade num dos elementos influentes desse processo.

A compreensão da função que a afetividade cumpre na aprendizagem é bastante importante, pois se o professor der atenção aos aspetos afetivos do aluno consegue que ele tenha mais eficácia na sua aprendizagem. Ao tratarmos desta dimensão afetiva, ao nível escolar, os professores preocupam-se pela forma de resolução de problemas, oriundos do surgimento de emoções menos positivas, ensinando a que o aluno evite o pensamento emocional negativo (ansiedade, temor, tensão, ira, stress, depressão, etc.), pois este faz perigar a sua aprendizagem.

Os objetivos de fundamentação em relação ao problema, anteriormente referido, são os seguintes:

- Refletir o conceito de afetividade (dimensão afetivo-emocional) nos alunos do 1.º ano do 1.ºCEB, numa escola urbana de Castelo Branco;
- Promover, numa turma do 1.º ano do 1.ºCEB, um clima educativo afetivo-emocional (sociometria) na sala de aula favorável à aprendizagem;
- Determinar qual a importância que a professora da turma e os alunos atribuem à relação afetiva (educação para a afetividade no 1.º CEB);
- Compreender as relações afetivas entre professor-alunos (relação pedagógica), em sala de aula, e a sua vinculação com o ato educativo;

- Refletir sobre a importância do relacionamento interpessoal equilibrado e saudável entre o professor e alunos do 1.ºCEB.

Pretendemos, nesta abordagem à afetividade no contexto do 1.º ECB, contribuir e alertar os professores, incluindo os futuros professores em formação, da importância de educar para os afetos (e para as emoções), ao nível escolar do 1.ºCEB, quer para melhorar a relação pedagógica e a relação ensino-aprendizagem, quer na criação de um ambiente e clima educativo na sala de aula favorável aos alunos poderem aprender de forma significativamente.

Na verdade, o termo afetividade relaciona-se com a nossa dimensão emocional. As emoções (mudança do estado corporal a respostas provenientes de situações positivas ou negativas) e os sentimentos (perceções dessas mudanças) são termos interrelacionados, mas diferentes. No dizer de A. Damásio (1994, p.145) os sentimentos “*são a expressão do florescimento humano ou do sofrimento humano, na mente e no corpo*”, ou seja “*não são uma mera decoração das emoções, qualquer coisa que possamos guardar ou deitar fora. Os sentimentos podem ser, e geralmente são, revelações da vida dentro do organismo*”. De facto, no nosso quotidiano os sentimentos revelam, simultaneamente “*a nossa grandeza e a nossa pequenez*”. Do ponto de vista antropológico, relativamente à sua validade intercultural, essas distinções podem ser diferentes. A influência da afetividade no contexto educativo não é novo pois já está implícito nos estudos de J. Dewey, M.<sup>a</sup> Montessori e Vigotsky no século passado. O desenvolvimento da psicologia humanística na década de 60, com Maslow e C. Rogers e, atualmente com Goleman, G. Isaac Brown, J. Heron, etc. destacam a necessidade de unir o campo cognitivo com o afetivo, de modo a educar globalmente a pessoa.

No contexto educativo em que abordamos a afetividade consideramos, no sentido amplo, os aspetos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou das atitudes que condicionam a conduta (alunos). Por isso, há vários fatores relacionados com a afetividade que influenciam a aprendizagem dos alunos, sabendo que a dimensão afetiva interage com a cognitiva. Quando ambas se utilizam juntas constrói-se as bases de consolidação da personalidade. Ao nível neurológico, afirma Damásio (1999), as emoções são uma parte da razão, do processo racional do sujeito. A ausência da expressão emocional põe em risco a capacidade de raciocínio: A ausência da expressão emocional põe em risco a capacidade de raciocínio: “*alguns aspetos do processo das emoções e dos sentimentos resultam indispensáveis para a racionalidade*” (Damásio, 1994, p. xiii). Assim, emoção e cognição são companheiros da nossa mente: conciliar a cognição e a emoção na mente (Damásio, 1999).

Neste propósito afetivo-emocional, Goleman (1995) enfatiza a necessidade de se trabalhar a inteligência emocional nos alunos, para que estes saibam conhecer, controlar e gerir as suas emoções, evitar situações de conflito e resolver problemas, resultantes do descontrolo emocional. Ou seja, cada aluno deve conhecer-se, ao nível afetivo-emocional, e as reações dos outros seus pares, desenvolvendo as habilidades emocionais e sociais, na perspetiva da inteligência emocional. De facto, o aluno deve

encontrar situações criativas para a resolução de problemas, sabendo agir adequadamente ao nível emocional nas relações entre pares. W. Wallon identifica essa relação entre a inteligência/pensamento e as manifestações da afetividade e emoção (La Taille, 1992). A relação entre ambas é de caráter dialético, pois, se, por um lado, não existe nada no pensamento que não tenha surgido das primeiras sensações, por outro lado, a luz da razão dá-nos sensibilidade para novos conteúdos.

➤ **Metodologia da investigação.** A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e sócio crítico, na modalidade de estudo de caso (turma de alunos) e na metodologia de investigação-ação (PIEA).

A metodologia qualitativa, também designada por compreensiva, insere-se dentro das correntes filosóficas interpretativas, existencialista e fenomenológicas, apoiadas em enfoques e práticas de interpretação (Aires, 2011; Martins, 1996). O seu intuito é o de compreender o que ocorre nos diferentes contextos, neste caso educativos, em função do que as pessoas interpretam (outorgar significados) sobre o que acontece, de modo a descrever e analisar os acontecimentos da vida de um grupo (turma), dando especial relevância à organização socioeducativa, aos comportamentos de cada sujeito (reações), em relação aos outros membros do grupo, e à interpretação dos significados. Neste tipo de investigação a linguagem tem um papel importante, pois considera-se o meio para o entendimento dos dados e/ou informações (Carmo & Ferreira, 1998).

O estudo baseia-se no paradigma socio crítico, já que se centraliza na prática educativa do 1.ºCEB, onde incluímos os comportamentos observáveis dos alunos, como significados e interpretações (Martins, 1996) da própria prática (educar para os afetos). O interesse desses significados baseia-se em analisar e controlar ‘como’ se produzem os processos de mudança, neste caso dos ‘afetos’ (dimensão afetivo-emocional) nos alunos em estudo, na prática quotidiana de sala de aula. Essa análise designa-se por ‘investigação-ação’, já que é realizada pelos próprios sujeitos da prática supervisionada (estagiários, professora da turma, alunos, supervisor), fomentando-se a dimensão participativa na investigação (Esteves, 2008). O fundamental é desenvolver a capacidade de reflexão (crítica) e analisar o contexto quotidiano (sala de aula), tomando decisões adequadas às situações desenvolvidas (educar para os afetos). Utilizámos este método de investigação-ação, com a turma do 1.º ano do 1.º CEB da Escola Básica da Cidade de Castelo Branco, com uma planificação (sessões), inserida nas nossas ações de prática pedagógica (conjunta com o par pedagógico) e na observação e reflexão retrospectiva.

Constituímos o grupo de sujeitos em estudo (alunos), realizámos o protocolo e os procedimentos legais e éticos, aplicámos técnicas de recolha de dados (observação documental, observação natural e participante, inquérito por questionário, entrevista semiestruturada, notas de campo) e, posteriormente efetuámos a análise ao conteúdo das informações/dados recolhidos, na base da técnica de triangulação. A entrevista

foi aplicada à professora cooperante e dois questionários ao grupo de crianças da turma, para conhecer o que pensavam sobre os afetos e as emoções, de modo a servir de base à elaboração do PIEA para esta idade escolar. No âmbito deste estudo, a investigação-ação foi concebida como uma estratégia na prática supervisionada e no desenvolvimento profissional, inserindo-se no cerne dos processos de mudança, de melhoria e inovação da realidade educativa. Os resultados deste Trabalho de Projeto reitera a importância da construção de conhecimento no futuro professor, a partir de processos valorizadores da investigação das práticas pedagógicas, como fonte de conhecimento e de melhoria do nosso trabalho, realizado em sala de aula. Neste contexto, é de destacar a promoção da autonomia, da construção de saberes e sustentação e desenvolvimento de metodologias.

A finalidade principal do estudo foi revalorizar a afetividade na relação pedagógica e na criação de um adequado ambiente educativo/clima de aula no 1.ºCEB, de modo a que a aprendizagem dos alunos tenha maior eficácia. Desta forma, mesmo conscientes das limitações deste estudo, perspetivamos implicações da reflexão sobre os seus resultados ao nível de ações da nossa prática, no sentido de subsidiar iniciativas orientadas à melhoria da nossa intervenção.

➤ **Estrutura metodológica do trabalho.** Quanto à estrutura metodológica, o Relatório de Estágio/trabalho de Projeto encontra-se organizado em cinco capítulos, subdivididos em pontos ou temas de interesse.

O primeiro capítulo aborda o ‘roteiro’ da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, no Jardim de Infância Obra de Santa Zita e no 1º CEB, na Escola Básica Cidade de Castelo Branco pertencente a AENACB. Referente à Educação Pré-Escolar abordamos a sua organização, em termos de caracterização da instituição (Instituição “Obra de Santa Zita”) e do grupo de crianças na ‘sala das Abelhinhas – 4 anos’ e, ainda o projeto curricular do grupo. A título de exemplo, ainda apresentamos uma planificação elaborada e executada durante esta PSEP, bem como a respetiva reflexão semanal e uma reflexão global da PESEP.

Em relação à prática no 1ºCEB, caracterizámos, em termos organizativos, a instituição ‘Escola Básica Cidade de Castelo Branco’, integrado na AENACB, o grupo/turma do 1º ano de escolaridade, com alunos entre os 5 e 6 anos de idade. Expomos também a implementação da Prática Supervisionada em 1ºCEB apresentando o percurso de ‘ensino e aprendizagem’ para cada uma das unidades didáticas implementadas (atividades) e a reflexão sobre a prática pedagógica. Num outro ponto deste capítulo realizámos uma reflexão global sobre a PES no 1ºCEB.

No segundo capítulo, efetuamos a abordagem à temática da afetividade, que serviu de base ao nosso trabalho de projeto desenvolvido em contexto de prática supervisionada. Abordámos numa perspetiva teórico-concetual o conceito de afetividade (relação com as emoções e sentimentos), o desenvolvimento afetivo na

criança, o papel da família no mesmo, o educar para os afetos no âmbito escolar, bem como, a interrelação entre a afetividade, a motivação e a aprendizagem. Num outro ponto abordamos a componente afetivo-emocional no processo ensino-aprendizagem e as emoções na relação pedagógica.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia empírica adotada para a investigação, a qual se insere numa abordagem à investigação qualitativa em educação (modalidade de estudo de caso e de investigação ação) e a natureza do estudo. Visando tornar clara a metodologia desenvolvida, caracterizámos os sujeitos em estudo (turma de alunos do 1.ºCEB), referimos as técnicas e instrumentos de recolha dos dados (Observação, questionário, entrevista e notas de campo), o protocolo e procedimentos ético e legais, a aplicação do PIEA – ‘Educar para os Afetos’, com a referido indicação dos principais objetivos, estratégias, recursos, mecanismos de avaliação e outros procedimentos adotados durante todo o processo investigativo.

O quarto capítulo refere a análise e tratamento dos dados provenientes das técnicas utilizadas e da implementação do PIEA. Assim, aborda-se a análise e discussão dos resultados da implementação do PIEA, efetuando uma descrição detalhada das sessões do programa, seguindo-se a planificação, desenvolvimento e análise da intervenção, apresentando as atividades mais importantes das sessões. Posteriormente, efetuamos a análise de conteúdo à entrevista da professora cooperante e aos dois questionários aplicados aos alunos. Analisámos, ainda a implementação e execução do PIEA- Programa de Intervenção: Educar para os afetos, nas suas 4 sessões.

O quinto capítulo está destinado à valorização (eficácia) do PIEA e do próprio Trabalho de Projeto, na sua mais valia dentro da prática supervisionada, em que o tema da afetividade foi o elemento central. Refletimos sobre a prática no contexto da formação do futuro professor do 1.ºCEB, evidenciando as experiências realizadas e adquiridas. Verificamos a concretização dos nossos propósitos em relação ao problema do estudo, apresentando justificações fundamentadas que vão ao encontro dos resultados obtidos. Tentamos também dar alguma relevância a outros aspetos, explicando algumas limitações do estudo e dando algumas sugestões construtivas com o intuito de melhorar a educação para a afetividade, pensando em futuras implementações do mesmo programa (PIEA).



## **CAPÍTULO I - ROTEIRO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO**

Os cursos de formação de educadores/professores incluem no seu plano de estudo a realização de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES). No âmbito das Ciências da Educação a prática supervisionada não remete para uma relação onde o poder tem uma função clara e definida deste conceito, mas antes evidencia o conjunto de competências que permitem ver o outro, negociar com ele, construir sentidos numa atitude de colaboração recíproca (estagiário-supervisor/professora cooperante).

A Prática Supervisionada do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESECB está organizada em dois momentos: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE), a realizar-se no 2º semestre do ciclo de estudos; e a Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), que decorre no 3º semestre. Ambas as Práticas foram desenvolvidas em Par Pedagógico, dividindo-se, primeiramente, em duas semanas de observação e, posteriormente, em cinco semanas individuais intercalares. Na EPE e no 1ºCEB existiram, em ambas, duas semanas de práticas de trabalho de grupo (Par Pedagógico) e outras individuais, num total de catorze semanas.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi uma fase de grande aprendizagem na nossa formação académica pessoal e profissional. Na licenciatura em Educação Básica foi efetuada uma prática observacional, que nos permitiu, neste 2.º Ciclo de Estudos, colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo de ambos os ciclos de estudos (licenciatura e mestrado). De facto, a forma de encarar a supervisão pedagógica permitiu estabelecer uma relação de afeto, tendo presente o princípio da pessoalidade e do efeito multiplicador da diversidade, de modo a verificar o enriquecimento pessoal e coletivo à apreensão de sentidos específicos (Sá-Chaves, 2002). A nossa supervisão teve como principal função apoiar e regular o nosso processo de formação. Deste modo, preparamo-nos para: a adaptação e reação a qualquer situação pedagógica simples ou complexa; a observação participante e crítica; a problematização e investigação-ação; o diálogo interativo; o conhecimento de diferentes papéis e funções; o relacionamento diversificado; o autoconhecimento de saberes e práticas. Ou seja, a Prática Pedagógica é um momento no qual vivenciámos várias experiências enriquecedoras, dando-nos uma visão do que é ser educador e/ou professor. Vivemos inúmeros momentos importantes, desde a observação em situações de educação ate à colaboração no trabalho educativo. A realização das planificações didáticas e das respetivas reflexões semanais foram importantes nesta fase. Saber refletir sobre a nossa prática foi um aspeto enriquecedor, pois, a reflexão leva-nos a uma melhor interpretação das ações que realizamos (Carr, 2001: 279-281).

Na verdade, durante todo o período da nossa prática supervisionada, verificou-se um processo de inspeção contínuo, em que a partilha e a troca de ideias, conselhos e sugestões (sintonia: supervisor/professora cooperante e estagiária) ocuparam um lugar importante, em todo o processo, para além do par pedagógico que desempenhou igualmente um papel determinante, uma vez que através das sessões tivemos a possibilidade de partilhar experiências, enriquecendo-nos mútua e significativamente a nossa prática. Sá Chaves (2003) considera que este acto de partilha pedagógica permite recolher outros modos de observar e de interpretar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, facilitando a cada mestrandu uma ampliação e diversificação do seu olhar, levando-o a fazer opções e a tomar decisões a partir de um leque mais diversificado de hipóteses. Percebermos, pois que para se fazer uma experiência consolidada não pode faltar a presença fundamental do educador e/ou professor (cooperante). É este que organiza e coordena todas as atividades, decidindo “como”, “quando” e “com que objetivos” estas devem ser realizadas. É fundamental que os futuros educadores e/ou professores se sintam permanentemente motivados para uma formação contínua, que irá ajudar a esclarecer dúvidas e a superar as dificuldades sentidas, para que posteriormente, possam exercer a sua função, de forma confiante, expansiva e ativa.

Toda a nossa prática implicou a planificação das atividades educativas, a produção de reflexões que caracterizam o contexto e os seus participantes, as relações interpessoais, as competências e os novos conhecimentos que foram adquiridos ao longo do processo de formação inicial, (Sá-Chaves, 2002). O supervisor e o estagiário sustentam uma relação de ensino-aprendizagem caracterizada pelo diálogo e pela valorização da componente pessoal, em que o primeiro tem como função ensinar conceitos, ajudar o segundo a desenvolver capacidades e competências, ensinando-lhe a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta em cada contexto.

Neste capítulo não incluímos a documentação das dinâmicas das práticas programadas, visto que elas foram anteriormente avaliadas e valorizadas pela supervisora da nossa prática pedagógica. No entanto, faremos referência à PES concretizada na Educação Pré-Escolar (Jardim de Infância - Obra de Santa Zita de Castelo Branco) e no 1º Ciclo de Ensino Básico (Escola Básica ‘Cidade de Castelo Branco’, pertencente ao Agrupamento de Escola Nuno Álvares de Castelo Branco). Para o efeito, apresentaremos uma caracterização geral da instituição, do grupo/turma, do espaço e da sua organização e, ainda, referimos algumas atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica. Embora tendo sido realizado o processo investigativo (Programa ‘Educar para os afetos’) apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico, consideramos pertinente referir ambas as práticas por nós realizadas, mencionando alguns aspetos importantes das mesmas, de forma a contextualizar o trabalho implementado na prática.

## 1. Organização da prática supervisionada em educação pré-escolar

O estagiário em Educação de Infância é o elemento central de todo o processo na formação inicial, tornando-se o objeto das atividades que se desenvolvem neste período de prática supervisionada. Pretende-se assim que o formando estagiário desenvolva de forma progressiva uma intervenção em contexto de sala que lhe permita aprofundar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências adquiridas. Os estagiários através destes momentos com carácter formativo são conduzidos a uma melhor compreensão das problemáticas emergentes da ação docente nos vários contextos, ao desenvolvimento de atitudes de colaboração com os pares e com outros intervenientes educativos (Alarcão & Roldão, 2008).

No sentido de auxiliar o estagiário, a educadora cooperante assumiu um papel fundamental, que visou ajudar-nos a responder aos desafios com os quais este se vai deparar, papel esse também assumido pelo supervisor. No âmbito do modelo ecológico da supervisão das práticas pedagógicas das educadoras de infância, nós como estagiárias, recebemos apoio, suportes e orientações para realizarmos a nossa aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição e com abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes (Formosinho, 2002: 116).

Sabemos que as Orientações Curriculares do Ministério da Educação constituem um leque de princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua própria prática, isto é, capacitá-lo a conduzir o processo educativo de desenvolvimento das crianças. Com base nessas Orientações e, em sintonia com a Lei Quadro da Educação Pré- Escolar enunciamos alguns objetivos que considerámos pertinentes à nossa ação de prática, que são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais e pelos outros, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Desenvolver a expressão e a comunicação, através de linguagens múltiplas como meios de relação e de compreensão do mundo.
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Despertar a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Em toda a nossa prática tivemos em atenção aqueles objetivos orientadores, realizando atividades de forma a concretizá-los. Neste sentido, salientamos algumas orientações globais para o educador, que já estão indicadas naquele normativo

jurídico e que o educador deve ter em conta: Observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Ou seja, o que se pretende neste nível de ensino pré-escolar é:

- **Observar** a criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo informações sobre o seu contexto familiar e meio envolvente;
- **Planejar** as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (turma) e refletir sobre as mesmas;
- **Agir** incluindo a participação de outros adultos (agentes educativos) no processo educativo, como os pais, as auxiliares de ação educativa, na realização de oportunidades de forma a enriquecer o processo educativo;
- **Avaliar** o processo que implica a tomada de consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças;
- **Comunicar** o conhecimento que o Educador adquire da criança. A troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança.
- **Articular**, promovendo a continuidade educativa, num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e a transição para o 1º ciclo.

Ao entrarmos no campo da docência temos que ter conhecimento dos objetivos e das orientações globais. Só assim, realizaremos uma prática consolidada e eficaz, favorecedora da qualidade de ensino.

Realizámos a nossa prática na Obra de Santa Zita, em Castelo Branco, designada por OSZ. A PES em EPE teve a duração de duas semanas de observação, cinco semanas individuais (intercalares) e duas em conjunto com o Par Pedagógico. As duas primeiras semanas consistiram em observação. Nesta fase pudemos dar-nos conta das rotinas e da realidade do grupo em questão. Durante este tempo analisámos os documentos da instituição e do grupo, de forma a conseguirmos ter uma ideia mais aprofundada da realidade da EPE. Em síntese as atividades realizadas seguiram o seguinte guião:

1ª Fase- Organização do estágio

1ª semana- 2 a 6 de março: formação dos grupos; colocação nos centros de Estágio; funcionamento e organização; visita aos centros de Estágio; reunião com as Educadoras Cooperantes.

2ª Fase – Trabalho em grupo: caracterização do contexto educativo; observação do trabalho pedagógico do Educador

2ª semana- 9 a 12 de março: observação do trabalho pedagógico; consulta/análise dos documentos projeto educativo e projeto curricular de grupo.

3ª semana- 16 a 19 de março: caracterização do contexto educativo; elaboração das primeiras planificações.

3ª Fase- trabalho individual: conceção e dinamização de atividades.

## 1.1 Caracterização da instituição e grupo turma

No período compreendido entre março e junho de 2015, realizámos a nossa Prática de Ensino Pré-Escolar (PEPE), com crianças de 3/4 anos de idade, na obra de Santa Zita (OSZ) ou também designada por Obra. É uma instituição de natureza associativa, que nasceu na cidade de Guarda, no ano de 1931, tendo sido aprovada (Estatutos) em 1932 pelo Bispo Diocesano e pelo Governador Civil daquele distrito. Tem prosseguido, desde o seu início, fins sociais, humanos e espirituais. Atualmente a OSZ é uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social – registada na Segurança Social de Lisboa. Aquela instituição exerce a sua ação através das Casas de Santa Zita, onde desenvolve inúmeros serviços e atividades, na área da infância, juventude, mulher, família e população idosa, atuando ainda noutras situações de apoio a carenciados. Tratando-se de uma instituição religiosa defende, assim, alguns princípios/valores, tais como: Princípio da Fé num Deus Criador e Senhor de todas as coisas; Conceção de pessoa como ser criado à imagem de Deus de Quem provem a dignidade e os direitos fundamentais, a sua vocação, missão e destino eterno.

Os objetivos educativos e axiológicos da OSZ são os seguintes:

- Promover integralmente a pessoa, até à sua mais elevada estatura;
- Ajudar a família, no apoio a crianças, adolescentes, jovens e idosos;
- Implementar os mais altos valores humanos, sociais e espirituais;
- Colaborar com outras pessoas ou instituições similares e/ou afins.

Vejamos a estrutura organizativa da instituição OSZ, para uma capacidade de 72 crianças, com um horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 07h:20m às 19h:00m.:

**-Espaços educativos:** - Sala dos 3 anos (Borboletas); Sala dos 4 anos (Abelhinhas); Sala dos 5 anos (Coelhinhos). Em relação aos espaços exteriores, existem três parques infantis, um dos quais é cimentado, coberto com relva sintética e com piso tartan que se destina às crianças do Jardim de Infância, no qual existem ainda dois escorregas, dois túneis e um espaldar. Para além destes recursos, as crianças também têm alguns triciclos e carrinhos para brincarem no recreio.

**-Recursos materiais do Pré- escolar:** 3 salas de atividades; 1 dormitório; 2 casas de banho; 1 refeitório; 2 parques exteriores; 1 terraço.

**-Recursos humanos no Pré-escolar:**

**Pessoal docente:** Diretora; Coordenadora pedagógica; 3 educadores de Infância; Educadores de Apoio Educativo (Educadores do Ensino Oficial)

**Pessoal não docente:** 3 Auxiliares de Ação Educativa; Secretária; Cozinheira; Ajudante de cozinha; 3 funcionários de serviços gerais.

Na verdade o lema e emblema da OSZ está inspirado no carisma do seu fundador, Monsenhor Joaquim Alves Brás e na espiritualidade de Santa Zita, que viveram uma

vida de contemplação na ação, o Lema da OSZ resume-se no imperativo: “*Mãos no Trabalho, Coração em Deus!*”.

A sala onde realizámos a PEPE era designada por “*Sala das Abelhinhas*”. Está constituída por um grupo com dez meninos e doze meninas, num total de vinte e duas crianças. Nenhuma criança manifesta algum tipo de necessidade educativa especial. Tratava-se de um grupo sociável, pois todos tinham comportamentos ajustados mediante diferentes situações, gostam de ser solidários uns com os outros e manifestam atitudes de respeito com os pares. O grupo/turma tem interesses muito semelhantes entre si, não se verificando, em nenhuma das crianças gostos particulares, misturam-se pelos espaços da sala. Na generalidade, os maiores interesses deste grupo centravam-se no jogo simbólico e em atividades de grande grupo, nomeadamente jogos de expressões, motores e de roda. Revelavam também um grande interesse por atividades de expressão plástica manifestando igualmente gosto por ouvir CD para dançarem.

## 1.2 Projeto Curricular de Grupo - Sala das abelhinhas (4 anos)

A sala de atividades «As Abelhinhas» situa-se na cave da Instituição. De acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97 25 de agosto, as salas de atividades devem permitir o contato com o exterior através de portas ou janelas, no caso concreto da sala «As Abelhinhas» possui duas janelas dando uma delas acesso direto ao exterior e a outra com acesso para o refeitório.

O espaço educativo da sala é muito acolhedor, com equipamentos apropriados para a realização de atividades e apresentando um ambiente mais “vivo” nos dias de sol, pela luz que entra pelas janelas. Em termos de organização a sala está dividida em vários espaços: Cantinho da casinha, cantinho da leitura, cantinho dos jogos de mesa (apoiado com duas mesas), cantinho dos jogos do chão, quinta dos animais, cantinho dos carrinhos, quadro de giz, cantinho da plasticina, cantinho do computador. Pedagogicamente para que a criança cresça e se desenvolva de um modo integral, o espaço deve estar pensado de acordo com o ritmo de cada um, propiciando aprendizagens (inter)ativas, integradas e significativas, pois no dizer de J. Oliveira Formosinho e Gambôa (2011, p. 28): “*Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é uma garante das aprendizagens*”. O espaço é sem dúvida determinante para que as crianças se sintam bem, que desenvolvem o seu imaginário, que se comuniquem, se socializem e se expressem de forma espontânea e natural, dentro da ordem que esta fase do crescimento exige.

No que diz respeito às portas, a sala possui três, dando uma delas acesso a um corredor central sendo também esta a que dá acesso à sala de atividades, uma outra

que dá acesso ao refeitório e, por último, uma terceira porta que liga à sala do lado, no entanto esta não tem qualquer serventia, uma vez que se encontra obstruída por uma estante.

No exterior da sala, mas de frente para a mesma, está localizado o Cantinho da Casinha, muito bem apetrechado com equipamento (lúdico e didático) sendo um dos Cantinhos mais solicitados pelo grupo.

### 1.3 Planificação e execução das atividades

Faremos uma breve síntese das nossas atividades realizadas na EPE. Embora o nosso Trabalho de Projeto fosse sobre a educação afetivo-emocional ou educação para afetividade nas relações pedagógicas e na criação de um clima educativo axiológico, destacaremos aspetos desta prática no pré-escolar e das atividades semanais desenvolvidas, inseridas na área da Formação Pessoal e Social.

Em termos de exemplo passamos a apresentar a título de exemplo, uma planificação elaborada e executada durante esta PSEP, bem como a respetiva reflexão semanal. Em anexo (**Anexo I**) pode ser consultada a grelha de planificação correspondente às atividades executadas.

**Guião semanal das atividades** (período de 13 a 16 de abril de 2015)

**1ª Semana:** Semana individual

**Tema integrador:** Primavera

#### **Plano Diário – 13 de abril de 2015**

- Realização das rotinas diárias: acolhimento; marcação das presenças; eleição do chefe do dia; brincadeiras livres; momento de higiene pessoal e almoço.

#### **Atividades:**

- Leitura e exploração da história “ O senhor ano e as estações” ,em formato digital;
- Exploração das imagens relacionadas com a Primavera;
- Audição da canção “Eu gosto de flores” e a sua exploração dramática;
- Audição de sons relacionados com a Primavera;

#### **Estratégias:**

- Quando as crianças descerem da capela, dirigem-se para a sala de acolhimento, onde será feita a leitura da história “*O senhor ano e as estações*”, no ecrã de televisão, dando mais ênfase à estação do ano Primavera. As crianças vão estar sentadas em

cadeiras, dispostas de maneira a que todas consigam visualizar bem o ecrã de televisão.

- Seguidamente, serão feitas algumas questões sobre a história, como por exemplo, quais são os meses da Primavera, quais as principais características desta estação, a seguir da Primavera que estação se aproxima, entre outras.

- Finalizada a história e a sua exploração, é dito às crianças que têm de fazer uma “caça às imagens” relacionadas com a Primavera, que estarão escondidas. São organizados grupos de 4 elementos e é dito onde têm de procurar estas mesmas imagens (na casa das bonecas e na nossa sala). Esta “caça” é orientada por mim.

- Encontradas as imagens, voltaremos para a sala de acolhimento, onde analisaremos uma imagem de cada vez. Estas mesmas imagens também serão postas no ecrã de televisão para uma melhor visualização das mesmas.

- É mostrado às crianças um cartaz com a letra da canção “Eu gosto de flores” em que os elementos da Primavera estarão destacados em desenho (flores, pássaros, montanhas, ondas do mar, pôr do sol). A letra da canção, é assim ensinada através desse cartaz. Apontarei o dedo para a letra da canção, enquanto as crianças acompanham e desta maneira, assim, vão memorizando a letra da canção.

- De seguida, a canção é explorada corporalmente em grande grupo. São distribuídas flores por cada criança e a canção é cantada com os gestos respetivos às palavras destacadas no cartaz. Primeiramente, demonstro, calmamente, quais os gestos a acompanhar cada palavra e as crianças repetem comigo.

- As crianças dirigem-se ao parque exterior.

- De volta à sala de acolhimento, são ouvidos alguns sons relacionados com a Primavera. É pedido às crianças que ouçam com atenção e que depois digam o que ouviram.

### **Plano Diário - 14 de abril de 2015**

- Realização das rotinas diárias.

#### **Atividades:**

- Construção de um mural da Primavera (pintura das flores nas árvores).

#### **Estratégias:**

- Leitura de uma história trazida por uma criança
- É explicado às crianças que as árvores estão sem flores e que, como é a Primavera, temos de dar “cor” aquelas árvores. É dito assim que vamos colorir, fazendo flores de várias cores.
- As flores das árvores serão feitas pelas crianças utilizando papel frizado (caixas de pôr os “bolinhos”). As cores estarão numa paleta, onde as

crianças vão lá buscar a cor que desejarem. Esta tarefa é feita em pequenos grupos.

### **Plano Diário – 15 de abril de 2015**

- Realização das rotinas diárias.

#### **Atividades:**

- Leitura e exploração da história “A lagartinha comilona” ,em formato digital;
- Pintura da asa da borboleta e a sua estampagem.

#### **Estratégias:**

- Quando as crianças descerem da capela, dirigem-se para a sala de acolhimento, onde será feita a leitura da história “A lagartinha comilona”, no ecrã de televisão, com o objetivo das crianças perceberem como nasce uma borboleta.
- Posteriormente, as crianças dirigem-se para a nossa sala onde será entregue a cada criança uma borboleta, feita em cartolina.
- Será explicado e exemplificado às crianças que estas têm que pintar uma das asas da borboleta, ao seu agrado, com pincéis, e que, posteriormente, ao juntar as asas, a outra fica igual aquela que pintaram.
- Esta atividade é realizada em pequenos grupos, em mesas separadas. Enquanto umas crianças realizam a atividade, as outras vão brincar.
- Ao finalizar esta atividade da pintura da borboleta, as borboletas são colocadas no mural com atilhos, dando a sensação que estão a voar.

### **Plano Diário – 16 de abril de 2015**

- Realização das rotinas diárias.

#### **Atividades:**

- Construção de uma flor no mural (finalização do mural da Primavera)

#### **Estratégias:**

- Leitura de uma história, trazida por uma criança.
- É exemplificado e explicado às crianças o que iremos fazer. É dito às crianças que a tampa é para fazer o centro da flor e que os cartões serão as pétalas. As cores serão da escolha das crianças.
- É entregue a cada criança uma folha em branco.
- De seguida, em cada mesa de trabalho, estarão 6 cartões em forma de pétalas (revestidos de plástico de bolha) e algumas tampas.
- Esta atividade é realizada em pequenos grupos, em mesas separadas. Enquanto umas crianças realizam a atividade, as outras vão brincar.
- No fim da atividade, os trabalhos serão postos a secar.

### **Reflexão semanal – 13 a 16 de abril**

No primeiro dia desta semana, para iniciar a Primavera, optei pela leitura da história em formato digital na sala de acolhimento. A leitura desta mesma história decorreu bem, considerando assim, que cativei a atenção da maior parte das crianças.

Seguidamente, durante a exploração da história e algumas questões relacionadas com esta, penso que as crianças se dispersaram um pouco. O facto de ser na sala de acolhimento e de ser um espaço maior para as crianças e um espaço em que estas estão habituadas a usar mais para atividades motoras, também pode ter influenciado um pouco no facto destas estarem mais “desatentas”.

Por ser o primeiro dia que trabalhei com o grupo de crianças sozinha, senti um pouco de receio ao impor-me perante estas, considerando que não tenho a confiança e o à vontade necessário para o fazer. No entanto, sei que o deveria ter feito e ter adotado diferentes estratégias para que estas me respeitassem mais.

A atividade da caça às imagens relacionadas com a Primavera, na minha opinião, correu bem. Para as crianças não estarem tanto tempo sentadas na sala de acolhimento e não se “saturarem”, a caça às imagens quebrou a monotonia, havendo um grande entusiasmo por parte destas (esta atividade foi aconselhada pela educadora, para as crianças não se encontrarem tanto tempo sentadas na sala de acolhimento). Piaget (1998) defende que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa (Aguilar, 1977, p. 58).

Na atividade da canção “Gosto de flores”, considero que foi a atividade que as crianças mais gostaram e que mais motivadas se encontravam naquele momento. O facto de eu ter levado e ensinado a letra da canção escrita num cartaz, com os elementos mais importantes destacados em desenho, foi uma grande ajuda para a realização desta atividade. Penso que as crianças através de um elemento que as cativa para a tarefa, resulta sempre melhor. Considero que as crianças aprenderam a letra da canção rapidamente. Não estava à espera que o fizessem assim tão rápido. Fiquei satisfeita com os resultados e o entusiasmo destas. Segundo S Campbell; Campbell e Dickinson (2000, p. 147) *“a música exalta o espírito humano, a música deve ser aliada do processo de ensino-aprendizagem das crianças, contribuindo para a expressão dos seus sentimentos e para a aquisição de habilidades e conceitos.”*

Na realização de flores no mural da Primavera, as crianças demonstraram muito interesse. Utilizaram um material (papel frisado, caixa de colocar os bolinhos), que nunca tinham utilizado antes. Devido a isto, penso que a atividade foi muito interessante para estas. Esta atividade das flores, como é uma atividade de pintura e que causa um pouco de confusão, eu tinha a consciência que tinha de ser feita em pequenos grupos, selecionando assim apenas 10 crianças. No decorrer da atividade, apercebi-me que deveria ter selecionado menos crianças ainda, porque criou-se uma certa desordem. Posteriormente em conversa com a educadora, a mesma também referiu este facto do número de crianças, chamando-me assim à atenção que em

atividades de pintura tem de ser sempre pouca quantidade de crianças a realizar a tarefa.

O resultado das flores no mural da Primavera foi como estava à espera, tirando o facto de que, as crianças como queriam realizar ainda mais flores, começaram a pintar até mesmo fora das árvores. Eu tinha pensado, no dia a seguir, estampar as borboletas, que as crianças iam realizar, no meio do mural, mas já não tinha espaço suficiente, pois estas já tinham colocado lá flores.

Para contornar a situação, a atividade do dia a seguir das borboletas realizou-se normalmente como tinha planificado, só que, em vez das borboletas estarem estampadas no mural da Primavera, optei por levar fio de cordel e colocá-las em tridimensional, dando assim a sensação que estavam a voar. “Há males que vêm por bem”, considerando assim, que o mural ficou mais interessante com as borboletas dispostas desta maneira.

A realização da atividade das flores com o papel bolha, no último dia, na minha opinião resultou muito bem. Este papel bolha foi um material que nunca tinham utilizado e verificou-se que as crianças gostaram bastante, notando-se uma grande satisfação na reação destas quando viam o resultado da pétala estampada na folha de papel. Gonçalves (1991, p. 25) *“a atividade criadora implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe”*. A atividade correu bem, realizando-se assim em pequenos grupos para que isto acontecesse.

Durante a semana, na realização das atividades, tentei sempre fazer de uma maneira lúdica e cativante para as crianças.

Antes de solicitar as crianças a realizarem qualquer tipo de atividade, demonstrava como se fazia. A meu ver, a demonstração de uma atividade é essencial para o bom resultado desta mesma atividade. Neste âmbito, tive em atenção demonstrar sempre a atividade proposta, para, posteriormente, ser executada corretamente e finalizada com sucesso. A demonstração dá ao aluno uma maior segurança na execução do trabalho, pois este já tem presente os passos a seguir durante a tarefa. Um aspeto muito positivo nesta atividade, foi notar o interesse das crianças na realização da tarefa e a capacidade de desenvolvimento do seu imaginário. A interação da educadora com as crianças é uma fonte inesgotável de estímulos e de desenvolvimento para estas.

No geral, considerei positiva a semana, em termos de entusiasmo e participação das crianças nas atividades, fazendo-nos refletir sobre a nossa intervenção e o material didático utilizado. Houve, alguns aspetos a rever, como impor-me mais perante o grupo de crianças e adotar estratégias para que as estas me “levem a sério”. Assim, tive a consciência que deveriam ter sido mais trabalhadas ou deveria ter ganho a “coragem” para assim o fazer. É um aspeto que considero que, com o tempo vou conseguir alcançar.

## 1.4 Reflexão Global da PESEP

Ao longo do curso de Mestrado, vim a aperceber-me que ser um bom educador é de facto muito complexo, e isto veio a confirmar-se durante a minha prática pedagógica. O estágio veio ajudar a observar a realidade de um jardim de infância, e pude obter respostas a situações e a dificuldades, por vezes sentidas, durante as reflexões feitas ao longo do estágio tanto com a educadora cooperante, como a professora supervisora.

De acordo com Cury (2004, p.74) “ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. As suas lições de vida marcam para todos os solos conscientes e inconscientes das suas crianças. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um educador fascinante nunca serão destruídas”. Na minha opinião, é muito importante que um educador seja sempre um marco na vida de uma criança. Será um dos meu objetivo enquanto futura educadora, conseguir transmitir conhecimento, e ao mesmo tempo conseguir ter uma relação bastante afetiva/emocional com as crianças. Considero isto muito importante. Tendo em conta Felgueiras (2008, p. 9) “ o educador tem de ter um grande respeito pela criança, tem que estar pronto para aceitar as ideias dela, as soluções que ela propõe.” Na minha opinião, é importante nunca subestimar uma criança.

O balanço que faço de todo o estágio é muito positivo. Considero que foi uma fase de grande crescimento, a todos os níveis (pessoal, profissional). Foi um momento de grande interação com a realidade de um jardim-de-infância, onde serviu para ampliar e aprofundar os meus conhecimentos teóricos aprendidos ao longo de todo o mestrado.

Outro aspeto fundamental que me marcou ao longo de toda esta experiência foi, sem dúvida, o ambiente de bem-estar que se vivia tanto na nossa sala, como em toda a Instituição. Para mim, é muito importante estar num sítio onde me sinta bem, acompanhada por pessoas que nos fazem sentir bem. E este foi o caso! Foi o caso da educadora e da auxiliar da sala, que sempre foram muito acessíveis e estiveram disponíveis para qualquer coisa. E também o caso da minha colega de estágio, trabalhando em Par Pedagógico, ajudamo-nos mutuamente ao longo de todas as semanas, sendo uma mais-valia no decorrer desta etapa. Destaco também a importância do acompanhamento da Educadora Cooperante e da Supervisora da Prática Pedagógica, que contribuíram para que houvesse uma integração no período da PES.

Considero que, tentei sempre levar atividades motivadoras para as crianças, diferentes, não “aborrecidas”. Quando algo correu mal ou menos bem tive a capacidade de refletir sobre o mesmo, auto criticando-me por isto e pensando imediatamente que “do próximo tenho de fazer melhor”. “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos

humanos e materiais necessários à sua realização” (ME-Ministério da Educação, 1997, p.26).

Um educador deve ter sempre presente o que pode realizar com os vários materiais que tem à sua “disposição”. Quero dizer com isto, considero que as minhas atividades podem ter sido um pouco pobres em materiais. Mas, o que não quer dizer com isto que, as crianças tenham aprendido mais ou menos. Na minha opinião, tudo depende do modo como se faz e de como se utiliza os recursos que temos ao nosso dispor.

Na minha perspectiva reflexiva o educador de infância deve ser portador das seguintes características: Sensibilidade e perspicácia na deteção de problemas e suas causas; Capacidade para analisar e hierarquizar a origem dos problemas; Conseguir estabelecer uma comunicação eficaz que permita a troca de opiniões e sentimentos entre professores e supervisor; Competência em desenvolvimento curricular e em ensino teórico e prático; Capacidades de relacionamento interpessoal; Responsabilidade social baseada em noções claras dos objetivos da educação. O processo de supervisão permitiu-nos desenvolver a nossa autonomia, a independência e autoaprendizagens nos seus alunos.

Só com essas características o educador de infância poderá tornar-se um prático reflexivo que tenha como objetivo educar e desenvolver capacidades nas crianças, de forma a torná-las indivíduos com valores. O que significa que estamos perante um processo de aprendizagem contínuo, que passa pela gestão e interação de conhecimentos. Formosinho (2000) encara a ação do educador de infância como um acto de simbiose entre a forma de cuidar e de educar, tendo sempre presente que as crianças com quem trabalha, devido à sua faixa etária, cultura, características individuais e estágio de desenvolvimento apresentam capacidades diversas competindo-lhe a ele enquanto educador, inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Uma dificuldade muito sentida por mim foi a gestão do grupo de crianças e a desordem que por vezes sucedia. Questionava-me, muitas vezes, se deveria ou não levantar o tom de voz, se era o mais correto naquele determinado momento. Ao longo do estágio, apercebi-me que para me fazer ouvir não preciso de levantar o meu tom de voz, mas sim de utilizar estratégias como gestos ou sons, que façam prender a atenção das crianças. Isto também deve-se ao facto de ver a minha educadora a fazê-lo desta maneira. Observar e “ver de fora”, por vezes faz com que tenhamos mais consciência das coisas.

A minha relação com as crianças foi melhorando cada vez mais ao longo do estágio. Todas as oportunidades que tinha para ganhar uma maior proximidade das mesmas e ficar a conhecê-las melhor, aproveitava. Por exemplo, no tempo de brincadeira livre, tanto dentro da sala, como no parque exterior. Na minha opinião, é muito bom acompanharmos as crianças nas suas brincadeiras. Segundo, Hohmann e Weikart (2003, p. 54), *“as crianças têm uma grande influência nos adultos, mostrando-*

*se estes recetivos às ideias e sentimentos que as crianças expõem*". Por vezes, os adultos deixam de ter um papel autoritário para se transformarem em companheiros das crianças, ou seja, para captar e construir os entusiasmos naturais das crianças. Desta forma, partilham os interesses, gostos, prazeres e impulsos criativos das crianças, seguindo as indicações delas, estimulando com vontade os papéis do *"faz de conta"* que as crianças lhe atribuem e fazem Jogos seguindo as regras das crianças."

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 66) é importante *"criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e aprendizagem das crianças"*. Penso que consegui criar um clima de comunicação positivo, com este grupo de crianças, a maior parte das vezes.

Ao longo de todo o estágio, participei em todas as atividades extra da Instituição, com as crianças, nomeadamente, a ida ao oceanário e o espetáculo final no cineteatro. Foi muito enriquecedor poder participar também nestas atividades e tanto a instituição, como a educadora, sempre nos integraram em tudo o que se foi sucedendo ao longo destes meses.

A minha reflexão pode sintetizar-se com a frase referida por Cury (2004, p. 9) *"Educar é acreditar na vida, mesmo nos momentos menos alegres; é ter esperança no futuro, mesmo que o presente nos desiluda"*. É neste tipo de frases, que me quero apoiar. Ter a consciência que posso falhar, mas auto reconhecer esta falha e, acreditar que no momento a seguir sou capaz.

Os aspetos positivos da minha prática pedagógica foram muitos e os negativos ajudar-me-ão a crescer. Nada como a prática, para que possamos perceber as nossas dificuldades, de modo a podermos melhorá-las. Verifiquei que na OSZ há uma grande cooperação entre o grupo de profissionais. Tive a perceção de serem um grupo muito unido, que trabalha em conjunto, o que eu considero muito positivo. Também constatei que, nesta instituição, se defendem valores e direitos fundamentais, como: o valor e o direito à vida, desde a sua conceção até ao seu termo natural; o valor da família como fonte de vida, bem-estar, progresso e equilíbrio humano, social e espiritual. Estes valores estão incutidos na instituição e são transmitidos às crianças diariamente durante o momento da *"ida à capela"* e durante as atividade realizadas.

## 2. Prática supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica Cidade de Castelo Branco

Realizámos a nossa prática do ensino básico (PES) na Escola EB 1 Cidade de Castelo Branco, pertencente ao Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco. Aquela instituição funciona em vários blocos, os diferentes níveis de ensino, desde o Jardim de Infância ao Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

A PES 1º CEB decorreu de outubro de 2015 a janeiro de 2016, numa sala de aula do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual foi implementada a investigação. Neste sentido, alguns aspetos mais particulares que estão relacionados com a investigação serão devidamente apresentados e comentados no terceiro capítulo.

A PES 1º CEB iniciou-se com duas semanas de observação. Foi levada a cabo em grupos de dois elementos (par pedagógico), que desenvolveram um trabalho de cooperação, durante três dias por semana, de manhã e de tarde, respeitando o horário letivo da responsabilidade da Professora Orientadora titular da turma. O Quadro 1, que se encontra no **Anexo II**, sintetiza a distribuição das semanas de trabalho ao longo desta PES.

Em cada uma das semanas cada elemento do «par pedagógico» tinha a tarefa de planear e preparar todos os materiais, apresentar a planificação proposta à Professora Orientadora e ao Professor Supervisor, executar essa mesma planificação e, finalmente, refletir sobre esta, sobre a execução, sobre os materiais e as aprendizagens.

Durante a implementação das atividades no 1º CEB intentámos responder aqueles objetivos, relacionados com a aprendizagem dos valores. De facto, as atividades implementadas na nossa prática não necessitam de estar exclusivamente direcionadas à área da educação para a cidadania, para se transmitir e inculcar valores aos alunos. Em quase todas as áreas curriculares há uma interdisciplinaridade na abordagem e transmissão dos valores pelo processo ensino aprendizagem.

Ao longo das várias semanas de PES 1º CEB foram explorados diversos temas e conteúdos, propostos pela Professora Orientadora, tendo em vista a programação inicial de conteúdos, bem como a sua interligação com os manuais escolares.

Lembramos, que a escola de ensino básico influi no desenvolvimento integral das crianças, não só na transmissão de saberes, culturalmente organizados, mas também na sua socialização e individualização, pois permite promover relações sociais e afetivas, habilidades/destrezas de comunicação e participação em diversas situações (jogos, trabalhos de grupo, relações, etc.), comportamentos pré-sociais e a desenvolver a própria identidade pessoal (conviver com os outros em grupo/turma). A escola e os companheiros têm um lugar importante no desenvolvimento afetivo-social da criança, neste nível de ensino.

## 2.1 Caracterização da Escola Básica Cidade de Castelo Branco

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco (AENACB), onde se integra a escola Básica Cidade de Castelo Branco, surgiu com uma recente agregação de escolas. Deste fazem parte, a Escola Básica da Boa Esperança, a Escola Básica de Escalos de Baixo, a Escola Básica da Mata, Jardim de Infância da Boa Esperança, Jardim de Infância de Escalos de Baixo que anteriormente pertenciam à Escola Básica e Jardim de Infância Cidade de Castelo Branco. A Escola Básica do Cansado, a Escola Básica de Horta de Alva, a Escola Básica e Jardim de Infância de Malpica do Tejo e a Escola Básica Nossa Senhora da Piedade anteriormente pertenciam à Escola Básica Faria de Vasconcelos. Presentemente todas estas escolas dependem diretamente do AENACB tendo assim desaparecido a divisão anteriormente praticada. O Agrupamento de Escolas dispõe de uma página na Internet <http://www.aenacb.pt/>, na qual são divulgadas todas as iniciativas desenvolvidas por todas as escolas do agrupamento ao longo do ano letivo. Existe também um jornal intitulado “Olhares Agrupamento de Escolas Nuno Álvares” comum a todo o agrupamento, no qual são também divulgadas as atividades letivas e as iniciativas de todas as escolas. De salientar que não foi possível aceder ao projeto educativo, comum a todo o agrupamento, porque o mega agrupamento de Escolas Nuno Álvares é bastante recente, motivo pelo qual, não foi disponibilizado esse mesmo documento.

De facto, a escola de 1º ciclo onde realizamos o nosso estágio pertenceu, anteriormente ao extinto agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco cuja primeira pedra foi lançada a 20 de Novembro de 1993, a sua abertura verificou-se a 25 de Setembro de 1995 e passou a ser sede de Agrupamento a 1 de Agosto de 2003. É uma escola de construção recente, funcional, agradável, com recursos materiais satisfatórios e corpo docente mais ou menos estável. Atualmente integra-se no AENACB. Está situada na Rua de S. Miguel das Palmeiras, localizada no Bairro do Ribeiro das Perdizes.

A escola é composta por quatro blocos (A, B, C e D) e por um Pavilhão Gimnodesportivo. Ao nível das infraestruturas a Escola Básica ‘Cidade de Castelo Branco’ conta com um Centro de Recursos Educativos que auxilia no desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares, abrangendo os seguintes serviços: Biblioteca; Informática/Multimédia - Audiovisuais/Gabinete de Produção Vídeo; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Estação de Meteorologia; Laboratórios; Reprografia; Laboratório de Fotografia. Encontram-se disponíveis outros serviços e equipamentos, tais como: bares de professores e de alunos, refeitório e papelaria, que servem toda a escola.

## 2.2 Caracterização do grupo/turma

Desenvolvemos a iniciação à prática profissional no edifício onde funcionam algumas salas de aula de 1º Ciclo do Ensino Básico que corresponde ao bloco G, no pavilhão que se encontra junto à entrada (Rosa dos ventos). A escola é de construção recente com uma arquitetura funcional e agradável. Possui um pátio amplo, casas de banho e sala de atividades. A turma do 1ºB da Escola Básica Cidade de Castelo Branco, pertencente ao AENACB é constituída por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Duas da criança desta mesma turma apresentam necessidades educativas especiais. A turma tem como titular uma professora do quadro.

Como se pode observar no horário, a turma iniciava as atividades escolares às 9h e terminava às 17.30h. A hora de almoço era das 12.30 h até às 14 h.

					
Ano Letivo 2015-2016					
Escola: EB Cidade Castelo Branco		Prof. Carla Alexandra Martins Bastos			Turma: 1ºB-CB
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08.00-09.00					
09.00 - 10.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.30 - 11.00	Intervalo				
11.00 - 12.30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12.30 - 14.00	Almoço				
14.00 - 15.00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
15.00 - 16.00	Expressões	Expressões	Apoio ao Estudo	Inglês (Teresa Caldeira)	Expressões
16.00 - 16.30	Intervalo				
16.30 - 17.30	Educação para a Cidadania	Educação Física	Expressão Plástica	Educação Física	Expressão Musical
17.30 - 18.30				EMRC	

**Figura 1:** Horário da turma

Relativamente à caracterização do espaço de sala de aula, podemos dizer que a sala encontra-se situada no piso superior do Bloco G, no fim do corredor e é identificada pelo número 4. Esta sala está equipada com vários materiais e equipamentos indispensáveis ao seu funcionamento (nível do ensino ministrado). Destacamos o retroprojektor e o computador, os quais foram utilizados diversas vezes ao longo das nossas atividades para que os alunos tivessem uma melhor perceção da sua aprendizagem, ou seja, daquilo que estava a ser apresentado durante a execução dos conteúdos. A sala de aula tem cores muito salientes, à base do vermelho e do cinzento, adequada em termos de ambiente educativo. Tem uma boa iluminação devido à existência de quatro janelas altas (claridade exterior que favorece a aprendizagem).

Os alunos estão distribuídos na sala pela professora, sentando-se de dois a dois em cada mesa, exceto uma última coluna que continha apenas uma mesa em cada fila. A disposição da sala estava feita em quatro colunas com três filas cada. Esta organização espacial manteve-se ao longo da nossa prática pedagógica.

Através da observação e da interação com os alunos da turma, podemos constatar que estes apresentam um grau de desenvolvimento cognitivo e moral de acordo com a sua faixa etária (observação documental ao dossiê da turma, respetivas classificações e anotações comportamentais), excetuando aquelas duas crianças que estão assinaladas com necessidade educativas especiais, como referimos anteriormente. Trata-se de uma turma com alunos muito imaginativos, curiosos, participativos, simpáticos e meigos (expressam alguma afetividade na relação pedagógica).

Em geral, é uma turma muito respeitadora e, especialmente cumpridora de regras e normas disciplina e, ainda trabalhadora quer nas dinâmicas de grupo, quer em termos individuais.

### **2.3 Implementação das atividades de Prática Supervisionada**

Em relação aos percursos de ensino aprendizagem na Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades a desenvolver seguiram uma matriz (adotada especificamente para a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Neste ponto pretende-se apresentar algumas das Unidades Didáticas planificadas e implementadas ao longo da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A planificação, a construção e a aplicação das sequências didáticas, seguiu as linhas orientadoras fixadas pelo professor supervisor, designadamente, segundo os procedimentos do desenvolvimento curricular integrado, e tendo por base os conteúdos e os objetivos expressos nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico homologados pelo Ministério da Educação.

A sequenciação didática do roteiro de ensino e aprendizagem, parte da identificação/seleção de elementos constituintes da Unidade Didática, tais como uma unidade temática, um tema integrador e um elemento integrador. O elemento integrador, segundo Pais (2010, p. 7) “*configura-se como elemento de transversalidade que assegura, as dimensões global e específica, a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade didática*”.

Para cada uma das Unidades Didáticas implementadas, iremos apresentar a nossa reflexão sobre a prática pedagógica realizada, com a metodologia seguinte: período semanal, unidade temática, elemento integrador (tema) e atividades inseridas no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

No **Anexo III** pode-se consultar um exemplo de uma grelha de planificação correspondente às atividades executadas na 1<sup>o</sup> Semana individual - semana de 20 a 22 de outubro de 2015.

**Primeira semana de grupo - Semana de 13 a 15 de outubro de 2015**

**Unidade temática:** *A escola*

**Elemento integrador:** Os óculos do Óscar

**Percurso de Ensino e aprendizagem:**

**Atividade 1- Resolução do guião do aluno que consiste na exploração oral do excerto do texto “Os óculos do Óscar”.**

- O professor expõe os óculos que traz consigo, perguntando assim aos alunos por que letra começa a palavra “óculos”.
- De seguida, o professor escreve a palavra “óculos” no quadro, explicando que esta palavra inicia-se com um “o” minúsculo, porque não é o nome de uma pessoa.
- Observação e interpretação da ilustração do excerto do texto de Luísa Ducla Soares. O professor deverá guiar o diálogo colocando as seguintes questões: O que estão a ver na ilustração? O que acham que se vai tratar o texto? Quantos meninos estão na ilustração? O que transmite a expressão no rosto do rapaz? O professor recorda os alunos que deverão pedir a palavra levantando a mão e respeitar os turnos de fala.
- Interpretação do texto, através de questões colocadas pelo professor aos alunos, tais como: O Óscar tirou os óculos para dormir? O que aconteceu aos óculos? As duas lentes dos óculos do Óscar parecem-se com o quê?

**Atividade 2- Resolução de exercícios do guião do aluno que consiste em trabalhar o grafema “o”.**

- Resolução do guião em grande grupo e individualmente.
- O professor para ajudar os alunos na grafia da letra “o”, pede a estes para se dirigirem ao quadro em pares. Solicita o aluno para cobrir a linha da letra “o” com o giz, previamente desenhada no quadro, pelo professor, e de seguida desenhar a mesma ao lado.

**Atividade 3 – Jogo de exploração “óculos do Óscar” que consiste em trabalhar as possibilidades expressivas utilizando a linguagem verbal e os objetos.**

- O professor lança o desafio aos alunos, se conseguem, ao experimentar os óculos do Óscar, recitar os versos.

- À vez, o professor entrega os óculos ao aluno e este mesmo aluno recita o texto dos óculos do Óscar.

**Atividade 4 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em trabalhar a representação de conjuntos e elementos e recolher e representar conjuntos de dados.**

- O professor inicia a área de matemática, recorrendo ao elemento integrador, questionando os alunos sobre quantos elementos da turma utilizam o mesmo objeto (os óculos).
- O professor ouve as respostas dos alunos e ao mesmo tempo, faz outras questões relacionadas com a constituição da turma. Aproveita o elemento integrador e estas mesmas questões, também para trabalhar simultaneamente, a área de estudo do meio (à descoberta dos outros e das instituições - a sua turma).

**Atividade 5 – Continuação da resolução do guião do aluno de matemática.**

- O professor relembra os conteúdos trabalhados no dia anterior, questionando os alunos sobre os exercícios realizados anteriormente.
- Entrega do guião do aluno, por parte do professor.
- Durante a realização de cada exercício, o professor circula pela sala de aula, auxiliando sempre que achar pertinente.

**Atividade 6- Continuação da resolução do guião do aluno de português**

- O professor relembra a vogal “o” trabalhada no dia anterior e todas as outras vogais que os alunos já trabalharam, para abordar os ditongos.
- O professor utiliza o quadro como recurso didático, para escrever algumas palavras que contêm a letra “o” e algumas palavras com os ditongos “oi” e “ou”.
- O professor seleciona, aleatoriamente, alguns alunos para responderem a questões pertinentes para uma boa diferenciação dos ditongos “ou” e “oi”.
- O professor inicia a vogal “o” maiúscula, referenciando o nome Óscar, do texto já trabalhado anteriormente, perguntando as diferenças entre o “o” minúsculo e o “o” maiúsculo.
- O professor desenha, com rigor, no quadro, a vogal “o” maiúscula
- O professor solicita os alunos para dirigirem-se ao quadro, a pares, para o desenho da letra “o” maiúscula. Solicita o aluno para cobrir a linha da letra “o” com o giz, previamente desenhada no quadro, pelo professor, e de seguida desenhar a mesma ao lado.
- Enquanto uns alunos estão no quadro a desenhar a vogal “o” maiúscula, os restantes alunos estão a trabalhar no guião esta mesma vogal.

**Atividade 7- Resolução do guião de estudo do meio que consiste em conhecer a sua turma e os horários, em participar na dinâmica da turma e na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais.**

- O professor relembra os óculos do Óscar, referindo que utilizar óculos é uma característica de alguns meninos da sala de aula e, a partir disto, aborda outras características da turma, como por exemplo, a cor do cabelo dos alunos da turma, cor dos olhos.

**Atividade 8- Continuação da resolução do guião do aluno de português.**

- O professor inicia a vogal “o” maiúscula, referenciando o nome Óscar, do texto já trabalhado anteriormente, perguntando as diferenças entre o “o” minúsculo e o “o” maiúsculo.
- O professor desenha, com rigor, no quadro, a vogal “o” maiúscula.
- De seguida, solicita os alunos para dirigirem-se ao quadro, a pares, para o desenho da letra “o” maiúscula. Solicita o aluno para cobrir a linha da letra “o” com o giz, previamente desenhada no quadro, pelo professor, e de seguida desenhar a mesma ao lado.

**Atividade 9- Continuação da resolução do guião de estudo do meio.**

- O professor questiona os alunos sobre algumas regras a ter dentro da sala de aula.
- Após ouvir as respostas dos alunos, o professor mostra algumas imagens em suporte digital, e, em grande grupo, os alunos descrevem as situações apresentadas, realizando uma breve “discussão” do que é correto ou incorreto fazer dentro da sala de aula.

**Atividade 10 - Realização de exercícios do manual do aluno de matemática.**

- Realização dos exercícios do manual de matemática. (*páginas: vinte e seis e vinte e sete*).
- Se o professor observar que algumas das aprendizagens não foram bem adquiridas pelos alunos, o mesmo volta a explicar, utilizando outras estratégias de maneira a que todos compreendam.

Todas estas atividades tinham enunciadas os seus objetivos, os procedimentos de intervenção, a metodologia de trabalho dos alunos (grupo e individual - dinâmica de micro ensino), a colaboração/intervenção do Par Pedagógico e da educadora cooperante e a avaliação (avaliação formativa, através do preenchimento de uma grelha/ficha, com os respetivos critérios de classificação).

### **Reflexão semanal (13 a 15 de outubro)**

Na primeira semana de implementação em grupo, optámos por dividir as áreas curriculares entre ambas. Isto porque, consideramos que seria uma melhor estratégia, para que assim os alunos não tivessem duas estagiárias a falarem sobre a mesma tarefa.

O elemento integrador, os ‘óculos do Óscar’, consideramos que realmente cativou os alunos, isto porque, abordamos o mesmo de forma lúdica e dramática, o que proporcionou um certo “despertar” da atenção dos alunos. Ainda em relação ao elemento integrador, tentámos sempre que houvesse interligação direta/indireta entre este e os conteúdos das áreas curriculares. De um modo geral, constatamos que o elemento integrador foi utilizado de forma coerente e motivadora, do ponto de vista didático. A finalidade didática do nosso elemento integrador foi fundamentalmente de motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos. Para alunos, essencialmente, do 1º ano de escolaridade, a motivação é um fator muito importante.

No que diz respeito à área de Matemática, sentimos algumas dificuldades em relação à forma de como explicar determinadas tarefas. O que para nós parecia a forma mais adequada, para os alunos com esta faixa etária não seria assim tão óbvio, como por exemplo, no preenchimento das propriedades de cada figura; os alunos assinalavam as propriedades das figuras geométricas todas na mesma linha. Este erro derivou de não utilizarmos a estratégia mais adequada para explicar o preenchimento da tabela. Posteriormente, aos vermos que alguns alunos cometiam este erro, a professora cooperante explicou de forma mais simplificada e mais perceptível para os alunos.

Na área de Expressão Dramática constatámos mais uma vez que a utilização do elemento integrador resultou positivamente, pois os alunos utilizaram os óculos do Óscar sempre que recitavam o excerto do texto dos “óculos do Óscar”, tornando assim a atividade lúdica e cativante. Nesta atividade, os alunos demonstraram empenho em memorizar os versos do texto, com a finalidade de conseguir recitar todos os versos corretamente.

Relativamente ao clima educativo de sala aula, refletimos que os alunos foram muito recetivos à nossa implementação, não havendo ambiente desestabilizador na sala. No geral, consideramos que é uma turma com bons níveis de comportamento, e que o facto de ser a nossa primeira semana e os alunos ainda não nos conhecerem como “professoras”, ajudou neste mesmo fator. Na área do Português, destacamos o desenho da letra “o” com recurso à lã. Foi uma forma diferente de aprenderem o desenho da letra “o”, o que despertou a atenção dos alunos para a grafia desta letra.

O professor do 1º ciclo do Ensino básico deve ter competências científicas e, em simultâneo, competências didáticas. Na verdade todos os professores devem ter competência científica, contudo quando se fala dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, essa realidade é ainda mais marcada, uma vez que estes são considerados

professores generalistas, o que implica possuírem competências nas várias áreas do saber (áreas curriculares).

Desta forma podemos referir que ninguém consegue ensinar aquilo que não conhece nem aquilo que não domina. Para tal, cada professor deve preparar as aulas revelando a sua capacidade organizativa e promover uma aprendizagem significativa. É preciso levar em conta que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas aos aspetos cognitivos dos alunos. Ela está também intimamente relacionada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Neste sentido, o afeto e a cognição, a razão e a emoção produzem uma boa interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos dos alunos.

Coincidimos com o ponto de vista de Isabel Alarcão (2001), em que o professor deve adotar uma atitude reflexiva e crítica sobre os seus próprios métodos de ensino. Deve também auto questionar-se com a intenção de melhorar as suas competências e excluir aspetos negativos da sua prática, tendo sempre em mente o sucesso escolar dos alunos.

**Semana individual - Semana de 20 a 22 de outubro de 2015**

**Unidade temática:** Conhecimento do mundo

**Elemento integrador:** Folhas de revistas.

**Percurso de ensino e aprendizagem**

**Atividade 1 – Resolução de um guião do aluno de matemática. que consiste em trabalhar a representação do número 1 e 2.**

- O professor solicita aos alunos para procurarem na folha de revista entregue o algarismo número 1, recortarem-no e colarem no respetivo sitio do guião.
- O professor explora o material ábaco com os alunos, explicando o que é este material e para que serve.
- O professor coloca a argola no primeiro pino da direita e pergunta aos alunos que número esta argola representa no ábaco.
- O professor pede aos alunos para mostrarem 1 dedo em cada mão e que estes encontrem na sala de aula elementos que não se repitam.

**Atividade 2 – Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar o grafema “a”.**

- O professor pede aos alunos para procurarem a letra “a” minúscula na mesma folha de revista que já utilizaram anteriormente.
- Antes dos alunos executarem e treinarem a grafia do “a”, o professor projeta, na tela branca, diapositivos a falarem da mesma. O professor lê e

explica, pausadamente, com recurso a um PowerPoint e também ao quadro, se necessário, os diferentes sons da letra “a”.

- O professor pede aos alunos para repetirem, juntamente com estes, os diferentes sons que a letra “a” apresenta.
- O professor explora, pormenorizadamente, os diferentes sons da letra “a”.
- O professor, pede aos alunos para se dirigirem ao quadro em pares. Primeiramente solicita para passarem com o dedo por cima da letra “a”, de seguida cobrirem a linha da letra “a” com o giz (previamente desenhada no quadro pelo professor) e posteriormente desenharem a mesma ao lado.

### **Atividade 3 – Jogo de linguagem verbal que consiste em participar na elaboração oral de uma pequena história.**

- O professor começa por referir: “A minha tia vive na América e, no próximo fim-de-semana, vou visitá-la. Como presente, vou oferecer-lhe uma almofada”.
- O professor questionará os alunos sobre o que eles gostariam de oferecer à tia e alertará de que as palavras/presentes têm de iniciar pela letra “a” minúscula.
- As palavras ditas pelos alunos serão registadas no quadro, pelo professor.
- O professor distribui uma folha em branco por cada aluno e solicita os mesmos a realizarem um desenho sobre alguns dos presentes que vão oferecer à tia.

### **Atividade 4- Continuação da resolução do guião de português do aluno.**

- O professor relembra a vogal “a” trabalhada no dia anterior e todas as outras vogais que os alunos já trabalharam, para abordar os ditongos.
- O professor utiliza o quadro como recurso didático para escrever algumas palavras que contêm a letra “a” e algumas palavras com os ditongos “ai”, “au” e “ão”.
- O professor seleciona, aleatoriamente, alguns alunos para responderem a questões pertinentes para uma boa diferenciação dos ditongos “ai”, “au” e “ão”.

### **Atividade 5 – Atividade de abordagem em contexto didático que consiste em trabalhar a representação do número 1 e 2.**

- O professor recorre novamente ao elemento integrador, solicitando desta vez que os alunos procurem o algarismo 2.
- O professor coloca duas argolas no primeiro pino da direita e pergunta aos alunos que número esta argola representa no ábaco.

- O professor pede aos alunos que mostrem 2 dedos em cada mão, dois lápis, dois giz, duas lancheiras e duas caixas.

**Atividade 6- Resolução de um guião de estudo do meio que consiste em reconhecer os diferentes espaços da escola e suas funções e representar a sua escola.**

- O professor inicia/realiza com os alunos um pequeno diálogo sobre a escola, os seus diferentes espaços e funções.
- O professor recorre ao computador, para mostrar aos alunos uma fotografia da escola.
- O professor questiona os alunos por informações sobre a escola, referenciando assim o ano de inauguração da mesma, bem como alguns recursos que a escola dispõe.

**Atividade 7 – Atividade de abordagem em contexto didático que consiste em trabalhar a representação do número 1 e 2.**

- O professor explora o material tipo '*cuisenaire*' com os alunos, questionando se já viram este tipo de material, se sabem o que é e qual a sua função.
- O professor distribui o material tipo '*cuisenaire*' por cada aluno e analisa as cores das peças com os alunos, realçando que são diferentes.
- O professor explica qual a peça que corresponde ao número 1 e qual a peça que corresponde ao número 2.
- O professor realça também, que cada peça tipo '*cuisenaire*' corresponde a um número diferente.
- O professor desafia os alunos a retirarem uma peça vermelha e de seguida ver quantas peças brancas cabem em cima da peça vermelha.
- Em grande grupo, os alunos devem chegar à conclusão que a peça vermelha (que corresponde ao número 2), é igual/corresponde a duas brancas.
- Posteriormente, o professor explora o significado do sinal "+", registando no quadro  $1+1=2$ , recorrendo às peças tipo '*cuisenaire*'.

**Atividade 8- Continuação da resolução do guião de português do aluno.**

- O professor pergunta as diferenças entre o "A" minúsculo e o "A" maiúsculo.
- O professor desenha, com rigor, no quadro, a vogal "A" maiúscula.
- O professor, para ajudar na grafia da letra "A" maiúsculo, pede aos alunos para se dirigirem ao quadro em pares. Primeiramente solicita para passarem com o dedo por cima da letra "A", de seguida cobrirem a linha da letra "A" com o giz (previamente desenhada no quadro pelo professor) e posteriormente desenharem a mesma ao lado.

### **Atividade 9- Visualização da planta da escola**

- O professor projeta a planta da escola na tela branca.
- O professor questiona aos alunos se sabem o que é que está retratado naquela imagem e qual o nome que se dá ao que estão ver.
- O professor explica o que é uma planta, neste caso, a planta da escola que os alunos frequentam, analisando aprofundadamente com os alunos a mesma.

### **Reflexão semanal (20 a 22 de outubro)**

Na primeira semana individual de implementação, senti-me um pouco mais insegura e com um pouco de receio de lecionar as aulas. O medo de falhar esteve presente e a responsabilidade para com o grupo de crianças é muita. No entanto, considero que estes receios foram, no geral, ultrapassados positivamente, pelo facto de estar perante uma turma que terei gosto de observar a evolução dos conhecimentos e pelo facto de sentir que posso fazer algo positivo por este grupo de alunos.

Em relação à exploração do material ábaco, considero que a fiz de forma adequada, faltando-me talvez um termo ou outro para abordar melhor este conteúdo, que por falta de competência científica pode-me ter falhado. No entanto, considero que preparei-me o melhor possível e empenhei-me para encontrar a forma mais correta de explicar aos alunos (competência didática).

Em todas as áreas, tive sempre a preocupação de estar atenta a todos os alunos, corrigi-los e ajudá-los acima de tudo. Isto fez com que o ritmo de sala de aula fosse mais lento, havendo menos dinâmica em sala de aula. Assim sendo, considero que deveria ter planificado atividades para os alunos que acabassem mais cedo as tarefas, podendo assim conseguir criar mais dinâmica em sala de aula e menos momentos “mortos”.

Em relação ao conteúdo “O espaço da sua escola”, na área de Estudo do Meio, optei por levar imagens da própria escola e projetar na tela branca, o que cativou logo a atenção dos alunos. E a partir disto, abordei os diferentes espaços existentes na escola; considero que a atividade resultou bem.

Na exploração do material tipo ‘*cuisenaire*’ deveria ter deixado os alunos explorarem o próprio material e deveria ter falado mais profundamente nas características destas peças. Deveria ter distribuído as peças brancas e vermelhas por cada mesa e serem os próprios alunos a fazerem a descoberta de que uma peça branca juntamente com outra peça branca, correspondia a uma vermelha. Por receio que criasse alguma desordem na sala, optei apenas por chamar dois alunos à frente para manusearem o material, enquanto os outros observavam. Reflito com isto

(juntamente com a professora cooperante), que realmente todos os alunos deveriam ter tido acesso ao material tipo '*cuisenaire*'.

No geral, considero que a semana apresentou alguns percalços, como já referidos anteriormente, mas, não deixo, assim, de considerar uma semana de implementação positiva. Senti e vivi um bom clima de sala de aula, juntamente com a minha colega de estágio e a professora cooperante que esteve sempre disposta a tudo e fez as intervenções necessárias que, para mim, foram muito oportunas.

Como futuros professores devemos empenhar-nos nas ações pedagógicas, com competência didática e domínio da matéria e de outros aspetos importantes, na base de: "o que quero que os alunos aprendam? Qual é a melhor estratégia para lhes transmitir os conhecimentos? Como posso avaliar se os alunos realmente aprenderam?"

**Semana individual- Semana de 17 a 19 de novembro de 2015**

**Unidade temática:** Tudo ao contrário

**Elemento integrador:** Poema "Tudo ao contrário" de Luísa Ducla Soares.

**Percurso de Ensino e aprendizagem**

**Atividade 1- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra l minúscula.**

- O professor entrega o elemento integrador (poema "Tudo ao contrário" de Luísa Ducla Soares).
- O professor explora a imagem do poema, questionando o que os alunos estão a observar e o que pensam ser o assunto do mesmo.
- O professor deixa os alunos em "suspense", questionando qual será o nome da menina do contra.
- O professor questiona palavras com a letra "l" e procede à escrita das mesmas no quadro.
- O professor realiza, pormenorizadamente, o desenho da "l" no quadro.

**Atividade 2 - Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar adições envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- Através do desafio matemático que a Lili lança, o professor explora com os alunos, no quadro, a adição.
- O professor aprofunda os sinais "+" e "=", associando os mesmos à ideia de somar, juntar, acrescentar algo (+) , dando assim um resultado, que é representado através do "=".

- O professor reforça o conteúdo, explicando que a adição é uma operação responsável por unir elementos, dando exemplos.
- O professor explica aos alunos que vai mostrar um cartão com uma adição e que os mesmos terão de representá-la através dos dedos das mãos (exemplo:  $2+2$ , os alunos terão que mostrar 2 dedos em cada mão, chegando à conclusão que o resultado desta soma é de 4). Este “jogo” será repetido com outras adições, de modo a que os alunos percebam.

**Atividade 3- Resolução de um guião que consiste e reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...).**

- O professor volta a abordar com os alunos o elemento integrador (poema “Tudo ao contrário”), questionando onde a Lili tomava banho.
- O professor orienta a resolução do guião do aluno e a resolução dos exercícios do manual.
- O professor utiliza o quadro como recurso para a correção dos exercícios.

**Atividade 4- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra “l” minúscula e maiúscula.**

- Na audição da canção da letra “l”, o professor pede a atenção dos alunos para que estes consigam perceber as palavras com a letra “l”.
- O professor introduz a letra “L” maiúscula, fazendo referência ao nome Lili e ao nome Luana escutado na canção.
- O professor explica, pormenorizadamente, o desenho do “L” maiúsculo no quadro.

**Atividade 5- Resolução de um guião que consiste e reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...)**

- O professor recorre a exercícios digitais para trabalhar a higiene corporal.

**Atividade 6 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar adições envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- O professor dá início à aula de matemática resolvendo o desafio no guião juntamente com os alunos.

**Atividade 7 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar adições envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- O professor utiliza novamente o elemento integrador para iniciar a área de matemática, lembrando a Lili gulosa.
- Depois dos desafios do elemento integrador, o professor entrega a folha do guião aos alunos.

**Atividade 8- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra “l” minúscula e maiúscula.**

- O professor termina a área do português, retornando ao elemento integrador e fazendo uma exploração “definitiva” do poema.
- O professor lança o desafio aos alunos para dizerem algumas situações parecidas à da Lili, situações que seja “tudo ao contrário”.

**Atividade 9- Caixa “hábitos de higiene” que consiste em explorar as relações possíveis do corpo com os objetos e reagir espontaneamente, por gestos/movimentos a ilustrações.**

- O professor irá mostrar aos alunos, uma caixa azul, em que dentro desta irá conter alguns materiais referentes à higiene corporal (como por exemplo, uma esponja, pasta de dentes, escova de dentes, entre outros, e cartões com situações do dia a dia também relativas à higiene corporal).
- À vez, um aluno irá retirar um cartão ou objeto da caixa e, dependendo do cartão ou objeto, terá que referenciar que objeto é aquele.
- Em alguns cartões, os alunos irão ter de dramatizar uma ação correspondente ao que está retratado na imagem e os restantes alunos terão de adivinhar a que ação corresponde.

**Reflexão semanal (17 a 19 de novembro)**

Nesta semana de implementação da unidade didática tudo correu conforme o planeado.

O elemento integrador, mais uma vez, foi um aspeto muito positivo durante os três dias de implementação. O texto “Tudo ao contrário”, a personagem “Lili”, e o facto de esta estar sempre ao contrário e fazer tudo ao contrário, criou um grande impacto nos alunos. Demonstraram sempre muito interesse e nunca se esqueceram da Lili, colocando questões repentinas sobre esta durante os três dias.

Na área da matemática, na introdução do conteúdo “adição”, senti muita dificuldade em explicar esse conteúdo do ponto de vista didático. Senti que não consegui apresentá-lo às crianças de uma forma clara e objetiva. Tratando-se de um conteúdo novo para os alunos, senti muita responsabilidade em explicá-lo de uma forma organizada e coerente de modo a que os alunos o conseguissem entender.

Todo o tipo de situações decorrentes em contexto de sala de aula fazem-me refletir sobre a importância das metodologias a adotar. Ao aperceber-me que o aluno não está a compreender algo, de um ponto de vista mais pessoal, isto entristece-me, e até que este perceba tento adotar outras metodologias. Ao acontecer isto, considero que a aula torna-se pouco dinâmica, havendo alguns momentos mortos.

Como já referi numa outra reflexão, este aspeto do dinamismo é um fator que estou a tentar melhorar.

Na área do estudo do meio, com interdisciplinaridade com Expressões, penso que a atividade resultou muito bem. Está mais do que evidenciado que tudo o que está relacionado com o “fator surpresa” e com o que os alunos possam manusear resulta sempre de modo positivo.

Um aspeto que considero positivo foi o facto de os alunos terem de pensar em situações ao contrário idênticas às da Lili (no terceiro dia de implementação no guião do aluno). Considero que este desafio foi motivador para os alunos fazendo com que estes assim estimulassem o pensamento.

No geral foi uma semana construtiva, enriquecendo mais o meu conhecimento do ponto de vista didático. A professora cooperante mais uma vez teve um papel fundamental nesta tarefa.

**Semana individual- Semana de 1 a 3 de dezembro de 2015**

**Unidade temática:** Vida em sociedade

**Elemento integrador:** “M&M’S” e respetivas imagens dos mesmos.

**Percurso de Ensino e aprendizagem**

**Atividade 1- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra m minúscula.**

- O professor mostra aos alunos um pacote de M&M’s e explora o mesmo com estes, questionando o que estão a ver.
- O professor questiona quais as duas letras que compõem o nome destes chocolates e assim dá início à área de português.
- O professor questiona palavras com a letra “m” e procede à escrita das mesmas no quadro, explora as palavras com os alunos e o respetivo som da letra “m”.
- O professor realiza, pormenorizadamente, o desenho da “m” no quadro.

**Atividade 2 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar subtrações envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- O professor introduz novamente o elemento integrador (mais uma imagem dos M&M's), explorando-o com os alunos e colando a mesma no quadro. Assim dá início à área da matemática.
- Através do desafio matemático que os "M&M'S" lançam, o professor explora com os alunos, no quadro, a subtração.
- O professor trabalha o sinal "-" associando o mesmo à ideia de subtrair, retirar algo, dando assim um resultado, que é representado através do "=". Explica que a subtração é a ação de tirar uma quantidade de outra quantidade, tirar, diminuir.
- O professor também explica aos alunos que a operação "subtração" é a operação inversa da operação "adição". O professor reforça o conteúdo, exemplificando subtrações com situações reais do dia a dia.

**Atividade 3- Resolução de um guião que consiste em reconhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária.**

- O professor questiona alguns cuidados a ter ao circular na rua.
- O professor explora o conceito de "peão", "condutor", "passageiro", "ciclista", "veículos", com os alunos, questiona o que são semáforos, por quantas cores são constituídos e o significado das mesmas. Explica ainda a diferença entre semáforo para veículos e para as pessoas.
- O professor distribui uma folha a cada aluno com os semáforos por completar. Os alunos terão de recortar as cores e colocar no local certo.

**Atividade 4 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar subtrações envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- O professor dá início à aula de matemática resolvendo o desafio no guião juntamente com os alunos.
- Continuação da resolução dos exercícios do manual, utilizando o quadro como recurso didático.

**Atividade 5- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra "m" minúscula.**

- Continuação da realização dos exercícios do guião e do manual, respetivos à letra "m" minúscula.

**Atividade 6- Resolução de um guião que consiste e reconhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária.**

- O professor recorre a um cartaz com os sinais de trânsito, colocando o mesmo no quadro para uma melhor visualização por parte dos alunos.
- O professor explora juntamente com os alunos alguns dos sinais de trânsito bem como a utilidade dos mesmos.
- Realização dos exercícios do manual de estudo do meio, em grande grupo.

**Atividade 7- Resolução do guião do aluno que consiste em trabalhar a letra “I” minúscula e maiúscula.**

- O professor introduz a letra “M” maiúscula e explica, pormenorizadamente, o desenho do “M” maiúsculo no quadro.
- Resolução do guião e dos exercícios do manual em grande grupo, utilizando o quadro como recurso didático.

**Atividade 8 – Resolução de um guião do aluno de matemática que consiste em efetuar subtrações envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.**

- O professor utiliza novamente o elemento integrador para iniciar a área de matemática.
- Resolução e correção dos exercícios do guião e do manual, em grande grupo.

**Atividade 9- Jogo de exploração sobre a segurança rodoviária (fantoques) que consiste em explorar as relações possíveis do corpo com os objetos, utilizar fantoches e improvisar um diálogo ou uma pequena história em pequeno grupo a partir de um tema (segurança rodoviária).**

- O professor lê um pequeno excerto de uma história sobre “A revolta dos sinais”.
- O professor, à vez, chama um grupo de 4/5 alunos para se deslocarem à frente para procederem à dramatização.
- Durante a dramatização, o professor incentiva os alunos a falarem, recorrendo a questões pertinentes sobre as regras de segurança rodoviária.

**Reflexão semanal (1 a 3 de Dezembro)**

Nesta semana de implementação, o elemento integrador só veio confirmar, mais uma vez, que realmente resulta em pleno como uma motivação didática para os alunos. Todo o guião encontrava-se com imagens de *m&m's*, o que despertou uma maior motivação por parte dos alunos.

Na passagem da área de português para matemática, a imagem do Pac Man a comer os *m&m's*, também resultou bem para trabalhar o conteúdo “subtração”. Os alunos conseguiram ter uma maior perceção do conceito “subtrair”, “retirar”, através da imagem. Ainda em relação ao conteúdo subtração, deveria ter aprofundado mais os termos “aditivo”, “subtrativo” e “diferença”. Não deveria ter tido receio em utilizar este vocabulário específico sabendo que fazem parte do programa e que sabê-los é um objetivo a alcançar pelos alunos.

Uma dificuldade que ando a sentir mais recentemente, é o facto de, por vezes, não deixar os alunos resolverem as tarefas autonomamente. No início da prática de ensino supervisionada, por ser uma turma do 1º ano, muitas das resoluções das tarefas tinham de ser resolvidas em grande grupo. Agora, os alunos já são capazes de resolver mais autonomamente e, por vezes, ao ver que algum aluno está com mais dificuldade tenho a tendência de querer “resolver” só por causa deste mesmo aluno/alunos em questão. Sinto que tenho de deixar os alunos serem mais autónomos. É por isso fundamental continuar a trabalhar a autonomia dos alunos.

Na área do Português, aconteceu uma situação idêntica num exercício em que deveria ter deixado serem os próprios alunos a lerem o texto. Mais uma vez entra a questão da autonomia dos alunos. Penso que um fator importante é não deixar que os alunos se “habituem” a que resolvemos por eles, até porque depois podem nem fazer um esforço para pensar, porque já sabem que alguém o fará por eles. É um fator que ando atenta e cada vez mais tento contrariá-lo.

Em relação à dramatização com os fantoches correu conforme o planeado. Alguns alunos com mais imaginação do que outros, o que levou a que tivesse de intervir mais para que pudessem conseguir desenvolver o tema.

Foi mais uma semana positiva, onde continuo sempre a tentar refletir sobre o que posso mudar e melhorar.

## **2.4 Reflexão global da PES 1ºCEB**

A prática pedagógica na formação profissionalizante é fulcral para aprendermos sobre as funções do educador/professor. Com base no ciclo de estudos de mestrado, o objetivo desta formação profissionalizante é formar para o exercício da atividade profissional, nestes dois níveis de docência (EPE e 1ºCEB), assegurando aos mestrandos, futuros professores, uma componente de aplicação dos conhecimentos e dos saberes adquiridos, que permite dar resposta aos respetivos perfis profissionais.

De facto, a prática pedagógica é exercida num primeiro contato com a realidade educativa através da observação de profissionais experientes, com a finalidade de aprender a “*arte de ensinar*” e para o ingresso na atividade de ensino. No entanto, esta prática não deve ser uma prática qualquer, mas sim, uma prática que possa permitir ao estagiário observar, analisar, questionar, apreciar, refletir e aceitar como ponto de partida outras novas práticas.

Portanto, a prática pedagógica – “Estágio” - requer do estagiário um reforço da vertente profissional para o adequado exercício profissional. Contudo, evidencia-se uma certa falta de conexão entre a ideia de conhecimento profissional, que prevalece nas escolas de formação inicial, e aquelas competências que são exigidas aos profissionais no ‘terreno’ da realidade, onde emerge a complexidade, a instabilidade, a incerteza e o dilema ético (Oliveira-Formosinho e Gâmbua, 2011). Neste sentido, durante a formação inicial, o futuro professor deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional. Tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, estas permitem-lhe a apropriação daquelas que lhe parecem ser mais significativas.

Durante a nossa prática pedagógica, toda o período de observação foi considerado valioso e de grande proveito pedagógico, pois, conseguimos ter a perceção do trabalho realizado pelo educador e/ou professor. Foi um período de prática em que utilizámos, diariamente, o nosso caderno (diário de bordo), para anotar todas as evidências ou relatos mais importantes durante a observação, para posterior reflexão. Na verdade a PES no 1.ºCEB foi além das minhas expectativas e decorreu melhor de que o esperado. As semanas de observação foram fundamentais. Durante estas semanas foi possível assistir a um trabalho bastante diversificado por parte da Professora Cooperante e pude experienciar também a forma como a mesma reagia a determinados comportamentos por parte dos alunos.

Um ponto fundamental durante a prática supervisionada é a relação entre o par pedagógico e a Professora Cooperante. A Professora Cooperante ajudou-nos bastante, mostrando-se sempre disponível para qualquer tipo de dúvida e realizando intervenções muito pertinentes e úteis durante a implementação das atividades.

O facto de a PES decorrer numa turma do 1º ano de escolaridade, cujo grupo/turma tinha de aprender a ler e escrever com a minha ajuda, foi encarado com um sentimento de insegurança e com uma grande responsabilidade. No entanto, saber que no fim do período isto sucedeu-se, positivamente, com a minha ajuda, foi deveras muito gratificante.

Nas semanas de implementação, pude verificar que houve uma certa evolução, quer ao nível das planificações, quer ao nível da relação pedagógica com os alunos. A minha comunicação com o grupo/turma tornou-se cada vez mais positiva ao longo das semanas.

Relativamente a pontos a evidenciar, nesta prática supervisionada penso que estes foram: a boa presença na sala de aula, a boa comunicação e a interação com as crianças, ter conseguido abordar os conteúdos pretendidos, ter apresentado atividades interessantes e com alguma diversidade, para que a aprendizagem dos alunos seja mais enriquecida.

Esta experiência enquanto professora estagiária foi fundamental no meu percurso, imensamente enriquecedora, exigindo bastante de mim de modo a superar todos os

“medos” existentes. O 1ºCEB é algo complexo, que requer bastante dedicação e depois desta PES tenho a noção e acredito de que sou capaz de vir a ser uma boa professora.

Em suma, toda a Prática Supervisionada em 1ºCiclo do Ensino Básico decorreu de modo positivo, fazendo com que amadureça enquanto futura professora, no que diz respeito a diversos aspetos, tais como, comportamentos e intervenções feitas dos alunos, preparação das aulas, diferentes ritmos de aprendizagem, estratégias a utilizar, entre outros aspetos.

Refleti que nem sempre é fácil conseguir que todos os alunos atinjam, facilmente, os objetivos. Para isto, é necessário vários tipos de estratégias e bastante persistência durante as aulas. O conhecimento científico, juntamente com a dinâmica de estratégias, criatividade e organização são importantíssimos para que se possa atingir os objetivos e conhecimentos esperados.

Orientei-me por algumas considerações de um professor, Cardoso (2013), para justificar uma das características de um professor:

Um professor proactivo é aquele que perante os problemas que, naturalmente, surgem no dia-a-dia, procura antecipá-los e resolvê-los. Assim, não arranja desculpas mas, pelo contrário, estabelece planos, objetivos e, sobretudo, tem uma visão daquilo que é o seu papel na sociedade. Ao invés destes, os professores reativos, reagem aos problemas que aparecem e, em geral, minimizam perdas. É, portanto, um professor que nunca desiste de fazer o aluno compreender e chegar aos objetivos. Para isso terá a perseverança suficiente para avaliar – e, se necessário for, reavaliar- o trabalho do aluno. A sua missão não parará até encontrar uma maneira, eventualmente diferenciada, de cada aluno apreender a lição.

Por conseguinte, para que uma prática pedagógica seja valorizada deve existir um profissional que saiba analisar a sua ação na sala de aula e que encontre estratégias para motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. É imprescindível encontrar a valorização do professor nas suas ações/intervenções e dos seus saberes que ensina. Esta valorização tem sido bastante procurada no contexto do ensino, tanto na escola como na formação docente. Enriquecer e qualificar a educação parece-nos ser uma das formas de impulsionar uma mudança na sociedade e contribuir para a qualidade do ensino e da educação dos futuros cidadãos.

Em suma, a prática pedagógica na formação profissionalizante deve ser vista como um momento privilegiado, isto porque é durante esta etapa formativa, que vivenciamos realmente a profissão de educador e/ou professor (no ativo ou em formação), proporcionando-nos experiências gratificantes. Na nossa perspetiva o professor deve refletir e investigar sobre a sua prática pedagógica, de modo a melhor as ações ou intervenções seguintes. Só assim poderá ajustar a finalidade de conseguir que os alunos aprendam verdadeiramente. O professor do 1ºCEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola que apela à inclusão, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Sabemos que o educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica a essa mesma realidade, que deve possibilitar ao aluno a compreensão, reflexão, a capacidade crítica e agir sobre o mundo em que vive. A sua aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento, pois nela interfere as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras com que os alunos têm para aprender e o modo de ensinar do professor. Tais aspectos nos remetem a um leque de interferências na aprendizagem significativa, dentre as quais desejamos destacar a concepção de inteligência que permeia o processo. Por isso, o ato de ensinar exige consciência e reflexão (investigação-ação) por parte do docente. Perceber quais as razões pelas quais um aluno não aprende e como fazer para que ele aprenda ou quando um aluno é indisciplinado ou desrespeita as normas e a disciplina da aula. Considero que, após esta experiência, fiquei mais desperta para as dificuldades de aprendizagem.

## CAPÍTULO II - A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1ºCEB

Educar as crianças de forma integral e harmoniosa foi e é uma preocupação de todos os agentes e agências educativas, no seu processo de aprendizagem. Em qualquer formação contribui, de modo especial, a afetividade estável e equilibrada, pela qual o sujeito estabelece relações com o seu meio envolvente, primeiro com a família e depois na comunidade (Amado et al., 2009). O equilíbrio afetivo-emocional permite à criança uma personalidade madura e relações estáveis (Damásio, 1994). De facto, até há pouco tempo, a prática educativa não valorizou muito a afetividade no desenvolvimento e aquisição dessa personalidade equilibrada e estável da criança. Mesmo sendo um tema muito relacionado com a psicologia cognitiva, já que se relaciona com as emoções, constitui na atualidade uma preocupação psicopedagógica e, em especial para a ação do professor. Pelas emoções ser humano expressa grande parte da sua vida afetiva (alegria, tristeza, medo, ira, ciúmes, depressão, ansiedade, aborrecimento, etc.), pois sem elas seríamos máquinas insensíveis (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002; González, 2009; Mahoney e Almeida, 2005).

É um facto que durante muito tempo as emoções e os sentimentos eram dissimulados pelo sujeito. Hoje formam parte da motivação e das situações definidoras da nossa conduta e ações, transmitindo o nosso estado de ânimo. Afetividade, emoções, sentimentos e paixões desempenham um papel importante na vida de qualquer ser humano. Todos estes conceitos estão enraizadas biologicamente na nossa natureza e formam parte de nós como seres humanos (Damásio, 1994). Emoções e sentimentos são necessários, contudo podem descontrolar-se em determinados momentos, exigindo um certo controlo, pois podem afetar o bem-estar psicológico ou repercutir nos 'outros' e, daí a necessidade de uma adequada educação afetiva e emocional (Damásio, 1999).

A educação para a afetividade realiza-se por contágio social. Não necessita de programação para educar afetivamente o sujeito, já que se realiza de forma espontânea e natural na educação familiar, na escolar e, ainda através dos processos de socialização e culturalização ambiental (Bisquerra, 2000).

De facto, o desenvolvimento afetivo-emocional no período da infância é um tema complexo e difícil pelas conexões da esfera afetiva com os outros processos físicos e psíquicos da criança. Sabemos que as emoções impregnam as experiências educativas, servem de motivação para a ação. As respostas afetivas vinculam-se com as situações e relações humanas com os pais/família, com o ambiente envolvente, com o grupo de pares, no trabalho e nas aulas, nos processos cognitivos, etc. Condicionam os âmbitos da vida da pessoa, pois vivemos emocionalmente.

No sentido restrito, o conceito de afetividade constitui a resposta emocional e sentimental de uma pessoa à outra, a um estímulo ou situação. No sentido mais

amplo, a afetividade está incluída nas emoções e nos sentimentos. Assim, as emoções são estados afetivos que sobrevivem súbita e repentinamente em forma de crises mais ou menos violentas e passageiras (repercussão orgânica) (Antunes, 2006; Arantes et al., 2003). Os sentimentos são estados afetivos complexos, estáveis, mais duradouros que as emoções, mas menos intensos.

Na criança até aos dois ou três anos predomina as emoções, contudo as diferenças de saúde, do meio familiar, do ambiente e das relações comunitárias produzem variações nas manifestações individuais, com maior ou menor frequência e duração. As influências daqueles agentes são básicas para que o sujeito consiga uma estabilidade de conduta e um nível de amadurecimento adequado, de modo a ser autônomo e responsável (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002).

A família é o primeiro contexto e o mais influente nesse desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo e moral), possibilitando-lhe a prática das suas aprendizagens básicas. A escola também influencia esse desenvolvimento na transmissão dos saberes e na socialização, nas relações afetivo-emocionais, habilidades sociais e emocionais, destrezas comunicacionais, comportamentos pré sociais e a própria identidade pessoal. A criança ao entrar na escola vem acompanhada por um grupo de experiências prévias que lhe dão um conceito de si mesmo e dos outros, indo pouco a pouco ampliando essas relações e interações. Nesse comportamento afetivo-social, a instituição escolar e os colegas de turma têm um papel determinante na criança/aluno, pois é influenciado pelos seus pares, pelo lugar que ocupa na sala de aula, pelo relacionamento, pelo aproveitamento e capacidade de realizar as tarefas escolares, etc. Todos eles são indicadores fulcrais na aceitação, adaptação ou recusa da escola e/ou da turma. De facto, quando o aluno se sente aceite (professor, colegas, amigos) reafirma a sua autoestima, dá-lhe segurança, adapta-se melhor e acredita nas suas possibilidades. Caso contrário é rejeitado pelo grupo/turma e entra em situação de desadaptação, desinteresse pelo ensino. Os professores vão-se dando conta da importância dos fatores emocionais negativos dos alunos, de modo a criar estratégias para estimular os fatores emocionais positivos (autoestima, motivação, empatia), de modo a ter um clima de aula estimulante e um melhor aproveitamento dos alunos. Saber orientar a motivação a situações de prazer (funções cognitivas e racionais da mente) e a um autoconhecimento das reações de cada um dos alunos, será uma ação importante do professor (Leite, 2006: 21-26).

O próprio Goleman (1995, p. xiv) propõe uma nova visão do que a escola pode fazer para educar integralmente os alunos, unindo *'mente e coração na aula'*, sendo necessário a implementação de programas educativos para desenvolver a inteligência emocional e/ou as habilidades sociais e emocionais. Esta ação pode ser feita pelos professores, de forma transversal e em todas as áreas curriculares, principalmente na área da Língua e Comunicação. O professor deve incutir na aprendizagem a preocupação de objetivos de autoconhecimento das próprias emoções e a dos outros (como me sinto 'eu', como se sentem os 'outros') (Bisquerra, 2000). A relação entre a afetividade e o ensino é bidirecional, já que a preocupação pela afetividade melhora a

aprendizagem no geral e contribui para um melhor clima educativo dos alunos na relação pedagógica.

Ressaltamos, que a afetividade influencia a construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. O professor deve se relacionar afetivamente com seus alunos para que não se sintam desmotivados, dificultando assim a aprendizagem do mesmo.

Dando ênfase ao importante papel desempenhado pela escola no desenvolvimento das crianças J. Piaget (1985) refere a importância do afeto no desenvolvimento intelectual, uma vez que, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, acontece o desenvolvimento afetivo-emocional (La Taille et al., 1992). De facto, é impossível encontrar aspetos do desenvolvimento que sejam apenas cognitivos ou apenas afetivos, pois todo comportamento apresenta nesses dois elementos. Diante disso, as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos, do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas (Piaget, 1985). A teoria piagetiana, resume as características de uma criança no desenvolvimento das operações concretas (7-11 anos), no âmbito da afetividade, da seguinte maneira: À medida que as crianças se desenvolvem afetivamente, mudanças paralelas podem ser observadas em seus julgamentos morais. A escola não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas. Desse modo, os momentos de afetividade vividos na escola, pelos alunos, são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender (Gómez, 2000).

Neste capítulo iremos abordar o quadro teórico-prático de referência ao nosso Trabalho de Projeto, no estágio da PESP, onde trabalhámos a afetividade (componente afetivo-emocional) com os alunos da turma do 1.º ano do 1.º CEB da Escola Básica Cidade de Castelo Branco. A afetividade está relacionada com o **'desenvolvimento'** do aluno e, por isso, iremos analisar esse desenvolvimento afetivo, o papel do professor e a relação pedagógica, a relação da afetividade com a motivação para aprender e a criação do clima educativo de aula adequado a boa aprendizagem.

## 1. Desenvolvimento afetivo na criança

Educar as crianças é uma das preocupações mais constantes ao longo da história de toda a humanidade. A formação integral do indivíduo era e é o principal objetivo de qualquer processo de aprendizagem. Para a realização desta formação, uma afetividade estável, serena e equilibrada contribui de uma maneira especial.

O equilíbrio afetivo-emocional permite às crianças alcançar uma personalidade madura. Este processo evolutivo deve integrar e harmonizar vários aspetos, entre os quais se pode citar: recursos constitucionais (sistema nervoso central, sistema

nervoso autônomo, sistema glandular, constituição física, capacidade intelectual etc.); desenvolvimento psicomotor que ajuda as crianças a expandir o seu ambiente físico iniciando assim uma fase de exploração e independência que lhe permite mover e interagir com os objetos; desenvolvimento intelectual pelo qual internaliza, entende e interpreta estímulos externos, iniciando a formação de estruturas cognitivas; desenvolvimento afetivo e social que permite as relações com os outros para expandir e enriquecer o seu processo de socialização e, finalmente, as experiências suportadas pelos parceiros sociais (família, escola, sociedade) que contribuirá para o sujeito alcançar a sua maturidade (Mahoney e Almeida, 2005).

Afetividade, emoções, sentimentos, desempenham um papel importante nas nossas vidas. Aqueles termos são biologicamente enraizados na nossa natureza e fazem parte de nós. Daí a necessidade de uma educação afetiva adequada “*Na verdade, poder-se-á dizer que vivemos emocionalmente*” (Darder, 2001).

Dantas (1990, p.10) designa a afetividade como “[...] *os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. A afetividade pode bem ser conceituada como uma das formas de amor*”. Enquanto, Almeida e Mahoney (2004, p.17) insistem na definição de afetividade na “*capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.*” Desta forma, estas definições relacionam o aspeto afetivo diretamente com as relações sociais (e racionais). De acordo com Engelmann (1978, p.130-131), parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam, pois “*(...) São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo*”.

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

Historicamente houve pedagogos que abordaram a questão da afetividade, por exemplo, Comenius e J.J. Rousseau. J. A. Comenius (2002, p.85) refere-se ao cérebro na idade infantil como uma esponja, pronto a receber e absorver a mais diversa gama de estímulos, apreendendo rapidamente as informações às quais ele é exposto. Logo, o que é absorvido na primeira idade torna-se importante para o resto da vida do homem. Comenius deixava clara a importância do homem aprender os fundamentos de uma sociedade, para dela usufruir de forma adequada sob juízos satisfatórios. Isto de uma forma que não causasse danos ou traumas no indivíduo. Dito isto, o autor da ‘*Didática Magna*’ fala de uma educação escolar que, entre outras coisas, leve os estudantes sem dificuldades, sem enfado, sem gritos e pancadas, praticamente

brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber. As escolas com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente. (1978, p.130,131).

De acordo com J.J. Rousseau, a criança deveria viver cada fase da infância plenamente, porque, segundo ele, até os 12 anos o ser humano é apenas emoção e corpo, estando a razão ainda em formação. Rousseau era totalmente contrário à atitude impositiva de professores, ministrando aulas severamente, pois isto contribuiria para a formação de homens rigorosos e rudes. Acreditava, ao contrário, que os professores devessem se divertir com seus alunos, propondo atividades que os motivassem e incentivassem sua curiosidade. Rousseau (1994, p. 23) chega a afirmar, assim, que “*o aluno deve sobretudo ser amado [...]*”.

A discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de tão longe como a própria discussão das relações entre pensamento e sentimento, razão e emoção, mente e coração. Segundo Dewey (2004) os grandes problemas da educação provinham da ausência de uma ideia de continuidade entre a razão e o corpo, entre a pessoa e a sociedade, entre a pessoa e a natureza. Já no Movimento da Escola Nova, M.<sup>a</sup> Montessori (1969) considerava que o grande problema da educação tradicional estaria no fosso que ela manteve entre a criança e o adulto, este pretendendo a todo o custo sujeitar aquela.

Alguns autores, entre eles Piaget (1974), Vygotsky (1993) e Wallon (1968), realizaram vários estudos sobre o desenvolvimento das crianças, envolvendo paralelamente a afetividade. Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual (cognitivo) é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Afetividade inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. H. Wallon (1979), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, atribuía grande importância à emoção e à afetividade, elaborando conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Para ele as interações são uma via natural para o desenvolvimento e para a manifestação das emoções. No entanto, Wallon (1968) diferencia emoção e afetividade: as emoções, tal como os sentimentos e os desejos (paixões), são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos (Galvão, 2003, p. 61). Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. Henry Wallon (1979) que se dedicou ao estudo das emoções, defendendo que existe uma relação complementar entre afetividade e inteligência, ou seja, afetividade e inteligência são construídas e evoluem à medida que o indivíduo se desenvolve.

É sabido que alguns investigadores da área educacional resistem em atribuir valor à afetividade; isso é percebido, por exemplo, na exposição de alguns trabalhos sobre o tema. No entanto, estudos de teóricos significativos para a educação abrangem a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, presente nos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros (La Taille et al. 1992). Ao se refletir sobre a

afetividade no processo de ensino-aprendizagem percebemos o quanto essa temática na educação passa despercebida ou até mesmo é ignorada por muitos professores. Os efeitos negativos dessa abordagem prática podem ser percebidos durante todo o percurso escolar, principalmente na relação pedagógica e no desenvolvimento cognitivo da criança e desta com as outras pessoas. Na verdade, alguns estudos na área do desenvolvimento humano têm mostrado como questões afetivas/emocionais e cognitivas influenciam no modo de ensino e aprendizagem. Os vínculos emocionais que se criam desde o nascimento assumem uma grande importância no equilíbrio psicológico e na construção da personalidade da criança e esta afetividade influencia a criança ao nível das inter-relações com os outros e da confiança em si mesmo.

Por conseguinte, torna-se fundamental analisar a questão da afetividade em sala de aula, o que *“significa analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares)”* (Leite, 2006, p. 25), tendo em conta a interação e as condições de ensino propostas pelo professor. Não há como negar que a afetividade está intimamente ligada à aprendizagem, nas relações que o indivíduo mantém consigo mesmo e com o outro. Segundo Wallon (1979, p. 10), a emoção é fator preponderante nesse ambiente escolar. A construção do “eu” em sua teoria depende essencialmente do outro.

## 2. O papel da família no desenvolvimento afetivo

As primeiras aprendizagens e conquistas da criança acontecem no âmbito familiar. Por isto, quanto mais estímulos perceptivos a criança recebe, mais oportunidades ela terá de desenvolver novas habilidades. Efetivamente é na família que o educando encontra a estabilidade ou a instabilidade, a razão da sua existência, ou a angústia permanente se o ambiente familiar não lhe for favorável. Assim a integração e a coerência pessoal, que se considerava ser a principal realização do jovem, depende em larga escala do desenvolvimento social, intelectual e emocional que é fomentado pelas relações familiares.

Almeida (1999, p. 50) diz que: “[...] as relações familiares e o carinho dos pais exercem grande influência sobre a evolução dos filhos em que a inteligência não se desenvolve sem a afetividade”. Neste sentido, a afetividade é o princípio central da família, por isso é que a família deve estar presente em todos os momentos da vida estudantil da criança.

Os fenômenos afetivos, considerados pertencentes a uma ordem subjetiva são dependentes da ação do meio sociocultural externo ao homem, pois as suas formações advêm da qualidade dessas interações e experiências vivenciadas. Uma comunicação mal vivida ou permeada por marcas afetivas desagradáveis repercute na formação da personalidade e identidade infantil e se manifesta por perturbações ou dificuldades nos processos e relações que as crianças vêm a estabelecer no seu dia-a-dia (Vayer, 1989). Na verdade, tal como já dissemos a afetividade e a

inteligência estão mutuamente ligadas, pois a evolução de uma provoca alterações na outra e vice-versa.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo-emocional, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Os pais são os primeiros educadores da criança que, ao longo de toda a sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores e a escola aparecem como parceiros insubstituíveis no “transporte” dessa responsabilidade. É no meio familiar que o indivíduo tem os seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e a aprender os primeiros valores. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros. Contudo, sabemos que muitas famílias não participam efetivamente do quotidiano escolar dos filhos e, conseqüentemente influenciam negativamente no desenvolvimento do aluno em sala de aula. Os educadores/professores buscam estratégias para que os pais se envolvam mais no processo de aprendizagem através de reuniões, que são utilizadas para relatar o que acontece na escola e com o aluno e/ ou promovem atividades de integração entre pais e filhos. Apesar dos esforços escolares, nem sempre os pais comparecem nestes eventos, frustrando as expectativas da escola (Fraga, 2012, p.01).

Pelo que dissemos, a afetividade tem um papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade da criança e traz grandes benefícios para a sua aprendizagem escolar. Segundo Henri Wallon (1968) as famílias têm a função de suporte para que as crianças sejam pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e de respeito com os outros e que se desenvolvam física e intelectualmente sãs. Já para J. Piaget (1985) é a partir das relações sociais que a criança vai se desprendendo da fase do egocentrismo, começando a perceber a importância das suas relações com os outros e, assim vai desenvolvendo a construção do seu eu e do outro, como referência. Assim sendo, a maneira como os pais se relacionam com essa criança, o meio em que ela convive e exerce suas primeiras relações poderão influenciar no seu desenvolvimento moral e na formação de si mesma (Saltini,1997).

Por outro lado, D. Muijs & D. Reynolds (2005, p. 25) sugerem que “o cérebro humano precisa de um certo desafio para ativar emoções e aprendizagem”, e que “um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de stress”, nocivos ao bem-estar à aprendizagem. Ora esse envolvimento e interação com o meio é um fator importante na formação da criança, pois a partir das relações com o outro, assumidas nos respetivos grupos funções diferenciadas, permitindo-lhe familiarizar-se com as relações interpessoais e com o meio social e cultural. Assim, para W. Wallon (1979, p. ---) os meios educativos e socioculturais onde a criança vive e os que ela ambiciona “(...) são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado”, já que o meio “[...] começa por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode

impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros”

Perante a influência do papel da família e/ou do meio escolar no processo de ensino e aprendizagem fica evidente que é essencial a união dessas duas instituições sociais, pois independente do que elas significam para o filho/aluno a influência que ambas tem nesse processo farão com que a aprendizagem da criança seja satisfatória.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola, sendo assim, a adoção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades curriculares da escola, beneficiam tanto a escola quanto a família.

As investigações de Keller-Laine (1998) e de Sanders e Epstein (1998) enfatizam que é necessário planejar e implementar ações que assegurem as parcerias entre estes dois ambientes, visando a busca de objetivos comuns e de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade escolar (Bisquerra, 2000; Fiamenghi, 2001). O próprio pedagogo brasileiro Paulo Freire (1996) diz ser necessária a reflexão sobre o homem e uma análise profunda do meio concreto, deste homem concreto a quem desejamos educar, ou melhor, a quem desejamos ajudar a educar-se, num contínuo ‘aprender a ser’ e ‘aprender a querer’ para bem conviver (parafrazeando o relatório de J. Delors, em 1992).

O desenvolvimento psíquico da criança dá-se através do meio social que ela convive. Almeida (2001), referindo-se a Wallon, observa que “são as emoções que unem a criança ao meio social: são elas que antecipam a intenção e o raciocínio”. Há toda a conveniência de articular esta dimensão afetivo-emocional desenvolvida no ambiente familiar com o escolar, pois para Ramiro Marques (1997, p.6) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Desta forma, é essencial ajudar a criança, na medida em que o envolvimento parental está diretamente ligado com o desenvolvimento desta, assim, como com o seu sucesso escolar e social. A escola é uma instituição que complementa a família, juntas contribuem para o bem-estar dos nossos filhos e alunos. A escola depende da família e vice-versa, na garantia de um melhor futuro para as crianças e conseqüentemente para toda a sociedade.

### **3. O educar para os afetos no âmbito escolar**

Para Oliveira (2003, p. 47), o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. Assim, podemos perceber que o desenvolvimento da criança está de alguma forma relacionado ao âmbito afetivo.

Ressalta-se que a motivação não acontece de forma espontânea e para que ocorra é necessário considerar a participação dos sujeitos envolvidos (professores, alunos, família), bem como, a estrutura e o espaço físico. Sendo o professor figura favorecedora do processo de ensino- aprendizagem, para um aluno se motivar a aprender algo é preciso que esse organize o ambiente de forme que desperte o desejo, a necessidade e a vontade do aluno para atingir um objetivo, atuando assim como “agente ativo” e propiciador de metodologias diversas no âmbito de sala de aula.

É cada vez mais urgente que as escolas valorizem, também, o desenvolvimento emocional e afetivo. Uma vez que, “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais”(Freitas-Magalhães, 2007p, .55).

De facto, focar a nossa atenção, como educadores/professores, apenas nas competências cognitivas é negligenciar a criança, pois deve ser também papel da escola preparar a criança para conviver com os outros, sendo capazes de compreendê-los, e compreender-se a si próprio, percebendo as suas emoções e aprendendo a lidar com elas. Wallon (1979), baseando-se em fundamentos darwinistas, refere-nos que o Homem é, por natureza, um ser emocional, realçando a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor defende que a emoção é o primeiro elo de ligação, e o mais forte vínculo, entre os indivíduos.

Os afetos ganham relevância se pensarmos que é através da ligação afetiva que se estabelece entre a criança e o adulto que se poderá sustentar a etapa inicial do processo de aprendizagem.

Rosenthal (citado por Medeiros, 2005) há muito que acreditava no impacto que se verifica quando o educador/professor gere um clima sócio emotivo com os seus alunos/crianças, defendendo que, para tal, basta, por vezes, um olhar, um sorriso, um acenar de cabeça, entre outros pequenos “grandes” gestos, para fortalecer este clima. A criança, de uma forma geral, “ao verificar o afecto que causam as suas atividades nos outros, normalmente redobra os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (Medeiros, 2005, p. 60).

A escola não deve ser vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um local onde há uma continuidade da vida afetiva, só assim contribuirá para a formação de um indivíduo completo e sábio.

### **3.1.- Interrelação entre a afetividade, a motivação e a aprendizagem**

Toda atividade humana é fruto de uma motivação interior que por sua vez interfere no tipo de comportamento adotado frente a um estímulo. Os motivos formam em si a dimensão emocional do homem e influência parte de seu comportamento. Tal como refere N. Piletti (1988, p. 276) qualquer pessoa estrutura a

sua personalidade desde o período da infância, quando vai adquirindo o “[...] seu próprio sistema de normas e valores, ou seja, uma moral autônoma. Entretanto, esse sistema de normas e valores vai ser estabelecido com base nas experiências infantis, entre as quais uma das mais importantes é o clima psicológico [...]”. Este psicopedagogo refere-se à motivação para a aprendizagem, diferenciando os dois conceitos: a motivação e o incentivo (interesse).

Relativamente à motivação, Emmanuel Sabbi (1999), considera-a como algo que se desperta interna e subjetivamente em cada pessoa, sendo que, para que isso aconteça, sejam necessários estímulos. A qualidade destes estímulos, no caso dos alunos no processo educativo, determinará se eles se sentirão motivados ou não. Nesse sentido, a afetividade pode ser compreendida como um estímulo importante, já que gera motivação: “Se existe motivação, a criança realiza tarefas mais complexas” (Sabbi, 1999, p.16), com mais prazer e interesse. Isto não impede uma ação de motivação por parte do professor ou agente educativo.

Um professor que expressa afetividade com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda-os a superarem erros e aprender com eles. Assim sendo, se o professor expressar essa afetividade com os alunos, eles aprendem a conhecer-se melhor e aprenderão a ser pessoa (Carneiro, Silva e Schneider, 2007 p. 83). Ora o processo de aprendizagem funda-se sobretudo na atividade dos alunos. Neste processo, eles demonstram necessidades e objetivos, capacidade de resolução de problemas, seja por curiosidade, necessidade ou por motivação induzida por outros.

Para que esse processo de aprendizagem ocorra de maneira positiva, é importante que os procedimentos motivacionais e a componente afetivo emocional estejam evidentes, uma vez que o indivíduo tem o seu desenvolvimento cognitivo diretamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal como indivíduo. Vygotski (2003, p.121) menciona que é a qualidade da relação afetiva que vai conferir um grau de motivação para o objeto de conhecimento (no caso do educando), que, a partir das experiências vividas, desenvolverá a autonomia e fortalecerá a confiança nas suas capacidades e decisões.

É importante salientar que a motivação para a aprendizagem dos alunos resulta das estratégias didáticas e da qualidade das intervenções do professor e, ainda do método com que ele planeia e utiliza certos recursos na sala de aula, como por exemplo: aulas-passeio, dramatização, atividades lúdicas, etc.

Por conseguinte, a afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a sua função simbólica. Daí que a afetividade promova a autoestima e formas de relacionamento entre aluno-aluno e aluno-professor, ou seja a relação pedagógica. Um professor que não seja afetivo com seus alunos cria um distanciamento, que pode ser perigoso, pois provoca bloqueios com os alunos e impedirá um ambiente educativo rico e afetivo (Costa, Souza, 2006, p. 12).

Por conseguinte, segundo Marly Santos Mutschele (1994, p.103), a criança precisa se sentir acolhida ao ingressar na escola pela primeira vez, para que esta experiência se torne agradável. Quando percebe o carinho do professor e este expressa-lhe paciência, dedicação e interesse, a criança sente-se motivada e, conseqüentemente, a forma de aprender, torna-se mais motivadora. Por isso, o professor deve perceber as necessidades da criança, aproveitando ao máximo as suas capacidades e trabalhá-las de forma positiva e orientadas para o ensino. Sobre este aspeto, Saltini (1997, p. 91) realça que:

*(...) a serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quando da criança.*

Emoção e cognição complementam-se para possibilitar a apreensão da realidade externa (Fiamenghi, 2001). Para J. Piaget (citado Pulaski, 1986, p.139) “... *todo ato inteligente é acompanhado por sentimentos (de interesse, de prazer, de esforço etc.), e que esses sentimentos fornecem a motivação, a energia que ativa o crescimento intelectual*”. De facto, os fatores que intervêm nos níveis de interação e conseqüentemente, de motivação da criança, em busca de uma aprendizagem significativa, relacionam-se à dimensão subjetiva e, ao mesmo tempo, objetiva da criança. Movida pelo prazer da ação, pela necessidade de se sentir capaz e de realizar os seus desejos, a criança parte em busca das suas descobertas e experiências.

### **3.2 A componente afetivo-emocional no processo ensino-aprendizagem**

É necessário ressaltar que, na escola, a criança está presente como um ser completo, sendo sujeito de conhecimento e sujeito de afeto (González, 2007). Assim, a instituição não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço das emoções em suas atividades, sendo papel do professor-mediador promover a expressão das emoções do aluno, favorecendo o desenvolvimento da criança, de forma que “*(...) as emoções sejam utilizadas pelo professor como fonte de energia e as expressões emocionais como facilitadoras do conhecimento.*” (Almeida, 1999, p.103).

O professor desempenha um papel essencial no processo ensino-aprendizagem. Este necessita de estabelecer uma relação afetiva com as crianças percebendo, porém, que as crianças também têm algo a oferecer. Sabemos que a aprendizagem é construída através destas interações entre a díade professor/aluno. Percebe-se,

então, que o professor tem papel fundamental neste processo, sendo um mediador, um observador, um investigador e intérprete das manifestações da criança, identificando as implicações do processo de construção do conhecimento. A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos professores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor.

A relação professor-aluno, sendo também de natureza conflituante, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento, exercendo uma importante influência na aquisição da escrita pela criança (Oliveira, 1997). O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância da sua atuação produz modificações no comportamento da criança, transformando as suas condições negativas, através de experiências positivas que lhe proporciona. Estabelece, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (Souza, 1970).

É importante considerar que essa relação 'professor/aluno' junto ao clima educativo estabelecido pelo professor, à relação empática com seus alunos, desenvolve a sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos alunos e estender pontes entre o seu conhecimento e o deles (articulação entre o pensamento/ação do professor e o pensamento/ação dos alunos). Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive. (Gómez, 2000).

Na verdade, a relação de ensino-aprendizagem não pode e não deve ser restringido a um processo onde o aluno age como espectador e o professor como o detentor de todo o conhecimento, gerando assim alunos que simplesmente reproduzem determinados conteúdos.

Por conseguinte, para Vygotsky, citado por T. C. Rego (2001, p. 118), é notável a preocupação com a necessidade de uma escola diferente da que conhecemos:

*Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que os professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.*

O professor é uma peça de extrema importância no processo de construção do conhecimento, considerando este um processo marcado pela interação social. Para que os alunos possam construir os conhecimentos é necessário que haja a intervenção de indivíduos. Na perspectiva de Vygotsky (2003) construir conhecimentos é uma ação partilhada. Por isso, o professor não pode ser autoritário ao ponto de não ouvir os seus alunos. Quando há uma falha na comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que prejudica a relação. Em termos pedagógicos a autoridade do professor deriva da sua capacidade para motivar os alunos que reconhecem nele não só o poder derivado do cargo que ocupa, mas também as suas qualidades para o desempenho do seu papel como educador (Maya, 2000).

De um modo geral diz-se que um professor com autoridade é aquele que tem a capacidade para motivar alunos e criar condições para a sua aprendizagem. Mas ter autoridade não pode ser confundido com ser autoritário. O autoritarismo pode ser um traço de personalidade que se revela, independentemente do estatuto, da competência ou do comportamento exemplar da pessoa em questão. As pessoas a quem chamamos autoritárias tendem a ser egocêntricas, rígidas e intolerantes, por isso, a identificação (semelhança) entre autoridade e autoritarismo não tem fundamento. (Maya, 2000).

Sabemos que o diálogo é fundamental na aprendizagem. O professor deve utilizar na componente comunicacional o diálogo e ensinar que este só acontece quando os interlocutores têm voz ativa (assertividade), e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo. P. Freire (1996, p. 95) defende que é importante estimular o questionamento, a reflexão crítica sobre esse questionamento, o que se pretende com esta ou aquela pergunta: *(...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem*". Como tal, o professor deve apresentar-se como uma pessoa real que expressa os seus sentimentos quando for conveniente fazê-lo. Além disso, o professor tem de aceitar os alunos e confiar neles como pessoas, o que não significa validar positivamente todos os seus comportamentos; o professor tem ainda que desenvolver uma compreensão empática, que lhe permita perceber situações do ponto de vista das outras pessoas (Rogers, 1983, citado por Maya, 2000), e é aqui que entramos no campo da afetividade e a sua relação com as emoções.

Os professores sabem que há necessidade dos alunos autorregularem as suas emoções, de forma a evitarem o descontrolo emocional que pode ter reflexos negativos na sua aprendizagem, mas também de forma a evitar uma diminuição de autoestima que pode levá-lo à desmotivação. Por isso, os professores devem ensinar a gerir e a regular as emoções nos seus alunos. Dito isto, o professor não será mais um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador da aprendizagem e um facilitador no bom uso do pensamento positivo dos alunos, envolvendo-os nas tarefas escolares, motivando-os a pensar, pesquisar e se comunicar. Para aprender,

necessitam-se de duas personagens para que se dê um vínculo entre ambos. (...) *Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar*” (Fernández, 1991, p. 47-52).

É óbvio na perspectiva construtivista, que ao professor é-lhe confiado o papel de facilitador da aprendizagem, devendo, por isso, oferecer-se *“a si mesmo e a todos os outros recursos que possa descobrir para serem utilizados”, tendo em conta que o aluno já traz um saber*” (Rogers, 1974, p. 262). Há, pois uma preocupação com situações e materiais de aprendizagem em sala de aula. Já Ausubel, Novak & Hanesian (1980) apresentam o mesmo tipo de preocupação, referindo que cada criança deve ter uma prática pedagógica dirigida em seu proveito, para que seja possível colmatar as falhas que cada uma apresenta. Mencionam estes psicólogos que as aprendizagens em sala de aula são sempre por descoberta significativa, uma vez que cada criança apresenta os seus próprios *“interesses e necessidades reais*, tal como prevê o programa curricular do 1.ºCEB. Enquanto para Vigotsky (1993) a aprendizagem pode ocorrer através de jogos, brincadeiras e trabalhos de grupo.

Assim, no dizer de Ramiro Marques (2000, p. 94) a escola deve estar centrada:

*(...) nos interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno.*

É através da afetividade que o indivíduo tem acesso ao mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. (Wallon, 1968). A partir disso, faz-se necessário observar a importância sobre o que a pessoa pensa de si mesma, ou seja, a sua autoestima. É importante refletir que o professor é um sujeito próximo da criança, por isso torna-se responsável pela construção e desenvolvimento cognitivo e afetivo (e moral). O professor deve acompanhar o desempenho escolar dos seus alunos, acreditando nas suas capacidades e mostrando também, que o erro faz parte do processo de construção do conhecimento.

É relevante considerar que o professor não tem obrigação unicamente de saber toda a metodologia a respeito do conteúdo a ser transmitido e sim apropriar-se de uma relação de afetividade por meio de motivações, isto é, por exemplo, ensinar o aluno a dizer diversas vezes o quanto ele é capaz, inteligente e congratulá-lo cada vez que consegue terminar alguma atividade. A integração da afetividade e inteligência permite aos indivíduos atingir níveis de evolução cada vez mais complexos. Essa integração entre afeto e cognição é o que fundamenta o entendimento de um desenvolvimento integral do ser humano.

Por conseguinte, o professor é uma referência de comportamento para os alunos e deve tomar a sério sua condição de escultor de sensibilidades. Assim, como se entrega ao artista o mármore ou a tela para que crie uma obra de arte, a nós se nos oferecem diariamente seres humanos para interagirmos e cultivarmos com eles climas de sensibilidades que permitam alcançar um estado estético favorável à plena expressão das singularidades (Restrepo, 1998, p. 81). Ou seja, o professor deve atrair seus alunos pelo próprio prazer demonstrado ao ensinar, fornecendo-lhes elementos afetivos para que eles saibam conviver e resolver as mais diversas situações do dia-a-dia e tirar delas conhecimentos significativos para toda a vida.

### **3.3 As emoções na relação pedagógica**

A emoção possui caráter evolutivo, ou seja, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo vai se tornando capaz de exprimir emoções mais complexas através da mediação do outro, da linguagem e da cultura. A emoção é a forma que o corpo encontra de exprimir o que é pessoal e socialmente agradável ou desagradável para determinado sujeito (Bisquerra, 2012). Levando-se em conta a relação entre emoção e cognição, e considerando-se que professores e alunos estão suscetíveis a reações emocionais, deve-se entender que, em sala de aula, trabalha-se necessariamente com a compreensão e o conhecimento das emoções, para além do conhecimento científico. Ambas faculdades são importantes para o desenvolvimento da personalidade.

Devemos enaltecer que a emoção é o que nos move e ‘empurra’ a viver, a querer estar vivos em interação com o mundo e conosco próprios; permite-nos planear e decidir em qualquer circunstância da nossa vida; e têm uma linguagem própria através da qual se pode facilitar ou impedir a transmissão de conhecimentos. A diversidade e a complexidade das emoções constituem, um fenómeno multifacetado, que se situa num espaço de intersecção, entre a mente e o corpo, e que nos afetam física e mentalmente (Estrada, 2008, p.26).

Há várias explicações sobre a diversidade das emoções (Plutchik, 2000):

\*-Tendencialmente as pessoas são cautelosas relativamente ao ‘valor facial’ dos sentimentos descritos pelos outros, uma vez que em determinados contextos, se censuram os próprios pensamentos e sentimentos e se assume que os outros também o fazem;

\*-Segundo as teorias dinâmicas, os relatos subjetivos das emoções, nem sempre devem ser considerados, não só porque algumas emoções são reprimidas, mas também porque frequentemente são distorcidas por defesa do ‘ego’;

\*-Apesar de vários estudos e tentativas de uniformização de linguagem técnica persiste o desacordo relativamente ao significado emocional atribuído a cada emoção;

\*-Existem diferentes concepções emocionais correspondentes a diferentes tradições históricas (tradição evolucionista, psicofisiológica, neurológica, psicodinâmica, cognitiva).

Neste seguimento, é pertinente reservar a ‘emoção’ para um programa de ações de relativa complexidade desencadeada por um estímulo emocionalmente competente. Nesta assunção concetual enquadram-se as chamadas emoções universais, por exemplo, o ‘receio’, a ‘fúria’, a ‘tristeza’, a ‘felicidade’, o ‘nojo’ e ‘surpresa’, que são distintas de outros dois grupos, diferenciados por A. Damásio (1999) as emoções de fundo e as emoções sociais. Se por um lado, às emoções universais lhe conferimos um carácter inato, as emoções de fundo são caracterizadas pela possibilidade de funcionarem de forma encoberta, sem que nos apercebamos da sua presença (Damásio, 2008).

Efetivamente, as emoções são a nossa resposta pessoal e singular aos acontecimentos significativos da nossa vida. Esta resposta é fruto da combinação de um conjunto de fatores internos e externos, inatos e aprendidos que não podem ser considerados de forma independente. Ou seja, uma emoção é muitas coisas: biologia e aprendizagem, estímulo e resposta, impulso e ação, sensação e cognição. As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (Vygotsky, 2003, p. 121).

Na sua concepção, a emoção é um objeto de aprendizado por parte do professor, para subsidiar a sua atuação docente e a relação professor/aluno. Para ele, as reações emocionais exercem uma influência essencial em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo, e ainda que, “se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas” (Vygotsky, 2003, p. 123).

A função fundamental da escola é a construção e a transmissão do conhecimento, no entanto, há que se evidenciar as relações afetivas como sendo importantíssimas, visto que a construção e transmissão de conhecimentos proposta pela escola gera a relação interpessoal, ou seja, a troca de experiências entre os indivíduos. Nesse sentido, Almeida e Mahoney (2004) consideram o afeto como agente presente e ativo no processo de aprendizagem, uma vez que há, na escola, a relação pessoa-pessoa, que é tão importante para o desenvolvimento do ‘Ser’.

Como foi referido, a afetividade na escola, tendeu nos últimos tempos, a ficar em segundo plano, dando-se destaque exclusivamente aos aspetos cognitivos. No entanto, hoje, através de estudos sobre a afetividade (e emoções) nas práticas pedagógicas, acredita-se que não existe uma aprendizagem unicamente cognitiva ou racional. Os aspetos afetivos que formam a personalidade do aluno fazem parte do período em que este se encontra na sala de aula (Almeida, 1999).

O período escolar coincide com a fase em que a criança está desenvolvendo outras formas de comunicação que não a oral, como os gestos e expressão facial, além de

estar a trabalhar, a partir da interação com os outros, as emoções e suas influências negativas e positivas, manifestando assim as suas ideias e pensamentos. A escola deveria contemplar o ensino como algo instigante relacionado com a vida do educando e o que se deseja ensinar (Alarcão & Roldão, 2008).

Portanto, os professores devem no seu quotidiano dar maior importância ao papel dos sentimentos e as emoções na formação dos alunos no seu quotidiano escolar. As emoções fazem parte do campo motivacional da afetividade. Por isso, o ensino deve dar atenção aos valores afetivo-emocionais, pois estes são determinantes do comportamento do ser humano. Sentimentos e emoções acabam por fazer parte de todo o processo educacional e, como tal, devem receber uma atenção específica no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

É um facto que as crianças na transição da pré-escolar para o 1.ºCEB e ao longo dos anos da escolaridade obrigatória, necessitam de uma aproximação com os adultos e estabelecer relações com os colegas. Diante dessa perspectiva, o professor torna-se fundamental para a aprendizagem (emocional, cognitiva) dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos mais influentes nesse processo de aprender da criança. A afetividade, de acordo com C. Antunes (2006, p. 5) é:

*Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.*

Para este autor, a aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente.

Do mesmo modo o professor precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula. Normalmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima. Assim, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

A criança deseja aprender quando há em si motivos profundamente humanos que desencadeiem aprendizagens. Sendo que a aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos, ou seja, uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida e, por isso está segura de si e é tratada como um ser singular. Assim, a motivação escolar depende da intenção e disponibilidade que o aluno tem para aprender e, do conceito sobre si, do professor e do ensino.

Corroborando com Vygotsky (1994, p. 54) são importantes as interações sociais e culturais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspetos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento

ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai-se desenvolvendo na constituição do seu 'Eu'. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1994, p. 55) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

No contexto escolar formal, o professor deve estar preparado para trabalhar com as emoções dos alunos, pois no seu cotidiano são imensas as situações de conflitos na relação pedagógica e no clima educativo escolar, nas quais se geram manifestações emocionais negativas, que haverá que saber educar. Cabe ao professor observar e entender os sinais que os alunos demonstram através da expressão facial, do olhar, entre outros aspectos que, por vezes, passam por despercebidos no cotidiano escolar. Wallon (1999) atribui a emoção como o primeiro sentimento que cria vínculo afetivo entre os indivíduos. A teoria walloniana destaca a importância das emoções na relação pedagógica professor e aluno.

O professor desenvolve a componente afetiva, já que esta é mais abrangente que a emoção e pode ser expressa de diversas maneiras, principalmente depois da aquisição da linguagem. É verdade que a afetividade é expressa através das emoções, principalmente para atender as suas necessidades básicas e, por isso, Wallon (1968) afirma que a emoção é uma linguagem antes da linguagem. Portanto, há uma interação entre afetividade e emoção. Este psicólogo defende que, as emoções são aquelas expressões da criança, acompanhadas de reações intensas e breves do organismo como o choro, a gargalhada e a paixão. Todas essas manifestações afetivas fazem parte da nossa vida psíquica e acompanham-nos a todo o momento (Wallon, 1979). Assim sendo, conclui-se que Wallon, tal como Vygotsky (2003) vêm a emoção comprometida com o processo de necessidades que vão acompanhando o desenvolvimento psíquico, a qual é uma elaboração de grande complexidade. Contudo, para Rego (2001), Vygotsky não separa intelecto de afeto, já que procura uma abordagem mais abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Percebe-se, então, no processo de aprendizagem, a integração entre aspectos afetivos e cognitivos inter-relacionando-se com o desenvolvimento da criança. Assim sendo, a emoção é um importante mecanismo ativador do desenvolvimento cognitivo, pois, valida as experiências tornando-as carregadas de sentido. A criança necessita do adulto para apropriar-se da realidade do mundo externo.

Por conseguinte, os professores devem contribuir para o processo de desenvolvimento integral do aluno, devendo trabalhar a componente afetivo-emocional, de modo a desenvolver-lhes habilidades (emocionais, sociais) e os valores, que lhes permita desenvolver todos os tipos de inteligências. Deste modo, consideramos que a afetividade é relevante na relação pedagógica, no ambiente

educativo e no clima de aula com impacto na aprendizagem dos conteúdos/saberes. Por exemplo, nos trabalhos em grupo o grau de afetividade com que os alunos vivem a realização das suas tarefas depende muito do tipo de relação que mantém entre eles. Ou seja, é determinante conhecer os pontos de vista dos alunos para melhor intervir nos seus processos educativos. Assim, uma avaliação diagnóstica do professor aos alunos orientada ao conhecimento dos aspetos biológicos, sociais, familiares, culturais e afetivo-emocionais é fulcral para o sucesso da sua intervenção educativa. Simultaneamente deve criar uma boa relação com eles e gerar um clima de aula favorável à sua aprendizagem, onde o respeito, a solidariedade, o apoio e as boas atitudes seja um compromisso mútuo.



## CAPÍTULO III - METODOLOGIA EMPÍRICA

A prática pedagógica permite-nos como futuras professoras realizar troca de ideias, experiências, percursos e realizações que, por um lado, clarifica a razão de ser da 'centralidade' dessa metodologia de trabalho sobre a educação com afetos e, por outro, distingue o que é essencial do acessório na sua aplicação, isto é, o que deveremos sempre salvaguardar e aquilo que poderá variar de uns projetos para os outros (Cosme e Trindade, 2001). Por esse motivo, a aplicação da metodologia de Projeto, em sala de aula do 1.ºCEB, representa para nós, um 'desejo' e um 'problema', já que as experiências adquiridas representam o trabalho de campo e a recolha de dados; o tratamento de dados, a organização e fundamentação da interpretação e das conclusões.

O Trabalho de Projeto constitui uma metodologia de resolução de problemas reais, sentidos como problemáticas da ação ou intervenção pedagógica, procurando respostas e/ou solução ou mudanças que exigem uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação do Grupo/turma em análise (Zabalza, 2000). De facto, esta metodologia de trabalho de projeto garante e favorece o trabalho escolar e de aprendizagem, dos interesses, das questões que os alunos têm sobre eles próprios, sobre o mundo e o meio envolvente, possibilitando o hábito do questionamento e análise daquilo que os rodeia. Ou seja, proporciona uma visão mais adequada do papel da escola e da aprendizagem, neste caso específico sobre a dimensão afetivo-emocional, que implica um estado de motivação ou não para aprender.

O estudo, de natureza exploratória e interpretativa, tem como objetivo compreender o papel da afetividade na sala de aula do 1.ºCEB. O projeto apresenta-se como elemento-chave na articulação entre investigação e ensino e no desenvolvimento de competências reflexivas como futuros professores. Os princípios dessa articulação e que regem a sua natureza são os seguintes: Adequação aos contextos da prática supervisionada; Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de programar e desenvolver programa 'educar para os afetos'; Orientação para a prática (definição de objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem) contribuindo para uma melhor compreensão e melhoria dessas práticas; Fundamentação em pressupostos éticos e legais orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo; Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência; Potencial formativo – Articulação entre os objetivos do Programa 'Educar para os afetos' e a nossa formação como mestranda, no quadro de uma prática profissional favorecedora do desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e inovação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 287) podem existir três tipos de investigação qualitativa aplicada: investigação avaliativa e decisória, investigação ação e investigação pedagógica. Segundo os autores citados, na investigação pedagógica o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática pedagógica, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico através da abordagem qualitativa, dando o seu contributo através da reflexão sobre a eficácia pessoal e sua optimização. No caso do nosso estudo trata-se de investigação pedagógica. As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista e a análise documental, sendo esta última a escolhida para a realização deste trabalho. A perspectiva do professor investigador e reflexivo, no âmbito da prática pedagógica, depende do objeto de estudo, que neste caso se dedica a dar relevância à importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima de aula/turma. Pareceu-nos essencial recorrer a um processo de observação (natural, participante) que nos permitiu como futuros professores “*caracterizar a situação educativa (...). A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados*” (Estrela, 1986, p.128).

Por conseguinte, o nosso trabalho, que decorreu durante no ano letivo de 2015-16 (meses de setembro/15 a janeiro/16), esteve orientado para a prática pedagógica inserindo-se no âmbito do paradigma interpretativo e no paradigma sociocrítico (investigação-ação – participativa). Trata-se de uma metodologia qualitativa, na modalidade de estudo de caso (descritivo, analítico e interpretativo) de uma turma do 1ºCEB, de uma escola localizada na cidade de Castelo Branco, à qual aplicamos sessões de atividades, tendo por base a investigação-ação desde a perspectiva do investigador. Para Grundy & Kemmis (1988), citados por Máximo-Esteves (2008, p. 21), a investigação-ação no campo educacional define-se como: “ (...) um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas”. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeadas, as quais são implementadas e, depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança.

Como já dissemos, o estudo caracteriza-se pelo seu cariz qualitativo (os dados recolhidos são descritivos e interpretativos, de cariz exploratório), incidindo principalmente no interesse e nos pontos de vista dos participantes e na sua opinião, pois os métodos qualitativos têm em conta as percepções individuais, “duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1997:20). Assim, e seguindo a linha de pensamento de Craveiro (2007), quando queremos, em educação, trabalhar os processos humanos temos que trabalhar com crenças, valores, opiniões e atitudes. De facto, a investigação qualitativa possibilita uma visão da realidade mais pluralista,

interpretativa e aberta e utiliza diferentes estratégias de investigação que podem coexistir, tal como é advogado por Luísa Aires (2011). No caso da investigação realizada, esta congregou, em simultâneo, uma abordagem que privilegiou a investigação-ação e o estudo de caso. É importante referir que fizemos parte integrante do ‘ambiente’ da investigação realizada, pois para Meirinhos e Osório (2010, p. 51) “Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento”.

Trata-se de um estudo de caso (grupo/turma do 1.º ano do 1.º CEB) e exploratório (poucos conhecimentos sobre esta dimensão afetivo-emocional nestes sujeitos), já que iremos manusear um grande conjunto de dados provenientes da entrevista com a professora, da aplicação das atividades do PIEA, dos registos das notas de campo e dos relatórios de Estágio. Quanto ao seu caráter descritivo, visto que é feita “*uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante*” (Afonso, 2006, p. 43) e do tipo naturalista por se reduzir pela “*investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis*” (Afonso, 2006, p. 43), já que a “fonte direta de dados são as situações consideradas naturais”. Interagimos com os alunos do Grupo/turma de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentámos “misturar-nos” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas também procurámos minimizar ou controlar os efeitos que podiam provocar neles e, ainda tentámos avaliar os dados resultantes das atividades/sessões do PIEA (Carmo e Ferreira, 1998, p. 107).

O capítulo que agora se inicia visa tornar clara a metodologia adotada no nosso trabalho de Projeto desenvolvido numa turma do 1.º ano do 1.ºCEB na Escola Básica Cidade de Castelo Branco. Assim, mencionaremos as perguntas de investigação, que justificam cada uma das opções tomadas por nós, descremos as características dos sujeitos em estudo, as técnicas de recolha de dados, os procedimentos ético e legais seguidos ao longo da implementação do PIEA na sala de aula de aula, durante o nosso estágio de prática supervisionada do 1.ºCEB.

## **1. Natureza do estudo e perguntas de investigação**

Sabemos que cada grupo de crianças é “uma realidade tão única como uma impressão digital” (Arends, 1995, p. 146), assim, torna-se fundamental o recurso a metodologias de investigação para compreender e analisar a natureza e a intencionalidade da prática educativa no contexto em questão. A investigação educacional pretende dar resposta a uma questão educativa, identificada como possibilitadora de melhorias em determinado aspeto. Assim, quando alguém inicia um trabalho de projeto deseja que possa ser concluído com sucesso e possa, ao

mesmo tempo, conduzir a conclusões pertinentes, que poderão ou não ir ao encontro das expectativas iniciais do investigador.

Quisemos promover a participação das crianças da turma nas atividades realizadas no PIEA, valorizando a importância da afetividade na sua vida diária (escolar, familiar). Daí, a opção pela metodologia participativa (investigação-ação), relacionando-a diretamente com o aprender a aprender dos alunos, envolvendo a efetiva participação deles, do investigadora/estagiária e professora cooperante. A problemática deste trabalho gira em torno da afetividade. Pretendemos verificar se o afeto é relevante na relação pedagógica professor-aluno, se intervém no processo de ensino-aprendizagem das crianças, de modo a que estas obtenham resultados favoráveis nas suas avaliações. É importante referir que o professor/investigador é uma peça fundamental nas relações afetivas facilitadoras da aprendizagem.

Como já dissemos, o presente trabalho de projeto sobre afetividade integra-se num quadro de investigação de natureza qualitativa. A recolha de dados que aqui se apresenta decorreu da observação direta, quer de natureza naturalista (onde foram observados: os comportamentos e atitudes das crianças, a forma como os mesmos interagem com os vários intervenientes e o seu nível de participação nas atividades, demonstrando assim o empenho de cada criança), quer de natureza operacional/participativa. O enfoque qualitativo parte da ideia do estudo (educar para os afetos), que implicou uma familiarização com o tema e as suas características na relação pedagógica e clima educativo de sala de aula.

Assim, formulamos as seguintes questões de investigação, que nos nortearam na aplicação do programa de intervenção “educar para os valores” (PIEA):

➤ **Perg.1-** Serão as crianças de uma turma do 1.º ano do 1ºCEB, pertencentes à Escola Básica Cidade de Castelo Branco, capazes de identificar os sentimentos positivos (emoções) na relação pedagógica entre eles e o professor?

Os sentimentos são um dos elementos que constituem o ser humano, de forma que não podem ser negligenciados e sim desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências altamente valorizadas na atualidade. J. Piaget (1985, p. 270-273) considera que a vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. Ainda de acordo com Piaget, o indivíduo torna-se um ser social no decorrer dos anos e no seu relacionamento interpessoal. Assim, partindo das afirmações de Piaget, consideramos fundamental a troca de atitudes e valores entre as crianças e os que fazem parte de seu convívio social.

➤ **Perg. 2-** A relação afetiva dos alunos de uma turma do 1.º ano do 1ºCEB, pertencentes à Escola Básica Cidade de Castelo Branco, com o

professor tem um papel relevante no seu processo de ensino e aprendizagem?

Fernández (1991), diz que a aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, e nos diz ainda que, aprendizagem é uma mudança comportamental resultante da experiência, é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido. Por outro lado, para Dantas (1992, p. 90), a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A educação afetiva trata de estabelecer uma referência com objetivos, conteúdos, estratégias e orientações para o desenvolvimento dos aspetos pessoais e sociais dos alunos, em contexto escolar. As diferentes propostas orientam-se ao 'desenvolvimento' das potencialidades da criança/aluno. Assim, proporciona ao professor conhecimentos e estratégias práticas que capacitam os alunos enfrentarem ativamente os acontecimentos condicionantes da vida quotidiana os alunos e a relação com os outros (incluindo a pedagógica). O desenvolvimento constitui um dos objetivos da educação, incluindo nesse processo as habilidades/valores que se devem estimular nesse objetivo integral de desenvolvimento (pessoal, social, moral) da criança/aluno. Em geral a afetividade ou a dimensão afetivo-emocional não se limita às habilidades de competência pessoal (autoconhecimento, autoestima, autorregulação), mas também insiste na relevância das habilidades e valores interpessoais essenciais para a etapa adulta. Deste modo, educar para os afetos ou afetividade nas diversas situações do ser humano garante um nível de otimização dos aspetos pessoais e sociais e proporciona conhecimentos e habilidades necessárias às situações do quotidiano.

## **2. Os sujeitos do estudo (caraterização)**

No que diz respeito ao grupo/turma de crianças do 1.º ano do .º CEB da Escola Básica Cidade de Castelo Branco, aquele é composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Nesse grupo/turma quinze crianças têm 6 anos e as restantes 5 anos, constituindo-se, assim uma amostra heterógena em termos de idade. Todas as crianças, da turma, exceto uma, frequentaram anteriormente a educação pré-escolar.

Em relação à estrutura familiar dos sujeitos em estudo, remetemo-nos para as informações documentais transmitidas pela professora cooperante e analisadas no dossiê de turma. Constatámos que, a maioria dos alunos integram uma família composta pelo casal de pais e filho(s), com um ambiente educativo normal, em termos de apoio e preocupação pelo processo educativo dos seus filhos. Quanto às

habilitações académicas dos progenitores deste grupo/turma de alunos do 1.º ano do 1.ºCEB, a grande maioria possui escolaridade obrigatória (entre 10º e 12º ano completo e/ou incompleto). Em relação à situação profissional dos pais/encarregados de educação das crianças deste grupo/turma, a maioria está empregado em diversas áreas de serviços.

É de referir que neste grupo de crianças há duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Estas crianças encontram-se no apoio de terapia de fala e ocupacional no Hospital Distrital de Castelo Branco e com apoio de educação especial na escola. Além disso, nesta turma há uma aluna que se destaca particularmente nas suas intervenções, por vezes não muito pertinentes. Ou seja, é uma aluna que gosta de ser o centro das atenções, prejudicando por vezes o decorrer das aulas e o ritmo das mesmas. Contudo, no geral, todo o grupo/turma tem um bom desenvolvimento global na dimensão cognitiva, psicossocial e afetiva.

### 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de técnicas e/ou instrumentos para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor científico, validade e fiabilidade. A inexistência de um processo técnico que permita a recolha dos dados de forma padronizada transforma a seleção desses instrumentos num processo complexo (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Pareceu-nos adequado recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados no âmbito qualitativo nomeadamente à observação participante e natural (contexto sala de aula), à entrevista (semiestruturada) e notas de campo, para além do inquérito por questionário aos alunos para que assim fosse possível realizar os objetivos do estudo.

Por sua vez, a principal técnica aplicada para o tratamento e análise dos dados foi a triangulação dos dados. Em seguida analisaremos pormenorizadamente cada um dos instrumentos referidos e também a respetiva técnica aplicada para a análise dos dados numa vertente teórica e ao mesmo tempo na prática, ou seja, como é que foram utilizados/aplicados especificamente no decorrer da investigação.

O tratamento de dados da entrevista foi realizado através da análise de conteúdo, recorrendo ao sistema de categorias. Bardin (1995:42) define essa análise de conteúdos como um leque de técnicas de análise das comunicações ou narrações da entrevista obter procedimentos descritivos, de forma sistemática e objetiva '*(...) de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às concepções de produção/receção (variáveis ingeríveis) destas mensagens*'. Considerámos, ainda os contactos informais e respetivas reflexões efetuadas à professora cooperante, ao supervisor da prática e ao par pedagógico (registos em notas de campo). Estas reflexões contribuíram para melhorar/alterar estratégias, de modo a garantir o desenvolvimento de competências

para aperfeiçoar as minhas práticas. Outra ferramenta que considero fundamental é a análise/reflexão diária (aquando das intervenções), que efetuámos com as crianças, dando-lhes, assim, a oportunidade de expressarem as suas opiniões e sentimentos e que foram registados em notas de campo. Partilhamos a opinião que a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, construindo também uma base de avaliação para o professor (Ministério da Educação, 2004).

### 3.1 Observação documental

Efetuamos várias observações documentais, nomeadamente aos vários documentos oficiais do grupo/turma em estudo facultados pela escola e professora cooperante (dossiê de turma). A análise documental rigorosa e cuidada é entendida como um *“procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente”* (Sousa, 2009, p. 88), dos documentos que suportam os princípios orientadores das instituições, sendo eles: o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI) para o caso da instituição em 1ºCEB.

Para obtenção de informações sobre as famílias e as crianças, como o acesso é mais restringido, foram utilizados contatos informais e observacionais, assim como perguntar diretamente à professora, tendo estas informações sido registadas em notas de campo.

### 3.2 Observação natural e participante

De acordo com Oliveira (2005, p. 31), a observação *“é a base da investigação científica, permitindo o registo dos fenómenos da realidade, para se planearem e sistematizarem os dados que serão recolhidos”*. É possível proceder à observação de forma direta ou a indireta. Na observação direta: o *“investigador procede diretamente: à recolha de informações sem se dirigir aos sujeitos interessados”* (Quivy e: Campenhoudt,1992, p.165). Na observação indireta, após o momento de observação, o investigador *“dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada”* (idem,1992, p.166) A observação pode ainda ser participante, não participante ou participada. Na observação participante, o investigador comunica como os sujeitos, envolvendo-se completamente na vida deles (Bogdan e Biklen, 1994). Na observação não participante, o investigador apenas observa o exterior, assumindo uma atitude passiva ao não comunicar. Na observação participada a observação é transformada em entrevista-ação, com o investigador a observar os sujeitos e de seguida a questioná-los sobre as suas atitudes (Estrela, 1984).

Tuckman (2000) refere que a observação em educação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar, em que o produto dessa observação é registado em notas de campo. De facto, a observação é a melhor técnica de recolha de

dados dos alunos em sala de aula. Este tipo de observação constitui um método de avaliação mais direto e menos inferencial: trata-se de observar os comportamentos tal como eles ocorrem habitualmente na sala de aula. Utilizamos no nosso estudo observação naturalista e observação participante ao longo da aplicação do PIEA. Elaboramos uma matriz de observação naturalista orientadora do registo descritivo dos alunos no seu quotidiano escolar e ao longo da aplicação do Programa.

Na verdade, a observação natural, livre ou espontânea comporta o objetivo de familiarizar-nos com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspetos de registo. A sua função foi a de recolhermos informações sobre as instituições e sobre os idosos, objeto do nosso estudo e, esta recolha pressupôs uma atividade de codificação: a informação bruta selecionada registou-se em termos qualitativos. De facto, esta técnica de observação permitiu-nos obter um conjunto de dados e informações que, a partir deles, deu sentido ao fenómeno em estudo e possibilitou adquirir conhecimentos complementares. Ou seja, a observação não consiste em apenas ver ou ouvir, mas examinar fatos/fenómenos que desejamos analisar, constituindo o elemento básico e mais primitivo da investigação científica em educação, sendo, pois o seu ponto de partida. As observações naturais e espontâneas foram efetuadas nos contactos informais na Escola Básica Cidade de Castelo Branco e à sala de aula do 1.º ano do 1.ºCEB, durante a realização do nosso Estágio de Prática Supervisionada.

Enquanto à observação participante, esta integra-se no contexto escolar de sala de aula, exigindo um envolvimento pessoal, observando a vida do grupo/turma, implicando uma reflexão permanente da nossa parte, atendendo aos detalhes e às interações. Implica explorar ambientes, contextos, descrever o grupo/turma e as atividades, que aí se desenvolvem. Foi aplicada durante a realização da prática supervisionada e da implementação do PIEA. Ou seja, a observação participante define-se como uma técnica que observa as interações sociais/educativas intensas dos alunos, entre investigador e alunos em estudo, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Ora a observação participante constitui um instrumento de trabalho de campo, muito útil na educação. Assim, exige um grande envolvimento pessoal, observando o quotidiano escolar, com uma contínua reflexão aos detalhes e às interações. Trata-se, pois de uma forma de observação mais usada na investigação qualitativa. No presente estudo, a observação participante desenvolveu-se em duas vertentes. Por um lado, a observação participante de cada aluno e grupo/turma, registada nas notas de campo e, por outro lado, a observação participante do investigador aquando das visitas aos locais de estágio, registadas através dos Relatórios de Estágio.

De acordo com Flick (2005, p. 142): *“A observação participante deve entender-se como processo, em dois planos. Primeiro, o investigador tem de se ir tornando um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno. Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação.”* No primeiro caso, os sujeitos

em estudo (alunos), devido às etapas que a Investigação-ação do programa de intervenção, incrementou o desenvolvendo da observação participante ao nível desses dois planos. No segundo caso, o investigador/estagiária, foi também no contexto da prática do PIEA, como projeto de investigação-ação, onde se observou as atividades dos alunos (grupo/turma), as estratégias utilizadas, o tipo de mediação que realizámos e a adaptação que fizemos das metodologias aplicadas.

No caso específico do nosso estudo a observação participante adotou a forma de redação de apontamentos ou notas de campo proveniente dos contatos (formais e informais), das atividades realizadas realização de cada sessão do PIEA. Registámos alguns pormenores, afirmações ou estados de ânimo dos alunos e reflexões nossas observadas no grupo/turma ao longo do nosso estudo. Assim, essas notas nasceram da interação com a realidade observada, constando de dois componentes: a descrição dos fatos, acontecimentos, do lugar/espço de realização das atividades (sala de aula) e do grupo/turma e ao nível individual; e a interpretação dada por nós a esses acontecimentos, impressões, reflexões e reações dos alunos. Tratou-se de um duplo aspeto de representação objetiva e de compreensão subjetiva.

### 3.3 Inquérito por questionário

Para Sousa (2005, p. 153) a metodologia de inquérito “(...) consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”. Neste sentido, no presente estudo, utilizámos o inquérito por questionário, o qual tem por objetivo “(...) obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” (Bell, 1997, p. 26). Este instrumento de recolha de dados é construído através de uma sequência de questões, em que os indivíduos (alunos da turma) manifestam as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (sala de aula) (Quivy & Campenhoudt, 1992). O questionário torna-se muito útil pelo facto de ser um instrumento com um carácter muito preciso, formal na sua construção e de prática utilização.

Na presente investigação foram elaborados dois inquéritos por questionário aplicados aos alunos (**Anexo IV e Anexo V**) que foram aplicados à turma do 1º ano de escolaridade da Escola Cidade de Castelo Branco em dois momentos:

\*-Momento Pré - antes do início do programa de intervenção, ao explicarmos os objetivos do programa e a importância da afetividade nas relações pessoais e relação pedagógica. O principal objetivo deste questionário passava por conhecer a maneira dos alunos pensarem, agirem e relacionarem-se em contexto de sala de aula sobre a afetividade e as emoções.

\*-Pós aplicação ou execução do PIEA, como forma valorativa do trabalho realizado no âmbito dos afetos. O objetivo deste questionário era saber se os alunos

desenvolveram esta dimensão afetivo-emocional ao nível da relação pedagógica e clima educativo de aula.

Em geral, com os dois questionários intentámos compreender nos alunos (grupo/Turma): - a sua visão sobre a autoridade da professora; - os seus sentimentos (emoções) face a atitudes da professora; - o impacto das atitudes do docente no processo de ensino-aprendizagem; - a forma como concebem a sua relação pedagógica com a professora; - a forma como a dimensão afetiva os ajuda no processo de aprendizagem.

### 3.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implicou uma relação pessoal com a entrevistada (professora cooperante), sabendo que ela desempenha um papel importante na educação dos alunos do 1.º CEB e, simultaneamente permitiu-nos, como entrevistadora, interagir com a entrevistada em muitos momentos do Estágio. A entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas tem o objetivo de obter informação por parte do entrevistado. Ou seja, visa-se obter informações ou dados objetivos e subjetivos. A entrevista foi pois a oportunidade para analisar a dimensão afetiva-emocional na educação escolar, de forma mais ou menos aprofundada, em pouco tempo, já que no dizer de Ketele e Roegiers (1999, p. 22):

*A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informação sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações.*

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. O entrevistador consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que outras técnicas não o podem fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, o silêncio, a expressão facial, a hesitação, as reações indevidas, etc.) pode transmitir informações (notas de campo), que uma resposta escrita nunca revelaria. Esta técnica implica, a definição prévia de objetivos a colocar à entrevistada sobre o tema da afetividade. Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, ou seja, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações recolhe-se dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como ele interpreta aqueles aspetos afetivos-emocionais no desenvolvimento dos

alunos. Deste modo, pareceu-nos que a entrevista seria um dos instrumentos adequados para a nossa pesquisa.

Privilegiámos a entrevista semiestruturada como base de recolha de informação, por se tratar de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona verbalmente a informação necessária. De facto, a entrevista semiestruturada “(...) visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a perceção que tem do problema que interessa ao investigador” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 80), fazem-se uma série de interpretações sobre a afetividade na relação pedagógica dos alunos com a professora e com a criação do ambiente educativo propício a uma efetiva aprendizagem dos alunos, no espaço de sala de aula.

Na verdade, ao recorrermos à entrevista obtivemos informações descritivas, ou seja, na linguagem da própria entrevistada tornou-se, assim, possível a previsão das ideias que manifestou sobre a educação para a afetividade e emoções no 1.ºCEB.

As entrevistas semiestruturadas são as que se relacionam com este estudo, pois esta técnica de recolha de dados permitiu que a entrevista pudesse ser adequada ao entrevistado ou seja, foi possível fazer alterações de modo a que a entrevista fosse adequada às características do entrevistado e do contexto e, permitiu ainda, que as questões fossem exploradas e abordadas de forma flexível.

A entrevista, neste estudo, foi realizada à Professora Cooperante titular da turma do 1ºCEB (**Anexo VI**). Tentamos compreender se, para a professora desta turma, se a afetividade contribui para uma boa relação pedagógica e se tem influência na aprendizagem ou não (clima educativo de aula). O seu registo foi feito com recurso a um gravador áudio, com o consentimento prévio da entrevistada, o que facilitou muito a etapa posterior referente à transcrição da mesma, mantendo especial cuidado na preservação da fiabilidade das respostas dadas. Numa fase posterior, procedeu-se à análise de conteúdo da entrevista.

A entrevista foi validada por juízes especialistas (professores de investigação – orientador). Dessa apreciação dos revisores resultou a elaboração do formato do guião orientador, não sofrendo alterações semânticas significativas. O período em que decorreu a sua aplicação (formalidade na combinação do dia e hora com as entrevistadas) foi em entre janeiro de 2016, tendo havido muitos contatos prévios e informais com a professora entrevistada ao longo do Estágio de prática supervisionada.

### 3.5 Notas de campo

Há autores que consideram que os dados recolhidos na observação participante se constituem em notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994) ou diários de pesquisa, que no dizer de Flick (2005, p. 172), estes, também designados por diário de bordo do investigador são “*registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador*”. Toda a observação participante foi acompanhada pela redação de notas de campo, uma vez que estes instrumentos de recolha de dados se encontram intimamente ligados. Por sua vez, Coutinho et al (2009) referem que as notas de campo, também muito utilizadas em investigações qualitativas, se aplicam nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural, sendo caracterizadas pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto. Na opinião de Máximo-Esteves (2008, p. 88), as notas de campo incluem:

*(...) registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto das pessoas (retratos), as suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.*

Registámos anotações (notas de campo), mais focalizados na realização das atividades dos alunos no PIEA, ou seja, “*estabelecemos categorias ou pontos mais específicos a serem observados, mesmo que registando o principal ocorrido e fazendo anotações de todos os tipos*” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 387). Preocupámo-nos, assim, em observar como os alunos e a turma geriam as atividades do programa, a mediação e a participação no desenvolvimento dessas atividades de intervenção. Durante a aplicação prática de cada uma das sessões do PIEA passamos todo o dia na instituição, tendo cruzado os dados da entrevista, com as notas de campo sobre as atividades do programa, o que foi sem dúvida, uma mais-valia para a nossa prática e formação pedagógica, para além da análise às perguntas da investigação. Como investigador observámos essencialmente os alunos e/ou turma e regista as atitudes e reações por si manifestadas durante a observação. Deste modo, as observações feitas e as reflexões teóricas do investigador são vistas como sendo geradoras de rigor e validade do estudo em causa. Assim sendo, para a realização do presente estudo, optou-se pelo registo das observações realizadas (notas de campo) ao longo da prática supervisionada (**Anexo VII**). Preocupamo-nos, assim em observar como as crianças geriam as atividades do programa de intervenção, a mediação e a participação no desenvolvimento das atividades nessa intervenção.

## 4. Protocolo e procedimentos éticos e legais

Quando se faz um trabalho de Projeto ou investigação, os investigadores devem respeitar os princípios éticos, isto porque os participantes não devem ser prejudicados. Esta ideia relaciona-se com o princípio da não maleficência. A sua participação deve ser voluntária e consciente, facto baseado no princípio da autonomia. Bogdan e Biklen (1994), citados por Pequeneza (2013, p. 46), acreditam que existem princípios éticos base a qualquer investigação, são eles: "(...) (a) proteção da identidade de todos os sujeitos que colaboram no estudo de carácter investigatório; (b) o respeito que deve ser dado a cada um dos intervenientes deste processo de modo a obtermos a sua cooperação ao longo da investigação; (c) a negociação de autorização da realização do trabalho de investigação e os seus objetivos,

Deve-se ter em conta que em qualquer tipo de investigação que envolva a participação da pessoa humana necessitam estar assegurados a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas, garantindo que os dados pessoais não sejam divulgados ou partilhados sem a sua expressa autorização. Além de que os participantes de qualquer estudo devem ser sempre tratados com dignidade e respeito, de acordo com os princípios de beneficência e justiça.

No nosso estudo foram tomadas todas as medidas éticas e legais que exige um estudo desta natureza, em termos educacionais. Antes de realizarmos o estudo tivemos contactos informais Posteriormente, formalizámos o pedido oficial de autorização (Protocolo ao responsável do AENACB e com conhecimento ao coordenador da Escola Básica Cidade de Castelo Branco) para a realização do estudo nas instituições, tendo a apreciação favorável dos seus órgãos diretivos (O Protocolo que o IPCB/ESSE tem com o AENACB autoriza a realização dos estágios e a realização de trabalhos de Projeto). Nesta fase foram explicados os objetivos do estudo à professora cooperante, a metodologia e as finalidades do estudo, tendo obtido a autorização e livre consentimento, seguindo-se os contactos informais e a aplicação das técnicas e metodologias inseridas no 'Design'. Deslocámo-nos várias vezes às instituições para efetuarmos as entrevistas semiestruturadas e a aplicação dos questionários, seguindo o mesmo procedimento, explicando os objetivos do estudo e a metodologia de recolha de dados, bem como a garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato dos dados.

No caso concreto da investigação em causa foram cumpridos todos os referidos procedimentos éticos. Antes de iniciar o trabalho de campo desta investigação, foram solicitadas as devidas autorizações à professora titular da turma, com conhecimento aos pais/encarregados de educação da turma. Quer no protocolo legal de formalização da Escola (responsável pela escola Básica Cidade de Castelo Branco), foi garantido o anonimato, confidencialidade e privacidade das informações e dados recolhidos pelos respondentes. A intervenção foi planeada em função da

disponibilidade manifestada pela professora titular, das exigências das planificações mensais e dos conteúdos fornecidos para a elaboração da planificação.

## 5. Programa de intervenção : ‘Educar para os afetos’ (PIEA)

Com a pretensão de elaborar e aplicar o PIEA seguimos a metodologia da investigação-ação, que nos permitiu por um lado indagar a própria prática pedagógica, o seu entendimento e reflexão no contexto das atividades constantes do Programa e em sala de aula do 1.º CEB.

Coutinho et al. (2009, p. 360) defendem que

*A investigação-ação é um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.” Segundo os mesmos autores, “a investigação – ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada usando técnicas de investigação.*

Para Quivy e Campenhoudt (1992,159) “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso”.

Por conseguinte, ao especificarmos as perguntas e/ou objetivos da investigação, que nos propusemos desenvolver, pretendemos implementar um Plano de Intervenção para que os professores atuem nessas situações/atos de afetos, fundamentalmente em contexto de sala de aula. Foi perante esta situação/problema da “importância da *afetividade em sala de aula*”, que optámos pela investigação-ação, que segundo Ernesto C. Martins (1996, p. 61-62):

*A investigação na ação abandona o mensurável e o observável pretendendo melhorar a realidade social e a educação, enquanto atividade humana. Efetivamente, ela não se opõe à objetividade e à verificabilidade do positivismo lógico, mas salienta os aspetos humanos específicos no mundo educativo e social.*

Por isso, a investigação ação incidirá sobre a maneira de pensar da turma do 1ºCEB, no contexto de sala de aula. A modalidade de investigação do paradigma sociocrítico, no nosso entender, é a que melhor se enquadra neste tipo de estudo, uma vez que, considera o processo de investigação em espiral (planificação, ação, observação e reflexão), interativo e focado num problema (Kemmis & McTaggart, 2008). A investigação-ação diferencia-se de outros tipos de metodologias, identificando-se, devido à sua necessidade de dar resolução a problemas reais (Simões, 1990). Algumas das suas características são: investigação participativa e investigação colaborativa (implica todos os intervenientes no processo); investigação prática e interventiva (não descreve somente a realidade, intervém nela); investigação cíclica (envolve uma espiral de ciclos); investigação crítica; investigação

(auto) - avaliativa (as modificações são continuamente avaliadas) (Esteves, 2008, p. 86-101).

Por este motivo recorreremos à investigação-ação para dar solução ao ‘fenómeno’ ou situação problemática que é a importância da afetividade em contexto escolar, propondo um Plano Estratégico de Intervenção. Esta metodologia contribui para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar, após reflexão-ação, e melhorando-a gradualmente (Zuber-Skerritt, 1996).

Os dados recolhidos nas sessões do programa foram, maioritariamente, de carácter descritivo e analítico, pois o que mais interessa é o processo/atitudes dos alunos e as suas escolhas (tomada de decisão) e, acima de tudo, compreender o significado que os alunos atribuem às mesmas atividades realizadas.

Já referimos que é importante o desenvolvimento afetivo na criança, que acompanha o desenvolvimento cognitivo e moral dela neste período do seu desenvolvimento, pois a afetividade e a inteligência são aspetos inseparáveis, irreduzíveis e complementares da conduta humana (Piaget, 1985). Através do desenvolvimento afetivo e da competência emocional (inteligência emocional), as crianças aprendem a regular as emoções, desenvolvem habilidades (sociais) e adquirem comportamentos para poderem relacionar-se corretamente com os outros seus pares e com os adultos.

Elaborámos o PIEA norteados pelos seguintes propósitos:

\*-Aprofundar na prática pedagógica a reflexão (investigação-ação) sobre o tema da educação para a afetividade, o seu impacto na relação pedagógica, no clima educativo e processo de aprendizagem dos alunos do 1.º ano do 1.ºCEB, em contexto de sala de aula.

\*-Desenvolver na prática pedagógica a intervenção da dimensão afetivo-emocional, desde a aplicação do programa (sessões).

\*- Adquirir competências de intervenção na área afetivo-emocional em contexto escolar.

\*-Refletir sobre as reações dos alunos e grupo/turma em relação ao PIEA, ao nível da relação pedagógica, clima educativo e aprendizagem.

Estes propósitos integram os seguintes objetivos gerais a promover com os alunos do grupo/turma.

O primeiro é o de promover uma educação para a afetividade, de modo que se desenvolva a par da dimensão cognitiva. Ou seja levar os alunos a conhecerem as emoções, o seu estado de ânimo em termos afetivos, o significado dos afetos nas relações, em especial a relação pedagógica e criar um bom clima educativo para a aprendizagem.

Outro objetivo, não menos importante, será o de envolver o(s) professora(s) e a família/pais neste processo de educação parental educando para os afetos. De facto,

professora e pais contribuem em grande escala para o desenvolvimento da motivação e para a autorrealização das crianças/alunos, proporcionando-lhes interesse no seu trabalho escolar, encorajando e recompensando os seus sucessos, estimulando e apoiando os seus esforços e mantendo sempre as expectativas em níveis adequados e, fundamentalmente criando relações interpessoais.

Um terceiro objetivo será o de desenvolver e fortalecer nos (futuros) professores a aquisição de competências neste domínio da afetividade e das emoções, já que são responsáveis pela intervenção e mediação educativa; pelo conhecimento e aplicação de estratégias de aprendizagem adequadas aos alunos, tendo em conta as suas problemáticas e/ou diferenças.

De facto, ao falarmos de desenvolvimento afetivo, tornou-se importante para o conhecimento das emoções e por isso elaborámos e aplicámos o PIEA. A implementação do programa consta de 3 sessões que terão a duração aproximada de 90 minutos cada. É também um programa dirigido à professora cooperante do grupo/turma, já que contem aspetos relacionados com o desenvolvimento afetivo.

Optámos metodologicamente por trabalhar através da leitura de uma história em formato digital (elemento integrador), para assim, as crianças partirem de um exemplo pois quando a criança ouve uma história e/ou vê o vídeo, desencadeando uma reação que permite ser capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre o tema, e realizar uma interação verbal (Bakhtin, 1992). Além disso, realizámos o visionamento de um pequeno filme 'Aprender a aprender' para as crianças poderem visualizar e contextualizar melhor as sentimentos/emoções. Como forma de contextualizar as suas aprendizagens utilizamos o desenho pois não se pode esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo.

## **5.1 Estrutura metodológica do PIEA**

Tendo como base diferentes tipos de sentimentos/emoções relacionados com o desenvolvimento afetivo, foram realizadas 3 sessões, cada uma destas com a duração aproximada de 90 minutos. Estas sessões, que tiveram todas elas o elemento integrador os afetos (pelo conto, o vídeo ou imagens), que decorreram dentro do período letivo (entre setembro de 2015 a janeiro de 2016), e acordo com a disponibilidade curricular do mesmo. Estas sessões incluídas no PIEA tiveram como objetivos específicos a desenvolver nas crianças do grupo-turma, os seguintes: compreender o autoconhecimento dos sentimentos, emoções, estados de ânimo, sensações e pensamentos que as crianças apresentam diante de determinadas situações e pessoas (contexto escolar); desenvolver conceções adequadas a uma boa relação pedagógica e a um clima educativo de sala de aula favorável à aprendizagem dos alunos.

Durante a implementação do programa PIEA, as atividades serão desenvolvidas sempre em grupo, pois assim as crianças estarão sempre ao mesmo nível. Durante as implementações vai ser dada a oportunidade a todas as crianças para falar e a sua opinião vai ser sempre tida em conta.

O tema da primeira sessão centrou-se na relação pedagógica. Procedeu-se ao visionamento do vídeo “Aprender a aprender” com o objetivo de fazer uma ponte com o tema “Afetividade e aprendizagem na relação pedagógica”

Na segunda sessão, remeteu-se à importância dos sentimentos procedendo-se assim à leitura da história “Mania da explicação”. O objetivo desta história foi o de identificar sentimentos, sensações e pensamentos que a criança apresenta diante de determinadas situações e/ou pessoas.

A terceira sessão baseia-se nas emoções. Foram utilizados cartões que se encontram dentro de um saco, com o objetivo da criança construir uma frase que integre esta emoção/sentimento. Esta sessão veio a fundamentar/aprofundar a sessão anterior.

## **5.2 A nossa ação de implementação: a investigação ação**

De acordo com os objetivos e o contexto de realização, considerámos que a metodologia mais adequada era a investigação-ação porque, como afirmam Lourenço, Oliveira e Monteiro (2004/2005, p.1), *“combina o diagnóstico com a reflexão, focando-se em problemas reais que foram identificados pelos participantes como problemáticos, mas passíveis de serem alterados”* e *“implica o envolvimento do investigador (...) numa aprendizagem conjunta”*. Segundo Coutinho et al (2009, p.360) citando Dick (1999), *“a investigação-ação, sendo um leque de metodologias que incluem a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão) utilizam “(...) um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos (...) obtidos no ciclo anterior”*.

Este processo metodológico permitiu incluir a ‘reflexão’ sobre as nossas ações, quer ao nível da prática supervisionada, quer na implementação do PIEA. Simultaneamente a investigação e a ação constitui um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica. O seu objetivo é o de obter respostas aplicáveis à prática diária dos intervenientes. O que diferencia os diferentes modelos de investigação-ação são os objetivos do estudo, o envolvimento do investigador com os sujeitos, o tipo de conhecimento que gera e as formas de ação/intervenção, assim como o nível de participação dos destinatários. No nosso caso a investigação-ação foi participativa (alunos da turma, professora cooperante, supervisor de prática e par pedagógico) e nós como investigadora/estagiária desempenhámos um papel ativo no desenrolar das ações que foram avaliadas em conjunto com o público-alvo (grupo/turma) e seus parceiros (professora, supervisor).

Neste sentido coincidimos com Kemmis e McTaggart, citados por Fernandes (2008, 3) que o processo de “investigação-ação” constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a “*melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas (...)*”. Por isso, é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Em relação às estratégias de intervenção, o PIEA atua a dois níveis de exploração – interno, de otimização do *self-insight*, e externo, de otimização da experiência de prática pedagógica. Ao nível interno, a promoção da autoexploração e do autoconhecimento dos afetos e das emoções que foi conseguida através de situações propostas (conto, vídeo, imagens). Ao nível externo, pretende-se que professor proporcione aos alunos experiências no âmbito afetivo-emocional, possibilitando-lhes autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades (emocionais, sociais). O PIEA promoveu em nós como futuros professores ferramentas (estratégias) para trabalharmos a dimensão afetivo-emocional com os alunos.

## **CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, dedicado à análise e tratamento dos dados resultantes da aplicação do PIEA -Programa de Intervenção 'Educar para os Afetos'. Pretendemos sistematizar e contextualizar as respetivas práticas pedagógicas efetuadas nas sessões do programa, realçando os factores mais relevantes dessa prática com os alunos.

Em primeiro lugar, analisaremos a estrutura e a implementação do programa (PIEA), tentando destacar os seus aspetos mais importantes (sessões de atividades), tendo com referência nessa análise interpretativa e avaliativa as notas de campo, as quais nos ajudaram a completar e analisar as respetivas sessões e, posteriormente na triangulação dos dados.

Em segundo lugar trataremos da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante. A entrevista à professora titular da turma teve o intuito de perceber a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem e, especialmente na relação pedagógica. Em seguida analisaremos os questionários (I, II) aos alunos do grupo/turma, cujas questões formuladas foram agrupadas conforme as respostas dos alunos, bem como a sua interpretação fundamentada com a teoria. Essa interpretação de dados teve como objetivo destacar a abordagem à afetividade e às emoções no contexto do 1.º CEB, observando nos alunos essa importância no seu quotidiano escolar.

### **1. Implementação prática do PIEA no 1ºCEB**

Dissemos anteriormente, que utilizámos a “investigação – ação” na elaboração e aplicação no Programa de Intervenção (PIEA), por considerar que a “afetividade” deve ser compreendida na sua natureza (humana) e no período de desenvolvimento da criança (aluno), o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, na relação pedagógica e criação do clima educativo de aula. Essas situações afetivo-emocional dos alunos enquadram-se no marco contextual (ecológico) e, em particular (escola, sala de aula). Deste modo, esta estratégia metodológica qualitativa (‘reflexão - ação’) permitiu-nos conhecer as características da afetividade e das emoções nos sujeitos em estudo. A afetividade foi compreendida nas suas características subjetivas, proveniente das observações (natural e participante) e pela entrevista à professora, já que essa intersubjetividade está influenciada pela percepção dos alunos e da professora titular da turma (registos de informações recolhidas – notas de campo).

Sendo o tema do PIEA a afetividade e a componente emocional do aluno no seu processo de desenvolvimento (formação), pretendemos verificar se o afeto na relação pedagógica (professor-aluno, professor-alunos) intervém no rendimento escolar ou na aprendizagem das crianças/alunos, de modo a que estas não só obtenham resultados favoráveis (avaliações), mas também se sintam bem no clima educativo de

sala de aula, na sua quotidianidade escolar. O PIEA- Programa de Intervenção ‘Educar para os Afetos’ teve um total de 3 sessões. Cada atividade foi realizada no contexto de sala de aula, tendo em conta a disponibilidade curricular.

## 2. Descrição e análise das atividades

Depois de elaborado o programa PIEA, partiu-se para a sua implementação (3 sessões com as respetivas atividades operativas com o grupo/turma) em contexto de sala de aula, tendo contado com a colaboração e/ou participação da professora cooperante e do par pedagógico. As primeiras duas sessões foram realizadas em dias diferentes que a outra terceira sessão. Cada sessão teve a duração de mais ou menos noventa minutos cada uma.

Em seguida, descrevemos e analisamos o roteiro da aplicação do PIEA, dando relevância aos aspetos mais importantes que tivemos com os alunos da turma do 1.º ano do 1.º CEB. As observações participantes das sessões foram registados nas notas de campo, que se encontram sistematizadas no **Anexo VII**.

### 2.1 1º Sessão- Visionamento do vídeo “Aprender a aprender”

**Dia:** 2 de dezembro de 2015

#### **Desenvolvimento e análise do percurso de ensino a aprendizagem (passos)**

Esta sessão foi realizada na primeira semana de dezembro de 2015 e teve aproximadamente a duração de 90 minutos e foi implementada no período da manhã. O tema da primeira sessão centrou-se na relação de aprendizagem entre aluno-professor (relação pedagógica)

**1º momento.** Visionamento do vídeo “Aprender a aprender”, disponível em [“http://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_EmzI&feature=related”](http://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI&feature=related).

Antes da visualização deste vídeo, questionamos os alunos do 1ºCEB se a educadora do jardim de infância tinha deixado uma marca positiva nestes, se já tinham saudades desta e, ainda, realizámos um pequeno diálogo sobre algumas experiências vividas no J.I com a educadora. Todos os alunos demonstraram interesse neste diálogo, pois recordavam-se de episódios vividos com a educadora com uma certa nostalgia. Uma das afirmações que os alunos, maioritariamente, expressavam foi “ A educadora brigava mas também brincava connosco. Ela era muito querida e quando brigava sabíamos que tinha razões.” É de salientar que quase todos os alunos desta turma do 1ºCEB estiveram juntos no mesmo J.I, com a mesma educadora.

Posteriormente, explicámos que iríamos visualizar um pequeno vídeo que mostrava a preocupação de uma pessoa adulta com uma criança e pedimos que os alunos estivessem atentos ao que se passava para depois falarmos sobre o vídeo.

Durante o visionamento deste, os alunos mantiveram-se todos em silêncio, demonstrando interesse para saber o que se ia passar no vídeo.

**2º momento.** Diálogo com os alunos após o visionamento do vídeo a cerca das relações de afeto e aprendizagem existentes neste.

O aspeto de mais relevância a atingir com o visionamento deste vídeo, era o dos alunos aperceberem-se que, ser afetivo não significa necessariamente beijar e/ou abraçar os alunos, ou elogiá-los sempre. O objetivo essencial era que os alunos conseguissem compreender que o vídeo retrata uma relação de aprendizagem em que não há comunicação verbal, mas mesmo assim é uma relação carregada de afeto.

Questionamos os alunos quais eram as personagens deste vídeo, que ações se passaram, o que interpretaram disto e se conseguiam fazer uma ponte com o tema “Afetividade e aprendizagem na relação professor-aluno”. A maior parte dos alunos compreendeu a mensagem transmitida pelo vídeo e conseguimos perceber isto através das afirmações de alguns deles (o número a seguir à letra ‘A’ corresponde ao nome do aluno constante à listagem da pauta da turma do 1.º ano), por exemplo:

A1- “O professor ensinou com paciência, o menino aprendeu, ganhou confiança e viu que era capaz.”

A2- “O professor teve muita paciência e o menino esforçou-se.”

A3- “O menino não estava a conseguir, mas depois de tentar tanta vez por causa do professor, conseguiu”.

A4- “O menino nunca desistiu e queria muito aprender e conseguiu’.

A5- “O professor teve pequenos gestos que ajudaram o menino a conseguir construir os vasos.”

Ouvidas e ditas estas afirmações, concluímos com os alunos que, o primeiro passo para aprender é querer aprender e temos que tentar quantas vezes forem necessárias e o professor está presente para ajudar no que for preciso. As crianças demonstraram compreender que, o afeto está bastante presente neste vídeo.

**3º momento.** Posteriormente, ao diálogo pediu-se às crianças que desenhassem os sentimentos que lhes despertaram ao visualizar este filme. Foi notório que todas as crianças conseguiram alcançar o objetivo proposto, pois foi possível identificar as emoções desenhadas pelas crianças.



Figura 2: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo pelo A5

Os alunos desenharam as emoções/sentimentos que surgiram ao ver o vídeo, mais especificamente, a relação entre o adulto/criança (professor-aluno) e o progresso da aprendizagem do menino (aluno). Alguns desenhos mereceram destaque, devido a algumas palavras que os alunos quiseram escrever nestes, demonstrando que apreenderam totalmente a mensagem do vídeo escrevendo palavras tais como “amor, tentar, ajudar”.



Figura 3: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo pelo A7

Através dos registos dos desenhos os alunos, verificámos que todos eles conseguiram perceber que o vídeo retratava uma relação de aprendizagem, em que prevalecia os sentimentos de (inter) ajuda, de empatia, de amizade, de carinho, assim como, a relevância da motivação, da confiança em si, de atitudes e de emoções no

processo de aprendizagem. Através da análise desses registos foi possível verificar que, na sua maioria, as crianças associaram os acontecimentos retratados no vídeo às emoções correspondentes em situações por eles vividas anteriormente. Vários alunos desenharam o espaço envolvente à ação referida no vídeo, até com alguns pormenores com a construção dos vasos (várias tentativas do menino do vídeo em moldar o vaso de barro para melhor aprender a fazê-lo).

Pretendemos que os alunos fossem percebendo as diversas emoções (positivas) na realização de uma tarefa que leva à satisfação, à alegria e prazer, as quais devem ser identificadas e valorizadas à medida que as expressem. A importância desta atividade fundamenta-se no facto de acreditar que o sucesso escolar (componente cognitiva) tem em conta aspetos afetivo-emocionais.



Figura 4: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo pelo A11

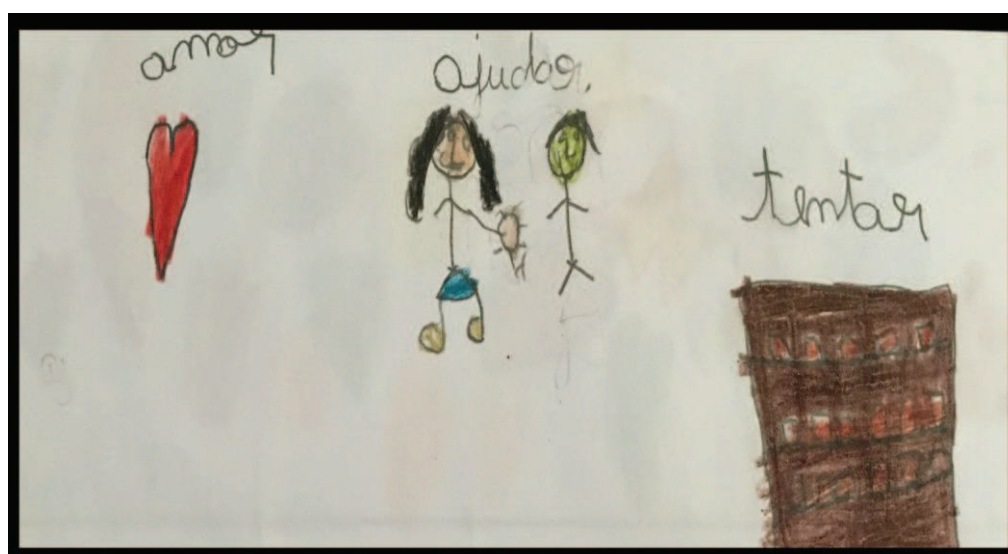


Figura 5: Registo das emoções/sentimentos despertados na visualização do vídeo pelo A15

Como constatamos em alguns dos desenhos expostos (Figuras 2, 3, 4 e 5), todos os alunos expressaram que a afetividade, na relação de aprendizagem, está relacionada com a amizade, o amor, a entre ajuda, o nunca desistir e o tentar sempre (persistência).

**4º momento-** Seguidamente explorámos pelo diálogo, alguns pontos importantes relacionados com a relação pedagógica entre professor-aluno essa dimensão afetiva (registos em notas de campo).

Em termos de clima de sala de aula, este foi muito positivo, proporcionando às crianças exporem os seus sentimentos/emoções sobre algumas situações, partilhando vivências entre eles e lembrando algumas situações individuais em que a professora nunca desistiu dos alunos e estes conseguiram aprender ou terminar as tarefas que tinham em mãos.

No final da intervenção perguntamos às crianças se o receber beijinhos e abraços da sua professora (reforço afetivo) implicava aprenderem melhor, com maior satisfação ou motivação do que não ter essas manifestações de carinho. As crianças responderam que aprendiam melhor e que gostavam muito de receber essa afetividade da professora (e dos colegas). De facto, elas sentiam-se bem e mais motivadas quando recebiam esse carinho, quando aprendem. Ora, estas afirmações dos alunos vêm ao encontro dos objetivos desta atividade, que pretendia que pela comunicação e diálogo conseguíssemos partilhar informações, ideias, sensações e sentimentos pessoais, representar vivências individuais e expressar necessidades.

Os alunos A8 e A15 demonstraram algumas dificuldades em expor as suas emoções/sentimentos durante os momentos de intervenção. Trata-se de alunos que em situações de grupo/turma não se expressam facilmente, apresentando algum “medo” de se exporem afetivo e emocionalmente. No entanto, conseguimos que estes alunos expressassem algumas ideias e sentimentos (exteriorização pelo auto conhecimento emocional) o que se tornou gratificante para eles, confirmando assim a importância de se manter uma relação afetiva sólida entre o professor e o aluno. A comunicação na relação pedagógica é fundamental quando acarreta uma certa afetividade na linguagem e no trato.

## **2.2. 2ª Sessão- Livro “Mania de explicação”**

**Dia:** 2 de dezembro de 2015

**Desenvolvimento e análise do percurso de ensino a aprendizagem (passos/momentos)**

Esta sessão foi realizada na primeira semana de dezembro de 2015 e teve aproximadamente a duração de 90 minutos e foi implementada no período da tarde.

**1º momento.** Realizámos um diálogo com os alunos sobre os sentimentos/emoções, com o objetivo destes expressarem situações em que experimentaram diferentes sentimentos, tais como, irritação, solidão, saudade, angústia, preocupação, vergonha, raiva, alegria, decepção, culpa, perdão. Neste diálogo, em grande grupo, indagamos se os alunos conheciam todas estas palavras, se sabem o que significa. Caso houvesse palavras cujo significado fosse desconhecido para o grupo/turma, procedíamos à explicação do mesmo.

O grupo/turma demonstrou interesse neste diálogo, participando de forma ordenada, relatando algumas situações em que experimentaram diferentes sentimentos. Como por exemplo:

A aluna A6 afirmou que “fico com vergonha quando não faço as coisas bem”, porque se sente insegura naquilo que se propõe fazer (falta de autoestima), para além de manifestar “tenho saudades quando estou longe da minha mãe” (vínculo muito forte à figura materna). Cabe à professora intervir nestes casos compensando afetivamente este tipo de alunos, para além de reforçar-lhe a segurança em si mesmo e a autoestima, principalmente quando têm que realizar tarefas escolares.

O aluno A10 relatou “fico preocupado quando não faço os trabalhos de casa”. A preocupação os trabalhos de casa pode originar ‘stress’, ansiedade, o medo, a tristeza, o aborrecimento, a incapacidade, a falta de motivação, etc. Todas estas manifestações emocionais ao não serem controladas pelo aluno levam-no à desistência, à frustração, ao abandono da realização das tarefas (falta esforço), etc. Estas situações obrigam uma atenção redobrada do educador em desenvolver nos alunos pensamentos positivos, como a força de vontade, persistência e determinação. Assim, o diálogo tornou-se bastante interessante, porque os alunos conseguiram compreender que se devem empenhar nas diversas situações para conseguirem emoções positivas ou sentimentos de prazer e satisfação.

**2º momento.** Neste ponto, procedemos à leitura do livro infantil “Mania da explicação”, da autora Adriana Falcão (disponível em <http://pt.calameo.com/read/000034615bf8f4e07fb9a>) em formato digital. Este conto foi projetado numa tela branca na sala da turma do 1ºCEB. Exploramos, a partir da leitura deste livro, o contato com as diversas formas de linguagem utilizadas pela personagem na forma de expressar o que sentia em cada situação emocional. Deste modo, valorizamos o (auto) conhecimento dos sentimentos e das vivências presentes no mundo das crianças. Em termos pedagógicos, o que pretendemos é a expressão do imaginário da criança nesta fase de desenvolvimento.

Durante a leitura da história, estimulámos a análise visual das imagens da história. Metodologicamente, lemos de forma pausada e todo o grupo/turma demonstrou muita atenção e concentração na visualização/audição da história. Alguns alunos tiveram alguns comentários menos positivos, por exemplo: “Esta menina tem mesmo

a mania da explicação” (A7). É óbvio que, o que pensamos e o que sentimos, num determinado momento, merece sempre um conhecimento mais aprofundado para que possamos conhecer-nos melhor (auto conhecimento das emoções).

Reparámos que cada palavra e a sua respetiva explicação na obra cativaram o grupo/turma, possibilitando muitas oportunidades de discussão sobre a afetividade, as emoções e a inteligência emocional.

**3º momento-** De seguida, exploramos o conteúdo da história, questionando os alunos sobre a menina da história que tinha mania de explicar o significado das palavras/frases. Por exemplo, levantamos algumas questões: “Por que será que a menina fazia isso?”; “Como é que os alunos reagem quando não sabem o significado das coisas?”; “Concordavam ou não com todas as explicações dos sentimentos que a menina proferia?”. Constatou-se que os alunos concordavam com as explicações da menina, mas levantavam algumas dúvidas sobre o significado de algumas palavras. Ora, isto deve-se à falta hábito da não utilização do dicionário para saberem o significado das palavras que utilizam em determinados contextos, assim como, o significado de determinadas emoções (raiva e ira) para um melhor auto conhecimentos dos seus estados de ânimo.

Cabe realçar que, foi necessário uma preparação prévia para esta sessão, isto porque, como se trata de uma turma do 1º ano de escolaridade, tivemos que recorrer à simplicidade das definições de palavras, emoções e pensamentos para que assim, estes compreendessem realmente o significado dos mesmos.

Seguidamente, interrogámos os alunos sobre os sentimentos que mais gostavam de sentir e os que menos gostavam. Proferiram algumas afirmações, tais como:

-A5- “Gosto mais de sentir felicidade do que tristeza”. É normal que se sinta felicidade quando temos prazer, alegria, boa disposição, pensamento positivo naquilo que realizamos.

-A9- “Não gosto muito de pedir desculpa, mas às vezes tem que ser”. Este aluno reconhece os erros e as coisas menos boas que faz e, por isso, essa sua compreensão leva-o ao ato de pedir desculpas, o que constitui uma expressão de (re) conhecimento destes atos.

-A12- “ Não gosto nada do sentimento preocupação que a menina disse”. Qualquer coisa que fazemos e se a queremos fazer de forma adequada preocupa-nos e pro isso a preocupação faz parte da forma de pensar e de sentir.

Os momentos de discussão do grupo/turma permitiram que cada um dos alunos se conhecesse melhor a si e aos outros (os seus pares),ou seja, trata-se de compreender a complexa constituição dos sentimentos com os quais convivemos nas mais diferentes situações.

**4º momento-** Posteriormente, com o intuito de compreender os sentimentos dos alunos ocorridos em sala de aula. Foi-lhes questionado quais os sentimentos e/ou emoções referidos na história que alguma vez já sentiram dentro da sala de aula.

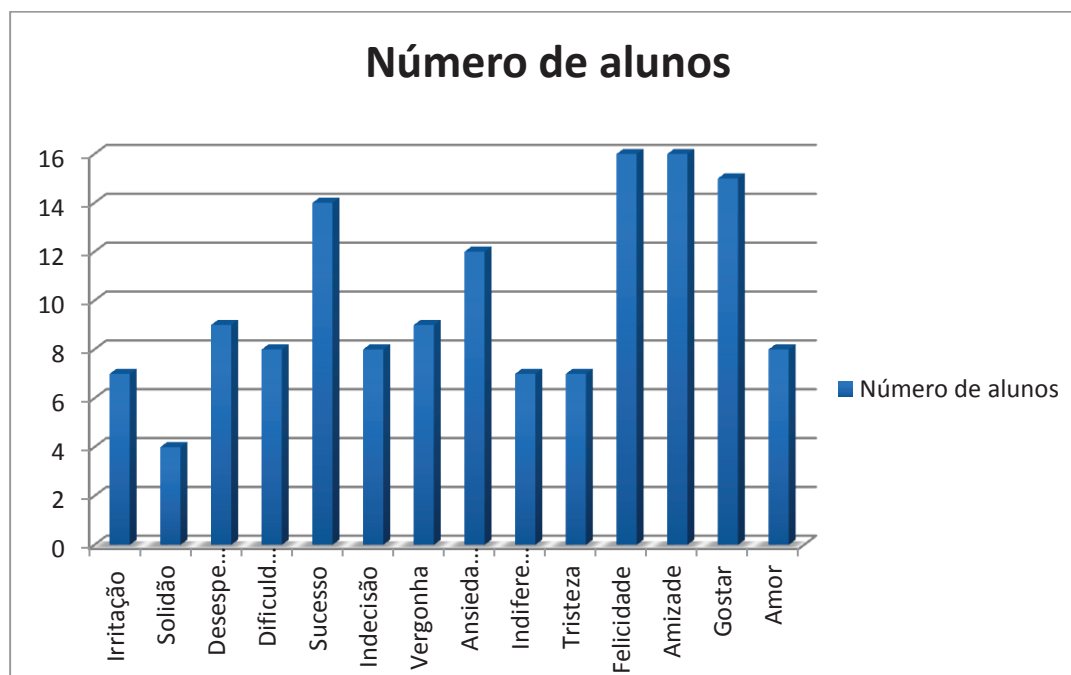
Metodologicamente, mostramos uma ficha que continha os sentimentos descritos, com a respectiva definição que a menina deu no livro “Mania da explicação”. Os alunos do grupo/turma tiveram que colocar um X nos sentimentos que alguma vez já sentiram em sala de aula.

Através da análise do Gráfico 1, verificamos que os alunos referem, maioritariamente, a felicidade, a amizade, o gostar e o sucesso (na aprendizagem). Podemos deduzir que a interação entre todos os sujeitos na aula (clima educativo) é bastante positivo pois favorece aprendizagens mais significativas. Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Ensinar e aprender são, basicamente, compartilhamento de significados, diálogo. Essa ideia é desenvolvida com base na visão humanista de Novak (1981) para quem a experiência de ensinar e aprender pressupõe troca de significados e sentimentos, portanto, o desejo de aprender. Tal como já dissemos, unido à componente cognitiva está a componente afetivo emocional pois pensamos e sentimentos em simultâneo e daí sentirmo-nos bem.

Os sentimentos das crianças em relação às emoções de felicidade e amizade foram os mais valorados pelos alunos. Estes sentem-se bem no ambiente educativo (sala de aula), que gere satisfação, motivação, felicidade e prazer no que fazem e na forma de lidarem com os colegas (amizade, convivência, relações). Um bom clima educativo no grupo/turma proporciona uma motivação para aprender com gosto, da mesma forma que o ir para a escola também tem de ser com gosto e prazer.

O sentimento “gostar” (prazer) prevalece muito nos alunos (emoção positiva de alegria, felicidade), devido às relações de amizade e convivência dentro do grupo/turma. É normal, os alunos desta turma, proferirem frases como “gosto de ti” e manifestarem gestos de carinho e afeto, o que indica que têm uma boa relação pedagógica entre eles.

Gráfico 1: Sentimentos sinalizados na ficha pelos alunos



Os sentimentos (negativos) de “irritação” (zanga), “indiferença” e “tristeza”, encontram-se no mesmo patamar, sendo pontuados por 7 alunos. Conclui-se que o sentimento de irritação manifesta-se, principalmente, quando o aluno não consegue resolver certa atividade, levando por vezes à desistência, e situações de “indiferença”. Todos estes sentimentos são relacionados com as emoções negativas. Estes sentimentos leva a uma intervenção de repreensão do professor, e a um desenvolvimento do auto controlo por parte dos alunos.

Em relação ao facto do professor repreender um aluno, constatamos que os alunos apresentam conceções positivas, tais como: as chamadas de atenção do professor não implicam uma falta de afetividade para com ele. Este facto foi confirmado por alguns alunos (A5, A9, A11 e A16) que mencionaram que os professores “são nossos amigos”, porque “só nos estão a ensinar”. A maioria dos alunos compreendem que o facto de repreender um aluno está diretamente relacionado com o campo afetivo, pois reconhecem que qualquer repreensão é para o “bem deles”,

Comparando a emoção de “tristeza” com a de “felicidade”, constatamos que, 7 alunos responderam simultaneamente às duas emoções. Ou seja, todo o grupo/turma demonstrou sentir felicidade em sala de aula, no entanto, 7 destes alunos também sentem tristeza (desmotivação, insatisfação). Estes mesmos alunos, em certas situações de aula, como por exemplo, chatear-se com os colegas (zanga) ou quando não conseguem fazer uma determinada atividade, isso entristece-os, desmotiva-os e gera o sentimento de tristeza, irritação e indiferença. Também referiram que quando a professora os repreende também se sentem muito tristes e desanimados. No

entanto consideram que a repreensão os ajuda a aprender, como diz o A5: “porque às vezes fazemos coisas que não devemos, e o professor pede para não as fazer e, por isso ralha connosco”. Ora, o papel do professor está para mediar e resolver estes conflitos ou situações gerados por estes sentimentos negativos.

Na verdade, o objetivo desta história foi o de identificar sentimentos, emoções e pensamentos que os alunos têm diante de determinadas situações e relações pessoais. Por isso, trabalhamos os sentimentos dos alunos desta turma, abrindo assim espaço para os mesmos manifestarem o que sentem, e conseqüentemente, se conheçam melhor (auto conhecimento e conhecimento dos outros), podendo assim, encontrar soluções para os conflitos que geram nesse ambiente de aula.

No que concerne ao ambiente educativo em que estão inseridos, este vai influenciar largamente, tanto a forma como o aluno responde à ativação neuronal, como a forma como responde à experiência subjetiva de cada emoção (Damásio, 1999). O aluno faz aprendizagens significativas a partir da imitação dos adultos (efeito espelho) e dos exemplos que lhe são passados quando o meio educativo é favorável ao seu desenvolvimento. Esta socialização está intimamente ligada à dimensão emocional (habilidades sociais) uma vez que o desenvolvimento depende dos agentes educativos que mais influência têm sobre eles. De facto, o meio envolvente da criança aumenta ou interfere na capacidade de aprender a regular/controlar as emoções (Beauregard et. al., 2004, Cole, Michel & Teli, 1994 ref. Macklem, 2008).

Na verdade, esta sessão foi muito positiva para nós, já que demos oportunidade aos alunos para expressarem os seus sentimentos em relação a diferentes situações vividas no ambiente escolar.

**5º momento** - Como atividade de finalização, solicitamos aos alunos um desenho para ajudar a ‘menina’ a entender melhor o sentimento do “amor”. A maior parte dos alunos realizaram desenhos parecidos à conceção sobre o amor, isto é, desenharam corações e pessoas de mãos dadas, envolvidas num ambiente harmonioso com muitas flores e passarinhos. Outros alunos demonstraram o ‘amor’ desenhando apenas um coração grande, o que reforça a ideia de auto estima e segurança nesta emoção (figuras 6,7 e 8). Os alunos A6, A10 e A13 desenharam coração/corações relacionado(s) com o amor, sendo curioso que o A10 tenha integrado os pais dentro do coração (figura 7) o que manifesta um grande vínculo afetivo.

Por outro lado, a aluna A4, desenhou um ambiente natalício, com pinheirinhos, estrelas e flores. O amor para ela está muito ligado à quadra natalícia, onde o amor familiar e o amor para com os pais se manifestam com muitos afetos e alegria.

Além disso constatamos que nenhum aluno vê o “amor” como algo negativo, pois associa-o sempre a situações/emoções positivas. Fróis (2000, p. 201) vem enfatizar que os desenhos é uma forma de “contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos.” Na verdade, na educação, esta finalidade é

uma dimensão de reconhecida importância na formação do ser humano, já que amplia as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.



Figura 6: Registo sobre a conceção de amor do A6



Figura 7: Registo sobre a conceção de amor do A10

Assim, o diálogo com os alunos sobre os desenhos, relacionados com o sentimento 'amor' manifesta-se como "amor por outra pessoa", "amor por alguma coisa", fazer "ações com amor" etc. Ou seja, o grupo/turma relacionou o amor a um "sentimento", ao sentimento de gostar muito de algo ou de alguém, demonstrando através de ações, gestos ou expressões. Maioritariamente, o grupo/turma relacionou o amor a uma ação, como o abraçar, o beijar, o dar uma flor, tal como constatamos na figura 8.



**Figura 8:** Registro sobre a concepção de amor do A13

O resultado desta sessão foi gratificante para nós, pois as criações artísticas dos alunos foram, sem dúvida, uma forma de expressão das suas emoções/sentimentos. Através dos desenhos observamos detalhes que passam despercebidos no dia a dia. O desenho é também um canal de comunicação e de relação entre o aluno e professor, onde se manifesta muito a componente afetivo emocional.

Simultaneamente questionamos os alunos sobre as figuras humanas desenhadas. Constatamos que maioritariamente são figuras relacionadas com o ambiente familiar. Isto leva-nos a crer que a maior parte dos alunos tem um laço afetivo muito forte dentro do contexto familiar. Outros referiram que as figuras humanas desenhadas nas criações são amigos da escola, o que valoriza a amizade e as relações de convivência. As flores nos desenhos simbolizam para estes alunos o amor. Há que salientar ainda que, a interpretação do desenho nestas crianças depende da interpretação que façamos sobre o período de desenvolvimento em que se encontram. Afirma Ferreira (1998, p. 105), que “o desenho da criança é o ‘lugar’ do provável, do indeterminado, das significações”. Daí a importância de compreender a criança naquilo que ela expressa.

### **2.3 3ª Sessão - Cartões das emoções**

**Dia:** 5 de janeiro de 2016

#### **Desenvolvimento e análise do percurso de ensino a aprendizagem (passos)**

Esta 3ª sessão, no seguimento da anterior, foi realizada na primeira semana de janeiro de 2016, teve aproximadamente a duração de 90 minutos e foi implementada

no período da manhã. As notas de campo retiradas desta sessão estão de acordo com a sessão anterior, já que, as crianças apresentam as mesmas concepções sobre os sentimentos/emoções.

O objetivo principal da sessão foi levar os alunos a (re)conhecerem, a nomearem e a distinguirem os sentimentos. Pretendemos que os alunos tivessem um auto conhecimento dos seus sentimentos, que os identificassem e distinguíssem em si mesmos. Gradualmente, os alunos foram capazes de reconhecer o que sentiam e o que deviam fazer, por exemplo, quando em situação de medo ou de zanga. Além disso, aprenderam a conhecer as emoções nos outros. Isto é, intentamos que experimentassem uma determinada emoção (negativa ou positiva).

**1º momento-** Apresentamos diversos sentimentos/emoções, em cartões dentro de um saco. Os respetivos sentimentos que se encontram nos cartões eram: alegria, tristeza, medo, irritação, carinho e vergonha. O aluno retirava, aleatoriamente, um cartão do saco. O objetivo principal é que os alunos não tivessem medo de se expor perante os colegas quando explicavam o cartão retirado e que não tivessem medo de falar sobre os seus sentimentos/emoções. Ora, esta ação implica o desenvolvimento da competência emocional, a qual favorece as interações sociais, apoiando-se em: saber ouvir (escuta ativa), o saber cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou relacionar-se com um colega(s).

**2º momento-** Foi solicitado ao aluno para dramatizar aquele sentimento do cartão retirado do saco através de expressões corporais. O grupo/turma intentou adivinhar qual o respetivo sentimento que o colega de forma gestual estava a dramatizar. Em seguida, o aluno que retirou o cartão tinha que construir uma frase que integrasse esse sentimento, por exemplo, “sinto-me feliz quando...”. De forma sequencial, seguia-se a mesma metodologia para os outros cartões retirados.

Durante a sessão, pedimos aos alunos que tentassem referir algumas situações, de preferência de sala de aula, onde já tinham experimentado algum desses sentimentos referidos no cartão. Conseguimos registar algumas afirmações significativas, tais como:

-Manifestação da emoção alegria, contentamento e carinho: A7 “Sinto-me alegre quando faço as coisas bem”; A8 “Sinto-me alegre quando vou passear com os meus pais”; A16 “Sinto carinho dos meus amigos e da professora”.

-Manifestação da emoção ‘medo’. O aluno A6 afirmou: “ Tenho medo quando a professora briga comigo”. O medo, manifesta-se em muitos dos alunos da turma, em especial do sexo masculino. Muitos deles não reconhecem esta emoção de sentir medo. Dois alunos, A1 e A4, responderam que tinham medo do escuro.

-Manifestação da emoção vergonha, irritação ou zanga: “Fico envergonhado quando tenho uma má nota” (A9) e “Fico irritado quando alguém discute comigo” (A12).

Em relação ao sentimento ‘tristeza’, manifestado pelos alunos, consideramos que são os fatores relacionais os causadores desta emoção. Foi referido pelo A3 que a causa de ficar/estar triste implica em pensar em algum familiar que já morreu. Moreira (2010, 2011) justifica que esta emoção é desencadeada por situações de abandono, de perda e/ou de conflito.

Por outro lado, o sentimento de alegria é maioritariamente, associado à companhia de pessoas que os alunos gostam, o que comprova a importância das interações sociais nos seres humanos.

Em relação ao número de crianças que conseguem expressar sentimentos e emoções através do gesto e movimento, averiguámos que, apenas uma criança não conseguiu expressar totalmente bem as emoções. Trata-se de uma criança que manifesta muita vergonha em expressar as suas emoções.

O número de crianças que gosta de utilizar o corpo para se expressar, mover e representar é significativo na turma. Apenas cinco crianças tiveram dificuldades em se expressar ou representar esta emoção. Apurámos que, possivelmente, tal se deve ao facto de serem crianças mais retraídas do que outras.

Podemos refletir desta sessão que a maioria das crianças conseguem identificar, reconhecer e indicar as suas expressões emocionais. Os resultados confirmam este auto conhecimento emocional e a forma de representarem as emoções que sentem em determinadas situações. Alves (2006) e Melo (2005) defendem que neste período de desenvolvimento do aluno se torna progressivamente mais necessário a identificação, regulação e controlo das emoções. As crianças com maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos seus pares e aos professores, sendo mais capazes de verbalizar estas emoções, assim como, estão mais aptas a manifestar empatia e preocupação com os outros.

O grupo/turma, com que tive o gosto de trabalhar, de um modo geral, era bastante afetuoso e carinhoso pelo que é fundamental referir que durante as intervenções existiram manifestações constantes de ternura. Devido às características deste grupo/turma em questão, estes momentos foram, sem dúvida, muito valorizadores para nós e para a nossa formação como professores.

### **3. Análise aos questionários dos alunos**

Uma vez realizado os questionários, coube-nos tratar e analisar os dados. Na interpretação retirámos algumas conclusões que foram fundamentais para a compreensão deste estudo no âmbito de educar para os afetos. Realizámos dois inquéritos por questionário aos alunos deste grupo/turma em estudo. **(Anexo IV e V)**

\*-Momento Pré - antes do início do programa de intervenção, ao explicarmos os objetivos do programa e a importância da afetividade nas relações pessoais e relação

pedagógica. O principal objetivo deste questionário passava por conhecer a maneira dos alunos pensarem, agirem e relacionarem-se em contexto de sala de aula sobre a afetividade e as emoções.

\*-Pós aplicação ou execução do PIEA, como forma valorativa do trabalho realizado no âmbito dos afetos. O objetivo deste questionário era saber se os alunos desenvolveram esta dimensão afetivo-emocional ao nível da relação pedagógica e clima educativo de aula.

É de referir que o grupo/turma onde foi realizado os questionários é constituído por 16 alunos, o que a amostra N=16 alunos.

### **3.1 Inquérito por questionário I**

O questionário I coincidiu no momento Pré da aplicação do PIEA. Teve o objetivo de recolher informações dos alunos sobre a afetividade existente na relação pedagógica ente 'professor-aluno' (Anexo IV). Ou seja, este instrumento pretendeu conhecer a maneira dos alunos pensarem, agirem e relacionarem-se em contexto de sala de aula sobre a afetividade e as emoções. O número de respondentes ao questionário foram 16 alunos (N=16), tendo faltado dois (número total de alunos da turma = 18).

O questionário I estava estruturado com 15 questões/Itens numa escala de Likert com três intervalos: 'Sempre' (2 pontos), 'Mais ou menos' (1 ponto) e 'Nunca' (0 pontos). O aluno inquirido selecionava a sua resposta nesta escala intervalar. Passamos, em seguida a fazer a análise item por item, cujos resultados podem ser analisado no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Lista dos 15 itens do questionário I e respectivas respostas dos alunos

\*-Item 1 'Tenho medo do professor' (ação e perfil do professor). Houve dispersão nas respostas: 14 'Nunca', 1 'Mais ou menos' e 1 'Sempre'. Os alunos consideram que o professor na sua forma de atuar na sala de aula não cria 'medo', ou seja não gera ambiente afetivo-emocional negativo. Pelo contrário o/a professor(a) da turma estabelece emoções ou sentimentos positivos nos alunos, quer ao nível da relação, quer ao nível do aprender.

\*-Item 2 'As aulas do professor são agradáveis' (criação do ambiente ou clima educativo de aula). As respostas obtidas foram: 1 'Nunca' e 15 'Sempre'. O professor promove um bom e agradável ambiente educativo na sala de aula, que é reconhecido pelos alunos (expressão de emoções positivas).

\*-Item 3 'Se não fizer o trabalho de casa, tenho medo de ir à aula' (desmotivação, incumprimento, falta de responsabilidade do aluno nas tarefas escolares). As respostas obtidas foram: 13 'Nunca' e 3 'Sempre'. O perfil e ação do professor não provoca reações emotivas negativas nos alunos da turma mesmo quando incumprem ou não fazem os trabalhos de casa. Contudo, há três alunos, que pelas suas características pessoais (insegurança, incapacidade) têm medo quando não cumprem o dever de realizar as suas tarefas escolares.

\*-Item 4 'O professor aceita uma piada minha' (relação pedagógica aberta, disciplinada pelo respeito). Houve dispersão nas respostas: 11 'Nunca', 2 'Mais ou

menos' e 3 'Sempre'. O professor da turma aceita algumas 'piadas' de alguns alunos, mas mantém um ambiente de respeito na relação pedagógica.

\*-Item 5 'O professor é alguém com quem posso contar' (confiança no professor, amizade – relação pedagógica). As respostas concentraram-se todas no 'Sempre', o que indica que o professor estabelece uma relação pedagógica muito aberta e comunicativa com os alunos, estando atento às suas dificuldades, problemas ou situações pessoais. Ou seja, ele é amigo dos alunos.

\*-Item 6 'O professor é amigável' (relação de amizade, afetividade com o professor – é amigo). Obtivemos os seguintes resultados: 1 'Mais ou menos' e 15 'Sempre'. Há quase unanimidade dos alunos da turma em considerarem o professor amigo e uma relação de amizade para com ele. Contudo, há um aluno que pontua no 'Mais ou menos' devido a ter algumas situações comportamentais dentro da sala de aula que leva a uma constante chamada de atenção por parte do professor e, daí a sua pontuação.

\*Item 7 'O professor acha que não consigo fazer bem as coisas' (insegurança, medo nas próprias capacidades – falta de autoconhecimento e controlo das emoções). Obtivemos os seguintes resultados: 12 'Nunca' e 4 'Mais ou menos'. O professor da turma acredita, incentiva e motiva sempre os alunos mesmo nas situações de dificuldade ou de resolução de problemas. Contudo, devido a algumas características (cognitivas) de alguns alunos esse incentivo é mais persistente e incisivo.

\*-Item 8 'O professor percebe quando eu não compreendo as coisas' capacidade de observação e interação do professor nas dificuldades do aluno, criando-lhe motivação para aprender de forma significativa). Obtivemos os seguintes resultados: 2 'Mais ou menos' e 14 'Sempre'. Isto demonstra a atenção observacional do professor no ambiente educativo de aprendizagem dos alunos quando estes têm dificuldades de incompreensão dos saberes ou tarefas.

\*-Item 9 ' O professor tem interesse pelos alunos' (professor com capacidade de motivar e estimular os alunos para aprender e estabelecer uma relação pedagógica dinâmica/ativa). As respostas concentraram-se todas no 'Sempre', o que indica que o professor motiva e estimula os alunos para a aprendizagem, ou seja, interessa-se pelo seu processo educativo.

\*-Item 10 'Se precisar de alguma coisa o professor ajuda' (abertura e disponibilidade do professor perante as dificuldades ou problemas dos alunos). As respostas concentraram-se todas no 'Sempre', o que indica que o professor está sempre disponível a ajudar os alunos na sua aprendizagem.

\*-Item 11 ' O professor acha que não sei nada' (forma depreciativa ou desconsideração do professor pelas capacidades dos alunos criando-lhes um estado emocional). As respostas concentraram-se todas no 'Nunca', o que indica que o professor acredita nas potencialidades ou capacidades dos alunos, mesmo aqueles que vão num ritmo de aprendizagem mais lento ou com dificuldades.

\*-Item 12 'Se não concordo com o professor, posso falar acerca disso' (relação pedagógica aberta e dialógica perante discordância de opiniões ou perspectivas diferentes). Obtivemos os seguintes resultados: 2 'Nunca' e 14 'Sempre'. O professor tem uma relação pedagógica aberta, sincera e dialógica (comunicacional) com os alunos, mesmo quando eles discordam das suas opiniões (criação de um pensamento crítico).

\*-Item 13 'Gosto de falar com o meu professor' (relação de amizade, de afetividade e confiança no professor). Obtivemos os seguintes resultados: 2 'Nunca' e 14 'Mais ou menos'. O professor manifesta uma certa abertura comunicacional com os alunos, mas a turma tem dificuldades (caraterísticas pessoais) de falar com ele de forma aberta. Daí que a ação do professor é estar atento a compreender as suas dificuldades, problemas ou situações menos positivas.

\*-Item 14 'O professor ouve-me e preocupa-se comigo' (escuta ativa do professor ajudando na resolução de problemas dos alunos). Obtivemos os seguintes resultados: 1 'Mais ou menos' e 15 'Sempre'. Este item relaciona-se com o anterior manifestando uma atitude de escuta ativa do professor com os alunos da turma em todas as suas preocupações. Mantém um diálogo aberto, afetivo e cordial com os alunos. Há, contudo um aluno que pela sua introversão considera que em algumas situações o professor não se preocupa com ele.

\*-Item 15 'O professor é severo' (atitude e comportamento do professor para com os alunos – austero, disciplinado). Obtivemos os seguintes resultados: 13 'Mais ou menos' e 3 'Sempre'.

Tendo em conta as outras afirmações já analisadas, podemos dizer que o professor não adota unicamente uma postura rígida perante o grupo/turma, mas sim promove sentimentos de mais-valia, ou seja, emoções de alegria/prazer, respeito e amizade. O respeito mútuo evidencia-se na relação pedagógica 'professora - aluno(s)' e professor-grupo/turma'. Para ser um professor afetuoso, carinhoso e amigo não é necessário dizer sempre sim. Constatámos que existe uma ação equilibrada da professora na relação ensino-aprendizagem e relação pedagógica.

Das afirmações obtidas no item 5, 9 e 10, que foram respondidas por unanimidade dos 16 alunos do grupo/turma, conseguimos constatar que o professor emana uma marca positiva perante eles, criando um ambiente de amizade e respeito. Podemos dizer que a professora está disposto a dialogar (ato educativo comunicacional sistémico, aberto e interativo na relação pedagógica), a saber ouvir (escuta ativa) e sabe observar adequadamente os alunos nas suas preocupações, problemas e dificuldades. Há, pois um processo de troca (afetivo-emocional pela comunicação educacional) 'professor - aluno(s)', o que contribui para desenvolver uma adequada aprendizagem nos alunos e um clima educativo de sala de aula. P. Freire (1996, p.95) defende que o fundamental numa relação pedagógica é a postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem uns com os outros.

Através das afirmações menos positivas, como o item 3, 7 e 11, em que maioritariamente as respostas dos alunos se concentram no intervalo “Nunca”, deduzimos que o professor do grupo/turma transmite segurança, confiança e motivação. Contudo, as dificuldades dos alunos são vistas como parte integrante do processo de aprendizagem, sem medo e sem angústias (stress, ansiedade). Ou seja, o aluno acaba por aprender com os seus erros (tentativa de resolução dos problemas). La Taille (1992) afirma que o erro pode ser fonte de tomada de consciência sobre qualquer coisa que façamos. Portanto, o papel do professor é demonstrar ao aluno que o erro é o começo da aprendizagem ou do seu próprio conhecimento, transmitindo-lhe confiança, persistência e segurança (autoestima) nessas situações.

Assim pelo gráfico 2, podemos perceber alguns valores na interação professor-aluno tais como: a amizade, o respeito, a preocupação partilhada, a compreensão, o diálogo interativo, etc. Essa percepção dos valores reais de um professor faz-se pelo tipo de relação pedagógica que ele estabelece com o grupo/turma e neste caso é muito afetiva e dialógica.

Estas considerações contextualizam-se no item 15 que atinge maioritariamente o “Mais ou menos”, o que nos leva a refletir mais uma vez que o professor deste grupo/turma sabe quando deve adotar atitudes mais autoritárias/disciplinares ou mais permissivas ou benevolentes nas situações que surgem em sala de aula. Há situações em que o professor é severo e outras em que não, considerando essa dita ‘severidade’ como disciplina, obrigação e cumprimento no fazer dos alunos. É verdade que uma atitude demasiado autoritária da parte do professor pode levar à indisciplina, incumprimento ou desconfiança. Neste caso a forma de atuar do professor deve ser sempre positiva, incentivadora e compreensiva na promoção de pensamento positivo nos alunos, tal como ressalta Moran (2007, p. 33),

*Avançamos mais pela educação positiva do que pela repressiva. É importante não começar pelos problemas, pelos erros, não começar pelo negativo, pelos limites. E sim pelo positivo, pelo inventivo, pela esperança, pelo apoio na capacidade de aprender e de mudar.*

Percebemos a importância dada pelos alunos à relação (pedagógica) com os professores e à aprendizagem significativa na sala de aula. Podemos constatar que, apesar das dificuldades encontradas nessa relação, ainda assim a figura do professor deste grupo/turma tem uma influência importante no processo educativo dos seus alunos, já que no dizer de Morales (1999):

*As relações interpessoais são manifestadas de diversas formas, das quais: a dedicação de tempo à comunicação com os alunos, a manifestação de afeto e interesse pelos alunos, o elogio sincero, o interagir com os alunos com prazer, entre outros; o oposto se trata de rejeição. Ou seja, os alunos devem sentir que o professor se interessa por eles.*

Por conseguinte, o questionário I pretendeu abordar a importância da dimensão afetivo-emocional durante o “desenvolvimento” e construção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos desta turma do 1.º ano do 1.ºCEB. Procurámos que eles identificassem os aspetos relacionados com a afetividade e dimensão emocional no contexto sala de aula: relação pedagógica e relação ensino-aprendizagem (clima educativo). Verificámos a presença de relações afetivas no ambiente escolar, assim como a importância destas no processo de ensino-aprendizagem. A presença de ‘afetos’ entre aluno(s) e professora da turma é notória: boa relação pedagógica. A dimensão afetiva presente no ensino pode funcionar como elemento dinamizador ou facilitador da aprendizagem, no sentido em que, uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo-emocional, já que para nós o professor deve apoiar-se “(...) em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente em perceber e sentir as suas emoções, os seus temores, as suas alegrias, os seus próprios bloqueios afetivos” (Tardif, 2002, p. 130).

### **3.2 Inquérito por questionário II**

O questionário II teve o seu momento de aplicação Pós execução do PIEA, como forma de valorizar o trabalho realizado no âmbito dos afetos/emoções. O objetivo deste questionário foi o de saber se os alunos desenvolveram a dimensão afetivo-emocional ao nível da relação pedagógica e clima educativo de aula. Assim, recolhemos informações/dados sobre a maneira como os alunos deste grupo/turma pensam, agem e se relacionam em contexto de sala de aula. É de referir que o grupo/turma onde foi realizado este questionário é constituído por 17 alunos (N=17), dos 18 que constituem a turma.

O questionário II estava estruturado com 19 questões/Itens numa escala Likert de três intervalos: ‘Sempre’ (2 pontos), ‘Mais ou menos’ (1 ponto) e ‘Nunca’ (0 pontos). O aluno inquirido selecionava a sua resposta nessa escala intervalar. Informámos, tal como no questionário I o modo com que os alunos deviam preencher ou colocar o X na opção que considerassem mais correta das dadas: ‘Nunca’ (0 pontos), ‘Algumas vezes’ (1 ponto), ‘Sempre’ (2 pontos). Posteriormente recorreremos à análise dos dados. A média obtida pelos alunos respondentes ao questionário (N=17) foi de X=30, num intervalo de 0 a 38 (média estimada de X=19), o que indica que, mesmo havendo alguns alunos com problemas no autoconhecimento das suas emoções e no conhecimento emocional nas outras (por ordem crescente: A16, A12, A5, A9, A13 e A14) dificuldades nas habilidades sociais/emocionais, no geral a turma apresenta um bom desenvolvimento da inteligência emocional e de manifestação da dimensão afetiva (expressão dos afetos) nas relações (pedagógicas e de aprendizagem).

Com a média obtida pela turma consideramos que os alunos podem melhorar as suas habilidades emocionais e a forma de expressar a afetividade para com os outros seus pares e a professora. De facto, conhecem maioritariamente muitas coisas do que

pensam, fazem e sentem, faltando em certas situações ou circunstância um controle adequado das suas emoções e na forma de as comunicar (expressão) com os outros sem problema. Neste sentido pensamos que esta turma pode melhorar o desenvolvimento da afetividade e da inteligência emocional, com algum esforço e determinação, com a ajuda da professora que, como analisamos no questionário I, apresenta uma boa relação com os alunos.

Voltando aos resultados do questionário II, os mesmos referem uma grande concentração no intervalo 'Sempre' (96%). Ora este indicador coincide com os objetivos pretendidos: levar os alunos da turma do 1.º ano a compreenderem as emoções e a afetividade. Nessa concentração maioritária de dados no intervalo 'Sempre' os itens mais valorizados, com a respectiva 'emoção' ou 'valor emocional' pretendida, foram os seguintes: item 1 (autoconhecimento), item 2 (emoção de alegria), item 4 (emoção de alegria), item 5 (emoção de felicidade), item 8 (valorização pessoal do que faço), item 9 (ser responsável), item 10 (ter autoconfiança em si mesmo), item 15 (compreender os outros, escutá-los), item 16 (estabelecer diálogo) e item 19 (saber identificar as emoções dos outros).

Por outro lado, os itens com maior dispersão nos intervalos indicados foram os seguintes:

\*-Item 3 'Quando as coisas me correm mal, mantenho-me animado, até que as coisas melhorem'. Há uma parte significativa dos alunos cerca de 50% que têm dificuldades em manterem emoções positivas (animo) quando as coisas lhes correm mal. Ora isto exige por parte do professor um incentivo e motivação para poderem superar os estados emocionais menos bons. Há dois alunos que desanimam rapidamente quando as situações em que se envolvem não são boas, o que demonstra insegurança, falta de confiança no que fazem/pensam e falta de autoestima.

\*-Item 6 'Eu vejo o lado bom das coisas, sou bastante otimista'. O ser 'otimista' no quotidiano leva a que cerca de metade da turma (45%) expressem que só algumas vezes manifestam esse otimismo, confiança e segurança em si mesmos.

\*-Item 7 'Conheço bem os meus pensamentos, penso o que me interessa de verdade'. Apesar da maioria dos alunos afirmarem que conhecem bem os seus pensamentos e sentimentos e o que lhes interessa num determinado momento, há 34% dos alunos (5 alunos) que expressam dificuldades em conhecerem (autoconhecimento) os seus pensamentos e o que lhes interessa (indecisão, insegurança, falta de confiança em si mesmos).

\*-Item 11 'Quando os colegas me pedem algo que não concordo, recuso-me a fazê-lo'. Neste item a maioria dos alunos (53% em 'Nunca' e 11,5% 'Algumas vezes') mesmo discordando das coisas que lhes pedem os colegas, não se negam ou recusam a fazê-las. Há uma certa capacidade de superação em situações que podem originar conflito, desinteresse ou discordância. Há contudo alguns alunos (35,5%) que pontuaram em 'Sempre' o que indica que recusam em fazer algo que não

concordam com os colegas. Isto pode ser interpretado pelo valor da personalidade e caráter de cada um em não ‘quebrar’, perante o que discordam.

\*-Item 12 ‘Quando algum colega me critica sem motivo, defendo-me, falando com ele’. Os alunos manifestaram um equilíbrio na reação perante a crítica injustificada dos outros colegas. Assim, 47% dos alunos indicam que ‘Algumas vezes’ não se defendem nem falam (estabelecer diálogo) com os colegas para esclarecer o conflito ou problemas criados. Ora isto indica que estes alunos têm dificuldades de expressão e comunicação em termos emocionais e afetivos e em resolver os problemas (isolamento, indiferença).

\*-Item 13 ‘Quando os colegas me criticam por algo que fiz mal, aceito a crítica porque têm razão’. Este item correlaciona-se com o anterior. Os alunos dispersaram as suas respostas havendo: 42% indicando ‘Algumas vezes’ e 23% em ‘Nunca’. Ora só 35% dos alunos é que aceitam a crítica (construtiva) dos colegas, quando não têm razão. Neste sentido o diálogo comunicacional na relação pedagógica e clima de aula é fundamental promover, principalmente na escuta ativa entre os alunos.

\*-Item 14 ‘Quando um colega me diz algo que não gosto, sei controlar-me’. Há um equilíbrio nas respostas dos alunos, já que 52% afirmam ‘Sempre’ e 48% em ‘algumas vezes’, o que implica que há alunos que sabem controlar melhor as emoções ou sentimentos negativos do que outros que depende das circunstâncias ou do tipo de problemas de que não gosta.

\*-Item 17 ‘Vejo-me a mim, tal como me vêem os outros’. Este item apresenta uma dispersão de respostas nos três intervalos: 30% no ‘Sempre’ (corresponde a um autoconhecimento de si mesmo e das suas reações emocionais); 35% ‘Algumas vezes’ (em certas situações ou circunstâncias duvidam ou não conhecem as suas emoções ou reações emocionais) e 35% no ‘Nunca’ (falta de autoconhecimento das suas emoções e dos outros e de manifestarem habilidades sociais/emocionais).

\*-Item 18 ‘Quando estou triste ou zangado recebo o apoio dos colegas’. Neste item 58% dos alunos responderam ‘Sempre’ e 42% em ‘Algumas vezes’. É significativo que há uma percentagem de alunos (42%) que nem são solidários, nem ajudam os colegas quando estes estão tristes ou com outras manifestações emocionais negativas. Contudo, temos dúvidas se nesta percentagem muitos deles conhecem esses estados emocionais negativos dos colegas (não conhecem as emoções dos ‘outros’. Também, podemos admitir que neste período de ‘desenvolvimento’ destas crianças cada uma delas integra grupos de amigos onde essa solidariedade e interajuda é mais forte.

Por conseguinte, toda a relação pedagógica e de ensino-aprendizagem está impregnada de afetividade e estados emocionais, já que implica interações sociais (Branco, 2004). É importante concluir que pelo questionário II ficámos a conhecer e a compreender as emoções dos alunos respondentes e o conhecimento emocional que têm dentro do grupo/turma. Constatámos que eles tiveram a capacidade de (re)conhecer em si e nos outros, algumas emoções e/ou sentimentos, segundo as situações ou circunstâncias escolares (autoconhecimento).

Por outro lado ficámos a saber, através das respostas “Sempre” que a maior parte dos alunos autorreconhecem as suas emoções, por exemplo através de expressões registadas em notas de campo de alguns deles: “sei quais as coisas que me põem alegre e quais as coisas que me põem triste” (A17); “conheço bem os meus pensamentos, penso o que me interessa de verdade” (A7); “conheço-me, sei o que penso, o que sinto e o que faço” (A10); “tenho confiança em mim, no que sou capaz de fazer, sentir e de pensar” (A15); etc. Todos estes alunos que responderam maioritariamente no intervalo ‘Sempre’ dos itens do questionário são alunos já com uma certa capacidade de auto reflexão, autoconhecimento e amadurecimento no seu ‘desenvolvimento’, sabendo lidar com as emoções e os sentimentos. Ora esta reflexão coincide com a teoria (Gross, 2007, p. 5-12). Esse seu amadurecimento faz com que eles avaliem os ‘porquês’ de cada situação e obtenham melhores condições de escolher, agir ou reagir de maneiras diferentes às situações emocionais e à expressão dos afetos (Golse, 2005). Na verdade, a maioria dos alunos da turma fazem escolhas conscientes através das suas ferramentas de autoconhecimento (Medeiros, 2005).

Podemos, ainda constatar algumas afirmações dos alunos (registos em notas de campo) em que expressam um certo nível de maturidade nesta dimensão afetivo-emocional, por exemplo frases como: “sei o que é mais importante a cada momento” (A17); “quando um colega me diz algo que não gosto, sei controlar-me” (A6); “compreendo o ponto de vista dos meus colegas” (A11). Houve dois alunos que não responderam no intervalo ‘Sempre’ no preenchimento do questionário: A12 e A16. Trata-se de alunos que apresentam pouca autoestima, insegurança e falta de confiança em si mesmo, necessitando de ajuda dos colegas e da professora.

Na verdade, após a realização do PIEA todos os alunos reconhecem algumas emoções básicas e outras mais complexas, em si e nas pessoas que estão à sua volta, por exemplo: felicidade, alegria, tristeza, zanga, fúria/ira, aborrecido, irritado, etc. Neste sentido confirmamos haver um trabalho por trás por parte da Professora Cooperante nesse desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional, já que ela incentiva os seus alunos a não reagirem a provocações e a conflitos. Por isso, ensina-os a lidar com os conflitos (domínio, controlo), a promoverem relações de amizade e de boa convivência, a construírem a sua autoconfiança, autoestima e uma imagem positiva de si mesmos, de modo a serem capazes de enfrentar diversas situações. Daí que, em geral, os alunos do grupo/turma conhecem as suas emoções e/ou sentimentos (autoconhecimento) e, também as emoções/sentimentos dos outros seus pares.

Pensamos que os professores do 1.ºCEB devem ser um verdadeiro modelo social e emocional para o grupo/turma (Medeiros, 2005; Moreira, 2011). Constitui uma tarefa educativa dos professores educar para os afetos e/ou emoções os alunos, conjuntamente com a parte cognitiva, criando uma boa relação pedagógica e um clima educativo adequado ao grupo/turma, em que o diálogo/ato comunicacional se torna importante nessa ação educativa.

#### 4. Análise de conteúdo da entrevista à professora

A entrevista semiestruturada à professora cooperante constou de sete perguntas geradores de respostas em aberto (Anexo VI). Após a sua realização (autorizada por gravação) seguiu-se a transcrição e validação (pela professora) e a respetiva análise ao seu conteúdo. Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), define a análise de conteúdo como “(...) *uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação*”. Por sua vez, Stone (1966), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 125), apresenta outra definição referente ao mesmo conceito afirmando que ao ser uma técnica “(...) *permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem*”. Ou seja, esta técnica permite-nos descrever, de forma objetiva, sistemática as características da informação recolhida, possibilitando a sua interpretação (fundamentação).

De facto, a análise de conteúdo constitui uma técnica valiosa de abordagem qualitativa, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas ou métodos, seja para descobrir novos aspetos do problema ou das perguntas de investigação. Deste modo, optámos por realizar uma análise categorial baseada no conteúdo da entrevista, pois, como refere Amado (2000, p. 3), “... consiste numa técnica que procura organizar num conjunto de categorias de significação, o conteúdo manifestado nos mais diversos tipos de comunicação, sejam textos, imagens, filmes ou outros”.

A entrevista realizada à Professora Cooperante teve o intuito de saber qual a sua opinião sobre a afetividade, se esta contribui para uma boa relação pedagógica e se tem influência na aprendizagem ou não. Dessa entrevista semiestruturada estabelecemos um processo de categorização da informação (conteúdo), a qual, no dizer Máximo-Esteves (2008. p. 104), “... *baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas no modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e codificação das unidades de análise do texto*”. Simultaneamente à categorização do conteúdo da entrevista, coube-nos interpretar e refletir sobre alguns aspetos fundamentais, no âmbito da educação para os afetos.

Assim, estabelecemos 7 categorias com as respetivas subcategorias (Quadro 4):

**1.ª Categoria -Afetividade (significado, identificação)** (O que entende por afetividade na relação professor/aluno?)

Na categoria da identificação da afetividade a professora refere que a vertente ‘afetiva na educação’ é imprescindível na relação professor/aluno e na formação do aluno. A resposta dada enquadra-se no entendimento de que,

*A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade.* (Wallon apud Almeida, 1999, p. 45)

Neste contexto de desenvolvimento das relações humanas e do processo formativo dos alunos, consideramos importante o ambiente em sala de aula, de modo a ser propício a promover a afetividade na relação professor-aluno, criando vínculos afetivos e uma sensação de bem-estar nessa relação pedagógica. A entrevistada manifesta (evidências semânticas) a sua opinião sobre o conceito e importância da afetividade no processo educativo, por exemplo: “(...) é imprescindível na relação professor/aluno, não se limitando apenas ao contacto/carinho físico. Existem várias formas de afetividade: pequenos gestos e/ou palavras diárias (...) são transmissores de afetividade”.

J. Dewey considerava que os professores podem influenciar os alunos, não só pelo ambiente educativo de aprendizagem, mas também pela afetividade, pois esta, segundo o paradigma ecológico educacional, interage com o meio (social, cultural) em que está inserido o sujeito em formação. Essa influência manifesta-se principalmente pela expressão dos estados afetivo-emocionais dos sujeitos com o seu meio envolvente. Por isso eles comunicam pelo diálogo, pela expressão de gestos (corporais). Um aluno pode expressar que tem medo pela linguagem, mas os seus gestos e mimica podem dizer o contrário ou vice-versa. Os estados afetivos manifestados pelos alunos são captados intuitivamente pelos outros, produzindo-se um ‘contágio emocional’ que vai mais além do controlo racional. A afetividade nos primeiros anos da criança dá-se através desse contágio emocional proveniente do meio, impactando na formação básica da sua personalidade.

**2.ª Categoria -Afetividade na educação** (Considera que as questões afetivas podem auxiliar ou dificultar as aprendizagens dos alunos?)

A professora manifestou a seguinte evidência semântica: “As questões afetivas podem ser decisivas (...) a comunicação e a compreensão torna-se muito mais fácil auxiliando, assim na aprendizagem”. Ela apresenta uma clara consciência de que a comunicação/diálogo e a respetiva compreensão são determinantes para a educação da própria afetividade pois, tal como referiu, “as questões afetivas podem ser decisivas”. Destacou, ainda, que qualquer professor deve ser afetivo (relação pedagógica), pois há uma panóplia de vantagens educativas que daí advêm para a aprendizagem dos alunos.

A Professora refere, também, que “(...) o excesso de afeto e cuidado pode tornar a criança insegura e infantilizada”, esta apreciação revela que o professor/educador

deve ter um certo equilíbrio no que diz respeito aos vínculos afetivos que estabelece com os seus alunos.

Destaca a entrevistada o diálogo/linguagem comunicacional como elemento perceptível na educação da afetividade. Nesta categoria, refere que as questões afetivas podem ser decisivas nas aprendizagens dos alunos salientando que, através da comunicação e da compreensão torna-se muito mais fácil auxiliar, ajudar ou desenvolver a aprendizagem em contexto de sala de aula. Percebe-se então, que a entrevistada aponta a afetividade como um aspeto que contribui para a melhoria ou sucesso da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, pois como afirma Macêdo et al (2009, p. 220), em relação à importância da afetividade no processo cognitivo:

*A afetividade assume uma função essencial na construção da personalidade do indivíduo, pois é o aspecto afetivo que impulsiona as ações, a inteligência, e participa da construção de valores, vontades, interesses, necessidade e motivações, responsáveis pela tomada de decisões dos indivíduos.*

A professora demonstra que o fato de apresentar consciência do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, haverá uma possibilidade maior de controlar e reverter sentimentos negativos nos alunos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse em fazer, tendo em conta a dimensão emocional (inteligência emocional, habilidades sociais).

Sabemos que a pretensão da educação é a de conseguir que todos os alunos consigam alcançar o seu amadurecimento afetivo-emocional, mas para esse objetivo os educadores devem ‘cultivar’ a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Contudo devido às modificações nas estruturas do modelo de família, às tensões políticas, sociais e económicas e à indecisão nos projetos de vida das pessoas e famílias cabe à educação e neste caso específico, à escola e aos professores ajudarem essa formação da afetividade para que cada pessoa consiga o amadurecimento afetivo-emocional e, simultaneamente a formação para a cidadania. Daí que o professor deve observar os comportamentos dos alunos ajudando a conhecerem, identificarem, controlarem e expressarem os seus estados emocionais, assim como conhecerem as emoções dos outros para uma adequada relação pessoal. A afetividade está muito presente na capacidade de amar das pessoas.

**3.<sup>a</sup> Categoria -Afetividade na ação do professor** (Considera-se uma professora afetiva? Porquê?)

A entrevistada expressou algumas evidências semânticas, principalmente referindo que “Sim, (...) procuro valorizar as novas aprendizagens e os progressos dos meus alunos. O reforço positivo é uma constante (...) Através do diálogo e da reflexão, procuro melhorar atitudes e comportamento menos positivos de alguns alunos”. Ela considera-se uma professora afetiva na relação pedagógica, já que “procura valorizar

as novas aprendizagens e os progressos dos alunos”. Por isso, ela opta pelo diálogo e pela reflexão, de modo a que os alunos melhorarem as suas atitudes e comportamentos menos positivos. Ora estas afirmações vão em encontro da opinião de Almeida (2001, p.108):

*Enfatizar o diálogo como imprescindível na relação professor/aluno não significa, portanto, desconsiderar a diretividade necessária ao processo ensino-aprendizagem ou a má interpretação de que o bom professor é “o bonzinho”, “o que permite tudo”, ou “o que entende o aluno em todas suas atitudes”. A relação professor/aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento.*

A partir da ‘comunicação’ do professor com os alunos gera-se um clima educativo mais saudável, mais prazeroso e agradável na turma, de modo a que os alunos se sentem mais à vontade para fazerem perguntas, dialogarem sem sentirem medo de participar nas tarefas ou atividades de aula. Ora tudo isto contribui para uma experiência de aprendizagem positiva e significativa. Também percebemos a importância da auto estima nos alunos, por parte da entrevistada, já que no dizer de Moysés, (2001, p. 176) há ” uma gama de ações [...] voltadas especificamente para o aumento da autoestima [...] visando ao seu crescimento pessoal [...] na formação e no fortalecimento da identidade social [...]”.

Na verdade, a Professora valoriza muito a criação de um clima afetivo na relação com os alunos, de modo a dar-lhes segurança e confiança nas suas ações e pensamentos, pois é nesses contextos relacionais que eles aprendem a ter confiança e autoestima. Por isso, consideramos importante educar para os afetos no ato educativo e levar os alunos a conhecer as emoções que expressam ou sentem. Nisto, assumimos a importância que os afetos têm na aprendizagem do aluno, na base da confiança e da relação estabelecida com os alunos que permita a aprendizagem.

**4.ª Categoria -Afetividade no currículo formativo (Utiliza algum método/estratégia que favoreça a aproximação com o aluno?).**

Sobre os métodos/estratégias que favorecem a aproximação com os seus alunos na relação pedagógica, a Professora entrevistada afirma que se deve “estimular as atitudes positivas; refletir sobre as atitudes negativas; reconhecer os conhecimentos que o aluno já adquiriu; dialogar e escutar as suas ideias e opiniões, num processo de troca, contribuindo assim para a aprendizagem dos meus alunos”.

Neste sentido educativo, a compreensão da prática pedagógica pelo professor deve basear-se, segundo P. Freire (2005, p. 91), no diálogo/comunicação, pois

*“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no*

*outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.”*

É evidente que a entrevistada procura ter uma relação pedagógica amigável com os seus alunos, procurando conhecê-los e esta intencionalidade está em consonância com o que diz Gulassa (2004, p.117): “O professor deve educar para maior humanização [...]”. Desta forma, a afetividade no processo educativo tem o poder de desenvolver e consolidar o elo que o professor tem com o aluno, propiciando-lhe o desenvolvimento (pessoal, social) e o interesse pelas atividades propostas (motivação, estímulos). Se a falta de afetos se torna algo presente nessa relação pedagógica, conseqüentemente o aluno terá um bloqueio não só no relacionamento com o professor, mas também pelo conteúdo proposto. Assim, afirma Codo (1999, p. 50): “Sem uma relação afetiva ampla e abrangente, o processo de desenvolvimento acontece de forma desarmônica, isto é, determinados aspectos da pessoa ficam atrofiados, sobretudo no que diz respeito às emoções”. A comunicação emocional e/ou dos sentimentos torna-se fundamental, já que a falta de comunicação/diálogo supõe esse bloqueamento ou ‘atrofia’ na dimensão afetiva.

**5.<sup>a</sup> Categoria - Relação afetividade e aprendizagem (Existência ou não da relação entre afetividade e aprendizagem?).**

A entrevistada insiste novamente no diálogo, como fundamental na relação afetividade e aprendizagem. Ela refere que “é a partir do relacionamento positivo entre professor e aluno que a criança começa a sentir confiança pelo professor e, com isso, alguns obstáculos são superados. É com diálogo, carinho e compreensão que o professor traça caminhos para chegar à criança (...)”.

Em termos de fundamentação, a esta afirmação da entrevistada, recordamos Dantas (1994, p.65) quando ressalta que a afetividade influencia a construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. Por isso, o professor deve-se relacionar afetivamente com os seus alunos para que estes não se sintam desmotivados, dificultando assim a aprendizagem dos mesmos.

É possível admitir que, quando o professor provoca a participação dos alunos através do diálogo na relação pedagógica ou possibilita que eles se sintam à vontade na sala de aula (clima educativo), a relação professor-aluno é favorecida e, conseqüentemente, promove-se a construção de conhecimento, tal como afirma Kullo (2002, p.11):

*No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de*

*turma, dialogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo [...].*

Torna-se então necessário que o professor tenha presente que um bom relacionamento com seus alunos (afetivo-emocional) se constrói a partir da atenção e aproximação do mesmo às diferenças encontradas no ambiente escolar. Quando há em sala de aula o desafeto ou mesmo a desconfiança entre o aluno e o professor, cria-se uma barreira para a aquisição dos conhecimentos. Por este motivo, a educação afetiva deve estar aliada ao processo cognitivo de aprender, dentro e fora da sala de aula. Para Pimentel (1974) a afetividade é quem direciona todos os nossos atos constituindo-se no elemento que mais influencia a formação do caráter.

**6.ª Categoria -Afetividade na relação pedagógica.** (Quais as principais dificuldades que considera que existe entre professor a aluno?)

A opinião da Professora, a cerca das principais dificuldades encontradas na relação professor/aluno, incide sobre o comportamento dos alunos e no ‘exercício’ da disciplina (consciencialização). Refere, ainda, que a ocorrência de conflitos é atribuída, muitas vezes, à ausência de limites colocados pela família (permissivos ou falta de imposição de regras de conduta) o que provoca, em certa medida, um desinteresse dos alunos pela escola. Contudo, a professora atribui muita importância à relação família-escola. Indo de encontro desta perspectiva, **Polonia & Dessen (2005)** afirmam que “para superar os desafios que enfrentam, hoje, uma das alternativas é promover a colaboração entre escola e família”.

Transcrevendo algumas das evidências semânticas expressas na entrevista pela entrevistada, mencionamos uma delas relacionando o exercício da disciplina e a mediação ou resolução e conflitos: “(...) A ocorrência de conflitos entre professores e alunos é atribuída, muitas vezes, à ausência de limites colocados pela família e desinteresse dos alunos pela escola. (...) Decepções com o professor podem ser tão dolorosas como decepções com os próprios pais. “

É possível notar que, a ausência de colaboração ‘família-escola’, é um ponto muito importante para superar as dificuldades e o desinteresse dos alunos pelas aulas e atividades escolares propostas, pois os pais, em muitos casos isentam-se da responsabilidade sobre a educação e formação escolar dos seus filhos, pensando, de forma equivocada, que todo esse papel cabe á escola e ao professor (Fonseca, 2008).

Desta forma, ao surgir situações que envolvam dificuldades no aprender, por parte dos alunos, o professor deve observar e estar atento, não somente aos métodos de ensino-aprendizagem utilizados, mas observar se o contexto escolar propicia e incentiva a aquisição de novos conhecimento ou mesmo se o aluno tem um ambiente familiar equilibrado, assim como toda a cultura que traz consigo.

**7.ª Categoria - Receber ou não afetos** (Consegue distinguir uma criança/aluno que recebe afeto da que não recebe? ).

Transcrevendo evidências semânticas da resposta da professora, “Sim (...) Geralmente, os alunos, carentes de afeto, apresentam uma grande diversidade de atitudes em relação ao professor e aos colegas: alguns têm necessidade de contato afetivo e carinho, outros agredem e atacam os colegas. Por outro lado, o excesso de afeto e cuidado pode tornar a criança insegura e infantilizada.”

Nesta questão a professora cooperante responde afirmativamente, referindo que há uma grande diversidade de atitudes notórias entre estas. Com isto, podemos fazer ligação com a categoria a cima referida refletindo que, no dizer de Rodrigues (1976, p.173):

*Os motivos para o ser humano aprender qualquer coisa são profundamente interiores. Uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente amada, está segura e é tratada como um ser singular. E os motivos da criança para aprender são os mesmos que ela tem para viver, pois não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas.*

De facto, aprendemos melhor e mais rápido o que é positivo e o que nos dá sentimentos positivos, pois promove melhor o nosso sentido de autoestima, segurança e confiança.

A demonstração dos afetos é crucial para um adequado desenvolvimento da criança/aluno. Os educadores/professores ao educarem os afetos devem dar mostras dessa dimensão afetiva. Ou seja, devem construir uma gramática afetiva que impeça a retenção dos afetos em si mesmo. A educação para os afetos deve ser saudável fazendo que as crianças/alunos manifestem (espontaneamente) os seus afetos, mas ensinando-os a conhecer e a controlar situacionalmente essa expressão afetivo-emocional. É uma evidência escolar que nas primeiras etapas do ensino básico (tal como no período pré-escolar) as crianças necessitam de perceber essa afetividade que os outros mostram por elas e dar-lhes carinho e segurança nessa expressão afetiva. Toda a expressão afetiva, tal como referiu a entrevistada, necessita não só de gestos, mas também de palavras (linguagem) e respetiva compreensão. Daí ser importante a identificação do que sentimos (emoções) e do que queremos.

Neste sentido os professores devem promover uma ‘gramática emocional’ construída com cinco verbos, relacionados com os afetos: dar, receber, pedir, recusar e aceitar. Ora neste sentido ao educar para os afetos devemos ensinar a conjugar adequadamente esses cinco verbos em função das situações em que nos encontramos. O ensino daquela ‘gramática emocional’, em contexto de sala de aula, implica uma alfabetização emocional nos alunos, conjugando as seguintes palavras: ‘agora’, ‘mais’ (quando estamos necessitados), o ‘não’, o ‘suficiente’ (dosificar os afetos segundo as situações – controlo), a ‘ajuda’ (dos outros), ‘praticar os valores positivos’ (emoções, sentimentos positivos) e ‘superar’ os estados emocionais negativos ou menos positivos.

## 5. Triangulação e verificação das perguntas de investigação

De modo a dar maior credibilidade e validade a este estudo recorreremos à triangulação da informação, a qual consiste na *“combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno”* (Flick, 2005, p. 231). De facto, concordamos com Flick (2005, p. 231) quando menciona que *“A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento”*.

A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência desses procedimentos metodológicos. Sem dúvida que a nossa perspectiva sobre a triangulação dos dados, está relacionada com a possibilidade de educar para os afetos de modo a proporcionar uma relação pedagógica e um clima educativo adequado à aprendizagem, no contexto de sala de aula do 1.º CEB. Na verdade, trata-se de uma prática muito usual na metodologia qualitativa, pois, segundo Sousa (2005), *“a triangulação é uma metodologia de investigação que tem como objetivo a recolha de dados de diferentes fontes sobre o assunto que se está a estudar, por forma a estudá-los e compará-los entre si, promovendo a sua validade.”*. Ora neste sentido de recolha de dados provenientes de diversas fontes ou técnicas de recolha de dados, Cox e Hassard (2005) consideram que a triangulação *“não se restringe à seriedade e à validade, mas possibilita uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo”*. Assim sendo, a triangulação dos dados é bastante importante porque a partir dela é possível comparar, constatar e complementar os dados resultantes de diversas fontes e dos diferentes intervenientes tais como os dos alunos, do par pedagógico e da própria investigadora, envolvida no presente estudo.

Desta forma, analisámos, primeiramente, os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha enumerados anteriormente e, de seguida, triangulámos todos os dados obtidos, com o intuito de agrupar os resultados e interpretá-los fundamentando-os na base das perguntas de investigação que norteou o nosso tema/problema sobre a afetividade.

O resultado desse processo de triangulação levou-nos à verificabilidade das perguntas de investigação, na seguinte base interpretativa e de fundamentação teórica:

- **Perg.1-** Serão as crianças do 1ºCEB, pertencentes ao grupo-turma capazes de identificar sentimentos/emoções entre estes e o professor?

Acreditamos que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que as ações cognitivas pressupõem a presença de aspetos afetivo-emocionais. É nesta interrelação que o ser humano se concebe e se sente como essencialmente humano, motivando-se para a vida. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia os nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar e querer. Acreditamos que pensar e sentir são ações indissociáveis. Charaudeau (2010, p. 26) defende que as emoções são, ao mesmo tempo, originadas de um comportamento, pois manifestam-se por meio das disposições do sujeito e controladas (até mesmo, sancionadas) por normas sociais advindas de crenças. Por isso têm que ser aprendidas ou ensinadas, cabendo à família e à escola educar para a afetividade e/ou para as emoções.

De facto, as emoções são reações corporais específicas, observáveis, podendo ser negativas ou positivas. Segundo António Damásio (2008), emoções geram sentimentos e estes, por sua vez, geram emoções num ciclo contínuo. O professor desempenha um papel muito importante na formação das emoções.

Por sua vez, os afetos são entendidos como o conjunto das emoções, sentimentos e paixões que constituem o psiquismo humano. Segundo Wallon (1979, 1981), também estão na base dos conflitos que se apresentam na escola, incluindo as relações com as famílias e a comunidade, com a gestão e com o sistema de ensino.

As crianças são conhecedores sociais ativos desde o princípio da sua vida, conhecendo as suas emoções e observando as emoções dos outros, fazendo inferências acerca do mundo emocional. Este pressuposto vai de encontro ao facto de que, as crianças que apresentam desenvolvimento cognitivo mais desenvolvido demonstram níveis superiores de entendimentos das emoções. A respeito disso, Alves (2006) refere que a criança processa a informação social e este processamento vai depender do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O modo como lê e compreende a realidade social, nomeadamente as expressões emocionais e os comportamentos sociais dos outros, depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas. Estas determinam a forma como a criança interpreta, organiza e integra a sua experiência de interação com os restantes, definindo assim o seu funcionamento sócio emocional.

É importante proporcionar à criança momentos onde possa aprender e desenvolver competências emocionais, logo é possível ensinar às crianças conceitos inerentes aos sentimentos/emoções bem como a sua identificação, nomeação e situações características próprias em relação ao professor.

Neste grupo/turma do 1.º ano do 1.ºCEB é evidente a interferência das emoções no funcionamento das aulas e é também inegável que não se trata de um fato isolado do contexto e dos fatores histórico-sociais constitutivos do grupo. Também foi possível constatar que tais emoções vivenciadas estão também ligadas às relações entre os sujeitos.

➤ **Perg. 2-**A relação afetiva do professor – aluno tem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem?

A escola é um ambiente repleto de interações sociais, fundamentada principalmente na relação pedagógica entre professor e aluno (Postic, 1984). Todas as condições que se fazem necessárias para transformar o espaço escolar num ambiente acolhedor com princípios pedagógicos eficazes estão relacionadas com o trabalho docente.

Por meio dos ações de intervenção do PIEA, dos resultados dos questionários (I, II) aos alunos, da entrevista à professora e dos registos de notas de campo (resultado da observação participante) conseguimos deduzir que a afetividade manifestada na relação entre professor - aluno constitui um elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento na criança/aluno.

De facto, as relações afetivas na escola, em especial neste grupo/turma, são evidentes, pois a transmissão do conhecimento pela professora implica uma interação entre ela e os alunos, gerando um bom clima educativo de aula. Para além disso, o essencial nessa relação ensinar-aprender é reconhecer a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável da sua inteligência, como promotora de desenvolvimento e aprendizagem (Golse, 2005).

Na entrevista à Professora Cooperante e em alguns momentos de aprendizagem (durante o nosso estágio), os afetos aparecem atrelados aos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas quotidianas, sendo muito positivos no rendimento escolar dos alunos da turma do 1.º ano do 1.º CEB. Os afetos parecem constituir um motivo para se manterem aliciados na busca de ações mais efetivas para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Foi possível constatar que uma das estratégias que a Professora Cooperante mais utiliza com os seus alunos e de maior eficiência, foi o diálogo referente às dificuldades que as crianças/alunos enfrentam. Quando a professora consegue aproximar-se do aluno, ouvi-lo atentamente e, algumas vezes, orientá-lo e compreendendo-o, os resultados da aprendizagem são mais positivos porque dá-se o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno.

Pressupõe-se também que a Professora Cooperante tem uma clara consciência da sua própria afetividade. Isto está bem presente na sua maneira de ser como professora. Ela destacou que é importante um *“relacionamento positivo entre professor e aluno em que a criança começa a sentir confiança pelo professor e, com isso, alguns obstáculos são superados. É com diálogo, carinho e compreensão que o professor traça caminhos para chegar à criança, a fim de ajudá-la a superar suas dificuldades, promovendo assim a aprendizagem”*. Esta opinião coincide com a dos alunos (questionário I), o que é indicativo que eles valorizam um professor afetivo que acompanhe o seu desenvolvimento, que os ajude a superar dificuldades.

Na verdade, nas situações em que o professor repreende, conseguimos constatar que os alunos apresentam concepções positivas, tais como, quando o professor chama a atenção a algum aluno não deixam de gostar desse aluno, pois “*são nossos amigos*”, porque “*só o está a ensinar*”. Os alunos compreendem que a repreensão está diretamente relacionado com as manifestações afetivas. Reconhecem que é para o “*bem deles*” quando o professor impõe disciplina ou regras na relação comunicacional.

Este último facto relatado (‘bem deles’) leva-nos a refletir que o docente tem que se apresentar como uma pessoa que consegue expressar os seus sentimentos quando é conveniente fazê-lo, aceitando e confiando nas características pessoais dos seus alunos. No entanto, como é expresso na entrevista, estas características não implicam que exista uma validação positiva de todos os seus comportamentos. O docente tem que desenvolver uma compreensão empática, que lhe permita perceber situações do ponto de vista do outro (Rogers, 1983, citado por Maya, 2000). Como relata a professora da turma “*o excesso de afeto e cuidado pode tornar a criança insegura e infantilizada*”.

Através das afirmações aos itens do questionário I, que foram respondidas positivamente pelos 16 alunos do grupo/turma, conseguimos concluir que a professora tem uma marca positiva neles, o que é confirmada pela entrevista. Assim, as seguintes frases dos alunos são ilustrativas dessa forma de intervir da professora com o grupo/turma: “A professora é alguém com eu posso contar”; “A professora tem interesse pelos alunos”; “Se precisar de alguma coisa a professora ajuda”;

Também indagámos a professora se as questões afetivas auxiliam ou dificultam as aprendizagens dos alunos. A entrevistada acredita que essas questões afetivas são decisivas para as aprendizagens significativas dos alunos, pois o estreitamento de laços afetivos e a aproximação através da comunicação/diálogo e da compreensão os tornam parceiros.

Para complementar este conjunto de ideias acima referidas que confirmam esta pergunta de investigação, remetemo-nos à afirmação de Mahoney e Almeida (2005, p. 15):

*A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores.*

Aprendemos pelos dados obtidos neste estudo que o ‘ser afetivo’ não é simplesmente, uma “troca de carinhos” ou “toques do professor para com seu aluno”. Esse conceito vai mais além disso. O professor precisa compreender como se dá o desenvolvimento do seu aluno, como se estabelece o vínculo afetivo nas próprias atividades pedagógicas e daí a importância de o educar para a afetividade e emoções, de modo a desenvolver-lhe uma inteligência emocional e habilidades sociais.

É importante ressaltar o que nos diz Morales (1999, p. 13) neste ação dos professores no processo educativo dos alunos:

*Somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional.*

Por outro lado, através dos desenhos no PIEA, os alunos conseguiram retratar uma relação de aprendizagem positiva, em que prevalecem os sentimentos de interajuda, empatia, amizade, carinho, etc. Também demos relevância a certos elementos fundamentais na aprendizagem dos alunos: a motivação, a confiança em si, as atitudes e emoções positivas. Pelas notas de campo, retiradas da observação participante, conseguimos constatar que o ambiente socioafetivo no grupo/turma é bastante evidente, saudável para a aprendizagem e relações interpessoais entre os alunos. Tal como nos diz Constance Kamii (1993, p. 67):

*O ambiente socioafetivo e intelectual da classe é um grande responsável pela maneira como as crianças aprendem ou não qualquer assunto. Alguns professores criam um ambiente tão autoritário e coercitivo que me espanto diante da disposição da criança de ir à escola. Outros criam um ambiente que favorece a aprendizagem.*

Finalmente, conseguimos perceber a importância dada pelos alunos da turma à relação pedagógica professor –aluno(s) e à relação ensino-aprendizagem. Apesar das dificuldades encontradas nessa relação, ainda assim a figura do professor tem uma influência importante no processo ensino-aprendizagem, tal como expressa Tassoni e Leite (2010, p. 7) na seguinte frase:

*No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa, assumindo uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo.*

Por conseguinte, analisamos a natureza da afetividade e o educar pelos afetos ou emoções e, simultaneamente as dificuldades que os alunos deste grupo/turma têm nesse (auto)conhecimento e controle emocional. Deste modo, no transcurso da prática intentamos promover essa dimensão afetivo-emocional no desenvolvimento dessas crianças/alunos, promovendo a comunicação, a relação interpessoal, o conhecimento dos outros (pares), o controle emocional, etc. Ou seja, demos importância à formação afetiva no contexto escolar, contribuindo para uma melhor consolidação da personalidade de cada um dos alunos. Reconhecemos que essa tarefa foi difícil, mas também foi gratificante pela relação estabelecida com o grupo/turma, ajudando-nos a crescer como ‘futura’ professora.

## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iremos neste Capítulo fazer algumas avaliações, nomeadamente à prática supervisionada e ao programa implementado (PIEA), tentando de uma forma breve enquadrar estas avaliações ao contexto em que foi realizado, fazendo referência aos seus intervenientes.

Este Trabalho de Projeto inserido no Estágio teve uma metodologia qualitativa de índole de investigação-ação, uma vez que existiu um protagonismo e uma intervenção direta da investigadora com os restantes intervenientes no processo de investigação (alunos, professora cooperante, supervisor e par pedagógico).

Por forma de dar resposta à questão-problema e aos objetivos definidos da presente investigação, foram recolhidas informações a partir das sessões de intervenção, das notas de campo, dos questionários e da entrevista à Professora Cooperante. Tentamos também dar alguma relevância a outros aspetos, como as limitações do estudo e dando algumas sugestões construtivas com o intuito de melhorar o mesmo, pensando em futuras implementações do mesmo programa (PIEA). Desenvolvemos e implementámos atividades para a valorização das emoções e dos afetos, através do programa. Observámos e refletimos (estágio) sobre as atitudes e as perceções das crianças/alunos em relação à afetividade e às emoções. Intentámos compreender as potencialidades pedagógicas da exploração de atividades ligadas à valorização das emoções e dos afetos, no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Simultaneamente aferimos as limitações/dificuldades encontradas por nós na exploração da temática dos afetos/emoções, em contexto de sala de aula.

Através da avaliação dos dados e da ação por nós realizada podemos inferir sobre os resultados obtidos e tentar encontrar interpretação aos resultados menos positivos, ou seja *“aprender a avaliar é aprender a modificar o planeamento. No processo de avaliação contínua o professor agiliza sua leitura da realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar”* (Freire, 1997, p. 37).

Em seguida, iremos sintetizar algumas auto avaliações, apreciações e reflexões provenientes da realização da nossa prática supervisionada no contexto da nossa formação, da implementação do PIEA e, ainda a mais-valia para nós da experiência que realizámos com o PIEA, além dos resultados obtidos.

## 1. Considerações avaliativas à prática supervisionada

Para uma melhor adaptação e conhecimento da realidade, foi-nos possibilitada a PES em contexto educativo no 1ºCEB. Através da mesma, foi possível a aquisição de um leque diversificado de práticas profissionais, que fazem parte do dia-a-dia de qualquer professor estagiário. Desta forma, tornou-se possível também através da prática supervisionada, obter uma visão mais alargada da realidade profissional, possibilitando-nos identificar e recolher informação exata e ainda alcançar uma visão mais aprofundada e crítica do ambiente educativo.

Esta importante etapa vivida, além de influenciar toda a forma de perspetivar o conceito de educar, permitiu confirmar o que Paulo Freire (1997, p. 25) defende, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, devendo o docente promover a sua profissionalidade, ou seja: ser encarado como um orientador do desenvolvimento da criança, fazendo esforços para criar uma ligação com a escola-família; exercer adequadamente e com eficácia o seu papel de educador.

Comprovámos que a afetividade ao nível da prática pedagógica deve estar “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa” (Rio, 2006, citado por Ribeiro 2010, p. 405). De facto, a prática profissional nem sempre decorre com a máxima naturalidade, sendo certo que os educadores/professores também se confrontam com algumas dificuldades, especialmente ao nível da adaptação ao comportamento das crianças/alunos. Na verdade, apesar da forte tentativa de contornar esses obstáculos ou dificuldades, o educador/professor confronta-se diariamente com situações diferentes todos os dias. Depois de uma breve passagem por ambos os contextos educativos (pré-escolar e 1ºCEB), é possível salientar a necessidade de continuar a insistir na promoção de práticas educativas que aumentem o desempenho das crianças/alunos no seu desenvolvimento de novas aprendizagens.

Pudemos adquirir alguns conhecimentos acerca da forma como devemos interagir com as crianças em contexto de sala de aula, nomeadamente tivemos em atenção as características de cada criança/aluno e, ainda as diferenças culturais e sociais de cada uma delas. Procurámos proporcionar às crianças/alunos momentos que beneficiassem o seu desenvolvimento (pessoal, social) e, ainda envolve-las num ambiente educativo saudável e afetivo, através da realização de momentos lúdicos e de atividades motivadoras que respondessem aos seus interesses e necessidades. De facto, no dizer de Kolb (1984), citado por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004, p. 85:

*A participação efetiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos.*

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar dão instruções claras para a promoção da criança, ou seja, para a importância de desenvolver a sua autoestima e a sua confiança, já que a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Sabemos, que a partir dos 6 anos a criança revela comportamentos socializadores, ou seja, apresenta respeito pelo outro, consciência das suas qualidades e capacidades de colaboração e de preocupação com os outros. Ela começa a descentralizar o seu egocentrismo e a aceitar-se cada vez mais como ser social. Com isto vai desenvolvendo a capacidade de se por no lugar do outro, daí a importância dessa capacidade nas relações sociais. Em relação ao seu nível de consciência emocional é possível verificar que a criança começa, então, a compreender que as emoções não são despoletadas por situações concretas, mas sim pela avaliação que cada pessoa faz desta situação. Nos primeiros anos do Ensino Básico os alunos começam a perceber que podem sentir uma mistura de emoções nas diversas situações que desencadeiam, daí gerarem um estado emocional caracterizado pela combinação de sentimentos diversos que podem chegar a ser até mesmo contraditórios. Os ‘processos emocionais’ têm um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo, alvo da educação, assim, a regulação emocional, tem um impacto direto no funcionamento da atenção, na recuperação da memória, compreensão, raciocínio, habilidade, criatividade e no desempenho da tarefa pelas crianças em contexto escolar.

Pretendemos com a abordagem à temática da afetividade superar a dicotomia entre racional/cognitivo e o emotivo, de modo a tornar a aprendizagem dos alunos nos primeiros anos da escolaridade obrigatória numa experiência enriquecedora para o seu amadurecimento como pessoa. A dimensão afetivo-emocional no 1.ºCEB deve articular-se com o ensino cognitivo, já que ambas se utilizam no processo ensino-aprendizagem. Assim, parece evidente que o educador/professor dê mais atenção às emoções favorecedoras da capacidade de pensar e sentir nas diversas situações de aprendizagem das áreas curriculares obrigatórias. Deste modo, o professor deve estar capacitado para enfrentar os mecanismos de interações emocionais e cognitivas que surgem na aprendizagem dos alunos.

Ao fazermos um balanço sobre o caminho percorrido ao longo do Estágio, é acima de tudo ter consciência que muito ficou por dizer e fazer. A cada dia que passa, a escola deve voltar-se, cada vez mais, para a qualidade das suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo e social e não apenas o cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança. Parece-nos relevante mencionar a importância de explicitar o “sentir”, de modo a integrá-lo no vocabulário do quotidiano das crianças, através de atividades, das rotinas de aprendizagem ou até mesmo nos recreios, facilitando assim a reflexão sobre os seus próprios sentimentos

e os sentimentos dos outros. Estamos convictos que a afetividade assume um papel fundamental na relação pedagógica entre professor e aluno, pois influência de forma positiva no processo de construção do conhecimento, na elevação da autoestima, no desenvolvimento da autonomia e na criação de um bom clima educativo de aula.

## 2. Apreciação avaliativa ao PIEA

Conforme os dados recolhidos no PIEA, é importante referir que este programa foi aplicado a dezasseis alunos pertencentes ao grupo/turma, pois duas do mesmo não se encontravam presentes nos dias das sessões.

No que cabe aos dados recolhidos dos alunos (questionários, observações), afirmamos que a maioria deles identifica e reconhece os aspetos afetivos relacionados com a relação professor-aluno, apresentando um bom desenvolvimento emocional e, simultaneamente um equilibrado bem-estar. Podemos assim dizer que esses alunos, possuem um desenvolvimento emocional adequado à sua idade favorecedor a um bom amadurecimento e desenvolvimento pessoal e social no futuro.

Com este programa pretendemos reforçar a ideia de que é necessário uma preocupação constante com o bem-estar emocional e afetivo da criança/aluno nas primeiras etapas de ensino, pois este terá fortes consequências no regulamento do comportamento, da personalidade e da atividade cognitiva da criança.

Da eficácia do programa podemos referir os seguintes pontos cruciais:

- Dos registos expostos, todos os alunos expressaram através destes que, a afetividade na relação de aprendizagem está relacionada principalmente com a amizade, amor, ajudar, nunca desistir e tentar;
- 14 em 16 alunos, exprimem sucesso em sala de aula. Podemos deduzir que a interação entre todos os sujeitos das aulas é positiva, conduzindo sempre a aprendizagens significativas.
- Os sentimentos de felicidade e amizade atingem o número total de alunos que participaram na sessão. Refletimos que os alunos sentem-se bem no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, demonstrando felicidade ao irem para a escola e em lidarem com os colegas de turma (amizade).

Wallon (1979) afirma que a relação afetividade-inteligência possui um carácter social e fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano. E cabe ao educador integrar o que amamos com o que pensamos, trabalhando razão e emoção. De modo, que todo indivíduo tenha condições de usar tanto a razão como as emoções, aprenda a conhecer-se a si mesmo e aos 'outros'.

Embora saibamos que a emoção é uma característica do ser humano, e como tal é universal e transcultural, a expressão emocional pode ser condicionada pela

interação cultural e social. Tal como refere Branco (2004), este fator leva-nos a perceber que, quer a cultura, quer a nossa relação com o outro, influem o nosso comportamento emocional. Essas diferenças acentuam-se na forma como expressamos as nossas emoções, as quais são consequência da cultura e da própria experiência de vida. António Damásio (1999) defende que, quando pensamos, também sentimos com as emoções, o que o faz afirmar que não existe a razão “pura”. Este neurocientista assume que o raciocínio não existiria sem emoções. Para comprovar esta íntima ligação, Damásio chama a atenção para o facto de as estruturas cerebrais necessárias para desencadear uma emoção serem as mesmas que se encontram envolvidas no desenvolvimento do raciocínio. Tal fator pode ser comprovado na frase seguinte “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (Damásio, 1999, p. 61). Como tal, acredita que a razão não terá qualquer benefício em funcionar sem o auxílio da emoção. Então para Damásio (1999, p. 72):

*As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.*

De facto, as emoções, quando bem dirigidas, poderão ser um grande sistema de apoio à razão, sem o qual podemos afirmar que a razão não funcionará de forma eficaz. À luz do que defende o autor supracitado podemos então tentar clarificar o conceito de emoção, para defender, não só a sua importância, como também para perceber de que forma é a nossa vida influenciada pelas mesmas.

Reprimir uma emoção é quase tão difícil como impedir um espirro, ou seja, embora se consiga impedir parcialmente não o conseguimos na totalidade. O que o ser humano consegue é desenvolver a capacidade de encobrir, ou disfarçar, a sua manifestação externa (Branco, 2004). Assim, a componente emocional é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta, provocando ativação neuronal, expressão/comportamento e experiência subjetiva. Sabemos que a emoção é desencadeada por um estímulo/ algo que acontece, ou seja, uma ativação neuronal que desencadeia determinados processos, os quais ocasionam uma experiência subjetiva. Todas as emoções são, fundamentalmente, impulsos para agir. Formas de “planear” como se pode enfrentar a vida. Todas as emoções sugerem uma ação e causam diferentes reações no corpo.

Cabe aos educadores e, em especial ao professor promover escolarmente as atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjetivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si). Paralelamente desenvolve a inteligência emocional, a qual emerge da ligação entre sentimentos, carácter e instintos morais. Ora a inteligência emocional implica a capacidade de identificar as emoções, em conhecer (em si e nos outros) as

emoções e, ser capaz de lidar com elas. Ou seja, capacitar a criança/aluno em ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva, de modo a conhecerem as emoções (positivas, negativas), em sabê-las identificar e regular o que sentimos num determinado momento. Essa regulação emocional é a capacidade de regular os impulsos e as emoções que podem causar desconforto emocional e a capacidade de tolerar a frustração (Moreira, 2011), de ‘ajustar’, ‘acertar’ a experiência emocional. Essa inteligência emocional permite ao aluno reconhecer e valorizar o ‘outro’, como ser emocional, pelo que, favorecerá comportamentos altruístas e de respeito pelas emoções do outro, permitindo o desenvolvimento da empatia, que ‘passa por um fenómeno de partilha’ (Branco, 2004, p. 62).

Por conseguinte, há uma necessidade de harmonia entre razão e sentimentos, porque a razão somente não é capaz de apreender de maneira globalizante os fenómenos da realidade, o que constitui-se num desafio para os professores e os formadores (Capra, 1996).

No que diz respeito à implementação do programa, a intervenção gerou o entendimento da importância que a relação com os professores e a aprendizagem tem para a maior parte dos alunos. Houve resultados positivos nas crianças, que desfrutaram das sessões, interagiram umas com as outras, exteriorizaram algumas experiências ou vivências emocionais/afetivas. Logo pressupõe-se que as atividades propostas foram ao encontro dos interesses em estudo e os resultados foram muito positivos. Pudemos verificar que os alunos conseguiram retratar uma relação de aprendizagem, em que prevalecem vários sentimentos positivos constatando assim, que o ambiente socioafetivo neste grupo/turma é bastante notório. As próprias atividades realizadas foram úteis para o desenvolvimento afetivo-emocional das crianças da turma. Conseguimos, deste modo, obter resposta às nossas dúvidas sobre esta problemática e, também comprovar como as questões afetivas são essenciais para o desenvolvimento humano, sendo que o Educador/Professor deve ter em consideração as emoções das crianças tal como as de si próprio.

Acreditamos que o trabalho de Projeto ‘Educar para os afetos’ contribuiu para que os Educadores/Professores proporcionem mais práticas educativas orientadas ao bem-estar afetivo/emocional das crianças/alunos, desenvolvendo-lhes atividades educativas, que favoreçam as mudanças ao nível das relações (habilidades) sociais e emocionais com as crianças.

### **3. Limitações**

Em primeiro lugar consideramos que o Programa – PIEA deve ter um maior número de sessões (maior duração de cada sessão), de modo a poder trabalhar a dimensão afetivo-emocional nos alunos da turma. A impossibilidade do tempo e da duração o estágio impediu-nos de concretizar essa intenção.

Durante a investigação sentimos algumas dificuldades, mas também muitas satisfações. A que considerei mais relevante foi a duração da mesma (Estágio e PIEA), pois a prática supervisionada foi apenas de quatro meses e sendo estes intensos a nível de trabalho com planificações e preparação de materiais, faz com que o tempo concreto para o estudo acabe por ser reduzido. Esta foi uma das principais limitações, o tempo. Podemos dizer que a utilização de um livro em formato digital e de um pequeno filme, foram boas metodologias para a aplicação do programa. Foi uma dinâmica positiva. A validade interna constitui um problema a que o investigador tem que estar sempre atento no processo da investigação, evitando alguns fatores perturbantes ao pretendido. Consideramos que as questões afetivas e a sua implementação na Educação Básica em Portugal ainda é vagante.

Com estas atividades pretendemos, acima de tudo, trabalhar o conhecimento acerca das emoções (conceito complexo), de forma simples e lúdica, interligando a área de língua portuguesa. Assim sendo, pretendemos com PIEA que os alunos fossem gradativamente percebendo que as suas emoções devem ser valorizadas, de modo a serem capazes de as identificar e manifestar nas diversas situações e relações. A importância do tema 'afetividade/emoções' fundamenta-se no facto de acreditar que o sucesso escolar depende tanto de aspetos cognitivos como de aspetos afetivo-emocionais. Tendo ainda em conta as características da turma onde realizámos o estágio, e contrariamente às nossas concepções iniciais, denotámos, logo após os primeiros momentos de observação, que a temática dos afetos e das emoções teria, neste contexto, um terreno fértil para se desenvolver um programa de intervenção ao longo do ano letivo, uma vez que a generalidade das crianças apresentou uma predisposição natural para trabalhar estas temáticas. Embora as atividades terem atingido os objetivos propostos, verificámos, após reflexão-ação, que o tempo previamente estabelecido para o desenvolvimento de um programa sobre afetos e/ou emoções não foi o ideal (mais sessões), pois sentimos que os alunos precisavam de mais tempo para expressarem o que estavam a sentir.

A nossa falta de experiência neste campo também pode ter prejudicado a eficácia da investigação, pois apesar de estar a ser orientada, na prática e no contexto propriamente dito, o trabalho dependia unicamente de mim e da gestão que fazia do mesmo. Apesar dos resultados obtidos partirem da necessidade de aprofundar o conhecimento do desenvolvimento afetivo em crianças do 1º CEB, existem algumas limitações do estudo que devem ser tidas em conta, nomeadamente no que diz respeito à interpretação dos dados, pois estes podem demonstrar alguma falta de objetividade. Ou seja, os dados obtidos não podem ser generalizados, visto que a investigação se desenrolou apenas com uma turma do 1ºCEB.

Ainda que tenham surgido vários receios e dúvidas, as dificuldades encontradas foram assumidas e as várias situações complexas surgidas foram sempre alvo de uma reflexão cuidada para que fosse possível ir ao encontro dos objetivos definidos para a investigação.

Por conseguinte, no 1.º CEB, há uma maior referência à necessidade na relação pedagógica de o aluno ser aceite pelo outro. Este facto vem confirmar o que Paulo Moreira (2011, p. 30) aponta como característico desta faixa etária, que é o “*estabelecimento de relações de vinculação com outras figuras*”. Outro aspeto importante desta faixa etária é o impacto que a memória começa a ter enquanto fonte de emoção. A criança a partir dos 6 anos vai-se tornando capaz de recordar experiências passadas indutoras de emoção e, assim, deixam de ser os acontecimentos vivenciados no momento os únicos indutores de emoção (Gross & Thompson, 2007, p. 13-19). Denotamos que ao longo das atividades realizadas no 1.º Ciclo, e embora os alunos tenham participado ativamente, alguns alunos revelaram algumas dificuldades em gerir o seu comportamento. Atrevemos a dizer que tal se terá verificado pelo facto de esta atividade ter saído da rotina habitual dos alunos. Esta apreciação fez-nos pensar no quanto os alunos desta faixa etária deixaram de poder beneficiar deste tipo de atividades, sendo esta falta visível na estranheza que se faz notar nos alunos quando são convidados a participar em algo que não envolva a sua secretária, o seu caderno diário e o seu lápis.

Os resultados das atividades do PIEA, que aqui tentei transmitir, apenas comprovam a complexidade desta temática da afetividade e das emoções. No entanto, a esta complexidade acresce que a promoção destes temas no ensino seja um desafio mais aliciante, evidenciando ao professor a importância de implementar atividades deste cariz, uma vez que, desta forma, se possibilita ao aluno exteriorizar as suas emoções e encarar as mesmas com naturalidade. Estas atividades permitem, ainda, fortalecer laços afetivos, quer entre os alunos da turma, quer com o professor.

#### **4. Considerações e sugestões**

Com a realização deste Relatório de Estágio sentiu-se a necessidade de serem desenvolvidos outros projetos de investigação e de intervenção, mas com uma população de maior dimensão e com um período mais alargado para a realização da mesma.

Neste ponto, achamos relevante referir a importância dos afetos e da respetiva educação destes no âmbito escolar e familiar. Como futura profissional de educação, penso que os afetos e tudo o que daí advém devem ser incluídos no currículo quer da Educação Pré-Escolar que no Ensino Formal, não só no 1ºCEB mas nos restantes.

Neste sentido desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e afetos. Trabalhar o conhecimento acerca das emoções (conceito complexo), de forma simples e lúdica, interligando a área de língua portuguesa com outras áreas curriculares. Assim sendo, as atividades a realizar devem levar os alunos, gradativamente, a perceberem que as suas emoções devem ser valorizadas e serem capazes de as identificar e manifestar, sem ser um sinal de fraqueza. A nossa

preocupação neste trabalho de Projeto foi a influência da afetividade no processo de aprendizagem das crianças entre 5-6 anos a frequentarem o 1.º ano do 1.ºCEB.

A dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores, às disciplinas por eles ministradas e para a aprendizagem cognitiva dos alunos em sala de aula. A afetividade é, na verdade, importante porque contribui para o processo de ensino e aprendizagem, na criação de um clima de compreensão, confiança, respeito mútuo e motivação. Sendo que: Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõe-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos.

O professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planeamento do ensino. A afetividade é importante para que “se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Pelas discussões que se sustentam acerca deste tema, a afetividade é realmente um aspeto importante no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino obrigatório, porque fundamenta a relação entre o professor e o aluno. Ela não deve ser pensada como o único meio de atingir a aprendizagem, mas deve ser considerada como um dos elementos influenciadores do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, o educar para a afetividade e/ou emoções torna-se fundamental no período de ‘desenvolvimento da criança/aluno neste ciclo de ensino básico. Sabemos que os alunos aprendem dos erros. Neste caso cabe ao professor analisar os comportamentos e tendências que manifestam os alunos no contexto de aprendizagem, para melhor realizar as suas funções educativas. Daí a importância que a observação tem para o professor nos momentos de mudança de atitudes dos alunos, de modo a poder orientá-los nas tomadas de decisões, na resolução de problemas e conflitos, na convivência relacional da turma, na aquisição de aprendizagens significativas, etc, impedindo que eles caem em situações de desmotivação, desinteresse, frustração, ansiedade, etc.

Neste estudo abordamos o afeto que é uma qualidade da emoção, podendo ser positivo ou negativo. Tem relação com a valorização que fazemos das diversas situações a que nos enfrentamos diariamente. Na estrutura hierárquica subjacente aos afetos pode haver duas dimensões afetivas básicas: uma positiva (prazer) a outra negativa (falta de prazer). Os fenómenos afetivos relacionam-se com o nível de personalidade de cada um, diferenciando-se pela intensidade, persistência e grau de

implicação nos processos cognitivos. Assim, podemos associar o afeto com o humor (estado de animo do ritmo biológico do sujeito), às emoções (classificação emoções básicas e mais complexas), sentimentos (campo emocional) e paixões. Há diversos estilos afetivos que implicam um maior ou menor apego do sujeito. O estilo de apego/vínculo seguro é o mais adequado para desenvolver uma afetividade positiva, que promova nos alunos: a autonomia e segurança em si mesmo; a (re)conhecer as emoções e sentimentos; a manifestar as suas emoções e sentimentos de maneira adequada (comunicação); a controlar a expressão dos afetos e ter estratégias de superação nos comportamentos/atitudes inadequadas (modificação de conduta); a superar as emoções negativas (zanga, irritação, frustração, ansiedade, tristeza, insegurança, etc.); promover atividades que deia satisfação, alegria, prazer, espontaneidade criativa, descarga de tensões acumuladas; conhecer as emoções e estados de ânimo nos 'outros'; etc. Ou seja, o professor deve ser o modelo para que os alunos atuem em simultâneo com a componente cognitiva e a afetivo-emocional nas situações de aprendizagem.

A preocupação quanto à questão da afetividade não fundamentou-se em discutir os aspetos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador em como trabalhar com a interação entre professor e aluno, buscando contribuições para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis. Para que o professor conheça bem seus alunos, é necessário que não negligenciem os aspetos afetivos. É importante refletir sobre a importância da afetividade em uma sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, de modo que os professores possam entender seus sentimentos. É preciso ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades.

## Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: Alarcão, I. (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (p. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Almeida, A. R. S. (1999). *A Emoção na Sala de Aula*. Campinas: Papirus.
- Almeida, L. Ramalho de & Mahoney, Abigail Alvarenga (2004). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (7ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar – uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Amado, João; Freire, I.; Carvalho, E.; & André, M.ª João. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo –Revista de Ciências da Educação*, nº 8, (jan./Abr.), p. 75-86
- Antunes, C. (2006). *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Brasil/Londrina: Maxiprint
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget
- Arantes, Valéria Amorim et al. (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus
- Arends, R., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Araújo, S. & Formosinho, J. O. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, Vol. 22, n.º 1, p. 81-93.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barros, Patrícia Torres de (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Supervisão Pedagógica no Instituto da Educação da Universidade do Minho. Braga: IE/UMinho
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (6. ed.). São Paulo: Hucitec
- Balanche, M. J. & Coelho, F. (1994). *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Textos Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa das ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (2000). *La educación emocional y bienestar*. Barcelona: Práxis

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, p. 7 – 43.
- Bisquerra, R. (2012). *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Lobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, V. 10, 61 – 82.
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Canário, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In: B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (p. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carr, W. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), p. 271–286.
- Charaudeau, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: Machado, I. L.; Mello, R. Análises do discurso hoje, v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 26
- Codo, W (1999). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes
- Comenius, Jan Amós. (2002) *Didática Magna* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Cosme, A.; Trindade, R. (2001). Área de projeto: Percursos com sentidos. Porto: Edições ASA
- Cox, J. W. & Hassard J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representatio. *Organization*, 12, 1, AB/INFORM Global, p. 109-133
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia de Infância* (Tese de Doutoramento no IEC da Universidade do Minho). Braga: Instituto de Educação e da Criança da Universidade do Minho.
- Damáσιο, António (1994). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América
- Damáσιο, António (1999). *O Sentimento de Si — O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América
- Damáσιο, A. (2008). *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América (1.ª edição em 2003).
- Dantas, Heloysa (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Editora Manole.
- Darder, P. (2001) L'educació: entre la inteHigència i les emocions , en MALLART, J.; TEIXIDÓ, M. y VILANOU, C. (eds.). Repensar la Pedagogía, avui. Vic, Eumo, 23-30.
- Darder, P. & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, p. 55-84.
- Depondt, L.; Kog, M. & Moons, J. (2004). Uma caixa cheia de Emoções – Manual. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, B. (2006). *Desenvolver competências*. Porto: Porto Editora

- Engelmann, A. (1978). *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrada, R. (2008). *“Era uma vez...”: Emoções, defesas e fantasias*. Lisboa: Univ. Fernando Pessoa
- Esteves, J. Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M<sup>a</sup> T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandéz, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós
- Ferreira, S. P. A. (1998). Dificuldades de compreensão de leitura: Análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental. Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Fiamenghi, G. A. (2001). *Motivos e Emoções*. São Paulo: Mackenzie
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor - Projetos e Edições, Lda.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Fróis, J. (Coord.) (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, I. (2003). *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva. 370p.
- Golse, B. (Coord.) (2005). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: CLIMEPSI Editores
- Gómez, A. I. P. (2000). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: J. G. Sacristán; A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino* (4.ed.). Porto Alegre: Artmed
- González, E. (2007). *Aprendizajes y diversidad educativa*. Madrid: CCS
- González, E. (2009). *Educar en la afectividad*. Madrid: Publ. Universidad Complutense/ Facultad de Educación
- Gulassa, M.L.C.R. (2004). A constituição da pessoa: os processos grupais. In: Mahoney, A.A.; aLMEIDA, L.R. (orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Ed. Loyola
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: F.C.G.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget

- Kullok, Maisa Gomes Brandão (2002). *Relação professor-aluno; Contribuição prática*. Maceió; EDUFAL.
- La Taille, Yves de et al. (1992). *Piaget, Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus
- Leite, S. A. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. In: S. A. Leite (org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. (p. 15-45). S. Paulo: Casa do Psicólogo
- Lemos, M. S. & Carvalho, T. R. (2002). *O Aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Lopez, F. et al (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Macêdo, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus e. (200). A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. . In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). *Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: Edições UFC. p. 201-241.
- Macklem, G. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. New York: Springer Science.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação* (São Paulo), nº 20, p. 11-30
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for theory and research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Martins, E. (1996). Síntese de investigação qualitativa. Castelo Branco: Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação (Brochura).
- Maya, Maria José. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora
- Medeiros, D. (2005). A escolar, os Livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante. Lisboa: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Meirinhos, M.; Osório, A. (2010). O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER - Revista de Educação* (IPB-ESSE de Bragança), Vol. 2 (2), p.49-55
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica no IEP. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.a Ed.) Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica.
- Montessori, M<sup>a</sup> (1969). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Morales, J.F., (1999). Naturaleza y Tipos de Conflictos. In: J.F. Morales y S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos*, (p. 11-24). Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Morales, Pedro (1999). *A relação professor – aluno*. São Paulo: Loyola
- Moran, José Manuel (2007). *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus

- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2011). *Ser Professor: competências básicas...4*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Moysés, M. A. A. (2001) *A institucionalização invisível : crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching. Evidence and practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Mutschele, Marly S. (1994). *Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais* (3. ed.). São Paulo: Loyola
- Nolte, D. & Harris, R. (2005). *As crianças vivem o que aprendem*. Lisboa: Editorial Bizâncio
- Novak, Joseph D. *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira Editora, 1981.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sociohistórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Oliveira-Formosinho, J. & G. Gambôa, G. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia -em- Participação*. Porto: Porto Editora
- Pequeneza, T. (2013). *Uma Aplicação de Software Educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básica na Escola Superior de Educação do IPCB. Castelo Branco: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, Jean (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Piletti, N. (1988). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática
- Pimentel, L (1974). *Noções de psicologia*. São Paulo: Melhoramentos
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), p. 303-312.
- Plutchik, R. (2000). *The Theory of Emotion* (2ª ed.). Michigan: Academic Press/University.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora
- Pulaski, M. A. S. (1986). *Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Raposo, Carolina M. (2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio na Especialidade Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade dos Açores – Dept.º Ciências da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Rego, T.C. (2001). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (11ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

- Restrepo, Luis C. (1998) O direito à ternura. Petrópolis: Vozes
- Rogers, C. (1974). *A Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Rousseau, D.M. & Wade-Benzoni, K.A. (1994) Linking strategy and human resource practices: How employee and customer contracts are created. *Human Resource Management*,
- Sabbi, Emmanuel (1999). Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula. *Revista do Professor* (Mar./abr.), p. 16
- Saltini, Cláudio J.P. (1997). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DPA (5.ª ed. de 2008)
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2002). *Desafios a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores – interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.
- Simões, A. (1990). A Investigação ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXIV, p. 39-51
- Sisto, F.F. & Martininelli, S.C. (2006) Afetividade e dificuldades de Aprendizagem –uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora
- Souza, Iracy Sá de (1970). *Psicologia: a aprendizagem e seus problemas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464–476.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis: Vozes
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina
- Vayer, P. (1989). *O Diálogo Corporal. A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos*. Brasil/São Paulo: Manole
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Wallon, Henri. (1975) *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa

Wallon, H. (1979). *A Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja Editora.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeira séria na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação. Revista do Centro de Educação UFSM*, 5 (3), p. 479-503

Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer.



## Webgrafia

Carneiro e Silva, Jamile B. & Schneider, Ernani José (2007). Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG*, Vol. 3 n. 11 (jul.-dez.) (ISSN 1807-2836). Disponível em <http://www.scribd.com>, consultado a 4/06/2016.

Costa , Keyla Soares da; Souza, Keila Melo de. (2004). O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_aspecto\\_socioafetivo.asp?f\\_id\\_artigo=549](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socioafetivo.asp?f_id_artigo=549)>. Acesso a 6/06/2016

Coutinho, Clara P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, J. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Instituto de Educação Universidade do Minho. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF), consultado a 8/06/2016.

Fernandes, A. M (2008). *Projeto SER MAIS- Educação para a sexualidade*. Faculdade de Ciências: Universidade do Porto. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESEARMENIO/vticnf/TESEArmenioweb/cap1.pdf>, consultado a 7 de junho de 2016.

Fraga, Fernanda Rocha (2012). *A participação dos pais no processo de escolarização dos filhos*. In: *Psicologado*. Disponível em [http://psicologado.com/atuacao/psicologia\\_escolar/a-participacao-dos-pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos](http://psicologado.com/atuacao/psicologia_escolar/a-participacao-dos-pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos), consultado a 20/05/2016.

Lourenço, José Manuel; Oliveira, Margarida Sofia; Monteiro, Sara Faria (2004/2005). *Investigação-ação: Princípios gerais*. Lisboa: Documento de uma Unidade Curricular do Departamento de Ensino – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf>, consultado a 23/06/2016



## Anexos



## ANEXO I - PLANO SEMANAL - SEMANA DE 13 A 16 DE ABRIL (PRÉ-ESCOLAR)

Escola Superior de Educação

Nomes: Beatriz Valido

Educadora Cooperante: Célia Santos Professora Supervisora: Maria José Infante

Faixa etária: 4 anos TEMA – Primavera

Dia 13

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades
<p>Área do conhecimento do mundo- meio social</p> <p>Área de formação pessoal e social</p>	<p>O Jardim de Infância (JI)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capela</li> </ul> <p>Educação para a Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorização de valores</li> <li>• Colaboração nas propostas e em projetos comuns</li> <li>• Sentimento de pertença a um grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer normas e modos de comportamento social do Jardim de Infância.</li> <li>- Reconhecer o Jardim de Infância como instituição com múltiplas funções.</li> <li>- Promover atitudes e valores.</li> <li>- Assimilar as normas e valores culturais da própria comunidade</li> </ul>	<p>Ida à Capela</p>

<p>Expressão e comunicação</p>	<p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de mensagens orais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber escutar.</li> <li>- Compreender breves histórias.</li> <li>- Fomentar o diálogo.</li> <li>- Enriquecimento de vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e exploração da história “ O senhor ano e as estações” ,em formato digital.</li> </ul>
<p>Conhecimento do Mundo- Meio físico</p>	<p>Os Animais e plantas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais e plantas do meio próximo</li> </ul> <p>O Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo atmosférico e seus efeitos</li> </ul>	<p>Estabelecer relações entre o meio físico e as características das plantas e dos animais.</p> <p>-Observar e emitir opiniões sobre os fenómenos da natureza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração das imagens relacionadas com a Primavera.</li> </ul>
<p>Expressão e comunicação – abordagem à escrita</p> <p>Expressão e comunicação – Expressão motora</p> <p>Expressão e comunicação –</p>	<p>Perceção visual</p> <p>Conhecimento do próprio corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizar-se com o código escrito.</li>   <li>-Descobrir as possibilidades motoras das diferentes partes do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da canção “Eu gosto de flores” e a sua exploração dramática.</li> </ul>





## ANEXO II- ORGANIZAÇÃO DAS SEMANAS DE TRABALHO DA PES1ºCEB

Semanas	Data	Responsável pela execução
Semana 1	22 e 25 de outubro	ESE - Apresentação dos Programas e trabalho específico de integração metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas.
Semana 2	29 de setembro a 1 de outubro	- Semana de contacto com a sede do Agrupamento, a escola, a Turma e o orientador cooperante e observação ativa.
Semana 3	6 a 8 de outubro	- Semana de contacto com a sede do Agrupamento, a escola, a Turma e o orientador cooperante e observação ativa.
Semana 4	13 a 15 de outubro	- Semana de trabalho de grupo- Planificação coletiva.
<b>Semana 5</b>	<b>20 a 22 de outubro</b>	<b>- Trabalho individual .</b>
Semana 6	27 a 29 de outubro	- Trabalho individual do par pedagógico.
<b>Semana 7</b>	<b>3 a 5 de novembro</b>	<b>- Trabalho individual.</b>
Semana 8	10 a 12 de novembro	- Trabalho individual do par pedagógico.
<b>Semana 9</b>	<b>17 a 19 de novembro</b>	<b>- Trabalho individual.</b>
Semana 10	24 a 26 de novembro	- Trabalho do par pedagógico.
<b>Semana 11</b>	<b>1 a 3 de dezembro</b>	<b>- Trabalho individual.</b>
Semana 12	9 e 10 de dezembro	- Trabalho do par pedagógico.
Semana 13	15 a 17 de dezembro	- Semana de trabalho de grupo- Planificação coletiva.
<b>Semana 14</b>	<b>5 a 7 de janeiro</b>	<b>- Trabalho individual.</b>
Semana 15	12 a 14 de janeiro	- Trabalho do par pedagógico.



**ANEXO III- 1º SEMANA INDIVIDUAL - SEMANA DE 20 A 22 DE OUTUBRO DE 2015 (1ºCEB)**

<b>PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES</b>					
<b>Seleção do conteúdo programático</b>					
<b>Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares</b>					
<b>Estudo do Meio</b>					
<b><i>Blocos</i></b>	<b><i>Conteúdos</i></b>	<b><i>Objetivos específicos</i></b>	<b><i>Descritores desempenho</i></b>	<b><i>Atitudes, valores e normas</i></b>	<b><i>Avaliação</i></b>
<b>Bloco 2 – À descoberta das Inter-relações entre espaços</b>	O espaço da sua escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os diferentes espaços da escola e suas funções.</li> <li>- Representar a sua escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os diferentes espaços da escola e suas funções.</li> <li>- Representa a sua escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar ativamente ao longo das atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa através do preenchimento de um guião de aluno.</li> </ul>



	<p>discriminação fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência silábica</li> <li>- Consciência fonémica</li> </ul> <p>Alfabeto e grafemas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Letra “A” maiúscula, letra “a” minúscula</li> <li>- Valores fonológico de grafemas e ditongos</li> </ul>	<p>- Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p>	<p>opera com fonemas.</p> <p>- Conhece o alfabeto e os grafemas.</p>	<p>Demonstrar empenho nas atividades;</p> <p>Cooperar assertivamente com o grupo de trabalho.</p>	
<b>Matemática</b>					
<b>Domínios / Subdomínios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metas Curriculares</b>		<b>Atitudes, valores e normas</b>	<b>Avaliação</b>
		<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de desempenho</b>		

<p><b>Números e operações</b></p>	<p>Números naturais</p>	<p>-Representar o número 1 e 2.</p> <p>-Realizar contagens.</p> <p>- Efetuar contagens envolvendo números naturais, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p>	<p>- Representa o número 1 e 2.</p> <p>- Realiza contagens.</p> <p>- Efetua contagens envolvendo números naturais, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p>	<p>- Empenhar-se nas tarefas propostas;</p> <p>- Ser assertivo no trabalho desenvolvido.</p>	<p>- Avaliação formativa através do preenchimento de um guião de aluno.</p>
<p><b>Expressão Dramática</b></p>					
<p><b>Bloco 2 – Jogos dramáticos</b></p>	<p>Linguagem verbal</p>	<p>- Participar na elaboração oral de uma pequena história.</p>	<p>- Participa na elaboração oral de uma pequena história.</p>	<p>- Participar na atividade;</p> <p>- Demonstrar interesse pela atividade;</p>	<p>- Avaliação formativa através da observação direta.</p> <p>- Avaliação formativa através da observação direta.</p>

## ANEXO IV - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I

- Para cada afirmação, responde de **0 a 3** (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Por exemplo:

O professor é severo. **Nunca**                      **Sempre**  
**0**    **1**    **2**    **3**

Se consideras que o teu professor é severo, faz um círculo no número 3. Se consideras que o teu professor nunca é severo, faz um círculo no número 0. Também podes responder 1 e 2, que são respostas intermédias.

	<b>Nunca</b>			<b>Sempre</b>
O professor é severo.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor ouve-me e preocupa-se comigo.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Gosto de falar com o meu professor.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Se não concordo com o professor, posso falar acerca disso.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor acha que não sei nada.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Se precisar de alguma coisa o professor está disposto a ajudar.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor tem um interesse especial pelos alunos.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor acha que não consigo fazer bem as coisas.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor percebe quando eu não compreendo as coisas.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor é amigável.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor é alguém com quem eu posso contar.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O professor aceita uma piada minha.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Se não fizer o trabalho de casa, tenho medo de ir à aula.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
As aulas do professor são agradáveis.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Tenho medo do professor.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>



## ANEXO V- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II

Os itens (afirmações) que vais encontrar, neste questionário, referem-se à forma de agir e relacionar-se no contexto de sala de aula com: amigos/as, colegas, pessoas adultas etc.. Não existem respostas boas ou más, mas sim respostas sinceras da tua maneira de pensar, fazer e agir.

Tempo para o preenchimento – 15 minutos.

O modo de responder às afirmações, de acordo com cada comportamento ou atitude que te ocorra, é a seguinte:

**NUNCA – 0 pontos; Algumas vezes – 1 ponto; SEMPRE – 2 pontos.**

Coloca uma cruz.

	NUNCA	ALGUMAS VEZES	SEMPRE
1- Conheço-me, sei o que penso, o que sinto e o que faço.	_____	_____	_____
2- Sou capaz de ficar alegre para aprender, estudar . e passar de ano.	_____	_____	_____
3- Quando as coisas me correm mal, mantenho-me. animado, até que as coisas melhorem.	_____	_____	_____
4- Sei quais as coisas que me põe alegre e quais as. coisas que me põe triste.	_____	_____	_____
5- Quando faço as coisas bem, fico feliz.	_____	_____	_____

6- Eu vejo o lado bom das coisas, sou bastante . \_\_\_\_\_  
otimista. \_\_\_\_\_

7- Conheço bem os meus pensamentos, penso \_\_\_\_\_  
o que me interessa de verdade. \_\_\_\_\_

8- Sei o que é mais importante a cada momento. \_\_\_\_\_

9- Sou responsável pelas coisas que faço. \_\_\_\_\_

10- Tenho confiança em mim, no que sou capaz de \_\_\_\_\_  
fazer, sentir e de pensar. \_\_\_\_\_

11- Quando os colegas me pedem algo que não concordo, \_\_\_\_\_  
recuso-me a fazê-lo. \_\_\_\_\_

12- Quando algum colega me critica sem motivo, \_\_\_\_\_  
defendo-me, falando com ele. \_\_\_\_\_

13- Quando os colegas me criticam por algo \_\_\_\_\_  
que fiz mal, aceito a critica porque têm razão. \_\_\_\_\_

14- Quando um colega me diz algo que não gosto, \_\_\_\_\_  
sei controlar-me. \_\_\_\_\_

15- Compreendo o ponto de vista dos meus colegas. \_\_\_\_\_

16- Converso bem com os colegas da turma.

\_\_\_\_\_

17- Vejo-me a mim, tal como me veem os outros.

\_\_\_\_\_

18- Quando estou triste ou zangado recebo o apoio  
do colega.

\_\_\_\_\_

19- Sei que emoções (zanga, alegria ,fúria, felicidade)  
expressam as pessoas à minha volta.

\_\_\_\_\_



## ANEXO VI - GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

### Entrevista (semi-estruturada)

O presente instrumento enquadra-se no projeto de investigação “A importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima de aula/turma do 1ºCEB”. Organizado pela aluna de mestrado Beatriz Baptista Valido, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e aplicado à professora das crianças em estudo.

Trata-se de um estudo que visa a implementação de um programa de intervenção para crianças do 1ºCEB de 5-6 anos de idade.

A importância da sua participação neste estudo centra-se no carácter individual da sua opinião acerca da importância da afetividade na relação pedagógica com os seus alunos.

A entrevista é anónima e as respostas são confidenciais.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento desta entrevista. Este estudo é desenvolvido no âmbito do relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Os objetivos da entrevista são os seguintes:

- Conhecer a opinião da professora sobre a afetividade na relação pedagógica;
- Compreender se para a professora desta turma, a afetividade contribui para uma boa relação pedagógica e se tem influência na aprendizagem ou não;
- Entender em que nível é trabalhada a afetividade no mesmo contexto.

Seguiremos as regras éticas de anonimato, privacidade e em nenhum lugar identificaremos o entrevistados em termos de dados pessoais.

Obrigada pela sua colaboração!

Por favor, responda às seguintes questões:

- 1- Para você o que significa afetividade na relação professor/aluno?
- 2- Considera-se uma professora afetiva? Porquê?
- 3- Considera que existe relação entre afetividade e aprendizagem?
- 4- As questões afetivas podem auxiliar ou dificultar as aprendizagens dos alunos?
- 5- Consegue distinguir uma criança que recebe afeto da que não recebe?
- 6- Utiliza algum método que favoreça a aproximação com o aluno?
- 7- Quais as principais dificuldades que você considera que existe entre professores e alunos?

### **Transcrição da entrevista**

#### **Entrevistador: O que entende por afetividade na relação professor/aluno?**

**Entrevistado:** Para mim, a afetividade é imprescindível na relação professor/aluno, não se limitando apenas ao contacto/carinho físico. Existem várias formas de afetividade: pequenos gestos e/ou palavras diárias como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, transmissores de afetividade.

#### **Entrevistador: Considera-se uma professora afetiva? Porquê?**

**Entrevistado:** Sim, considero-me uma professora afetiva. Diariamente, na sala de aula, procuro valorizar as novas aprendizagens e os progressos dos meus alunos. O reforço positivo é uma constante e, sempre que possível, procuro mostrar uma expectativa positiva em relação ao sucesso, de modo a melhorar a autoestima dos meus alunos. Através do diálogo e da reflexão, procuro melhorar atitudes e comportamento menos positivos de alguns alunos.

#### **Entrevistador: Considera que existe relação entre afetividade e aprendizagem?**

**Entrevistado:** Sim, sem dúvida, a afetividade e a aprendizagem caminham lado a lado. O afeto é indispensável para o ato de educar. Toda a aprendizagem está impregnada de afetividade. É a partir do relacionamento positivo entre professor e aluno que a criança começa a sentir confiança pelo professor e, com isso, alguns obstáculos são superados. É com diálogo, carinho e compreensão que o professor traça caminhos para chegar à criança, a fim de ajudá-la a superar suas dificuldades, promovendo assim a aprendizagem.

#### **Entrevistador: As questões afetivas podem auxiliar ou dificultar as aprendizagens dos alunos?**

**Entrevistado:** As questões afetivas podem ser decisivas para as aprendizagens dos alunos, pois a partir do momento em que se estabelecem vínculos afetivos entre o professor e o aluno, a comunicação e a compreensão torna-se muito mais fácil auxiliando, assim na aprendizagem.

**Entrevistador: Consegue distinguir uma criança que recebe afeto da que não recebe?**

**Entrevistado:** Sim, a maior parte das vezes consigo distinguir uma criança que recebe afeto da que não recebe. A falta de afeto pode causar sérios problemas de comportamento, chegando a deixar a criança agressiva. Geralmente, os alunos, carentes de afeto, apresentam uma grande diversidade de atitudes em relação a professor e aos colegas: alguns têm necessidade de contato afetivo e carinho, outros agredem e atacam os colegas. Por outro lado, o excesso de afeto e cuidado pode tornar a criança insegura e infantilizada.

**Entrevistador: Utiliza algum método que favoreça a aproximação com o aluno?**

**Entrevistado:** Diariamente, na sala de aula, procuro estimular as atitudes positivas; refletir sobre as atitudes negativas; reconhecer os conhecimentos que o aluno já adquiriu; dialogar e escutar as suas ideias e opiniões, num processo de troca, contribuindo assim para a aprendizagem dos meus alunos.

**Entrevistador: Quais as principais dificuldades que você considera que existe entre professores e alunos?**

**Entrevistado:** A principal dificuldade que existe entre professores e alunos é sobretudo atribuída ao comportamento dos alunos e ao exercício da disciplina. Por vezes, o professor é forçado pelo comportamento dos alunos a exercer sua autoridade. A ocorrência de conflitos entre professores e alunos é atribuída, muitas vezes, à ausência de limites colocados pela família e desinteresse dos alunos pela escola. É fundamental que o professor estabeleça regras claras e universais com os alunos.

Como transmissor de conhecimentos, o professor passa a ser uma das pessoas mais importante na vida da criança depois dos pais. Decepções com o professor podem ser tão dolorosas como decepções com os próprios pais.



## ANEXO VII - ESTRUTURA DAS NOTAS DE CAMPO

<b>NOTAS DE CAMPO (RESUMO)</b>	
<b>1ª Sessão</b>	<p>Os alunos mostraram-se identificados com o tema/vídeo visualizado.</p> <p>Todas as crianças demonstram-se interessadas com a aprendizagem e bastante afetivas, revelando um carinho imenso pela professora e pelos colegas de sala. Ficou evidenciado nas falas das crianças que a escola é um lugar que elas gostam de estar e a aprendizagem é positiva na vida das crianças.</p> <p>Destacaram assim, que a escola é o local onde encontram os colegas que gostam, e que ali aprendem várias coisas, entre elas ler, escrever, pintar, recortar.</p> <p>Ao questionar os alunos sobre a relação com a professora titular da turma, as crianças mencionaram como sendo significativa referindo fatores afetivos como: amiga, amorosa e carinhosa. Os alunos também expressaram sentimentos positivos, tais como, “A professora ajuda-nos muito”, “A professora é amiga e querida”, “A professora também brinca conosco, só briga quando tem de brigar”.</p> <p>Durante esta sessão, os alunos revelaram afirmações relacionadas com o afeto, tais como”, “Para mim afetos é quando a minha mãe dá-me muitos beijinhos”, “é quando o coração gosta”, “é dar e receber carinhos”, “receber abraços”.</p> <p>Através dos desenhos os alunos conseguiram expressar as suas impressões a respeito da relação de aprendizagem aluno/professor, retratando situações nos mesmos.</p>
	<p>Durante esta sessão todas as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo em participar sempre que solicitadas.</p> <p>No diálogo inicial, os alunos conseguiram identificar vários sentimentos/emoções, demonstrando a grande importância que estes apresentam para eles. Relataram vários exemplos que sentiam em determinadas situações.</p> <p>No diálogo sobre a história lida em formato digital, os alunos conseguiram interpretar o</p>

<p><b>2ª Sessão</b></p>	<p>objetivo da mesma. Conseguimos concluir isto através das perguntas de interpretação orais feitas sobre a história.</p> <p>No seguimento do diálogo sobre quais os sentimentos/emoções referidos na história que alguma vez já sentiram em sala de aula, conseguimos referir algumas afirmações dos alunos, tais como, “ Fico triste quando a professora briga comigo.” “Fico irritado quando não consigo fazer as coisas bem”, “Gosto muito dos meus amigos e da minha professora”, “Gosto de vir para as aulas por isso sinto felicidade”.</p> <p>Ao falar sobre amor, os alunos referiram “amor por outra pessoa”, “amor por alguma coisa” e fazer “ações com amor”. Relacionaram amor a um “sentimento”, ao sentimento de gostar muito de algo ou alguém, demonstrando através de ações. Relataram exemplos, como oferecer algo à professora já significar gostar/amar.</p>
<p><b>3ª Sessão</b></p>	<p>Nesta sessão, que foi o reforço da anterior, voltamos a falar de sentimentos como alegria, tristeza, medo, irritação, carinho e vergonha. Anotamos afirmações tais como, “ Tenho medo quando a professora briga comigo”, “Sinto-me alegre quando faço as coisas bem”, “Fico irritado quando alguém discute comigo”, “Fico envergonhado quando tenho uma má nota”, “Sinto carinho dos meus amigos e da professora”.</p> <p>As crianças apresentam o mesmo tipo de conceções sobre as emoções.</p>