



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

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

Diogo Filipe Bonjardim Gonçalves

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

Orientado por:

Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2015

O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente. Tempo para aprender a escutar e a ser escutado, tempo para aprender a ajudar e a ser ajudado. A escola é vida com tempo para pensar a vida, lugar de muitos encontros e começos (...) lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros (Batista, 2005, p.63).

Dedicatória

À minha mãe

Ao meu pai

À minha irmã

À minha avó

À minha namorada

Agradecimentos

Ao longo da vida fui percebendo que nem sempre as coisas são como queremos, pois quase sempre são necessários sacrifícios para alcançar objetivos a que nos propomos atingir. O sacrifício de deixar de ver a família ou deixar de fazer o que mais gostamos para podermos cumprir os prazos que nos são impostos. Muitas foram as vezes em que senti necessidade de pegar nas malas e retomar a estrada, rumo a casa. No entanto, permaneci firme, ultrapassando os obstáculos que se iam atravessando ao longo do meu percurso.

Se outrora, ingressar no Mestrado não fazia parte dos meus planos, agora, prestes a dar o grande passo, sonho concluí-lo e com os melhores resultados. Chegar ao fim é, sem dúvida, um grande orgulho para mim e certamente para àquelas pessoas que me acompanharam nesta etapa da vida e às quais quero agradecer:

Aos supervisores e orientadores, Professora Doutora Maria Angelina Sanches e Professora Maria do Céu Ribeiro, pelas horas a fio que passaram a corrigir as planificações, pelas ideias, pelas palavras de força e pela compreensão demonstrada ao longo de todo o tempo que dedicamos à Prática de Ensino Supervisionada.

A toda a minha família por me ter apoiado nos bons e maus momentos. Estou grato pelas palavras de apreço e confiança e por nunca terem desistido de mim nem terem deixado de acreditar que um dia conseguiria. Valeram as conversas a fio e os conselhos, nem sempre bem recebidos, mas essenciais para poder chegar até aqui.

A todos os professores que me acompanharam pela sua ajuda e incentivo, mas mais ainda pela partilha de experiências e saberes que, de facto, contribuíram para a minha formação.

À Educadora Helena Subtil agradeço a sua orientação na construção de planificações e por me ter dado a conhecer um pouco mais deste mundo que é a Educação Pré-Escolar. Igualmente agradeço à Professora Clara Afonso por toda a disponibilidade que sempre teve para me acompanhar.

Às crianças, pelos momentos de aprendizagem, pois sem elas nada disto seria possível de se realizar na prática.

À minha namorada por ter estado sempre do meu lado.

Obrigado a todos!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reflete o processo formativo da formação inicial de professores, evidenciando as experiências, as aprendizagens, os desafios, as dificuldades e os progressos ocorridos ao longo da nossa prática.

Foi a primeira etapa da formação profissional, e que nos possibilitou aproximar, enquanto futuros professores, das realidades educativas e sociais e, simultaneamente, permitiu-nos desenvolver as competências necessárias para darmos resposta às exigências que nos são impostas por uma população escolar em constante mudança.

O relatório divide-se em três partes: uma primeira parte destinada à caracterização dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, uma segunda parte relativa a uma investigação sobre as *Relações Interpessoais (professor/criança e criança/criança) em sala de aula*, realizada num grupo de crianças de 5 anos do Pré-Escolar e numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com essa investigação pretendíamos perceber se na relação que se estabelece entre professor/criança e criança/criança o comportamento gera comportamento. E uma terceira parte em que se apresentam seis experiências de ensino-aprendizagem cujas atividades foram devidamente fundamentadas e direcionadas para a temática em estudo.

Com vista a dar resposta à investigação foram aplicados instrumentos de recolha de dados, tendo-se percebido que as relações que se estabelecem em sala de aula são condicionadas pela representação que as crianças têm dos professores e os professores das crianças e ditadas pelas perceções que ambos têm das práticas pedagógicas que assumem no contexto educativo. Dependendo do tipo de relação interpessoal que se estabelece os intervenientes adotarão comportamentos negativos ou positivos.

Palavras-chave: Relações interpessoais, comportamentos, Prática de Ensino Supervisionada, experiências de ensino-aprendizagem.

Abstract

This report comes under the Supervised Teaching Practice for obtaining the degree of Master of Education Preschool education and the 1st cycle of basic education. Reflects the formative process of initial teacher education, highlighting the experiences, lessons learned, challenges, difficulties and progress occurring throughout our practice.

It was the first stage of vocational training, and that enabled us closer, as future teachers, educational and social realities and simultaneously allowed us to develop the necessary skills to give response to the demands imposed on us by a changing school population.

The report is divided into three parts: the first part intended for the characterization of educational settings where took place the Supervised Teaching Practice, a second part on an investigation into the Interpersonal Relations (teacher/child and child/child) in the classroom, carried out in a group of children 5 years of pre-school and a class of the 4th year of the 1st cycle of basic education. With this research we wanted to understand whether the relationship established between teacher/child and child/child behavior generates behavior. And a third part where present six teaching-learning experiences whose activities were properly justified and directed to the topic under study.

In order to respond to the research data collection instruments were applied, having realized that the relations established in the classroom are conditioned by the representation that children have of teachers and teachers of children and dictated by perceptions that both They have pedagogical practices that take in the educational context. Depending on the type of interpersonal relationship established stakeholders will adopt negative or positive behaviors.

Keywords: Interpersonal relationships, behaviors, teaching methods, teaching and learning experiences.

Índice Geral

Introdução.....	19
Capítulo I- Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1. Caraterização do contexto em Educação Pré-Escolar	21
1.1. Caraterização da Instituição.....	21
1.2. O grupo de crianças.....	22
1.3. Organização do espaço e da rotina diária.....	23
1.4. Interações.....	28
2. Caraterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
2.1. Caraterização da Instituição.....	28
2.2. O grupo de crianças do 4.ºano.....	29
2.3. Organização do espaço e do tempo.....	30
2.4. Interações.....	32
Capítulo II - Apresentação do estudo: <i>As Relações Interpessoais</i> (professor/criança e criança/criança) <i>em sala de aula</i>	35
1. Motivação para o estudo.....	35
1.1. Identificação do problema e objetivos da investigação	36
2. Relações Interpessoais.....	37
2.1. Fatores que influenciam a relação interpessoal.....	39
2.1.1. Representação da criança para o professor e do professor para a criança...41	
2.2. A turma como um espaço relacional.....	42
2.2.1. A importância da relação professor/criança e criança/criança.....	43
2.2.2. Importância do comportamento na relação interpessoal (professor/criança e criança/criança).....	47
3. Enquadramento Metodológico.....	49
3.1. Constituição da população-alvo de estudo.....	51
3.2. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	51
3.3. Apresentação dos dados da EPE.....	53
3.3.1. Caraterização do registo de observação Educador/Criança.....	53
3.3.2. Caraterização do registo de observação Criança/Educador.....	54
3.3.3. Caraterização do registo de observação Criança/Criança.....	55
3.3.4. Análise dos dados da EPE.....	57
3.4. Apresentação dos dados do 1.º CEB.....	59

3.4.1. Análise dos dados do 1.º CEB.....	61
4. Considerações sobre o estudo.....	62
Capítulo III- Experiências de Ensino-Aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.....	65
1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
1.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE).....	65
1.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “A Páscoa”.....	65
1.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “A visita à padaria/pastelaria”.....	74
1.1.3 Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “Educação Rodoviária”.....	77
1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	83
1.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “Entrega da carta ao Pai Natal”.....	83
1.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “Expansão Marítima”..	86
1.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “A Monarquia”.....	88
Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas	95
Índice de Anexos	99
Anexos.....	100
Anexo I – a) Lista de verificação dos quadros de significação Criança/Educador..	101
Anexo I – b) Lista de verificação dos quadros de significação Educador/Criança..	103
Anexo I – c) Lista de verificação dos quadros de significação Criança/Criança.....	105
Anexo II – Grelha de Observação	107
Anexo III – Escala de avaliação	109
Anexo IV – Guião da Atividade Prática “O ovo”	113
Anexo V – Guião de apreciação de produção textual	115
Anexo VI – Banda desenhada sobre o Fim da Monarquia	117
Anexo VII- Mapa conceptual sobre o Fim da Monarquia.....	121
Anexo VIII – Composição sobre o Fim da Monarquia e proposta de correção	123

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala dos 5anos	23
Figura 2. Nova organização da sala dos 5anos	24
Figura 3. Organização da sala do 4.ºano	30
Figura 4. Resultado Final dos Coelhos da Páscoa	68
Figuras 5 e 6. Teste da resistência do ovo.....	70
Figura 7. Resultado final da experiência com o ovo.....	71
Figuras 8 e 9. O fabrico das bolachas	75
Figuras 10 e 11. As bolachas de todos os sabores	75
Figura 12. Pinturas elaboradas pelas crianças	77
Figura 13. Forma dada à massa	77
Figura 14. Como colocar o cinto de segurança	79
Figura 15. Exposição dos sinais de trânsito	79
Figuras 16 e 17. Simulação da travessia da passadeira.....	79
Figuras 18 e 19. Elaboração das lembranças para o Dia da Mãe	82
Figura 20. Lembranças do Dia da Mãe	82
Figuras 21 e 22. Carta ao Pai Natal	84

Índice de Quadros

Quadro 1. Organização da rotina semanal na Educação Pré-Escolar	27
Quadro 2. Horário semanal das áreas curriculares 2014/15	31
Quadro 3. Horário semanal das áreas extracurriculares 2014/15	32

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização do registo de observação Educador/Criança	54
Tabela 2. Caraterização do registo de observação Criança/Educadora	55
Tabela 3. Caraterização do registo de observação Criança/Criança	56
Tabela 4. Associação do item "A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo" com outro item.....	57
Tabela 5. Associação do item "A criança refere-se aos colegas de forma positiva" com outros itens	58
Tabela 6. Associação do item "A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo" com outro item	58
Tabela 7. Associação do item "A criança sabe ouvir" com outros itens	58
Tabela 8. Associação do item "A criança tem comportamentos que favorecem a interação com o grupo" com outro item.....	59
Tabela 9. Caraterização da escala item a item.....	60
Tabela 10. Correlação de Spearman entre alguns itens	61

Lista de Abreviaturas

EPE- Educação Pré-Escolar

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

ME/DEB- Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular que consta no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

O principal objetivo deste relatório é dar a conhecer todo o trabalho que fomos desenvolvendo com as crianças dos dois ciclos de estudos acima referidos, através da promoção de algumas experiências de ensino-aprendizagem, para as quais recorreremos aos conhecimentos e às competências desenvolvidas ao longo de toda a formação.

Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se como uma parte integrante do curso de mestrado, realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e que nos permite por em prática conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos no decorrer da nossa formação.

Procuramos desenvolver experiências diversificadas, onde se refletissem as necessidades e aos interesses das crianças, respeitando o ritmo de trabalho de cada uma, bem como as situações específicas de cada grupo. Diversificamos os materiais e atendemos ao tempo que nos era disponibilizado para a realização das diferentes atividades.

As atividades propostas foram abordadas, quer no grupo de crianças de Educação Pré-Escolar, quer no grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares que permitiram experienciar diversos modos de exploração que permitam construir uma aprendizagem significativa, centrada no envolvimento da criança nas atividades.

Um outro objetivo, consequência do anterior, é a reflexão que fazemos da prática pedagógica onde procuramos integrar as sugestões que advém dessa reflexão, na procura de uma ação educativa eficaz para o processo ensino aprendizagem.

Para complementar esta reflexão realizamos uma investigação sobre as *Relações Interpessoais (professor/criança e criança/criança) em sala de aula*. O estudo desta problemática resulta da observação que temos feito nas salas de aula que aponta para uma influência do relacionamento que se estabelece entre os agentes educativos e a aprendizagem das crianças.

Neste contexto, o presente trabalho encontra-se organizado em três subpontos. A primeira parte diz respeito à caracterização dos contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, referindo a caracterização dos diferentes grupos de crianças e a organização e gestão da sala de atividades, bem como as interações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo.

Na segunda parte é apresentada a importância da investigação, os objetivos e a vasta literatura que nos permitiu compreender melhor o tema, bem como a metodologia utilizada. Salientamos os instrumentos de recolha de dados e a apresentação e análise dos resultados obtidos.

No último capítulo são apresentadas as experiências de Ensino-Aprendizagem discutidas, avaliadas e analisadas.

Por fim, as considerações finais que refletem todo o nosso percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo I- Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste capítulo são apresentados os dois contextos, nos quais decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Num primeiro item caracterizamos o contexto referente à Educação Pré-Escolar (EPE) e num segundo o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

A par da caracterização dos contextos segue-se a descrição de outros itens, considerados importantes para uma melhor compreensão do funcionamento e organização dos respetivos contextos.

1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar

Neste ponto apresentamos a caracterização do contexto em EPE, dando maior atenção à caracterização da instituição e do público-alvo, à organização do espaço (sala de atividades) e do tempo (rotina diária) e às interações que se estabeleciam entre a comunidade educativa.

1.1. Caracterização da Instituição

O Centro Escolar onde realizamos a PES localizava-se numa zona residencial, situada no centro da cidade de Bragança. Integrava-se na rede de escolas públicas portuguesas, ministrando a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era um edifício recente e moderno, construído no ano letivo 2009/2010 mas que só terá entrado em funcionamento no ano letivo 2010/2011.

O interior do edifício era composto por um *hall* de entrada, revestido por trabalhos realizados pelas crianças, por um corredor central e por vinte salas, das quais dez eram utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pela EPE e duas eram utilizadas para a Componente de Apoio à Família (CAF). Existiam também quatro salas para a Expressão Plástica (uma destas destinada às atividades da EPE e as restantes ao 1.º CEB) e ainda um polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à família (AAAF) da Educação Pré-Escolar.

Além dos espaços acima referidos existia um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos, uma sala para os cuidados médicos e uma biblioteca que permitia o contacto com os livros.

Exteriormente o espaço era composto por um campo de futebol e basquetebol aberto, dois espaços de dimensão significativa e dois parques infantis pavimentados e equipados com dois escorregas e dois cavalos de mola, um para o EPE e outro para o 1.º CEB.

1.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças onde realizamos a nossa PES era um grupo homogéneo, com cinco anos de idade, constituído por vinte e duas crianças, das quais onze eram do género masculino e onze do género feminino. Caraterizava-se pelo seu dinamismo, curiosidade e pelo gosto em aprender. Um gosto que era comum a muitas das crianças.

É de salientar que cinco crianças estavam sinalizadas para serem acompanhadas por profissionais, desde psicólogos, a terapeutas da fala e pedopsiquiatras, por apresentarem problemas em expressar-se oralmente e por apresentarem problemas comportamentais.

A maioria das crianças já frequentava o Jardim de Infância do Centro Escolar da Sé, à exceção de duas crianças, uma que tinha frequentado um Colégio em Bragança, e outra que frequentou um Jardim de Infância em Cascais. Para as duas crianças foi necessário um trabalho mais próximo, da nossa parte e do Educador para a adaptação aos novos colegas e ao novo contexto.

De uma forma geral eram crianças provenientes de famílias estruturadas, com um ambiente familiar estável, o que se refletia na forma de ser e de estar do grupo, sendo crianças calmas e afáveis. Tínhamos apenas um caso mais delicado que se tratava de uma família sinalizada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Bragança (CPCJ). Apesar dessa sinalização a criança estava muito bem integrada no grupo.

1.3. Organização do espaço e da rotina diária

Na sala de atividades dos cinco anos a organização do espaço educativo e os equipamentos disponibilizados atendiam às necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como às atividades que se pretendia desenvolver ao longo do ano, uma vez que “o educador [deve definir] prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e do seu projeto pedagógico” (ME/DEB, 1997, p.38). Esta ideia é reforçada por Hohmann e Weikart (1997) ao afirmarem que “as educadoras organizam e dividem o espaço em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (p. 8).

O espaço caracterizava-se pela sua forma retangular e pela grande dimensão que possuía. Encontrava-se dividido por áreas de interesse distintas, devidamente identificadas com o respetivo nome e pelo número de crianças que podia estar em cada área. Referimo-nos à área dos jogos de imitação da vida (casa da boneca); à área das construções, à área da garagem; à área dos jogos de sociedade; à área polivalente; à área da leitura e à área da informática.

A figura seguinte mostra a disposição dessas áreas pela sala de atividades.

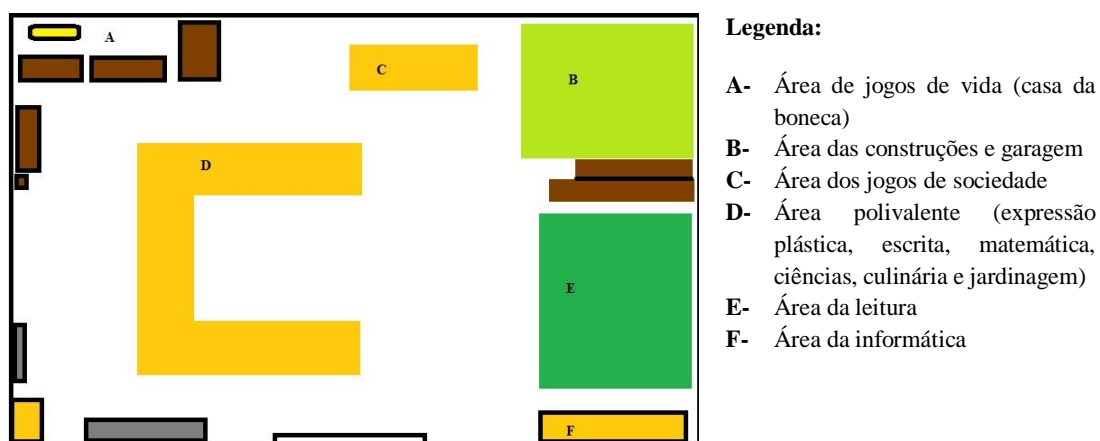


Figura 1. Planta da sala dos 5anos

É de salientar que esta organização sofreu alterações, procedendo-se à troca da localização da área da leitura pela área da casa da boneca, uma vez que se considerava que a área de construções influenciava a concentração necessária à audição de contos. Tal como Hohmann e Weikart (1997) consideramos que “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos” (p. 7).

A organização e a alteração da organização da sala ficavam a cargo da Educadora em conjunto com as crianças, pois para haver aprendizagem, tal como o ME/DEB (1997) refere, é preciso “que as crianças compreendam como o espaço [está organizado, como pode ser utilizado] e que participem nessa organização (...) e nas mudanças a realizar” (p.38).

Dessa forma, a sala de atividades passou a ter uma nova organização, como mostra a figura 2.

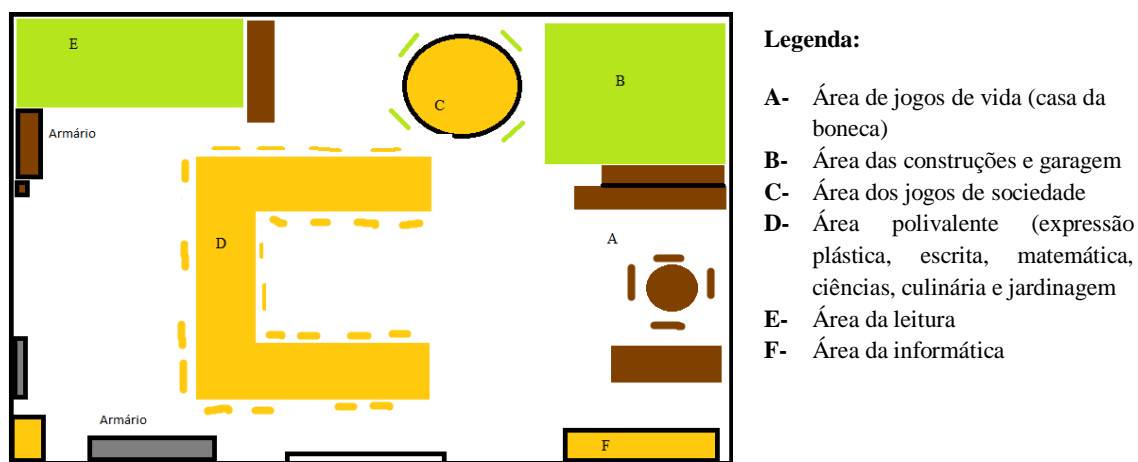


Figura 2. Nova organização da sala dos 5 anos

A nova organização do espaço foi pensada para permitir a livre circulação das crianças pelos espaços para que estimulassem a aprendizagem.

Por cada área foram distribuídos materiais manipuláveis, educativos e estimulantes que proporcionavam diferentes momentos de aprendizagem.

Na área das construções e da garagem as crianças tinham à disposição carros, uma pista de comboio, animais da quinta e animais selvagens. A área polivalente era a mais abrangente, pois englobava a área da Expressão e Comunicação, no que respeita ao domínio das Expressões (pintura, desenho, recorte, colagem e moldagem) e ao domínio da Matemática. Consideramos estes domínios essenciais, uma vez que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o desenvolvimento do raciocínio matemático bem como aprendizagens relacionadas com a atividade simbólica, com o recurso a blocos lógicos, enfiamentos, ábaco e a materiais de desgaste como papéis, colas, lápis, marcadores, tesouras, plasticina, tintas, pincéis e cavalete.

Para além da Expressão e Comunicação, as crianças também abordavam a área do Conhecimento do Mundo, uma vez que alargavam os seus conhecimentos sobre os

objetos e o mundo natural através de materiais estruturados (lupas, tina e conta-gotas) para experiências e para a jardinagem (vasos, sementes e solo).

Na área da leitura destacavam-se os livros ordenados sobre uma estante de madeira, disponibilizados pela Educadora e pela biblioteca do Centro Escolar. Além dos livros que ajudavam no aperfeiçoamento da Linguagem Oral existiam puzzles de letras; letras móveis; arquivo de imagens e materiais de escrita, que permitiam trabalhar o domínio da abordagem à escrita.

No que respeita à área das construções esta era constituída apenas por jogos que estimulavam a construção, tais como legos, picos de plástico com placas perfuradas, jogos de encaixe e contas para enfiamentos.

Por fim, na área dos jogos da sociedade as crianças podiam estar em contato com puzzles, lotos, jogos de encaixe que desenvolviam o raciocínio lógico e na área da casa da boneca podiam transformar-se em pequenos adultos desempenhando tarefas da lida doméstica através do fogão, da tábua de passar a ferro, do estendal, da cama, entre outros. Esta área permitia que as crianças, desde cedo, aprendessem que existem tarefas diárias a realizar, adquirindo um sentido de responsabilidade no que respeita à arrumação e à organização do espaço que as rodeia. Aliás, este sentido de responsabilidade, um dos valores que deve constar na formação pessoal e social das crianças, deve ser adquirido em todas as áreas pois é importante que as crianças explorem situações do dia-a-dia, aprendendo a saber ser, saber fazer e saber estar, para mais tarde as colocarem em prática. Daqui decorre a importância de termos na mesma sala de atividades diferentes áreas que não se resumem às áreas de saber propriamente ditas.

Para além dos itens já referenciados, o mobiliário existente na sala era um armário para arquivar os processos e os portefólios das crianças, prateleiras destinadas à arrumação do material e uma bancada onde eram colocadas as tintas. A sala de atividades encontrava-se equipada com um quadro interativo para a visualização de *PowerPoints*, histórias e filmes; uma secretária com o computador e os materiais utilizados pela educadora, um rádio; um quadro branco onde as crianças podiam desenhar e dar os primeiros passos na escrita. As paredes eram revestidas por placares, nos quais estavam expostos os trabalhos realizados pelas crianças. A exposição dos trabalhos era uma forma de tornar o ambiente mais acolhedor e criar condições para que ocorresse aprendizagem. Ao centro estava um conjunto de mesas dispostas em “U” para as crianças realizarem trabalhos e jogos educativos.

Entre os materiais destacava-se o quadro de presenças, o da meteorologia, o das tarefas diárias e o das estações do ano que só era utilizado quando começava uma nova estação. No início de cada semana, após o momento de acolhimento marcado pelo diálogo, a educadora elegia seis crianças, cada um responsável por uma tarefa. Esta informação ficava registada no quadro das tarefas diárias.

Escolhia-se o chefe da semana que era responsável por verificar se todos os colegas cumpriam as tarefas e ajudava-os em tudo o que precisassem. Havia o chefe do comboio que se responsabilizava por organizar a fila sempre que era necessário dirigirem-se para fora da sala, no caso do almoço, dos recreios e dos passeios, sendo que o chefe era o primeiro da fila. Tinham também o chefe das presenças que chamava os colegas um a um para marcar a sua presença. A limpeza das mesas do lanche (manhã e tarde) ficava a cargo de outra criança juntamente com um colega escolhido por si. Verificavam, ainda, se a sala ficava limpa e arrumada, pois cada criança tinha que arrumar os seus materiais e deixar a mesa e o chão junto de si, sem lixo. Havia, também, uma criança responsável por marcar o estado de tempo no quadro semanal da meteorologia, para que no final da semana pudesse comunicar aos colegas qual foi o tipo de tempo mais frequente.

Por último, uma das crianças desempenhava a tarefa de chefe do leite que com um ajudante, também escolhido por ele, distribuía o leite escolar na hora do lanche da manhã.

O quadro de responsabilidades foi elaborado a partir dos instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna (MEM), por considerarem que são “instrumentos [que] contêm potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a aprendizagem das crianças, especialmente no que se refere a atitudes e comportamentos” (Gonzalez, 2002, p.217). Outras responsabilidades podem ser acrescentadas desde que haja possibilidades para as introduzir, atendendo ao tipo de grupo e condições que se tem. Neste ano, devido a esse mesmo motivo, a educadora tentou introduzir a distribuição das lancheiras e da rega das plantas mas desistiu. Sem dúvida são instrumentos que devem ser estimulados “dado que permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada um das crianças” (idem, p.217).

O tempo era gerido segundo uma agenda semanal (*vide* quadro 1), que seguia alguns instrumentos de pilotagem sugeridos também pelo MEM, intencionalmente planeada pela educadora, que a torna uma rotina educativa “conhecida pelas crianças

que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/DEB, 1007, p.40). Para essa planificação a educadora tinha por base alcançar os objetivos gerais e abordar as três áreas de conteúdos definidas nas OCEPE, tendo obviamente em conta a disponibilidade dos espaços e dos docentes de música e bibliotecária. Estes dois eram ajustados às características específicas do grupo de crianças, o que exigia alguma experiência.

Quadro 1. Organização da rotina semanal na Educação Pré-Escolar

AGENDA SEMANAL				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento/reunião	Acolhimento/reunião	Acolhimento/reunião	Acolhimento/reunião	Acolhimento/reunião
“Hora do conto” – linguagem oral e abordagem à escrita	Educação Física	Atividade de escolha livre	“Hora do conto” – linguagem oral e abordagem à escrita	“Hora do conto” – linguagem oral e abordagem à escrita
Higiene/leite/recreio	Higiene/leite/recreio	Higiene/leite/recreio	Higiene/leite/recreio	Higiene/leite/recreio
Trabalho em grupo/atividade orientada	Trabalho em grupo/atividade orientada	Biblioteca – atividade orientada pela professora bibliotecária	Trabalho em grupo/atividade orientada	Trabalho em grupo/atividade orientada
Higiene/almoço	Higiene/almoço	Higiene/almoço	Higiene/almoço	Higiene/almoço
Trabalho em grupo/atividade orientada	Expressão musical	Trabalho em grupo/atividade orientada	Atividade de escolha livre	Expressão musical
Atividade de escolha livre	Atividade de escolha livre			Atividade de escolha livre
Revisão do dia	Revisão do dia	Revisão do dia	Revisão do dia	Revisão do dia

Havia sempre a preocupação de seguir com o que estava estabelecido. No entanto, desde o início que nos foi permitida alguma flexibilidade na organização temporal, pois “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME/DEB, 1997, p.40). A organização do tempo dependia do tipo de atividade, do espaço, das necessidades do grupo, do ritmo de trabalho de cada criança. O tempo educativo permitia oportunidades de aprendizagem diversificadas dada as diferentes áreas de conteúdo.

1.4. Interações

As interações estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e a educadora e o educador estagiário variavam de acordo com as situações.

Havia crianças que comunicavam de forma expressiva e muito desenvolvida para a sua idade, assim como também havia crianças que tinham dificuldades em expressar-se. Era o caso de uma criança que pouco falava com os educadores mas entre os seus colegas ia dialogando, principalmente com a melhor amiga.

A relação entre educadora/crianças era afável, pois o afeto era permanente e mútuo. Havia bastante proximidade e diálogo de ambas as partes.

O professor de música, pela sua própria postura, controlava o grupo. De forma a retribuir a sua dedicação, as crianças gostavam de aprender novas canções, ainda que uma ou outra criança se comportasse menos bem.

2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico ostentava infraestruturas adequadas aos fins a que se destinava como iremos ver na caracterização do contexto educativo que apresentamos nos subpontos seguintes.

2.1. Caracterização da Instituição

A Escola EB 1 N.º 3, localizava-se junto à Avenida Abade Baçal, na Zona Residencial das Beatas. Entrou em funcionamento em 1961/62. Atualmente pertencente ao Agrupamento Emídio Garcia, ministrando o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Era composta por quatro salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, local reservado para reuniões e arrumações, um átrio de entrada coberto destinado a atividades livres e ainda instalações sanitárias adequadas.

Todas as salas de aula eram de igual dimensão e configuração retangular. Estavam revestidas por placares de cortiça para a afixação de trabalhos e equipadas com computador, quadro iterativo, quadro negro, quadro de canetas de acetato, aquecedores, caixote do lixo e armários para o armazenamento de materiais escolares e documentos oficiais.

É de salientar que o primeiro e segundo ano dividiam a mesma sala e o terceiro encontrava-se dividido por duas salas, levando à formação de duas turmas do 3.º ano de escolaridade, devido ao excessivo número de crianças.

Além dos espaços acima mencionados referimos, ainda, que era um edifício com boa iluminação natural, luz elétrica, aquecimento a gás, água canalizada e saneamento.

Quanto ao seu exterior, a escola encontrava-se rodeada por um extenso recreio, todo em gravilha, delimitado por um gradeamento. No recreio foram instalados um parque de diversão e balizas.

Para o bom funcionamento da escola, a mesma conta com a colaboração da coordenadora do estabelecimento, com dez docentes: uma docente por turma, quatro docentes de apoio, que iam circulando pelas várias turmas, e ainda uma docente de Ensino Especial. Para além do corpo docente, ainda existiam três assistentes operacionais.

Como não há docentes sem discentes, a Escola EB 1 N.º 3 era constituída por noventa crianças distribuídas pelos quatro anos de escolaridade. Assim sendo, o primeiro ano era constituído por treze crianças, o segundo por onze, o terceiro por quarenta e quatro e o quarto por vinte e duas crianças.

2.2. O grupo de crianças do 4.ºano

A turma do 4.º ano de escolaridade era formada por vinte e duas crianças, oito do género feminino e catorze do género masculino, com nove e dez anos de idade. Era uma turma que se caracterizava pela boa relação que estabelecia com os professores, assistentes operacionais e com os restantes colegas.

No contexto de sala de aula, a turma a nível geral manifestava gosto em participar nas atividades desenvolvidas. Contudo, eram crianças que facilmente se distraíam com conversas paralelas. Como era uma turma muito conversadora, na maioria das vezes apresentavam uma postura e um comportamento inadequado à sala de aula, prejudicando o seu desempenho nas atividades, pelas interrupções que faziam.

Logo à partida conseguimos identificar dois grupos na sala de aula. Um grupo constituído pelas crianças que participavam espontaneamente e que obtinham os melhores resultados e outro grupo constituído pelos que só participavam quando eram

solicitados ou nunca participavam, apresentando resultados inferiores comparativamente aos primeiros.

Das vinte e duas crianças considerou-se que cinco eram os que apresentavam maiores dificuldades, sendo que um deles era acompanhado pela professora de Ensino Especial.

2.3. Organização do espaço e do tempo

A sala de aula é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo pelo que esta deve ser acolhedora e responder as suas necessidades.

A organização do tempo deve ser pensada e organizada com base numa rotina diária para que as crianças se tornem mais independentes e se sintam mais seguras ao longo do dia.

Neste sentido iremos abordar, por esta ordem, a organização do espaço e do tempo em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere à organização do espaço podemos encontrar a seguinte disposição:

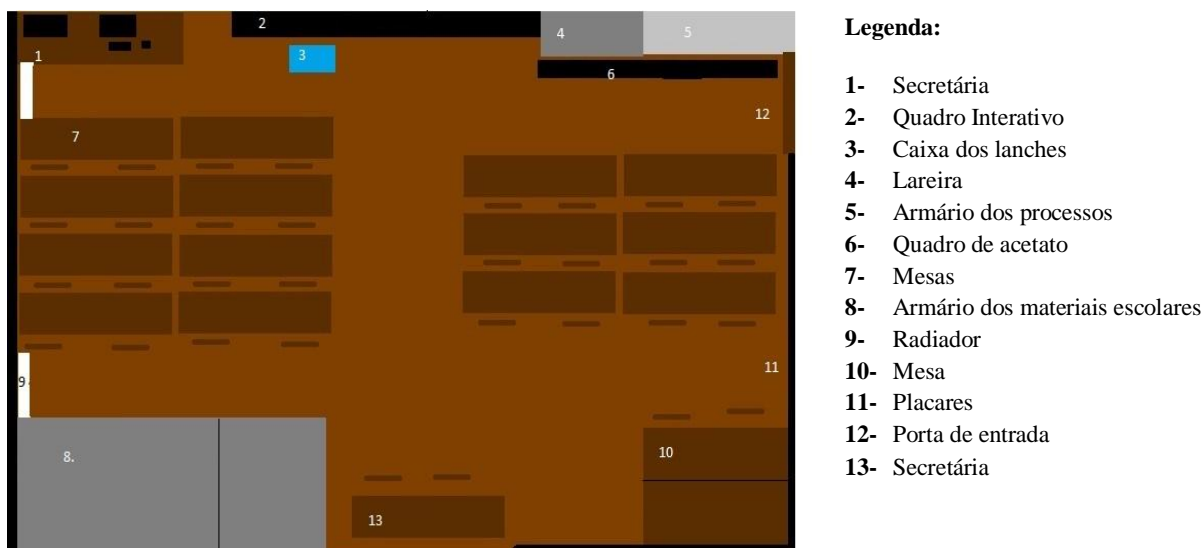


Figura 3. Organização da sala do 4.ºano

Na figura acima podemos observar que a organização das secretárias na sala de aula formava dois grandes grupos. Um grupo constituído por oito mesas dispostas em quatro filas e outro composto por seis mesas organizadas em três filas.

Encontramos uma sala de aula disposta em assembleia, ainda que com um corredor ao centro, bastante espaçosa, permitindo uma boa circulação e adequada “a aulas mais expositivas” (Cardoso, 2013, p. 202).

Porém, esta forma de gestão da sala de aula acarretava alguns problemas uma vez que as crianças se encontravam de costas para os placares, tendo dificuldades em consultar os trabalhos que desenvolviam. A melhor forma de organizar a sala depende do tipo de trabalho que queiramos fazer, logo esta deve ser alvo de mudanças sempre que se justifique. Ninguém melhor do que Cardoso (2013) para nos dizer que a escolha da gestão da sala de aula deve obedecer ao tipo de trabalho que vai ser proposto e que “o professor nunca se deve esquecer que o principal objetivo da disposição dos lugares é a comunicação fazer-se com mais facilidade” (p. 202).

Já a organização do tempo estipulada pela instituição era-nos demonstrada através de dois horários (*vide* quadros 2 e 3) que indicavam o tempo destinado a cada área disciplinar, por semana, assim como o tempo destinado às áreas extracurriculares.

Quadro 2. Horário semanal das áreas curriculares 2014/15

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h45m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30m		* TE-V.INT	* TE-V.INT		
10h45m		* TE-V.INT	* TE-V.INT		
11h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h30m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30m					
13h30m					
13h45m					
14h00m	Matemática	Português	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14h15m	Matemática	Português	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14h30m	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14h45m	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Expressões
15h00m	O. Comp.	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Est. do Meio
15h15m	O. Comp.	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Est. do Meio
15h30m	O. Comp.	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Est. do Meio
15h45m	O. Comp.	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Est. do Meio

É de extrema importância referir que os tempos estipulados no horário não eram cumpridos, uma vez que as professoras optavam pela interdisciplinaridade e, dessa

forma, os conteúdos eram abordados seguindo uma ordem que muitas vezes não coincidia, quer a nível de tempo quer a nível de área, com o que podemos observar nos horários. Esta é para Dewey (1973, cit. por Ribeiro, 2009), a melhor forma de proporcionar experiências significativas. Ainda de acordo com a mesma autora, a divisão do saber por disciplinas não faz sentido para a criança, pois esta necessita de uma aprendizagem onde os saberes “estejam integrados e as experiências valorizem os contributos de vários saberes” (Ribeiro, 2009, p.8).

No final de cada dia da semana as crianças frequentavam as áreas extracurriculares (*vide* quadro 3): Inglês, Atividade Física e Música.

Quadro 3. Horário semanal das áreas extracurriculares 2014/15

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
16h00m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h15m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h30m	AT. FÍSICA	INGLÊS	MÚSICA	AT. FÍSICA	INGLÊS
16h45m	AT. FÍSICA	INGLÊS	MÚSICA	AT. FÍSICA	INGLÊS
17h00m	AT. FÍSICA	INGLÊS	MÚSICA	AT. FÍSICA	INGLÊS
17h15m	AT. FÍSICA	INGLÊS	MÚSICA	AT. FÍSICA	INGLÊS

2.4. Interações

A relação entre crianças era geralmente boa. Contudo, essa relação era muitas das vezes colocada em causa pelas características específicas de cada criança. Por registos de observação que fizemos verificamos que existiam crianças muito instáveis, que optavam por se manterem distantes dos colegas, evitavam colaborar nos trabalhos de grupo, manifestar a sua opinião e reagiam de forma violenta com os colegas. Atendendo a que nos referimos a crianças que preferiam, por variadíssimos motivos, colocar-se à margem e facilmente eram alvo de “troça”, era normal que reagissem mal, quer à tentativa de aproximação dos colegas como às brincadeiras por parte destes.

Mas a nível geral, era uma turma que se regia por princípios de solidariedade e cooperação, ainda que fossem pouco críticos em relação aos colegas.

Por norma, as crianças que apresentavam maiores dificuldades em integrar-se e maiores dificuldades de aprendizagem eram aquelas que raramente tomavam iniciativas, questionavam espontaneamente e impunham a sua opinião. No entanto, dentro deste grupo existiam crianças que não perturbavam a aprendizagem dos seus colegas e

aqueles que não contribuíam para a realização das atividades e para a dinâmica e bom funcionamento da turma.

Ao contrário do que seria de esperar as ditas “boas” crianças também manifestavam comportamentos indesejados.

Para fazer face aos maus comportamentos, Arends (1995), recomenda que os professores se centrem apenas no comportamento inadequado e encontrem estratégias para o alterar, através de intervenções rápidas e precisas. É nesta linha, que as professoras tentavam estar atentos a tudo o que se passava na sala de aula. Costumavam estabelecer normas para disciplinar a turma e discutiam os problemas com os crianças, através do diálogo, fazendo-as perceber que estão erradas quanto à postura que mantêm na sala de aula. O diálogo parecia funcionar, dado que as professoras tinham facilidade em comunicar e as crianças pareciam atender ao que lhes era proposto.

Se não utilizavam o diálogo recorriam a outras estratégias como colocar a mão no ombro, o que lhes permitia, normalmente, reverter os comportamentos inadequados, sem que fosse necessário interromper a aula.

Em situações mais complicadas a professora auxiliar punia as crianças de forma a “desencorajar infrações às regras e procedimentos importantes” (Arends, 1995, p.206). As punições que a professora tinha à sua disposição eram limitadas, portanto, a professora fazia com que as crianças não fossem ao recreio para que executassem as atividades que não faziam durante o período de aula. Já a professora titular utilizava o reforço positivo, proferindo expressões ligeiras que serviam de chamada de atenção, evitando a punição e fazendo com que trabalhassem autonomamente apenas com uma chamada de atenção.

Quanto ao empenho, as duas professoras o valorizavam e tentavam sempre que as suas aulas fossem apelativas, tornando-as atrativas o que muitas vezes parecia ter *feedback* no empenho das crianças.

Capítulo II - Apresentação do estudo: *As Relações Interpessoais (professor/criança e criança/criança) em sala de aula*

1. Motivação para o estudo

A escolha deste tema surgiu das várias situações que se foram observando ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Tal como refere Postic (2008), o sistema educativo assentava numa sociedade hierarquizada, em que o docente era uma peça fulcral, detentor dos utensílios fundamentais como o saber, o saber-fazer e o saber-dizer. Deste mecanismo social nascia uma relação educativa distante, que encarava a educação como um simples ato de depositar conhecimentos e valores aos educandos (Cabral, 2003).

Contudo, este tipo de pedagogia mostrou-se desadequada, aos nossos tempos, pela desconstrução da imagem do considerado até então bom educador-professor. O bom educador-professor já não é aquele que transmite maior informação mas sim aquele que enquanto ensina tem em conta a dignidade, a identidade do educando, respeitando e valorizando os seus conhecimentos, na sua maioria aprendidos no seu quotidiano, enquanto sujeitos histórico-sociais. São estas as condições necessárias, que muitas vezes não se verificam na sala de aula, que permitem que o criança aprenda e o professor ensine.

Todo este processo, que aponta para uma educação libertadora, baseada no diálogo e na convivência saudável entre todos os intervenientes do processo educativo, aceitando semelhanças e diferenças, resultantes das próprias histórias de vida.

Um método meramente expositivo não seria, portanto, suficiente para que a aprendizagem significativa acontecesse, estando esta fortemente dependente das relações que se estabeleciam entre professor/criança e criança/criança, que até então era impedida pelos métodos tradicionais. Foram longos os anos em que se procurou uma educação diferente. E é certo que em algumas escolas essa educação de facto é uma realidade, mas porquê é que mesmo nessas salas continuamos a assistir à desmotivação de várias crianças? Ao insucesso escolar? À crescente rutura entre professores e crianças quando se acredita que este é o tipo de educação certa para os indivíduos de hoje? A justificação pode estar no tipo de relações que se estabelecem na sala de aula.

Como durante a Prática de Ensino Supervisionada a primeira observação que se faz é ao nível das interações que se estabelecem em sala de aula e os comportamentos

que derivam dessas relações, pensamos ser importante perceber o que determina as relações entre pares e entre professor/criança e conseqüentemente perceber a influência das relações na forma de agir dos diferentes intervenientes no processo educativo.

A análise da literatura levou-nos a reconhecer que muitos são os fatores que influenciam as relações interpessoais em sala de aula, bem como o comportamento, que tem um valor significativo na forma como nos relacionamos com os outros.

Neste sentido, acreditamos na importância do nosso estudo pois nós, enquanto futuros educadores/professores, antes de justificarmos o comportamento da criança com fatores externos à escola, devemos refletir primeiramente sobre as nossas práticas pedagógicas e a forma como nos relacionamos com as nossas crianças, pois a maioria dos comportamentos são reflexo da nossa ação. A reflexão sobre este tema poderá ajudar os futuros professores na medida em que estes serão mais cuidadosos na escolha dos seus métodos de ensino e na sua postura face às crianças.

A observação direta dos comportamentos aquando da Prática de Ensino Supervisionada terá sido decisiva e foi a grande motivação para que este tema fosse investigado por nós, em contexto de Prática Pedagógica.

1.1. Identificação do problema e objetivos da investigação

O tema da investigação que nos propomos desenvolver visa dar resposta à seguinte questão problema: Será que na relação que se estabelece entre professor/criança e criança/criança o comportamento gera comportamento?

Para dar resposta a esta questão delinearão-se os seguintes objetivos:

1. Analisar as perceções das crianças sobre as práticas educativas dos professores;
2. Analisar as perceções dos professores sobre as suas práticas educativas;
3. Diagnosticar comportamentos disruptivos em contexto educativo;
4. Compreender de que forma o comportamento interfere nas relações interpessoais.

Para tal, concebemos um quadro conceptual que num primeiro momento foca, de forma objetiva, o enquadramento teórico relativo às relações interpessoais (professor/criança e criança/criança), a sua importância, os fatores que influenciam essas relações em contexto de sala de aula e a influência que o comportamento poderá ter na construção das relações interpessoais. Aliamos o comportamento às relações

interpessoais, uma vez que é da relação entre estas duas variáveis que pretendemos obter resposta à questão-problema.

2. Relações Interpessoais

Segundo Fachada (2003), existem fatores que determinam os diferentes tipos de relações. Do meio onde as pessoas estão inseridas bem como as experiências quotidianas depende o tipo de relações que as pessoas estabelecem entre si. Aliás, para Santos (2014), poucas são as tarefas, situações ou profissões que não envolvam relações interpessoais, dado que, diariamente, estamos em contato com outras pessoas nas mais variadíssimas situações do quotidiano.

Partindo desta ideia, Fachada (2003) refere que em cada contexto de vida particular, seja na vivência entre familiares, na escola, na comunidade ou no local de trabalho, verifica-se um conteúdo de relação interpessoal específico. No seio familiar predominarão conteúdos de caráter mais pessoal, em que os indivíduos tendem a falar de si e das suas vivências. No grupo de amigos os conteúdos incidem sobre os interesses, valores, as crenças e as necessidades de cada um. Já no contexto de trabalho os conteúdos da relação interpessoal são os que se relacionam com as condições, o ritmo e as tarefas profissionais.

Se os contextos de vida diferem de pessoa para pessoa também os papéis que cada um desempenha são diferentes e determinam as relações interpessoais. Barbosa (2000) define papel como “o tipo de atuação pedido ou esperado do indivíduo que ocupa uma certa posição no sistema de relações” (p.74). A mesma pessoa pode desempenhar o papel de pai, de filho, de chefe, entre outros. Obviamente que o que caracteriza a relação com o seu filho não é o mesmo que caracteriza a relação com os seus funcionários, enquanto chefe.

O interlocutor é outro fator que determina o tipo de relação, uma vez que todos nós possuímos determinadas características, valores, conhecimentos e atitudes. São estas informações que constroem a nossa personalidade e que nós damos a conhecer ao outro, com quem queremos estabelecer relação, para que este se consiga orientar. De acordo com aquilo que conhecemos do nosso interlocutor escolhemos os conteúdos e a forma de os comunicar, pois é importante ter em conta o nível de desenvolvimento da compreensão de quem nos ouve. Assim, o tipo de relação que criamos com uma criança não é o mesmo que criamos com um adolescente ou adulto.

Em casos que se enquadrem em parâmetros designados de normais, o nível etário acompanha sempre um nível de capacidade cognitiva. É através da evolução quer dum quer de outro que a experiência de relacionamento com os outros varia.

Na prática educativa, a relação interpessoal, ou relação pedagógica, que se estabelece entre adultos e crianças é fundamental.

De acordo com Alves (s/d) a trajetória das relações interpessoais, especialmente a relação pedagógica entre professor/criança, tem sido pautada pelo autoritarismo, “onde uma espécie de inquietude de um em relação ao outro (...) [compromete] um melhor rendimento no trabalho de ambos” (p.3).

Segundo Luiz (2014), citando vários autores, entre os quais Estrela (2002), entende-se por relação pedagógica

o contacto interpessoal [ou o conjunto de relações sociais] que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica [por exemplo entre o educador e aqueles que educa] e o resultado desses contactos, relação essa que possui características cognitivas e afetivas identificáveis (p.19).

Do ponto de vista de Estrela (2002), a relação pedagógica no seu sentido lato parte da definição acima referida e abrange todos os intervenientes desde professores, funcionários e pais. Já num sentido restrito abrange apenas a relação professor/criança e criança/criança dentro das situações pedagógicas.

No conceito de Meirieu (2002, cit. por Luiz, 2014), a relação pedagógica/educativa acontece quando existe disponibilidade do adulto para ir além da gestão que faz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, de partilha de saberes entre ele e a criança, em que os dois interagem e aprendem, sendo ambos valorizados e ativos no processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, a relação pedagógica estabelece-se no processo de construção do saber e “ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar (...) ela é uma espécie de acordo temporário, o qual se esgota na realização do seu objetivo” (Cordeiro, s/d, p.69) que é garantir o acesso a um conjunto de saberes.

Ainda que as tentativas de definir relação pedagógica sejam muitas, pois cada autor define-a de forma diferente, o facto é que se verifica um consenso quando se afirma que a relação pedagógica é um elemento insubstituível no total desenvolvimento da criança uma vez que incentiva a confiança no outro e a sua autonomia, na exploração do mundo. Essas relações de confiança conduzirão ao desenvolvimento físico e ao

equilíbrio emocional da criança. A relação pedagógica torna-se não só importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança como também do professor, pois é na relação com o outro que a pessoa se constrói, se desenvolve e faz desenvolver.

2.1. Fatores que influenciam a relação interpessoal

Como refere Postic (2008), cada indivíduo, num dado momento, ocupa um determinado lugar num sistema caracterizado. Referimo-nos ao conceito de estatuto que o indivíduo possui num determinado sistema de organização.

Na situação educativa, o estatuto refere-se segundo Barbosa (2000) às posições daquele que ensina e daquele que aprende, evidenciando o estatuto do professor e o estatuto das crianças respetivamente. Essas designações pressupõem a hierarquização que existe entre ambos. É das posições que cada indivíduo ocupa que vão depender as relações.

Dadas as características do estatuto do docente a comunicação que ocorre na sala de aula caracteriza-se pela sua unidirecionalidade, isto é, uma comunicação que parte unicamente do professor para a criança e nunca o contrário. Parte do professor porque este adquire um estatuto maior, não só pela sua idade mas sobretudo pelo nível que atingiu. Uma situação que aos olhos de Postic (2008) não é reversível “ainda que o verdadeiro ensino mútuo provenha da permuta” (p.105).

A relação de professor/criança seguiria outro rumo se o docente conseguisse aceitar a criança tal e qual como ela é e se percebesse que o verdadeiro ensino só existirá da permuta de conhecimentos.

Embora, na atualidade se verifique uma evolução no sistema educativo, como salienta Alves (s/d) assiste-se “a um certo amadurecimento da relação [professor/criança] em direção a uma relação regrada em parâmetros dialógicos, de interação” (p.3), fruto da luta dos nossos professores contra a pedagogia tradicional, defensora da hierarquização das posições, o facto é que ainda em muitas escolas se assiste a um sistema em que a criança recebe informações, “conselhos, estímulos respeitantes às aprendizagens a fazer” (Postic, 2008, p.103) e depende de um adulto, detentor da autoridade que as julga, avalia, persegue com repressões ou simplesmente as ignora.

Entre outras pedagogias referimos a pedagogia da participação que procura modificar esta relação hierárquica, preferindo referir-se aos estatutos como papéis do professor e da criança. O professor como aquele a quem se recorre em caso de necessidade, aquele que é um guia, que procura e trabalha com as crianças, partilhando conhecimentos num verdadeiro trabalho colaborativo. O professor não deve deixar de exercer a sua autoridade mas deve também mostrar o seu lado humano.

Não quer isto dizer, de acordo com Barbosa (2000) que o estatuto do professor deixa de existir, mas sim que deixe “de ser imposto do exterior, exclusivamente por delegações administrativas, [e passe a ser] reconhecido como tal pelas crianças e pelas qualidades «técnicas» do docente [que] estão intimamente associadas às qualidades humanas” (p.76). E acrescenta ainda, quando tenta defender o “novo” estatuto atribuído ao professor, perante aqueles que reagem contra as metodologias modernas: “esta não é uma forma do professor se humilhar (...) ele deve (...) estar presente, com toda a sua presença magistral, mas humana também. Ele conserva a sua autoridade moral e intelectual” (Barbosa, 2000, p.77), pondo-a ao serviço das crianças.

É segundo esta visão que os métodos decorrentes das novas pedagogias têm ajudado a reduzir a distância entre professor/criança, que passam a partilhar da autoridade que se estabelece na sala de aula, até porque para Silva e Neves (2006) mesmo na relação desigual e assimétrica, que é a relação professor/criança, nenhum está desprovido de poder. A criança também dispõe de uma pequena parcela de poder ainda que não seja reconhecido pela escola nem pela sociedade.

Se os professores adquirem um estatuto pelos papéis que desempenham junto dos crianças, as crianças também possuem estatutos “de acordo com o tipo de ensino, o seu nível e a organização escolar que frequentam” (Barbosa, 2000, p.81).

Para Barbosa (2000), estes estatutos vão-se alterando de ano para ano em função de novas normas, de novos colegas, professores, exigências e em função de novos papéis. Para a formação dos estatutos concorrem os “juízos feitos pelos docentes no que diz respeito ao seu trabalho, ao seu mérito, ao seu êxito nos exercícios” (Postic, 2008, p.108) e as perceções formuladas pelos colegas, que resultarão num jogo de afinidades e rejeições que se manifestam no grupo. Como sabemos a posição que cada criança ocupa no seio da turma, é determinada pelos sucessos e insucessos na realização das tarefas.

O estatuto que uma criança adquire na escola poderá influenciar a imagem que cada criança tem de si, na medida em que “o estatuto escolar influencia sempre a tomada de consciência do indivíduo que o possui” (Barbosa, 2000, p.83). Cada um

valoriza-se em função daquilo que os professores e os colegas que nos rodeiam pensam de nós (Gilly 1972, cit. por Postic, 2008).

Segundo Estrela (2002), a criança desenvolve um autoconceito negativo e sente-se fracassada sempre que o professor manifesta atitudes de não confiança nas suas capacidades. Ou, pelo contrário, se o professor expressar atitudes de confiança no potencial da criança, ela empenha-se mais nas atividades escolares e obtém melhores resultados.

Assim, segundo Barbosa (2000), a criança auto constrói-se em função da forma como sente que é percebida pelos outros, sendo que essa percepção que têm de nós, por sua vez, é formada pelo reconhecimento que os outros têm do nosso estatuto. Obviamente, esta forma de olharmos para nós mesmos pode ter um lado negativo porque se somos “más crianças” teremos tendência a depreciar-nos e se formos “boas crianças” a avaliar-nos exageradamente.

2.1.1. Representação da criança para o professor e do professor para a criança

Como já temos vindo a referir, a descrição que o professor faz das crianças é para Postic (2008), influenciada pelo estatuto, definido pelo nível escolar que ele pensa ter atingido. A partir das expectativas dos resultados escolares o professor constrói a sua representação da criança. Consoante a criança corresponde ou não às suas expectativas o professor julga-a bem ou mal. Assim, a prioridade centra-se no produto, mais precisamente, no sucesso escolar resultante das observações diretas dos comportamentos e nos trabalhos que a criança realiza durante as aulas.

O meio sociofamiliar da criança não é tido em conta em prol do privilégio que o docente, devido aos objetivos profissionais estipulados pela instituição, dá aos aspetos cognitivos, à personalidade e às atitudes morais da criança face ao trabalho que desempenha. O estatuto familiar só é tido em conta para justificar os fracassos já alcançados na escola, pois para Postic (2008), “as diferenças do estatuto familiar só intervêm para matizar ligeiramente as diferenças entre as crianças que, por um lado saem mal e, por outro lado, aquelas que se saem bem” (p.113).

Se por um lado o professor só “tende a valorizar na criança as qualidades que mais facilitam o seu exercício profissional” (Estrela, 2002, p.73), nomeadamente aspetos cognitivos e comportamentais, por outro a criança concede maior importância às

qualidades humanas e relacionais do docente. O que os distingue é o facto “do professor [se situar] no âmbito das condições institucionais a respeitar quando ensina [e] a criança [se situar] nas relações que gostaria de ver reunidas para poder aprender” (Postic, 2008, p.113).

Embora as crianças elaborem um conjunto de representações que assentam quer nas “qualidades humanas” quer nas exigências escolares, “não se separa o ensino da relação (Amado, 2001, p.406). Muitos dos professores são valorizados e aceites pelas crianças pela simpatia e amizade que demonstram, mas também pelos resultados que exigem das crianças, uma vez que consideram que a escola as deve instruir e para tal são necessários professores competentes, motivados e que ensinem bem. Assim sendo, “as representações das crianças sobre o professor valorizam as suas qualidades relacionais, aparecendo em segundo plano as suas qualidades de ensino” (Estrela, 2002, p.73).

Como refere Amado (2001) os crianças julgam o professor pelo modo como ele é capaz de alcançar os seus objetivos, “qualquer falhanço na manutenção da disciplina (...) está em perigo de ser visto como fraqueza e, por isso, falta de autoridade a ser explorada pelas crianças” (p.122).

Podemos concluir que o facto de o professor corresponder, ou não, à representação que os crianças fazem dele, condiciona as atitudes e os comportamentos que estas assumem face aos seus professores que, conseqüentemente se refletirão nas atitudes e comportamentos do professor. Estamos perante uma “causalidade circular”, como é referido pelo autor, entre a simpatia, o respeito e os comportamentos ajustados.

2.2. A turma como um espaço relacional

Parafrazeando Cordeiro (s/d), a Escola é uma etapa obrigatória na vida das crianças. É durante o tempo que nela passam que estabelecem relações importantes entre todos os intervenientes no processo educativo.

No entanto é o professor que gere o conjunto de relações humanas que se efetivam na sala de aula, pois a profissão docente é “como a de um profissional de relações humanas” (Cordeiro, s/d., p.68). Como muitas vezes as interpretações que os professores e as crianças fazem das normas que regulam as suas relações são diferentes,

“a definição dos papéis acaba por ser eminentemente pessoal, o que pode explicar os conflitos que por vezes surgem” (Estrela, 2002, p.51).

Do ponto de vista das crianças, a escola deve ser encarada como um espaço de relações sociais e humanas que atribuem sentido à escola enquanto Instituição.

A tónica passa a ser colocada na dimensão relacional da escola, que é ainda mais perceptível quando o autor olha a escola como um “lugar onde se estabelecem relações mais ou menos duradouras e intensas com pessoas da mesma faixa etária” (Cordeiro, s/d, p.67). É segundo esta perspetiva que a Escola possibilita a socialização entre pares, para que juntos, participem na construção e na afirmação da personalidade de cada criança.

Resumidamente, as razões mais invocadas pelas crianças para gostarem da escola “têm mais a ver com as relações de convívio que ela facilita” (Estrela, 2002, p.50), pela dimensão afetiva e relacional que possui, do que com “aquilo que a escola se propõe a cumprir, em termos de ensino e de aprendizagem do conjunto de saberes curriculares” (Cordeiro, s/d, p.68).

Assim, a Escola enquanto organização complexa, responsável por um grande número de indivíduos ligados por uma rede de relações permite que a informação e os recursos sejam transmitidos de um grupo para outro.

2.2.1. A importância da relação professor/criança e criança/criança

Segundo Leitão (2011), para uma melhor adaptação da criança à escola, é necessário o seu desenvolvimento social e emocional, processo para o qual é fundamental a relação com colegas da mesma idade, mais velhos ou mais novos. Essa relação, aquando da entrada na escola permite também à criança ampliar e construir novos conhecimentos bem como aperceber-se da complexidade social que a rodeia, pois na sociedade escolar, como em qualquer família, uns reagem sobre os outros mais ou menos favoravelmente.

Todavia, são essas relações que as crianças estabelecem que lhes permite aprender a colocar-se no lugar do outro, valorizando-o, observando “diferentes tipos de modelos e comportamentos e resolver problemas que possam surgir dessas relações” (Santos, 2014, p.32). Daí irão desenvolver-se relações de hostilidade, de afeto, de receio, de

confiança, ambição ou de revolta, tornando-se inevitável a ocorrência de conflitos interpessoais.

Importa retomar o conceito de conflito, que para Santos (2014) é a oposição entre dois indivíduos, “caracterizado por eventos em que uma pessoa resiste, retalia ou protesta as ações de outros” (p.33). Este conceito não é sinónimo de agressão, pois os conflitos são gerados a partir de desentendimentos e podem ser manifestados de diversas formas, dependendo das condições em que ocorrem, da idade e do nível de desenvolvimento dos envolvidos no conflito. Segundo informações recolhidas por Santos (2014), os conflitos ocorridos entre crianças mais novas devem-se ao desejo de possuir um determinado objeto ou de ter total atenção de um adulto. É a partir da ocorrência de conflitos que as crianças desenvolvem habilidades para a resolução dos mesmos e refletem sobre os seus comportamentos e o tipo de relação que têm vindo a estabelecer com os outros. Os conflitos interpessoais nestas situações devem “ser encarados como momentos de aprendizagem (...) [que contribuem] para a sua formação como seres sociais” (Santos, 2014, p.38).

Segundo Leitão (2011), o êxito escolar passa muito mais pelo tipo de relações que se estabelece do que propriamente de fatores cognitivos, uma vez que “as crianças são seres sociais e, como tal, as relações estabelecidas entre os pares e os adultos que as rodeiam são considerados um importante contexto de aprendizagem” (Shin 2012, cit. por Santos, 2014, p.24).

Todavia, assiste-se à valorização das capacidades cognitivas e dos saberes disciplinares, deixando para segundo plano a dimensão socio-emocional. Se esta é a principal preocupação, valores como “a competição, o individualismo e a independência [vão ser cada vez mais frequentes] entre as crianças” (Leitão, 2011, p. 29) dificultando as relações harmoniosas e a cooperação entre indivíduos. É através das relações que cada criança identifica, expressa e regula as suas emoções.

São as relações afetivas que estabelece com os colegas e com todos os agentes educativos, a base de todas as suas reações perante as situações da vida. A falta de afetividade conduzirá à desadaptação da criança à escola e causará perturbações no seu comportamento.

Quando a criança se sente carente de afetos familiares, é na escola que vai procurar satisfazer essas necessidades, daí ser importante que “na relação professor/criança, sejam tidos em consideração tanto os aspetos cognitivos quanto os aspetos afetivos” (Leitão, 2011, p.30). O próprio ato de ensinar só se torna possível

quando existe uma relação de proximidade entre aquele que ensina e aquele que aprende, tal como referem Granja, Costa, e Rebelo (2011), existe um forte vínculo entre o domínio da cognição e da afetividade, uma vez que uma relação pedagógica de qualidade depende da capacidade dos professores amarem e respeitarem as crianças.

Também para Luiz (2014), a relação pedagógica contém uma dimensão afetiva indispensável ao bem-estar e desenvolvimento da personalidade da criança, devendo surgir sempre em primeiro plano a relação afetiva, até porque para Ribeiro (1990, cit. por Jesus, 2002), a “neutralidade afetiva na relação pedagógica” (p.14) não evita os conflitos com as crianças, defendendo “uma relação de agrado” (idem, p.14) necessária para que haja um maior respeito das crianças para com o professor.

Em síntese, “a relação deveria assentar numa estrutura funcional em que o professor e a criança, embora com papéis diferentes, se situariam ao mesmo nível desenvolvendo uma relação simétrica” (Jesus, 2002, p.13).

A qualidade da relação entre professor/criança é fundamental porque desde sempre o professor foi considerado uma base segura com quem a criança partilha, desabafa e estabelece um vínculo afetivo.

Segundo Luiz (2014), o conceito de vinculação está associado à relação pedagógica, na sua dimensão afetiva. Designa-se por vinculação o conjunto de laços que se estabelecem e constroem entre a criança e qualquer pessoa. Nesse sentido, Santos (2014), afirma que os laços afetivos que a criança cria com os adultos garantem-lhe confiança para experimentar novas situações, vendo o adulto como alguém que o apoia e acompanha durante o seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas para Leitão (2011), é importante que o “professor perceba a sua responsabilidade quando aceita ser essa figura de vinculação, pois só assim a criança desenvolve a capacidade de autorregulação emocional e comportamental, [forma] uma identidade, [estabelece] valores morais” (p.32) e desenvolve a sua capacidade de recuperação perante as situações menos boas.

Luiz (2014) revela que as vinculações que as crianças constroem são decisivas para as interações e comunicação que irão desenvolver posteriormente. Portanto, torna-se evidente que qualquer relação se centra na afetividade, amizade, vinculação, cuidado e apoio.

Na escola para que se verifique qualidade em todos os serviços educativos é necessária esta relação entre educar e cuidar, encaradas como funções indissociáveis na relação pedagógica, como refere Caldwell (1995, cit. por Luiz, 2014)

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção (...). Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar (p.25).

Neste ambiente de proximidade, de contacto pessoal e de diálogo a relação que aproxima o professor da criança não pode ser confundida com uma relação de amor ou amizade. Importa procurar procedimentos que previnam o excesso de envolvimento afetivo, definindo, ainda que nem sempre seja possível, a fronteira entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal. O ideal será trabalhar sempre para mantermos um equilíbrio, conscientes de que “se por um lado é preciso prevenir o excesso de proximidade afectiva, por outro a relação pedagógica perderá toda a sua relevância humana se for desenvolvida num ambiente de frieza e exterioridade formal” (Batista, 2005, p.95).

Segundo Leitão (2011), um outro fator que tem efeito nas relações que se estabelecem entre professor/criança é o carácter de ambos. Ninguém possui um carácter ideal, pois todos apresentamos um lado bom e outro mau que demonstramos quando nos relacionamos com o outro. Esse carácter, na maioria das crianças, varia de acordo com as circunstâncias e o tempo. Perante isso, é muito difícil um educador ou professor manter a simpatia comunicativa, permanecer justo e alegre quando se sente cansado ou frustrado devido às preocupações que o atormentam e ainda tem que suportar as variações comportamentais das crianças. O educador/professor tem vida para além da escola e muitas vezes torna-se difícil separar a vida pessoal da profissional. Claro que isso trará consequências sobre as crianças. Sabemos que o êxito educativo depende mais dos professores do que de qualquer outro sistema exterior à escola.

Ainda segundo o mesmo autor, um professor precisa de saber mais do que aquilo que irá ensinar. No entanto, o professor não age apenas através do seu conhecimento científico ainda que esse seja o seu maior compromisso com a escola. Isto é fácil perceber se pensarmos que professores da mesma área e do mesmo nível de ensino estão sempre a ensinar a mesma coisa, muitas vezes, através dos mesmos manuais, os resultados e os interesses que cada um desperta nas crianças será certamente diferente. Este exemplo reforça aquilo que temos vindo a evidenciar, “que a transmissão de conhecimentos não acontece à margem de uma interação entre pessoas” (Granja, Costa & Rebelo, 2011, p.149), pela qual o comportamento, a atitude, o tom de voz, a forma de apreender os problemas, de encorajar, marcam profundamente as crianças e, posteriormente, a relação que se mantém com elas.

Na relação entre professor/criança é muito importante ter-se em atenção os dois lados, isto é, não só tomar em conta o carácter do professor mas igualmente o da criança, bem como, estarmos certos de que não existe um professor que possua um carácter exemplar perante uma turma, pois a estratégia que utiliza para motivar uma determinada criança pode não ser suficiente para motivar a outra.

2.2.2. Importância do comportamento na relação interpessoal (professor/criança e criança/criança)

Antes de mais convém definir comportamento. Fachada (2003) define comportamento como tudo aquilo que o indivíduo faz e diz.

Nem todas as pessoas se comportam do mesmo modo nas mesmas situações, pois cada qual percebe a realidade à sua maneira e segundo aquilo que percebe tenta adaptar-se de modo a facilitar as relações interpessoais.

Segundo Monteiro (2007), a forma como nos comportamos perante os outros depende das primeiras impressões que formamos aquando do primeiro contato com os mesmos, atendendo às situações e aos contextos em que acontecem. É a partir dos primeiros contactos que se dá o processo de formação da percepção interpessoal “que nada mais é do que a forma como cada parceiro percebe o outro, ele mesmo e a interacção entre ambos” (Silva, 2011, p.29).

Na escola, mais propriamente na sala de aula, procede-se da mesma forma, uma vez que “as relações no interior da escola são afetadas pela natureza das relações na sociedade” (Postic, 2008, p.133). Como indivíduos inseridos numa sociedade, os nossos comportamentos acabam sempre por afetar positiva ou negativamente a relação que mantemos com os outros.

A relação que se estabelece entre professor/criança depende das opiniões que ambos constroem acerca do outro. Para Monteiro (2007), o professor tende a ter uma melhor relação com as crianças que considera “boas” do que com as crianças que considera “más”, sobre os quais adquire uma postura vigilante, controlo constante, crítica e diminuição do *feedback* positivo. Segundo Estrela (2002), quando falamos numa melhor relação, neste caso em particular, referimo-nos sobretudo a um discurso de proximidade. À partida, se o professor “não se liga” da mesma forma com todas as crianças é porque cria preconceitos e estereótipos oriundos das primeiras impressões, já referenciadas anteriormente.

Segundo Jesus (2002), a categorização permite compreender e prever o comportamento do outro, conferindo estabilidade à relação de ambos dado que “o sujeito prevê aquilo com que pode contar da parte do outro, orientando os seus comportamentos para com ele em função dessa previsão” (p10).

Embora a categorização e as expectativas simplifiquem as relações interpessoais é necessário que sejam tidos em conta os efeitos negativos que causam. A categorização que o docente faz da criança adquire uma importância notória na história da sua relação, uma vez que “categorizar uma criança é recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado para além daquele em que é encerrado; é, para o educador, desligar-se voluntária e definitivamente dela, é condená-la a resignar-se ou a revoltar-se” (Postic, 2008, p.115).

De acordo com Postic (2008), a relação entre professor/criança é afetada essencialmente por dois fatores: a presença ativa do grupo de colegas e pelo tipo de intervenção do professor, sendo influenciado por ambos. Ou seja, uma criança adquirirá determinado comportamento “tanto pelo que ela percebe dos seus colegas, como pelo que ela percebe do docente” (p.133). Quando observados os comportamentos do docente, dependendo do objetivo da sua intervenção, verificamos que são comportamentos regidos pelo estatuto da criança, pois Estrela (2002) afirma que “os professores têm comportamentos diferenciadores em relação às suas crianças” (p.72).

Postic (2008) dá-nos alguns exemplos que melhor nos farão compreender aquilo que acabamos de referir. Por exemplo, quando o professor faz uma pergunta difícil, o seu olhar recai logo sobre as melhores crianças. Quando se desloca na sala de aula para observar o trabalho das crianças, aproxima-se das crianças com piores resultados ou então quando durante uma aula se apercebe de conversas entre crianças coage imediatamente as crianças que considera mais barulhentas, mesmo que naquela situação possam ser outras a perturbar a aula. Nesta situação “a criança injustamente visada capta assim a imagem que dela tem o professor, sente-se um bode expiatório e passará a fazer o possível para justificar a fama que tem (...). A criança sente-se, portanto, etiquetada” (Estrela, 2002, p.72).

Estas são situações que reforçam as expectativas negativas do professor, não deixando dúvidas para as crianças visadas como para os seus colegas quanto ao mau conceito que o professor tem de si “e de que não deve alimentar esperanças de que a situação possa mudar” (ibidem, p.72).

O criança opta pelo modelo dos colegas ou pelo do professor consoante o estímulo que o docente oferece à criança ou consoante a idade e a pressão dos valores

que são dos seus colegas. Contudo acredita-se que a criança se deixa influenciar mais rápido pelo julgamento dos colegas. Até aqueles que obtêm bons resultados muitas das vezes se afastam dos “objetivos acadêmicos para adquirirem um prestígio junto dos colegas” (Postic, 2008, p.135), pois veem nos amigos uma forma de afirmar a sua independência.

Porém, segundo Leitão (2011), a influência que o grupo de colegas exerce sobre a criança poderá constituir um fator de risco, se esta passar a comportar-se de forma antissocial, comprometendo o desenvolvimento das relações interpessoais desejáveis.

Como salienta Luiz (2014) a postura do adulto, neste caso do professor, poderá ser para a criança o modelo a seguir, levando-a a reproduzir as ações e atitudes observadas. O adulto, ao ter consciência de que representa um modelo para a criança deve refletir e rever as suas atitudes e ações como profissional da educação, pois é muito frequente a imitação dos nossos atos pelas crianças.

Retomando a ideia de Leitão (2011), pelos processos de interação em sala de aula, cada criança, em certo momento, apercebe-se da importância que os outros lhe atribuem numa dada função. Se a criança é considerada lenta, ao aperceber-se que é isso que os outros pensam sobre ela, sobretudo o professor, vai apresentar um determinado comportamento que se verificará na forma como essa criança comunica com os outros.

Contudo, segundo Fachada (2003), todos os indivíduos devem adaptar-se, em termos comportamentais, àqueles com quem se relaciona. Existe a tendência para moldarmos os nossos comportamentos pelos procedimentos que nos parecem ser apropriados.

3. Enquadramento Metodológico

Definida a problemática, o passo seguinte foi o da elaboração de um plano metodológico do qual consta a constituição da amostra de estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados.

Desde a formulação da nossa questão de investigação que tomamos consciência de que o nosso estudo se situaria na análise da realidade, precisamente na análise e descrição dos comportamentos e das relações que se estabelecem em sala de aula, na interpretação e compreensão que atribuímos a esses mesmos registos. Procuramos

também fazer uma análise da realidade a partir das perspetivas de cada um dos intervenientes na realização deste estudo, os crianças e a educadora/professora titulares.

No que respeita ao procedimento metodológico, a questão que se coloca imediatamente é qual a metodologia adequada para o desenvolvimento do estudo. Face ao que pretendemos saber aplicamos uma escala de avaliação ao grupo de crianças, que formaram a nossa amostra de estudo, para analisarmos a avaliação que os mesmos faziam das práticas educativas da professora titular e da relação que mantinham com os seus colegas. Ouvimos também a professora titular, para aferirmos a perceção que a mesma tinha das suas práticas pedagógicas, em que situações as aplicava e como geria a turma perante comportamentos inadequados em sala de aula.

Segundo Pacheco (2006), é frequente a utilização de questionários nas investigações educativas pois fornecem dados sobre a pessoa e na perspetiva de Bell (2004) “constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (p.118). No entanto, é uma técnica que apresenta algumas fragilidades porque “os respondentes tentam geralmente suscitar impressões de si próprios de modo a manter o seu estatuto” (Pacheco, 2006, p.22). Recorreu-se, ainda, a uma outra técnica, à grelha de observação, pois “a observação direta pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem. Pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell, 2004, p.162). Na grelha de observação fez-se o registo dos comportamentos e das atitudes das crianças em sala de aula, o contexto em que ocorriam bem como a resposta da professora e dos colegas a esses comportamentos.

Foi através das respostas obtidas nos questionários que conseguimos avaliar o tipo de relação que se estabelecia entre professor/criança que, ao terem sido confrontados com os resultados da grelha de observação, nos indicaram os comportamentos que advinham dos diferentes tipos de relação. Por sua vez, a grelha de observação também permitiu analisar de que forma os comportamentos influenciavam as relações interpessoais.

Nesse sentido, acreditamos que a grelha de registo de observação que “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Bell, 2004, p.109) e o questionário foram as técnicas de recolha de dados que melhor se adequaram a esta investigação.

O processo metodológico escolhido permitiu conhecer os instrumentos de recolha de dados, o tempo e o contexto da recolha de dados, entre outros itens. Toda a

metodologia utilizada no decorrer do estudo se direcionou para obter resposta ao problema de investigação e simultaneamente alcançar os objetivos propostos.

Estamos perante um estudo de natureza quantitativa porque recorremos a técnicas de recolha e tratamento de dados que se inscrevem dentro desse paradigma.

3.1. Constituição da população-alvo de estudo

O ponto de partida de qualquer investigação situa-se geralmente na seguinte questão: *quem inquirir?* Nesse sentido, o presente estudo realizou-se no Centro Escolar da Sé, num grupo de 22 crianças da EPE, e na EB1 N.º 3 pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia numa turma do 4.º ano de escolaridade com 22 crianças, ambas situadas na cidade de Bragança.

A escolha da população-alvo foi por conveniência, uma vez que terão sido as turmas que nos foram atribuídas nos anos letivos 2013/14 e 2014/15 para a realização da Prática de Ensino Supervisionada.

Na parte I deste trabalho, nomeadamente nos subpontos 1.2 e 2.2, encontra-se a caracterização pormenorizada da população-alvo.

3.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

Segundo Fontes e Freixo (2004, cit. por Rodrigues, 2012), todo o trabalho no âmbito da intervenção pedagógica, na sala de aula, “requer instrumentos próprios e específicos de cada uma das situações que se pretende observar” (p.44).

Após todo o trabalho de consulta, para que pudéssemos dar resposta à nossa questão problema e alcançar os objetivos previamente definidos, recorremos aos seguintes instrumentos de recolha de dados: listas de verificação, grelha de registo de observação e escala de avaliação. Todos estes instrumentos foram aplicados pessoalmente aos indivíduos, para que fossem preenchidos na altura, explicando sempre o propósito dos instrumentos utilizados e a utilização que seria dada à informação obtida.

Numa primeira etapa, elaboraram-se três listas de verificação, duas com catorze e uma com quinze questões (*vide* anexo I) adaptadas de A. Estrela (2003), cujas respostas nos permitiram descrever, comparar, relacionar e demonstrar que o grupo possui

determinadas características que nos levaram a aferir a opinião da criança em relação ao educador, a opinião do educador em relação à criança e por último, a opinião da criança em relação à criança (Bell, 2004).

As listas de verificação foram aplicadas, nas mesmas circunstâncias, a todas as crianças da EPE e à educadora titular no dia 14 de maio pelas 16:00. Dado que estávamos perante um grupo de crianças que ainda não sabia escrever, foi necessário ouvir as crianças individualmente e registar nas respetivas listas de verificação as suas respostas.

Procedemos também, já no contexto do 1.º CEB, às descrições escritas (*vide* anexo II) daquilo que o observador presenciava em sala de aula, sendo que essas descrições tomaram o aspeto de notas descritivas, isto é, “registos descritivos anotados no próprio momento” (Sousa, 2005, p.260). Para essas descrições utilizou-se uma grelha de registo de observação, adaptada de Lopes e Rutherford (2001), onde foram registados os comportamentos das crianças durante as atividades, bem como a reação da professora e dos colegas a esses comportamentos. A sua análise permitiu aferir sobre a influência do comportamento nas relações interpessoais e perceber se o comportamento gera (ou não) comportamento.

Tratou-se, portanto, de uma observação não-participante, pois “o observador toma contacto mas não se integra no contexto que observa, mantendo um certo afastamento, permanecendo de fora” (Sousa, 2005, p.113).

Por fim, foi distribuída uma escala de avaliação (*vide* anexo III), adaptada de Silva (2011), igualmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico para conhecermos como cada criança, individualmente, avaliava o comportamento da sua professora, nomeadamente as perceções que tinha das suas práticas educativas e como classificava o relacionamento que mantinha com os colegas. Essa classificação era feita numa escala de 0 a 4, em que o 0 correspondia ao nunca, o 1 ao raramente, o 2 a algumas vezes, o 3 ao frequentemente e o 4 ao sempre. Para cada afirmação a criança teve de rodear o número que melhor correspondia ao comportamento da professora e ao relacionamento que estabelecia com os colegas.

Tal como refere Bell (2004), “normalmente não é possível analisar tudo, de maneira que tem que ser o investigador a escolher” (p.106), isto é, o autor do estudo toma decisões sobre o que considera fundamental para a sua investigação, tendo a total certeza de que nenhuma questão importante para o estudo é deixada de fora.

3.3. Apresentação dos dados da EPE

O grupo em estudo era constituído por 22 crianças, sendo 11 do género masculino e 11 do género feminino.

Nas tabelas 1, 2 e 3 apresenta-se a caracterização das respostas obtidas relativamente às perceções Educador/Criança, Criança/Educador e Criança/Criança, respetivamente.

3.3.1. Caracterização do registo de observação Educador/Criança

Relativamente às perceções do educador face às crianças (*vide* tabela 1), o educador afirmou que 19 das crianças interagiam com ele e que 3 não o faziam. Tal perceção está de acordo com a afirmação do educador de que 18 das crianças não se afastavam, 3 afastavam-se às vezes e 1 fazia-o sempre. Tem-se que 18 crianças colocavam questões espontaneamente e que 4 não o faziam. Esta perceção vai de encontro à afirmação do educador de que 17 crianças participavam no diálogo, 1 fazia-o às vezes e 3 não o faziam e, também, da afirmação de que 18 crianças tinham iniciativa, 1 tinha às vezes e 3 crianças não tomavam qualquer iniciativa. Quanto à integração fácil no grupo, 16 crianças conseguiam-no fazer, 1 criança fazia-o às vezes e 5 não o conseguiam fazer. Das 22 crianças o educador considerou que 12 impunham a sua opinião e as restantes 10 não. A maioria das crianças (15) respeitava a opinião à exceção de 6 que não o faziam e 1 que só respeitava às vezes. O educador percecionava que 19 crianças davam o seu contributo para a realização de atividades orientadas, 1 criança fazia-o às vezes e 2 crianças nunca o fizeram. Observou-se que as 21 crianças tinham uma relação afável com o educador das quais 20 interagiam com ele. No grupo há uma criança, segundo a perceção do educador, que não interagia nem o respeitava. Verificou-se ainda que 17 crianças ouviam o educador, 3 crianças faziam-no às vezes e 2 crianças nunca o fizeram. Por fim, o educador confirmou que 18 crianças seguiam os seus conselhos, 3 crianças seguiam às vezes e 1 criança nunca o fazia.

Tabela 1. Caraterização do registo de observação Educador/Criança

Questões	Avaliação			
	Não	Às vezes	Sim	Total
1.A criança interage com o(a) educador(a).	3	0	19	22
2.A criança afasta-se.	18	3	1	22
3.A criança coloca questões espontaneamente.	4	0	18	22
4.A criança participa no diálogo.	4	1	17	22
5.A criança toma iniciativa.	3	1	18	22
6.A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo.	5	1	16	22
7.A criança impõe a sua opinião.	10	0	12	22
8.A criança respeita a opinião.	6	1	15	22
9.A criança dá o seu contributo para a realização de atividades orientadas.	2	1	19	22
10.A criança tem uma relação afável com o Educador.	0	1	21	22
11.A criança interage com o Educador.	1	1	20	22
12.A criança respeita o Educador.	1	2	19	22
13.A criança ouve o Educador.	2	3	17	22
14.A criança segue os conselhos do Educador.	1	3	18	22

3.3.2. Caraterização do registo de observação Criança/Educador

Quanto às perceções da criança face o educador, das 22 crianças houve 3 que não responderam. Assim sendo, os resultados apresentados na tabela 2 dizem respeito a 19 crianças do grupo.

Relativamente ao facto do educador se preocupar com os problemas pessoais das crianças verificou-se que 13 crianças afirmavam que este comportamento ocorria, 3 crianças responderam que acontecia às vezes e as outras 3 afirmaram que não acontecia. Verificou-se que 17 crianças afirmavam que o educador não utilizava a força para disciplinar mas que dava normas, mas 2 crianças eram da opinião contrária. Todas as 19 crianças concordavam que o educador tinha a facilidade de comunicação, assim como resolvia os problemas usando o diálogo, impunha as regras *à priori* e fazia o apelo à disciplina na sala. Quanto à punição como recurso por parte do educador, tem-se que 16 crianças afirmaram que acontecia e que 3 crianças não tinham essa perceção. Analogamente, 16 crianças afirmaram que o educador utilizava o reforço positivo na relação com o grupo, 2 disseram que o fazia às vezes e 1 que não o fazia. Relativamente ao facto do educador dar mais oportunidade às crianças mais participativas, verifica-se que 16 crianças afirmaram que tal não acontecia, 1 disse que acontecia às vezes e 2 que a educadora tinha sempre essa atitude. Por sua vez, 13 das crianças afirmaram que o educador era crítico quanto às relações entre algumas críticas, mas 5 crianças afirmaram

que tal comportamento não verificava. A maioria das crianças, nomeadamente 18 defendiam que o educador procurava o equilíbrio entre a rigidez e a benevolência e apenas 1 criança não percecionava deste modo. Tem-se que 16 crianças afirmaram que o educador discutia os problemas, 1 criança disse que o fazia às vezes e 2 que não o fazia. Por outro lado, tem-se que 14 crianças diziam que o educador não pensava as crianças como insuportáveis, mas 3 crianças afirmaram que a educadora, às vezes, as considerava insuportáveis e 2 crianças afirmaram que esse fenómeno ocorria sempre. Por fim, verificou-se que 18 crianças percecionavam o facto de o educador valorizar o esforço da criança e de não a discriminar.

Tabela 2. Caraterização do registo de observação Criança/Educador

Questões	Avaliação			
	Não	Às vezes	Sim	Total
1.O Educador preocupa-se com os problemas pessoais das Crianças.	3	3	13	19
2.O Educador utiliza a força para disciplinar.	17	0	2	19
3.O Educador tem facilidade em comunicar com o grupo.	0	0	19	19
4.O Educador resolve as situações problemáticas usando o diálogo.	0	0	19	19
5.O Educador utiliza a punição como recurso.	3	0	16	19
6.O Educador utiliza o reforço positivo na relação com o grupo.	1	2	16	19
7.O Educador dá mais oportunidade às crianças mais participativas.	16	1	2	19
8.O Educador mostra-se crítico quanto às relações entre algumas crianças.	5	1	13	19
9.O Educador impõe regras à priori.	0	0	19	19
10. O Educador procura equilíbrio entre a rigidez e a benevolência.	1	0	18	19
11.O Educador discute os problemas com as crianças.	2	1	16	19
12.O Educador faz apelo à disciplina na sala.	0	0	19	19
13.O Educador acha as crianças insuportáveis.	14	3	2	19
14.O Educador valoriza o esforço da criança.	0	1	18	19
15.O Educador discrimina a criança.	18	1	0	19

3.3.3. Caraterização do registo de observação Criança/Criança

Relativamente às perceções da criança face às outras crianças, todas (22) responderam às questões colocadas. Assim sendo, pela análise da tabela 3, verifica-se que 16 crianças referiam-se aos colegas de forma positiva e o mesmo número de crianças não se referia de forma crítica relativamente aos colegas. Contudo, 6 crianças

não se referiam aos colegas de forma positiva, assim como havia 6 crianças que eram críticas na forma como se referiam aos colegas. A destabilização do grupo como consequência da conversa provocada por uma criança era um fenómeno que acontecia com metade do grupo (11), ou seja, 11 crianças destabilizavam o grupo através da conversa com os colegas. Por outro lado, tem-se que 17 crianças interagiam com o grupo de forma positiva e que 5 não o faziam. Quanto ao saber ouvir era um comportamento que ocorria em 12 crianças, mas nas restantes 10 não acontecia. Verificou-se que 9 crianças eram capazes de emitir opinião sobre o discurso dos colegas e a maioria (13) não o fazia. Tem-se que 19 crianças colaboravam com os colegas trabalhando em grupo e 3 crianças não o faziam. Verifica-se que 17 crianças eram solidárias com os colegas, as restantes 5 não tinham este comportamento. Quanto à reação violenta com os colegas esta acontecia com 9 crianças do grupo. Por outro lado, 19 crianças não tinham comportamentos racistas, assim como 20 não discriminavam os colegas e 19 dialogavam com os colegas. Relativamente a comportamentos que favorecem a interação com o grupo estes ocorriam em 16 crianças e não aconteciam em 6 crianças. Por último, verifica-se que havia 4 crianças que não aceitavam a opinião dos colegas.

Tabela 3. Caraterização do registo de observação Criança/Criança

Questões	Avaliação		
	Não	Sim	Total
1.A criança refere-se aos colegas de forma positiva.	6	16	22
2.A criança refere-se aos colegas de forma crítica.	16	6	22
3.A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo.	11	11	22
4.A criança interage com o grupo, de forma positiva.	5	17	22
5.A criança sabe ouvir.	10	12	22
6.A criança emite opiniões sobre o discurso dos colegas.	13	9	22
7.A criança colabora com os colegas, em trabalho de grupo.	3	19	22
8.A criança é solidária com os colegas.	5	17	22
9.A criança reage de forma violenta com os colegas.	13	9	22
10.A criança tem comportamentos racistas com os colegas.	19	3	22
11.A criança discrimina os colegas.	20	2	22
12.A criança dialoga com os colegas.	3	19	22
13.A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo.	6	16	22
14.A criança aceita a opinião dos colegas.	4	18	22

3.3.4. Análise dos dados da EPE

Nas tabelas de 4 a 8 apresentam-se os resultados das possíveis associações entre alguns dos itens dos grupos de registo em análise. Os itens apresentados foram devidamente selecionados de forma a encontrar respostas aos objetivos propostos. Para determinar se a associação entre variáveis é estatisticamente significativa recorreu-se ao teste não paramétrico exato de Fisher. Este é um teste alternativo ao teste do Qui-quadrado, quando as condições deste não são verificadas, nomeadamente o pressuposto do tamanho da amostra, ou seja, esta deve ser de grande dimensão, o que não é o caso neste trabalho.

Pela análise da tabela 4 conclui-se que o comportamento avaliado pelo educador “A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo” está, a um nível de significância de 5%, significativamente associado a “A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo”, comportamento avaliado pelas crianças. Podemos afirmar que as crianças que facilmente se integram em trabalhos de grupo revelam comportamentos que favorecem a interação com o grupo.

Tabela 4. Associação do item "A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo" com outro item

Questões		A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo.				Vp
		Não	Às vezes	Sim	Total	
A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo.	Não	3	1	2	6	0,025
	Sim	2	0	14	16	

Pela análise da tabela 5 conclui-se que o comportamento avaliado pela criança “A criança refere-se aos colegas de forma positiva” está, a um nível de significância de 5% significativamente associado a “A criança reage de forma violenta com os colegas” e a “A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo”, ambos os comportamentos foram avaliados pelas crianças. Podemos afirmar que crianças que se referem aos colegas de forma positiva não apresentam comportamentos violentos com frequência e mais facilmente a sua postura favorece a interação com o grupo.

Tabela 5. Associação do item "A criança refere-se aos colegas de forma positiva" com outros itens

Questões		A criança refere-se aos colegas de forma positiva.			Vp
		Não	Sim	Total	
A criança reage de forma violenta com os colegas.	Não	1	12	13	0,023
	Sim	5	4	9	
A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo.	Não	5	1	6	0,001
	Sim	1	15	16	

Atendendo à tabela 6 conclui-se que o comportamento avaliado pela criança “A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo” está, a um nível de significância de 5% significativamente associado a “A criança sabe ouvir”, também avaliado pela criança. Podemos afirmar que crianças que conversam de forma a destabilizar o grupo são piores ouvintes.

Tabela 6. Associação do item "A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo" com outro item

Questões		A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo.			Vp
		Não	Sim	Total	
A criança sabe ouvir.	Não	1	9	10	0,002
	Sim	10	2	12	

Pela análise da tabela 7 conclui-se que o comportamento avaliado pela criança “A criança sabe ouvir” está, a um nível de significância de 5% significativamente associado a “A criança reage de forma violenta com os colegas” e a “A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo”, ambos os comportamentos foram avaliados pelas crianças. Podemos afirmar que crianças que sabem ouvir não apresentam comportamentos violentos com frequência e mais facilmente a sua postura favorece a interação com o grupo.

Tabela 7. Associação do item "A criança sabe ouvir" com outros itens

Questões		A criança sabe ouvir.			Vp
		Não	Sim	Total	
A criança reage de forma violenta com os colegas.	Não	3	10	13	0,027
	Sim	7	2	9	
A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo.	Não	5	1	6	0,043
	Sim	5	11	16	

Atendendo à tabela 8 conclui-se que o comportamento avaliado pela criança “A criança tem comportamentos que favorecem a interação com o grupo” está, a um nível de significância de 5% significativamente associado a “A criança reage de forma violenta com os colegas”, também avaliado pela criança. Podemos afirmar que as crianças que apresentam, em frequência, maiores comportamentos que possam favorecer o grupo, raramente reagem de forma violenta com os colegas.

Tabela 8. Associação do item "A criança tem comportamentos que favorecem a interação com o grupo" com outro item

Questões	A criança tem comportamentos que favorecem a interação com o grupo			Vp
	Não	Sim	Total	
A criança reage de forma violenta com os colegas.	Não	0	6	0,001
	Sim	13	3	

3.4. Apresentação dos dados do 1.º CEB

Para permitir a leitura esclarecedora dos dados de forma a dar resposta à questão-problema e atingir os objetivos agrupamos as ações observadas estabelecendo correlações entre as ações selecionadas.

Cada afirmação apresenta uma escala de 0 a 4 (0- Nunca; 1- Raramente; 2- Algumas vezes; 3- Frequentemente; 4- Sempre). Assim sendo, a valores mais elevados corresponde maior frequência de ocorrência do comportamento.

Na tabela 9 apresenta-se a caracterização dos itens da escala utilizada. Assim sendo observa-se que os valores médios mais elevados acontecem para os itens: “O professor explica a matéria com entusiasmo” (m=3,91 e md=4), “O professor preocupa-se quando não compreendes a matéria” (m=3,86 e md=4), “O professor explica os conteúdos de forma clara” (m=3,91 e md=4), “O professor é amigável” (m=3,95 e md=4), “O professor é alguém com quem podes contar” (m=3,91 e md=4) e “As aulas do professor são agradáveis” (m=3,95 e md=4). Portanto estes comportamentos ocorrem com maior frequência.

Por sua vez são os comportamentos: “O professor ameaça castigar-te” (m=0,64 e md=0), “O professor fica zangado com facilidade” (m=0,95 e md=1), “O professor

parece inseguro” (m=0,38 e md=0), *“O professor deixa fazer o que quiseres na sala”* (m=0,55 e md=0), *“Se não fizeres os trabalhos de casa tens medo de ir à aula”* (m=0,77 e md=0), *“O professor é tímido”* (m=0,41 e md=0), *“Tens medo do professor”* (m=0,52 e md=0) e *“Costumas reagir de forma violenta com os teus colegas”* (m=0,64 e md=0) que apresentam os menores valores médios, ou seja, a menor frequência de ocorrência.

Tabela 9. Caraterização da escala item a item

Item	M	dp	md
1.O professor é severo.	1,09	1,38	0,50
2.Tens que estar sempre calado na aula do teu professor.	3,36	1,09	4,00
3.O professor explica a matéria com entusiasmo.	3,91	0,29	4,00
4.O professor preocupa-se quando não compreendes a matéria.	3,86	0,48	4,00
5.O professor percebe quando não compreendes a matéria.	3,64	0,66	4,00
6.Tens liberdade para manifestar sempre a tua opinião.	3,32	0,95	4,00
7.O professor ameaça castigar-te.	0,64	0,90	0,00
8.Se tiveres dúvidas o professor dispõe-se a ajudar-te.	3,77	0,69	4,00
9.O professor é exigente.	3,62	0,74	4,00
10.Quando tens alguma coisa a dizer o professor ouve-te.	3,59	0,67	4,00
11.O professor fica zangado com facilidade.	0,95	0,95	1,00
12.O professor simpatiza contigo.	3,80	0,41	4,00
13.Antes de falar precisas de permissão do professor.	3,60	0,68	4,00
14.Consegues influenciar o professor.	1,20	1,58	0,00
15.O professor parece inseguro.	0,38	1,07	0,00
16.O professor deixa fazer o que quiseres na sala.	0,55	1,14	0,00
17.O professor demonstra interesse por ti.	3,77	0,43	4,00
18.O professor interage contigo.	3,68	0,65	4,00
19.O professor explica os conteúdos de forma clara.	3,91	0,29	4,00
20.O professor é amigável.	3,95	0,21	4,00
21.O professor é alguém com quem podes contar.	3,91	0,29	4,00
22.Quando quebras uma regra o professor chama-te à atenção.	3,82	0,85	4,00
23.O professor não sabe o que fazer quando te portas mal.	1,86	1,61	2,00
24.O professor dá muito tempo livre à turma na sala de aula.	1,73	1,28	2,00
25.O professor é um bom líder.	3,73	0,63	4,00
26.O professor aceita uma piada.	3,19	1,08	4,00
27.Se não fizeres os trabalhos de casa tens medo de ir à aula.	0,77	1,41	0,00
28.O professor é tímido.	0,41	1,18	0,00
29.Tens medo do professor.	0,52	1,25	0,00

30.As aulas do professor são agradáveis.	3,95	0,21	4,00
31.O professor é rigoroso a marcar os trabalhos.	1,91	1,23	2,00
32.É fácil começar uma discussão com o professor.	1,05	1,72	0,00
33.O professor sabe tudo o que se passa na aula.	3,73	0,46	4,00
34.O professor afasta-se de ti.	0,36	0,95	0,00
35.O professor respeita-te.	3,62	0,74	4,00
36.Os teus colegas costumam chamar-te para fazeres parte dos trabalhos de grupo.	3,19	1,08	4,00
37.Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho.	3,57	0,68	4,00
38.Quando tens um mau comportamento os teus colegas ficam contra ti.	1,55	1,44	2,00
39.Manifestas uma atitude crítica em relação aos comportamentos dos teus colegas.	1,77	1,60	2,00
40.Costumas reagir de forma violenta com os teus colegas.	0,64	0,95	0,00
41.Costumas conversar com os teus colegas, destabilizando o grupo.	1,73	1,45	2,00

m - média; dp - desvio padrão; md – mediana

3.4.1. Análise dos dados do 1.º CEB

De forma a melhor compreender como se relacionam os comportamentos das crianças e a atitude do professor percebida pelas crianças determinaram-se os coeficientes de correlação de Spearman (não paramétrico) entre alguns itens. Spearman é uma medida de correlação não-paramétrica, isto é, avalia uma frequência que pode ser a descrição da relação entre duas variáveis sem fazer nenhuma suposições sobre a distribuição de frequências das variáveis (Maroco, 2010).

Tabela 10. Correlação de Spearman entre alguns itens

	Q1	Q4	Q6	Q11	Q15	Q17	Q18	Q23	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40
Q1	1	0,083	-0,429*	0,247	0,000	0,028	-0,143	-0,110	-0,403	-0,177	-0,191	0,293	0,349	0,035
Q4		1	0,244	-0,085	0,139	0,580**	0,682**	0,112	0,188	0,355	0,503*	-0,246	0,070	-0,438*
Q6			1	-0,377	0,338	-0,029	0,137	0,126	0,428*	0,037	0,086	-0,167	-0,169	-0,054
Q11				1	-0,017	-0,199	-0,286	-0,420	-0,332	-0,305	-0,471*	0,387	0,095	0,557**
Q15					1	-0,061	-0,033	0,177	0,239	0,036	0,069	0,120	0,064	0,255
Q17						1	0,759**	-0,053	-0,027	0,422	0,533*	-0,054	0,187	-0,419
Q18							1	0,036	-0,054	0,642**	0,749**	-0,159	0,048	-0,434*
Q23								1	0,175	0,034	0,026	-0,300	0,067	-0,230
Q35									1	0,135	0,120	-0,341	0,043	-0,191
Q36										1	0,794**	0,062	0,301	-0,280
Q37											1	-0,031	0,249	-0,479*
Q38												1	0,612**	0,255
Q39													1	-0,013
Q40														1

*significativo a 5%; **significativo a 1%.

Por análise da tabela 10 verifica-se que o item *“O professor preocupa-se quando não compreendes a matéria”* está associado moderadamente e no sentido direto com *“O professor demonstra interesse por ti”*, *“O professor interage contigo”* e *“Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho”* e moderadamente relacionado no sentido inverso com *“Costumas reagir de forma violenta com os teus colegas”*. Por outro lado tem-se que *“Tens liberdade para manifestar sempre a tua opinião”* está associado de forma moderada e no sentido direto com *“O professor respeita-te”*. Tem-se ainda que *“O professor fica zangado com facilidade”* está moderadamente associada com *“Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho”* no sentido inverso e com *“Costumas reagir de forma violenta com os teus colegas”* no sentido direto. O item *“O professor demonstra interesse por ti”* está fortemente associado e no mesmo sentido com *“O professor interage contigo”*. Tem-se ainda que *“O professor interage contigo”* está moderadamente a fortemente associado no sentido direto com *“Os teus colegas costumam chamar-te para fazeres parte dos trabalhos de grupo”* e *“Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho”*. Assim como os itens *“Os teus colegas costumam chamar-te para fazeres parte dos trabalhos de grupo”* e *“Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho”* estão fortemente associados e no mesmo sentido. Os itens *“Quando tens um mau comportamento os teus colegas ficam contra ti”* e *“Manifestas uma atitude crítica em relação aos comportamentos dos teus colegas”* estão associados moderadamente e no sentido direto.

Dizer que estão associados no sentido direto significa que se um item aumenta (melhora) o outro item também apresenta aumento. No sentido inverso significa que se um item aumenta o outro diminui e vice-versa.

4. Considerações sobre o estudo

Como em qualquer estudo desta natureza existiram algumas limitações que poderão ter afetado os resultados apresentados. Dada a metodologia utilizada (listas de verificação e escala de avaliação) e a amostra ser limitada é-nos impossível proceder a uma generalização que se possa estender a todos os contextos educativos.

Para além destas dificuldades de natureza científica outros problemas se levantaram, nomeadamente a dificuldade em relacionar os dados recolhidos de forma a dar resposta à nossa questão-problema, por considerarmos que tivesse existido uma

manipulação de dados no sentido dos inquiridos terem respondido o politicamente correto, que não estavam em consonância com os registos de observação em sala de aula recolhidos pelo autor do estudo.

Contudo, para podermos compreender se na relação que se estabelece entre professor/criança e criança/criança o comportamento gera comportamento analisamos os dados recolhidos nas listas de verificação e nas escalas de avaliação e chegamos às seguintes conclusões gerais:

- As crianças que manifestam uma atitude mais positiva em relação aos colegas, facilmente são integradas nos trabalhos de grupo.
- As crianças que facilmente são integradas em trabalhos de grupo manifestam comportamentos adequados (ex.:saber ouvir e referir-se de forma positiva) para com os colegas.
- O desinteresse demonstrado pelo professor desencadeia nas crianças um comportamento inadequado para com este.
- Quando o professor respeita a criança, este sente-se à vontade para manifestar a sua opinião.
- Quando a criança, perante determinado comportamento dos colegas, manifesta uma atitude crítica, os colegas, sempre que esta tem um mau comportamento, ficam contra si.
- A criança que manifesta interesse nas atividades que desenvolve e constantemente colabora com os colegas é chamado para se integrar nos trabalhos de grupo e é alvo de uma maior interação com o professor.

Tais conclusões são comprovadas também a partir dos dados registados na grelha de observação em que se presenciou a seguinte situação:

Durante a realização de exercício sobre funções sintáticas, a criança X encontra-se a mascar uma pastilha elástica. Perante tal comportamento, a professora solícita à criança que retire a pastilha e a coloque no caixote do lixo. Os colegas não ficaram indiferentes ao seu comportamento, reforçando que a criança realmente tinha uma pastilha na boca. A reação da professora e dos colegas levou a criança a elevar a voz para afirmar que não tinha pastilha. Após esta situação, a criança permaneceu com a pastilha e sem fazer aquilo que lhe era pedido. As constantes chamadas de atenção originaram uma relação de tensão entre a professora e a criança em questão.

Estamos, portanto em condições de afirmar que os dados recolhidos nos levaram a concluir que na relação entre professor/criança e criança/criança, comportamento gera comportamento, pois tal como sublinha Fachada (2003) “a maneira como nós nos comportamos afeta a maneira como os outros se comportam” (p.54). Isto porque a postura, a atitude e o comportamento que cada um vai adotar perante o outro dependerá da relação que existe entre ambos.

Capítulo III- Experiências de Ensino-Aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada

1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do relatório são apresentadas três experiências de ensino-aprendizagem relativas à Educação Pré-escolar (EPE) e, igualmente, três experiências de ensino-aprendizagem ao 1.º CEB, realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). É de referir que as experiências de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares em articulação com o tema do presente relatório *Relações Interpessoais (professor-criança e criança/criança) em sala de aula*. Para além disso, estas experiências permitem apresentar uma panorâmica geral das práticas desenvolvidas em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE)

As experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar tiveram por base os documentos emanados do Ministério da Educação, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e o projeto curricular do grupo, ajustadas aos interesses e às necessidades das crianças.

1.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “A Páscoa”

A experiência de ensino-aprendizagem apresentada partiu da exploração do livro *Coelho Branco*, através da análise dos seus elementos paratextuais, que segundo Gomes e Cavacas (1991) constituem o primeiro momento de aproximação e desenvolvimento do ato de leitura, “condicionado pelo contacto visual (...), apoiado nas imagens, nos títulos e subtítulos” (p.105), sobre os quais as crianças fazem associações e estabelecem relações entre o que o texto lhes sugere e os conhecimentos de que dispõem.

Antes de prosseguirmos, é de extrema importância referir que a escolha deste livro foi propositada uma vez que estávamos nos preparativos para a Páscoa e era do interesse da escola abordar essa temática.

A nova história pareceu despertar interesse e motivação nas crianças. Essa motivação foi revelada quando em diálogo com as mesmas, uma delas interrompeu e questionou o estagiário: “*O professor vai ler a história para nós?*”. A leitura era, para nós, o momento fundamental do dia, uma vez que tínhamos por objetivo incutir nas crianças hábitos de leitura, levando-as a descobrir o prazer e a satisfação em ouvir histórias, dado que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME/DEB, 1997, p.70).

Retomando o primeiro parágrafo, o estagiário começou por pedir às crianças que descrevessem a ilustração da capa do livro para que, de seguida, pudessem relacionar essa mesma ilustração com o conteúdo do livro. Várias foram as tentativas das crianças em adivinhar o que aconteceria na história. Era através das questões, dirigidas para o grupo em geral, que começávamos a perceber que eram sempre os mesmos a participar e quando participavam falavam todos ao mesmo tempo. De forma a reverter esta situação, o estagiário começou por dirigir as suas questões para uma criança em específico para que todas tivessem a mesma oportunidade para responder. No entanto, foi necessário dialogar com as crianças explicando-lhes o quão importante era aprender regras de bom funcionamento da sala para que todos se entendessem e para que se pudessem ouvir e dar a sua opinião.

Era nosso dever insistir com as crianças, recorrendo a algumas estratégias, para que efetivamente entendessem que o saber esperar pela sua vez e o saber ouvir são comportamentos que favorecem a interação entre o grupo, que posteriormente, os levará a estabelecer vínculos importantes para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, começamos por solicitar a participação das crianças colocando o dedo no ar, exigência para que pudessem falar. Desta vez, pareceu funcionar. Sempre que o estagiário questionava as crianças, estas colocavam o dedo no ar e esperavam pela sua vez para responder.

Seguidamente, procedeu-se à leitura da história em voz alta, pelo estagiário dado que estávamos perante pré-leitores que se caracterizavam por não dominarem nem conhecerem o código gráfico e fonético e, portanto, precisavam dos mediadores de leitura, neste caso o, estagiário, que fazem o elo de ligação entre o livro e as crianças.

Durante a leitura, o educador estagiário serviu-se do uso de onomatopeias (truz-truz=bater na porta/ cocoró cocorócoco=galo) e da sua expressividade para tornar a leitura mais animada pois, segundo Froissart (1976), “o leitor deve deixar transparecer as emoções provocadas por uma palavra mais significativa” (p.25). O grupo de crianças acompanhava a leitura do estagiário através do gesto que o mesmo fazia com o dedo, ensinando-lhes desde cedo “a perceber as normas da codificação escrita” (ME/DEM, 1997, p.69).

Após esta leitura propusemos às crianças o reconto oral da história, apresentando-lhes imagens das passagens mais importantes para que as pudessem ordenar.

Seguiram-se outras atividades de pós-leitura, nomeadamente a contagem silábica de alguns vocábulos da história. O estagiário escolheu uma palavra por criança e pediu-lhes que dissessem por quantas sílabas eram constituídas. Durante a atividade uma criança, que tinha sido questionada anteriormente sobre o número de sílabas que tem a palavra coelho, manteve-se em silêncio, pois aquando da formulação da questão estava na conversa com o colega do lado. Apercebendo-se do sucedido o estagiário decide repetir-lhe a questão, mas desta vez recorrendo a objetos que facilitassem a contagem silábica, na medida em que a cada sílaba correspondia um objeto. Obtivemos a resposta certa. No entanto, consideramos importante dialogar com a criança para que esta percebesse que as conversas paralelas a prejudicavam a si e aos seus colegas

A preferência pelo reforço positivo esteve presente nas nossas práticas. Este baseou-se essencialmente no diálogo e na compreensão das motivações das crianças para tais comportamentos. Ao valorizar o esforço da criança, esta iria sentir-se motivada para continuar a dar o seu contributo para a realização das atividades pois, como considera Cerqueira (2012), o elogio por parte do estagiário “fornece informações ao criança acerca da sua competência ou do valor das suas realizações [e] orienta os crianças para uma melhor apreciação dos seus próprios comportamentos relacionados com as tarefas” (p.34).

A atitude do estagiário levou-as a refletir e a modificar o seu comportamento. Esta forma de atuar também se baseou nas considerações de Cury (2005), quando afirma “encante a sua classe com gestos inesperados. Surpreenda as suas crianças. Assim você resolverá os conflitos na sala de aula. Leve-os a pensar, a mergulhar dentro de si mesmos, a confrontar-se consigo mesmos” (p.77).

Como a utilização dos objetos para realizar a contagem silábica já era frequente, o estagiário, antes da ida das crianças ao recreio, propôs que batessem as palmas em cada sílaba que pronunciassem.

Como o regresso do recreio é sempre atribulado, foram dados alguns minutos para que as crianças se acalmassem e regressassem aos seus lugares. Enquanto esperava, o estagiário ia observando para perceber se durante o recreio uma criança procedeu de forma incorreta com outra. Em caso afirmativo, centrava-se no comportamento das crianças envolvidas no conflito e tentava perceber se esse comportamento tinha gerado comportamento.

É importante disponibilizar algum tempo às crianças, após o recreio, para que se possa dar continuidade às atividades. No entanto, foi da responsabilidade do estagiário controlar esse tempo. Interrompemos as crianças e tentamos motivá-las para a realização das cestas da Páscoa. Contudo, sobrepor-nos às crianças enquanto estavam agitadas não foi a melhor maneira de começarmos um diálogo, pois as crianças têm tendência a falar mais alto para poderem fazer-se ouvir. A melhor solução foi levantar o dedo, pedindo permissão para falar. De facto, foi uma boa estratégia. Inicialmente, as crianças riram-se e comentaram *“O estagiário a pedir-nos autorização para falar? Mas podes sempre falar, não é preciso pedir”*. Mas como mantivemos o dedo no ar imediatamente perceberam que para começar as atividades, incluindo falar, todos teriam de estar calados.

Assim que o silêncio se instalou, organizamos as crianças por grupos e distribuímos-las pelas mesas de trabalho, onde se encontrava um copo de plástico para cada uma delas. A atividade consistia em decorar os copos. A maioria das crianças optou por colocar com os dedos várias pintas de tinta colorida em redor do copo, como pode observar-se na figura 4. No final, foram colocados rebuçados e amêndoas no interior dos mesmos. Os *“coelhos da Páscoa”* estavam prontos para serem levados para casa, generosos e decorados, com várias cores, pelas nossas crianças.



Figura 4. Resultado Final dos Coelhos da Páscoa

No período da tarde, uma vez mais, as crianças dirigiram-se para as mesas de trabalho, com a mesma agitação já manifestada noutras situações. Assim que o silêncio se instalou, demos continuidade à temática iniciada no período da manhã, colocando a seguinte questão: *Será que os coelhos põem ovos?*

Crianças: *Não.*

Logo de seguida, explicou-se que, efetivamente, os coelhos não são ovíparos (não põem ovos) mas sim vivíparos.

Estagiário: *Os coelhos são vivíparos porque o novo ser vivo se desenvolve dentro da mãe. Ovíparos são, por exemplo, as andorinhas, as galinhas, pombos, melros, ... porque põem ovos onde se desenvolvem os novos seres vivos.*

Se os coelhos não põem ovos porque estão ambos associados à Páscoa? Para dar resposta à questão decidimos ler a história *Porque os ovos e os coelhos são símbolos da Páscoa?*. Esta serviu para contextualizar a realização da atividade prática designada “O ovo”. A troca de ovos é uma tradição muito antiga, que tinha como objetivo celebrar a passagem do Inverno para a Primavera. Como se começou a celebrar a Páscoa por essa altura, as pessoas passaram a considerar o ovo, um símbolo da Páscoa. A tradição do coelho é mais recente que a do ovo e surgiu na Alemanha há muitos anos atrás. Rapidamente chegou a Portugal e hoje com toda a naturalidade se associa a Páscoa aos dois símbolos o coelho e o ovo.

Estagiário: *Poderíamos conversar sobre as características do coelho: Tipo de pelo, alimentação, lugares onde habita, reprodução mas essa atividade ficará para outro momento. Hoje vamos tentar perceber quais as características do ovo, tipo de casca, para que serve ...*

Estagiário: *Olhando para um ovo o que vos faz lembrar? Qual será a sua forma?*

Criança A: *Tem forma circular, mas não é bem redondo.*

Estagiário: *Tem forma oval, não é? Vamos analisar a sua forma?*

As crianças observaram *in loco* o ovo e rapidamente se pronunciaram sobre a sua forma.

Criança B: *A sua casca parece que tem uns buraquinhos.*

Estagiário: *Sim chamam-se poros e permitem que passe para dentro do ovo substâncias com as quais o ovo esteja em contacto. Tendo em conta o que acabamos de dizer vamos realizar uma atividade prática para tentar perceber melhor essa situação.*

(Nota de campo n.º 1: 31/03/14)

O estagiário deu início à atividade prática, tendo por base um guião adaptado (*vide* anexo IV) de Silva (1999). Recorremos à demonstração “da atividade que as crianças não [tinham] possibilidades de ser eles próprios a realizar” (Pereira, 1992, p.174) uma vez que os materiais eram escassos e frágeis.

No decorrer do procedimento o estagiário foi pedindo a colaboração das crianças. Aliás, quando propomos um trabalho prático fazemo-lo para “atingir diversas finalidades, [tais como] estimular interesse, (...) desenvolver capacidades de manuseamento (...) devendo portanto assegurar-se que as crianças estão a seguir o que tem em vista” (*idem*, p.178).

Ao mesmo tempo que fomos realizando a atividade, questionávamos as crianças sobre a evolução da mesma seguindo o seu guião.



Figuras 5 e 6. Teste da resistência do ovo

O material a utilizar na atividade era o seguinte: um copo plástico, vinagre e ovos. A atividade organizou-se da seguinte forma: dispusemos as crianças à volta da mesa onde se encontrava o material que iríamos usar. De seguida, estagiário colocou o ovo dentro de um copo com vinagre de forma a testar a porosidade da casca do ovo. As crianças foram observando o que acontecia ao ovo até constatarem que tinha aumentado de tamanho. Enquanto o ovo permanecia dentro do vinagre realizamos outra atividade, onde pretendíamos testar a resistência dos ovos (*vide* figuras 5 e 6).

As crianças fizeram várias tentativas para partir o ovo na vertical, sem resultado, só conseguiram fazê-lo quando tentaram parti-lo na horizontal. Durante este processo fomos acompanhando os diálogos das crianças pois, segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale, e Pimentel (2008), caberá ao professor orientar a conversação dos crianças, fazendo-os questionar sobre aquilo que afirmam, pedindo-lhes explicações de forma a conduzi-los à resposta correta. Questionamos as crianças: *Porque é que será que não conseguimos partir o ovo na vertical?* Ninguém conseguia explicar o porquê de tal não ter acontecido. Então, o estagiário questiona-as novamente: *Se colocarmos os ovos na vertical dentro destas cascas e colocarmos uma placa em cima e uma quantidade de livros será que eles já partem?* As crianças responderam firmemente que sim. Colocamos bastantes livros por cima dos 4 ovos e as crianças puderam observar que estes não partiram. A confusão na cabeça das crianças era cada vez maior e, por esse motivo, escutaram de seguida a explicação: *“Os ovos quando estão na vertical não partem tão facilmente devido à estrutura icónica (espécie de triângulo) que adquirem, que faz com que o peso exercido sobre os ovos seja menor”*.

No dia seguinte, a primeira coisa que fizemos foi mostrar às crianças o resultado da atividade prática realizada (*vide* figura 7). A seguinte figura mostra o estado do ovo, o aumento do seu volume, para o qual o vinagre foi determinante. O aumento do volume do ovo deveu-se à permeabilidade da sua casca, isto é, a casca permitiu que o vinagre entrasse para o interior do ovo. O vinagre contaminou o ovo, tornando-o mau para comer. Por isso, é que devemos ter cuidado com o local onde guardamos os ovos.



Figura 7. Resultado final da experiência com o ovo

Para a realização desta atividade prática tentou-se seguir a sequência designada por POCEA (prever, observar, comparar, explicar e aplicar). Partimos de uma questão inicial: *“Olhando para um ovo o que vos faz lembrar? Qual será a sua forma?”* que

tinha como objetivo levar as crianças a prever o resultado da atividade prática para que após a observação conseguissem comparar a previsão com o resultado observado. Seguidamente, explicamos o porquê de acontecer o que observavam. Foi importante, durante o período em que as crianças ficaram à espera do resultado, colocar-lhes novas questões (*Porque é que será que não conseguimos partir o ovo na vertical?/, Se colocarmos os ovos na vertical dentro destas cascas e colocarmos uma placa em cima e uma quantidade de livros será que eles já partem?*), mantendo-as dinâmicas/ativas e envolvidas, para que não perdessem o interesse pelo trabalho e dispersassem.

O *feedback* sobre a atividade foi bastante positivo pelos comentários que fomos ouvindo, entre os quais:

Criança P: *Gostamos muito das atividades que fazemos com o professor estagiário.*

Criança T: *Foi muito divertido realizar esta atividade.*

(Nota de campo n.º 2: 31/03/14)

Terminada a atividade, tal como era habitual, fizemos uma reflexão sobre as atividades realizadas durante o dia, baseados na pedagogia socio construtivista que fundamenta a ação do MEM ao sugerir

a criação de um espaço (...) de construção e revisão das normas sociais, (...) onde se planeia, organiza e avalia toda a gestão dos conteúdos, das tarefas, das responsabilidades, se analisam e resolvem os conflitos e se discute tudo o que se vive e faz (...) na sala de aula ou na escola (Gonzalez, 2002, p.89),

dos quais registamos alguns comentários proferidos pelas crianças:

Criança A: *Na minha opinião o dia não começou bem. Portámo-nos mal com o professor, mas depois começamos a portar-nos bem.*

Criança B: *Eu portei-me sempre bem. Professor, falamos da primavera e também dos animais mamíferos e dos ovíparos.*

Criança C: *Lemos a história do Coelho Branco.*

Criança D: *Fizemos também experiências com ovos.*

Criança B: *Eu gostei de todas as atividades, mas a de que gostei mais foi a experiência dos ovos.*

Criança C: *Eu gostei de fazer a prenda da Páscoa e gostei da experiência que fizemos com os ovos. Acho que devíamos fazer mais vezes coisas assim.*

(Nota de campo n.º 3: 31/03/14)

As crianças já revelavam sinais de cansaço mas mostravam-se satisfeitas com o que tinham aprendido.

O estagiário, agora sozinho, fazia a sua própria reflexão. Recordava-se dos comentários, do envolvimento e das expectativas das crianças ao longo das atividades.

A atividade prática terá sido a opção mais adequada porque de acordo com Bruner as crianças da EPE, ao nível de desenvolvimento psicológico, encontram-se na fase da representação ativa, isto é, na fase da manipulação em que “os acontecimentos e os objetos definem-se pelas ações exercidas perante eles” (Bruner, 1999, p.30).

Cumprir as regras que nós próprios exigimos que as crianças cumprissem (ex.: levar o dedo para poder falar) fez com que houvesse uma maior aproximação entre estagiário-criança e, conseqüentemente, que as crianças o respeitassem e o soubessem ouvir.

Dialogar com as crianças calmamente, mostrando-lhes o porquê de estarem erradas, em vez de as condenar prontamente pelas suas ações, fez com que estas também pudessem conversar com o estagiário, levando-o a perceber as intenções, as motivações e o porquê de certas atitudes. Através desses diálogos o estagiário ia conhecendo melhor as crianças e ao conhecê-las ia percebendo como lidar com elas.

Sempre tivemos crianças que desrespeitavam as regras, mas não era a elevar-lhes a voz que conseguíamos melhorar ou pôr fim ao comportamento inadequado das crianças, pois como salienta Lopes (2003),

Infelizmente muitos professores começam (...) a falar tentando sobrepor-se ao vozerio dos crianças, o que normalmente obriga ao recrudescimento do vozerio para que os crianças consigam fazer-se entender, acarreta um esforço suplementar do professor para se fazer ouvir e perturba o fluxo das conversas sem necessariamente lhes pôr termo (p.113).

No entanto, as crianças no decorrer das atividades souberam respeitar-se, ainda que para isso as palavras do estagiário no momento certo fossem fundamentais. Saber impor-se, para se fazer ouvir, marcando a diferença perante o grupo de crianças revelou-se um método eficaz para melhorar as impressões que as crianças foram formando acerca do estagiário. Este foi o primeiro passo para que se criasse uma verdadeira relação entre estagiário-criança.

1.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “A visita à padaria/pastelaria”

Após todas as crianças entrarem na sala de atividades, pedimos-lhes que se sentassem no chão, como de costume. Sem mais demoras, fizemos-lhes a seguinte questão: *Gostam de pão?* Com esta questão pretendíamos aguçar o pensamento e estimular a ação da criança. As crianças, ordenadamente, foram respondendo à questão do estagiário, dado que o tema era conhecido do dia-a-dia de cada um.

Criança X: *Sim professor. Eu como pão ao lanche para ter muita força e para poder brincar com os meus amigos.*

Criança Y: *Eu também gosto muito de comer pão ao lanche professor. Como sempre o pão que a minha mãe prepara para eu lanchar.*

Criança T: *Professor, às vezes não como o pão porque não gosto do que espalham lá dentro, mas quando metem manteiga e queijo já como.*

Estagiário: *O pão é muito importante para o nosso dia-a-dia porque fornece-nos energia. E hoje vamos aprender a fabricar pão numa das padarias/pastelarias da nossa cidade.*

(Nota de campo n.º 4: 07/04/14)

A visita de estudo à padaria/pastelaria foi previamente marcada pelo estagiário e pela educadora cooperante com o objetivo de aprender como se processa o fabrico do pão. Infelizmente, as crianças não assistiram ao fabrico do pão mas ouviram a explicação sobre a sua confeção e aprenderam a fazer bolachas.

Durante o processo, os pasteleiros disponibilizaram-nos massa, que estenderam por cima do balcão, forneceram-nos formas para fazermos as nossas pequenas bolachas, antes de irem ao forno, e ensinaram-nos a adicionar os vários recheios. As crianças mostraram ter um grande sentido de cooperação, manifestando interesse pelo trabalho do colega (*vide* figuras 8 e 9).



Figuras 8 e 9. O fabrico das bolachas

Por norma, os pedidos de ajuda eram sempre feitos das crianças com maiores dificuldades àquelas que demonstravam mais competências, sendo que entre os pares estabelecia-se uma relação afetiva próxima. O que mostrava que eram crianças que facilmente se integravam em trabalhos de grupo, situação que era influenciada pela interação positiva que estabeleciam uns com os outros.

Verificou-se alguma competição entre pares, para ver quem confeccionava a bolacha mais saborosa, mas nada que destabilizasse o grupo. É bom que as crianças gostem do trabalho que realizam, desde que não prejudiquem os restantes colegas.

Foi de certa forma uma experiência muito boa para todas as crianças. Confeccionaram-se bolachas de todos os sabores com chocolate de leite, com chocolate branco, com amêndoa e com geleia (*vide* figuras 10 e 11).



Figuras 10 e 11. As bolachas de todos os sabores

No regresso à sala de atividades, o estagiário pronunciou o título da obra *A galinha ruiva* de António Torrado para que as crianças pensassem quem seriam as personagens e quais as suas atividades, dando continuidade à temática trabalhada na padaria/pastelaria.

Após uma pequena análise dos elementos paratextuais, lemos calmamente a história para atribuímos sentido às expressões do texto e levamos as crianças a retirar as ideias fundamentais, necessárias ao reconto da história, das quais relembramos algumas:

Criança T: *A Galinha Ruiva achou as espigas de trigo mas ninguém a quis ajudar a semeá-lo.*

Criança G: *E ninguém quis ajudá-la a ceifar o trigo nem a fazer o pão.*

Criança A: *Todos tinham muita fome e queriam comer o pão mas a galinha não deixou porque também não a ajudaram.*

Estagiário: *Vocês acharam bem a atitude da Galinha Ruiva?*

Criança T: *Eu achei. Não quiseram ter trabalho e depois queriam comer.*

Criança B: *Eu também sou assim. Quando não me ajudam a fazer as coisas eu depois também não empresto as minhas coisas nem o ajudo quando me pedir ajuda.*

Estagiário: *Mas não devemos sempre ajudar os outros?*

Criança B: *A minha mãe diz que sim, mas também têm que nos ajudar.*

Estagiário: *E a atitude dos outros animais foi correta?*

Criança A: *Não foi correta. Mas como estavam cheios de fome a galinha devia tê-los ajudado.*

Estagiário: *Estou a ver que ninguém gostou do final da história. Poderíamos dar-lhe outro final. Qual seria?*

Criança T: *Todos os animais ajudavam a galinha a fazer o pão e no fim todos comiam.*

Estagiário: *Parece-me bem. É mesmo assim, devemos ajudar-nos uns aos outros.*

(Nota de campo n.º 5: 07/04/14)

Perante o diálogo que se estabeleceu na sala de atividades, necessário para aferir de que forma as crianças tinham interpretado a história e qual o ensinamento que dali retiraram, conseguimos orientar o grupo para duas atividades de pós-leitura. Foram distribuídas pelas crianças folhas A4 que continham o desenho de um pão. Enquanto as crianças pintavam o estagiário ia questionando-as sobre a cor que atribuíam ao desenho

(*vide* figura 12), percebendo que utilizavam as cores que frequentemente viam no pão: o castanho do pão escuro e o amarelo ou bege do pão normal. No final da atividade, expusemos os desenhos no corredor da escola.



Figura 12. Pinturas elaboradas pelas crianças

Seguidamente, colocamos uma cafeteira de água a aquecer e juntamos-lhe sal. Posteriormente, adicionamos esta água à farinha formando a massa. Pronta a massa para trabalhar, deixamos fluir a imaginação das crianças para que construíssem algo do seu agrado. O resultado final foi engraçado (*vide* figura 13).



Figura 13. Forma dada à massa

1.1.3 Experiência de ensino-aprendizagem na EPE: “Educação Rodoviária”

O dia iniciou-se com todas as crianças sentadas na área da biblioteca, onde lhes foi apresentado o tema: Regras de Trânsito. As regras de trânsito permitem que a criança se vá familiarizando com o código escrito ao mesmo tempo que a sua observação “constitui outro meio de aprofundar a linguagem. A descodificação de

diferentes códigos simbólicos pode ser trabalhada na educação pré-escolar (...) como sinais de trânsito e outros sinais de orientação (...) para identificação e substituição das palavras” (ME/DEB, 1997, p.68).

Através deste tema também pretendíamos que o grupo entendesse que para tudo existem regras que devem ser aprendidas. Existem regras que permitem que os peões e os condutores possam circular no mesmo espaço sem que haja acidentes, assim como no trabalho, na sociedade e, sobretudo, na sala de atividades, que é o que nos motiva, devem existir regras que possibilitem um bom funcionamento e relacionamento entre todos.

Nesse sentido, o estagiário fez a seguinte pergunta às crianças, solicitando que colocassem o dedo no ar sempre que pretendessem responder:

Estagiário: *Pensam que é importante ter conhecimento das regras de trânsito, mesmo quem não conduz?*

Criança A: *(Após colocar o dedo no ar) Sim professor. Se não soubermos as regras de trânsito podemos correr bastantes perigos.*

Estagiário: *E que perigos podemos correr se não soubermos as regras de trânsito?*

Criança A: *Podemos ser atropelados.*

Criança B: *Se os carros não seguirem as regras podem bater uns contra os outros.*

Criança C: *Se não houvesse regras de trânsito não podíamos atravessar a estrada porque se tornava perigoso.*

Estagiário: *Vejo que vocês sabem muito sobre a importância de haver regras de trânsito. Quando nos dirigimos para a escola ou para outro local também seguimos algumas regras, certo? Por isso, hoje vamos aprender a respeitar as regras de trânsito. Quero que formem uma fila e depois direi para onde nos vamos dirigir.*

(Nota de campo n.º 6: 28/04/14)

Após todas as crianças estarem em silêncio, dissemos-lhes que iam ao largo da Câmara Municipal de Bragança para aprenderem regras de segurança rodoviária. As crianças estavam eufóricas com a novidade, pois era do seu agrado realizar uma atividade exterior à sala de atividades.

Os monitores, responsáveis pela organização do espaço, estavam à nossa espera. Coube-lhes a função de explicar as várias sequências por onde as crianças iam

passando. Aprenderam a colocar o cinto de segurança (*vide* figura 14) e a reconhecer a sua importância.



Figura 14. Como colocar o cinto de segurança

Seguiu-se a observação de alguns sinais de trânsito (*vide* figura 15) cujo objetivo era que as crianças aprendessem a reconhecê-los.



Figura 15. Exposição dos sinais de trânsito

A maioria das crianças reconheceu o sinal stop, o sinal de proibição e o sinal de perigo. Conhecidos os sinais de trânsito, as crianças passaram para o local onde se encontrava uma passadeira (*vide* figuras 16 e 17).



Figuras 16 e 17. Simulação da travessia da passadeira

Procedeu-se à simulação da travessia da passadeira. Como podemos visualizar nas figuras 16 e 17, o sinal para os peões estava vermelho logo nenhuma das crianças atravessou a passadeira. A visita de estudo foi um sucesso.

Após o regresso à escola, o estagiário lembrou os vários momentos da visita e decidiu fazer uma atividade, que consistia numa simulação, para que as crianças aprendessem as regras de convivência em sala de aula.

Dividiu a turma em três grandes grupos. O primeiro grupo distribui-o pelas áreas e ao segundo e terceiro grupos propôs-lhes uma atividade sobre a visita de estudo anteriormente mencionada, definida e organizada pelo estagiário. A atividade consistia num jogo de dados que intitulamos “Jogo dos sinais de trânsito”. Cada criança tinha que lançar uma vez o dado e o número que lhe saísse era o número de casas que podia avançar ou recuar, conforme as regras estabelecidas pelo jogo. A passagem por algumas casas exigia que a criança respondesse a uma questão, normalmente relacionada com a identificação de sinais de trânsito ou com a forma como devemos circular pela via pública. Sempre que as crianças respondiam incorretamente tinham uma consequência, por exemplo: voltar ao início do jogo ou ficar uma vez sem jogar. A nossa função era colocar as questões às crianças e verificar se cumpriam todas as regras do jogo.

Rapidamente, as crianças começaram a desempenhar os papéis propostos. Num primeiro momento tudo correu bem. As crianças do primeiro grupo encontravam-se a brincar pelas áreas e as dos restantes grupos dialogavam sobre a atividade que estavam a desenvolver. O estagiário foi observando os comportamentos. Passado algum tempo as crianças já estavam envolvidas em conflitos. As crianças do primeiro grupo, porque queriam todas brincar com os mesmos objetos, gritavam alto umas com as outras, empurravam-se, cada uma arranjava uma forma de se impor à outra. Até as crianças que estavam mais afastadas, a brincar, iam para a confusão e tomavam partido de alguns amigos. O barulho gerado por este grupo estava a ter consequência nos restantes porque queriam ouvir-se uns aos outros e não conseguiam. O desrespeito de umas para com as outras fez com que as crianças, que se estavam a sentir desrespeitadas, manifestassem também comportamentos inadequados. Como tal, começaram a falar também alto e a tratar-se mal. Este era o cenário para o qual foi necessária a intervenção imediata do estagiário.

Foram precisos alguns minutos para acalmar as crianças. Quando todo o grupo já se encontrava sentado o estagiário conduziu as crianças à reflexão sobre aquela situação. Logo, todas perceberam que as regras são importantes.

O estagiário deu por encerrado o tema da manhã e deu continuidade ao que tinha planeado para aquele dia. Mostrou às crianças a capa do livro *Coração de Mãe* de Isabel Minhós Martins. À medida que as crianças iam analisando os seus elementos paratextuais iam sugerindo qual o conteúdo da história:

Criança A: *O livro vai falar sobre o amor de uma mãe por um filho.*

Estagiário: *Porque é que achas que vai falar de amor?*

Criança A: *Porque o coração é o lugar onde está o nosso amor. E as nossas mães amam-nos.*

(Nota de campo n.º 7: 28/04/14)

Ao perceber que mais ninguém queria manifestar a sua opinião, o estagiário começou a ler a história. À medida que progredia na leitura do texto ia dialogando, remetendo para as próprias vivências das crianças. Através do significado e do sentimento que o estagiário atribuiu às palavras escolhidas pelo autor, as crianças chegaram à conclusão que todos os corações de mãe deveriam ser iguais: ficavam apertados, frios e pequeninos quando algo de mal acontecia aos seus filhos e cresciam quando sentissem que os filhos estavam bem e perto delas. Não seria apenas um órgão que batia sem parar mas aquele que ligava cada mãe ao seu filho.

O estagiário leu “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, decodificadora e interpretativa, dando vida ao texto através da voz e do corpo” (Santos, 2013, p.70), motivando as crianças a participar no ato comunicativo que se estava a desenrolar, através do “prazer que o educador tem em conversar e no sabor doce que depositava nas leituras” (idem, p.71). De facto a emoção manifestada pela leitura expressiva conduziu à seguinte expressão de uma criança: “*Eu amo a minha mãe*”. Com esta expressão conseguimos perceber que as crianças tinham um vínculo afetivo especial com as suas mães e melhor do que isso, sabiam reconhecer-lhes o valor.

Para que as crianças pudessem agradecer às mães e mostrar-lhes o quanto gostavam delas, o estagiário propôs-lhes que construíssem uma lembrança, visto que se aproximava o Dia da Mãe. A atividade consistia em decorar uma cartolina em forma de coração, seria o coração das suas mães como falava a história anteriormente lida, onde cada criança teria que desenhar a sua mãe. O estagiário distribuiu as crianças pelas mesas, formando grupos de cinco elementos, e disponibilizou os vários materiais necessários. Imediatamente as crianças colocaram mãos à obra (*vide* figuras 18 e 19).



Figuras 18 e 19. Elaboração das lembranças para o Dia da Mãe

Durante a elaboração da lembrança uma criança questionou o estagiário: *posso escrever uma frase para a minha mãe ler?*

Ficamos surpresos com a questão da criança, mas logo respondemos que sim, que seria esse o próximo passo. Assim sendo, o estagiário solicitou às crianças, de forma a concluir a elaboração da lembrança, que pensassem numa frase que gostariam de dizer à mãe e que cada uma, na sua vez, viesse ter com ele para que pudesse escrever a frase no respetivo cartão. O resultado final está visível na figura abaixo. Estávamos perante lembranças simples mas com um significado sentimental enorme.



Figura 20. Lembranças do Dia da Mãe

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem baseou-se na construção do saber. Fez-se de forma integrada e contextualizada, uma vez que propusemos vivências e experiências educativas, suficientemente interessantes e desafiadoras, que dessem sentido aos diferentes conteúdos, pois a partir de uma área ou domínio tentamos chegar a todos os outros.

Foi através da articulação das diferentes áreas de conteúdo, primando a relação de aspectos da Formação Pessoal e Social com o Conhecimento do Mundo, que conseguimos desenvolver nas crianças atitudes e valores que lhes permitiu relacionar-se consigo mesmas, com os outros e com o meio.

1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram planificadas atendendo aos conteúdos e aos objetivos/descriptores de desempenho referentes ao ciclo e ano de escolaridade em questão. Estes conteúdos e objetivos são estipulados pelos Programas e pelas Metas Curriculares do Ensino Básico.

Procuramos abordar os conteúdos das diferentes áreas do saber de forma articulada, porque a interdisciplinaridade possibilita, às crianças, a integridade do conhecimento. Com esta integração dos conteúdos estamos a garantir a significação dos mesmos para as crianças, para que não tenham uma visão fragmentada do mundo.

A principal preocupação centrou-se na adoção de estratégias/atividades diversificadas que permitissem aos crianças ultrapassar as suas maiores dificuldades, nomeadamente na escrita.

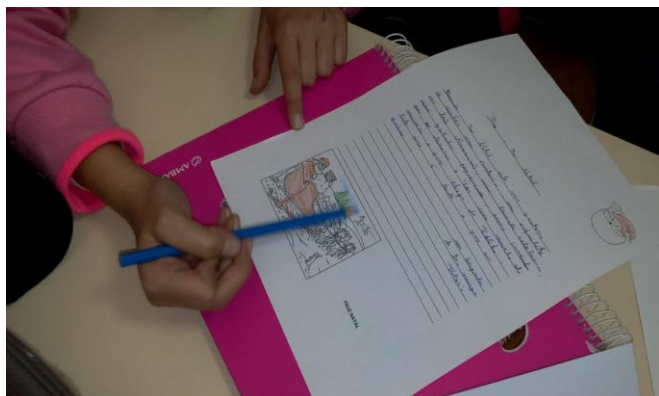
Tentamos que as atividades fossem sempre realizadas a pares e/ou grupos, promovendo assim as relações interpessoais entre os crianças.

1.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “Entrega da carta ao Pai Natal”

Em época natalícia, organizou-se uma ida aos correios. Uma vez que nas aulas anteriores os crianças tinham elaborado uma carta ao Pai Natal (*vide* das figuras 21 e 22), consideramos importante que essa carta tivesse uma finalidade, ser entregue nos correios.

Todos os anos os correios têm um projeto, em parceria com as escolas, que consiste em receber as cartas das crianças e posteriormente entregar-lhes uma lembrança. Pensamos que seria importante aproveitar esta oportunidade de realizar algo fora da escola, uma vez que, com este tipo de atividades, que decorrem fora do contexto

de sala de aula e com o envolvimento da comunidade, “a escola estará a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.67).



Figuras 21 e 22. Carta ao Pai Natal

A atividade não se resumiu à entrega das cartas, pois o objetivo principal era levar as crianças a compreender os processos e o trajeto pelos quais as suas cartas passaram até chegar ao destino pretendido. Para tal, estabeleceu-se, ainda em sala de aula, um diálogo com as crianças com a finalidade de lhes aumentar a curiosidade e o interesse. O diálogo permitia avaliar os conhecimentos prévios das crianças acerca do funcionamento dos correios e seria o ponto de partida para os ajudar a formular questões para colocarem aos funcionários no decorrer da visita. Desta forma, estaríamos a ir ao encontro do que nos diz Marques (2007), que “o professor deve proporcionar às crianças a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem” (p.3) e das aprendizagens que promove.

Todavia, para que o diálogo funcione é necessário que existam regras bem definidas e que as crianças as percebam, o que foi difícil porque chegamos à escola a meio do primeiro período, estávamos perante uma turma que não era “nossa” e que já estava acostumada àquele ambiente de trabalho. Tratava-se de uma turma bastante barulhenta e difícil de controlar. Na visita de estudo isso foi perceptível quando lhes pedimos que entrassem nos correios mas que não mexessem em nada, só se tivessem permissão para o fazer e, assim que entraram, fizeram precisamente o contrário.

Dialogar com os crianças para os levar a modificar os comportamentos era uma tarefa quase impossível, sobretudo porque não sabiam ouvir. Era necessário estimular a comunicação através de exercícios que exigissem não só uma resolução mas a explicação dessa mesma resolução, isto é, as crianças pudessem justificar e argumentar como chegaram àquele resultado, pois quando as crianças se envolvem em discussões e justificam as suas soluções adquirem uma melhor compreensão para poderem convencer os colegas relativamente ao seu ponto de vista (Boavida et al. 2008).

As atividades que exigem comunicação são propícias ao desenvolvimento do raciocínio, da argumentação e, conseqüentemente, demonstram aquilo que a criança apreendeu e onde sente maiores dificuldades. Indicadores que poderiam ajudar na aproximação do estagiário à criança. Tentávamos sempre manter uma boa relação com as crianças, acompanhando-os de perto nas atividades interiores e exteriores à sala de aula. Porém, na maioria das vezes, entendiam o nosso gesto de amizade como “carta-branca” para fazerem o que quisessem.

É nestas circunstâncias, em que as crianças manifestam um comportamento inadequado à sala de aula, que se considera necessário o respeito pelo princípio daquilo a que se chama «distância ótima», isto é, a “distância” necessária para que a relação professor/criança permaneça num registo profissional, prevenindo-a de uma dependência afetiva pois “uma relação conduzida [apenas] pelos afectos é, inevitavelmente, uma relação armadilhada” (Batista, 2005, p.94). Assim, resolvemos que a melhor estratégia seria mantê-los envolvidos em atividades de grupo (que tentamos aplicar nas experiências de ensino-aprendizagem seguintes) onde aprendessem a desenvolver competências e aptidões porque “trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras” (Rodrigues, 2012, p.15). Dentro de cada grupo as crianças poderiam estimular e incentivar o êxito de cada um e simultaneamente de todos, dado que todos se esforçam par atingir os objetivos comuns, em que cada membro é responsável por cumprir com a sua parte, ajudando-se mutuamente. Neste processo, desempenhamos o papel de orientadores e organizadores, exercendo sempre a autoridade que nos foi sendo exigida.

1.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “Expansão Marítima”

No dia doze de janeiro abordamos “Os Descobrimentos” nas três áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio. Iniciamos o dia com a visualização de um vídeo sobre a expansão marítima no séc. XV. Após a visualização questionamos as crianças acerca do que viram e utilizamos o mapa-mundo para que localizassem no mesmo o percurso que os portugueses fizeram na época dos Descobrimentos. As crianças indicaram o nome das terras (Ceuta, Ilhas Atlânticas, Índia e Brasil) e o ano em que foram descobertas, assim como referiram o interesse das mesmas para Portugal. Todos estes dados foram registados no caderno diário.

Com os recursos didáticos utilizados pretendíamos que as crianças percebessem melhor os conteúdos, até porque segundo Marujo, Neto e Perloiro (1998) “as crianças gostam de aprender através [destes recursos], dado que (...) se revestem de um aspeto lúdico e são extramente convidativos e atraentes” (p.124).

Seguiu-se a produção de um texto (composição), por criança, em que, partindo da sua imaginação tiveram que descrever como foram as viagens de descoberta dos portugueses no séc. XV. Para a elaboração da composição fornecemos algumas orientações, nomeadamente palavras-chave que pudessem auxiliar as crianças não só na estrutura/organização do texto como também no conteúdo do mesmo.

Duas das crianças, situados ao fundo da sala, não se mostraram interessadas em realizar a atividade, chegando mesmo a dizer: *Não me apetece escrever, sempre que escrevo dizem que está mal*. As más experiências anteriores fizeram com que as crianças passassem a comportar-se daquela forma. Então, apercebendo-nos desta situação sentamo-nos no meio de ambas e dialogamos com elas convencendo-as a participar na atividade. Esta estratégia pareceu resultar, ainda que com uma ajuda, começaram a elaborar cada uma a sua composição.

À medida que fomos passando pelas várias crianças e fazendo as respetivas correções demos conta de que todas se tinham cingido apenas às nossas sugestões, o que de facto limitou a criatividade e fez com que todos os textos estivessem quase iguais.

Porém, esta atividade terá sido fundamental para comprovar a dificuldade das crianças na escrita, previamente detetada pela observação. Apresentavam dificuldades na construção frásica, na organização da informação por parágrafos, na colocação de pontuação, na conjugação de verbos e, sobretudo, na clareza de ideias.

A elaboração das composições foi um processo que se prolongou durante todo o período da manhã, sobretudo porque o estagiário dirigiu-se a cada criança para poder, juntamente com ele, corrigir o que até então tinha escrito. É importante dar a conhecer à criança onde ela terá errado e mostrar-lhe como seria a forma adequada de o fazer (correção) para que futuramente consiga identificar as falhas e gradualmente deixar de as cometer.

Uma das atividades que realizamos foi a leitura em grande grupo das respetivas composições. Solicitamos às crianças que se manifestassem sobre o texto que acharam mais criativo. Elas próprias elegeram a composição de um colega e justificaram porquê.

De facto essa composição mostrava alguma criatividade e uma estrutura sequencial de produção de texto que se destacava do restante grupo. A criança conseguiu ir ao encontro do que nós pretendíamos com a atividade.

Para que se pudesse escolher a melhor composição, que serviria de base para estudar as preposições, pois segundo Gomes e Cavacas (1991) “o ensino da gramática deve basear-se nos textos que a criança estuda e não em frases soltas e fora de contexto ou de situação de comunicação” (p.60), o estagiário pediu que cada criança lesse a sua produção textual em voz alta. Enquanto a criança lia os restantes colegas escutavam-na.

No final das leituras realizadas pelas crianças disponibilizamos-lhes as composições para que as “avaliassem” quanto à sua produção escrita, com base num guião de apreciação (*vide* anexo V) previamente elaborado pelo estagiário. O guião de apreciação é “um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto deve apresentar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.29).

A melhor composição foi a de uma das crianças que inicialmente se recusara a fazer a atividade. Sentiu-se a felicidade da criança ao ver o valor que os colegas e o próprio estagiário atribuíram ao seu trabalho.

Utilizando um excerto dessa composição procedeu-se à identificação das preposições, como revisão da aula anterior. No decorrer desta atividade, serviu a insistência do estagiário sobre aquelas duas crianças para que começassem a participar com maior frequência nas atividades.

Ainda decorrente do tema dos descobrimentos, formulámos o seguinte enunciado: “*Numas das viagens que os portugueses fizeram à Índia, trouxeram entre os muitos produtos, vários rolos de seda. Cada rolo tinha várias fitas, sendo que cada fita tinha 18,5m de comprimento. Calcula o comprimento de 15 fitas iguais*”. Este permitiu que as crianças trabalhassem a multiplicação de números decimais. Segundo Boavida et al.

(2008), partir de um enunciado para estudar determinado conteúdo tem as suas vantagens. As crianças por tentativa, tendo sempre liberdade para errar, chegam ao resultado, através da partilha de soluções, da procura do melhor processo para a resolução do problema, encontrando-se assim um modelo de resolução igual para todos.

O estagiário começou a resolver o problema, explicando todos os passos. Simultaneamente à sua explicação tomava conta da sala um burburinho proveniente de um grupo de crianças. Foi fazendo algumas chamadas de atenção, mas decidiu continuar a explicar a multiplicação de números decimais.

Assim que o estagiário terminou a explicação solicitou a um elemento desse grupo que se levantasse e que fosse explicar aos colegas a resolução apresentada no quadro. A criança sentiu-se desorientada e envergonhada porque os colegas gozavam com ela. A criança não soube explicar. Então, o estagiário pediu-lhe que se sentasse e questionou os restantes colegas do grupo se queriam ajudar a sua colega. Ninguém falou. O estagiário prosseguiu a aula e voltou a explicar, por considerar que o grupo já tinha aprendido a lição. Pura ilusão. A conversa continuou.

Tudo levava a crer que a aula não estaria a cativar aquelas crianças, que insistiram em contrariar o estagiário. Segundo Gama (2011) as

aulas más são as aulas que os [crianças] não querem ouvir (...) Mas para isso é que serve um bom professor (...) ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os crianças a estarem interessados, a não se lembrarem que lá fora é melhor (p.152).

Nesta linha de pensamento, humilhar o grupo de crianças perante os colegas fez com que se sentissem ainda mais desmotivadas e não quisessem estar na sala de aula. Um comportamento negativo por parte do professor gerou um comportamento negativo por parte das crianças.

1.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB: “A Monarquia”

Para motivar as crianças distribuímos pela turma uma banda desenhada sobre o Fim da Monarquia (*vide* anexo VI). Este é um tipo de texto que capta a atenção das crianças, por estar associada uma imagem a cada excerto do texto. Nestas circunstâncias, a imagem adquire uma função fundamental porque através dela, as crianças conseguem identificar informações adicionais que vão para além do texto escrito. Tal como refere Câmara (2014) ao assumir que as ilustrações desempenham um

papel de destaque e de “auxílio à compreensão do conto (...), permitindo ao seu leitor vaguear pelo mundo da fantasia e da imaginação, como se estivesse a viver aquele momento, assumindo a figura da personagem” (p.91).

De seguida, solicitamos às crianças que fizessem uma leitura individual, em voz baixa, seguindo-se uma leitura em voz alta por algumas crianças escolhidas aleatoriamente pelo estagiário. Acreditamos ser um procedimento que produz um aumento na capacidade de leitura de cada criança. Esta prática diária permite melhorar a velocidade de leitura, alargar o leque de vocabulário, tal como ajuda no aperfeiçoamento da escrita (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Após a leitura seguiu-se a interpretação da banda desenhada, com base nas seguintes questões: *Quem governava Portugal em 1908? Qual foi o acontecimento que levou à crise da monarquia? Quem sucedeu a D. Carlos? O que aconteceu nos 4 e 5 de outubro de 1910?* Através das respostas das crianças íamos estabelecendo relações entre os acontecimentos de forma a elaborar um mapa conceptual (*vide* anexo VII) sobre o fim da Monarquia. Para este foi fundamental a leitura, como complemento, da página 58 do manual. O mapa conceptual, do nosso ponto de vista, permite uma “leitura” organizada sobre determinado tema e facilita a sua memorização e compreensão.

Como a nossa principal preocupação se centrava na leitura e na escrita decidimos propor uma atividade baseada na realização de uma composição coletiva, uma vez que a escrita por grupos permite o confronto de ideias e a tomada de decisões em conjunto, necessárias à criança para que esta participe e se integre na comunidade escolar (Barbeiro & Pereira, 2007).

Cada elemento do grupo teria de contribuir para a composição com uma ou mais frases, ficando ao critério de cada grupo. Esta tarefa parecia bastante simples, mas era condicionada pelo tempo. Cada criança tinha quatro minutos para escrever sobre o fim da Monarquia. O tempo era cronometrado por uma ampulheta controlada pelo estagiário. Sempre que se completavam os quatro minutos, a criança que estava a escrever deveria passar o que escreveu a outro colega do grupo para que esse pudesse também escrever, de forma a obter um texto coerente e coeso.

Tinha tudo para ser uma boa atividade. Primeiro porque era uma forma das crianças consolidarem o conteúdo e segundo porque exigia concentração e rapidez de escrita. No entanto, as crianças mostraram desinteresse pela atividade e não seguiram as instruções que lhes demos. A principal regra era que todos os elementos do grupo contribuíssem para a elaboração da composição. Contudo, na maioria dos grupos foi

sempre a mesma pessoa a escrever, já noutros impor-lhes um tempo para a realização da tarefa prejudicou a qualidade dos textos e desencadeou na turma comportamentos indisciplinados.

Imediatamente reclamaram o facto de lhes ser imposto um tempo. Como não estavam de acordo, durante a elaboração da composição passavam-se os quatro minutos e a criança que estava a escrever não entregava ao colega do lado e escrevia até terminar. Quiseram contrariar o estagiário por considerarem que a razão estava do lado delas e, portanto, não iam “dar o braço a torcer”.

O comportamento negativo manifestado pelas crianças não foi consequência de um possível comportamento anterior do estagiário mas sim, uma resposta de desagrado face à atividade que lhes propusemos, que não vai ao encontro dos interesses das crianças.

Recolhemos as composições e, no dia seguinte, pedimos que os grupos anteriores se voltassem a reunir. Entregamos cada composição ao seu grupo com a devida correção (*vide* anexos VIII- a/b) para que as lessem e as comparassem. Foi importante a passagem do estagiário pelos grupos, para os ajudar a identificar e a reconhecer dificuldades, ajudando a ultrapassá-las.

Na aula de matemática abordamos a variável quantitativa através do enunciado: *“Na turma dos amigos do Alfa, a professora promoveu um concurso de desafios matemáticos envolvendo as crianças da turma e os encarregados de educação. A pontuação ia de 0 a 100 pontos e ganhava quem tivesse mais pontos. No final do concurso, os resultados obtidos foram os seguintes: 76 39 64 36 58 47 66 87 81 53 65 87”*. Após explicarmos a diferença entre a variável quantitativa e a variável qualitativa, anteriormente estudada, as crianças identificaram a moda, a amplitude (diferença entre o valor máximo e o valor mínimo) bem como organizaram os dados fornecidos no enunciado num diagrama de caule e folhas.

Em síntese, as estratégias/atividades implementadas estabeleceram uma progressão de experiências de aprendizagem que tivessem em conta a evolução das capacidades da turma e, simultaneamente, o desenvolvimento de cada criança.

Investimos em atividades que exigissem a cooperação como fator determinante para uma aprendizagem significativa, para que as crianças com maiores dificuldades tivessem a oportunidade de atingir, com a colaboração de pares mais capazes, níveis de maior desenvolvimento, que não alcançariam por si sós.

Considerações Finais

Na realização do presente trabalho tivemos a preocupação de apresentar as várias situações às quais tivemos que nos adaptar, quer pelas características do grupo de crianças e crianças quer pelas particularidades do contexto. Para tal, recorremos a estratégias diversificadas que tinham como objetivo desenvolver a nossa investigação como também aperfeiçoar o nosso desempenho. É neste sentido, que a PES contribuiu para a construção do futuro educador/professor.

Estamos certos de que é nesta fase que damos o primeiro passo para compreendermos o quão exigente é ser professor, porque tal como refere García (1999) ser professor não é apenas ensinar. “Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações [escolas], com outras pessoas [crianças] para conseguir que estas pessoas aprendam algo, se eduquem” (p.24). Ao debruçarmos sobre esta afirmação reconhecemos outro lado da escola, a escola como meio de socialização dos indivíduos, que desafiará o professor a desempenhar o papel de promotor e gestor das relações que se vão estabelecendo entre os vários membros educativos.

As relações estabelecidas entre criança-adulto, adulto-criança e criança-criança foram determinantes para a construção de uma aprendizagem significativa, ao longo da nossa prática pedagógica. Fomos criando relações de confiança e afeto com as crianças de forma a incentivá-los para as novas aprendizagens.

Por sua vez, as relações que fomos criando foram importantes para o envolvimento nas situações que se desencadeavam de forma a percebermos em que situações surgiam e as possíveis causas. Foi com base nesta problemática que nos propusemos investigar o comportamento ao nível das relações interpessoais, pois verificamos que o comportamento está dependente do tipo de relações que estabelecemos, recorrendo a vários registos de recolha de dados.

Ao fazermos uma retrospeção sobre a PES reconhecemos a importância da observação porque “o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 2003, p.26).

Outro ponto importante é a planificação pois consideramo-la um excelente guia para a nossa ação, refletindo-se no trabalho de sala de aula e por consequência nas relações que se estabelecem com as crianças. Contudo tivemos que ultrapassar obstáculos pois a nossa inexperiência nesse âmbito refletia-se na realização das mesmas

sabendo que é “contraproducente se os professores a tornarem demasiado rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades das crianças” (Damião, 1996, p.26). De facto, tivemos a preocupação de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos crianças, procurando cumprir o que tínhamos planificado e, se necessário, faziam-se adaptações no momento. A eficácia da ação educativa esteve sempre muito presente, embora reconhecendo as limitações inerentes a esta etapa de formação na condição de educador/professor estagiário. Qualquer educador/professor se sentirá satisfeito se a aula for para além do plano previamente elaborado e, mais ainda, quando esse plano é superado pela participação e interação dos intervenientes a quem se destina (Damião, 1996). No entanto também surgiram situações em que não concretizamos tudo o que estava planificado, dado que tínhamos crianças com ritmos de trabalho diferenciados.

Porém, independentemente da gestão do tempo, se cumpríamos ou não o previsto, preocupava-nos mais com a aprendizagem das crianças no sentido de percebermos se o tempo dedicado às tarefas permitia aprendizagens eficazes. Esta dificuldade, no decorrer do estágio curricular, foi ultrapassada porque a nossa postura reviu-se em Arends (1995) quando refere que se “pode imaginar o plano como um mapa de estradas. Quando se vai a algum local, pela primeira vez é necessário uma atenção cuidada e contínua no mapa. Após algumas viagens já se pode guardar o mapa no porta-luvas” (p.59).

No entanto, reforçamos o papel que as planificações, documento orientador, desempenham, sobretudo na reflexão que o educador/professor faz das suas intervenções, porque ao consultar o seu registo escrito consegue avaliar se as suas estratégias/atividades estavam adequadas à realidade da turma e se os objetivos traçados foram cumpridos. É com base nessa análise que poderá reformular as suas práticas, tornando-se um professor não só organizador das experiências de ensino-aprendizagem mas também um professor reflexivo.

Se existiram entraves para a construção da planificação, muitas também foram as dificuldades em concretizar algumas das estratégias/atividades a que nos propusemos desenvolver, pela dificuldade em motivar as crianças a persistir nas atividades, pelo grau de complexidade que exigiam e pela dificuldade em controlar a turma. Foi necessário recorrer a estratégias, tais como o elogio e a recompensa, para que as crianças se sentissem valorizados pelo seu trabalho e, assim, dessem um maior contributo para a realização das atividades. Optamos por uma relação de proximidade, sempre que necessário recorremos a um trabalho mais individualizado, permitindo que as crianças com mais dificuldades fossem ficando mais confiantes e mais autónomos.

Tal como salientamos anteriormente, a articulação das diferentes áreas de conteúdo (EPE) e áreas curriculares (1.ºCEB) potencializaram experiências diversificadas, essenciais para que a aprendizagem significativa ocorresse.

Uma vez que o professor deve ser um orientador no processo de ensino-aprendizagem, tentaram-se criar condições para promover o sucesso, recorrendo a uma diversidade de recursos didáticos que ajudassem as crianças a construir o seu próprio conhecimento e adquirissem valores fundamentais para o saber-ser e o saber-estar.

Em síntese, a PES permitiu-nos perceber que o educador/ professor é aquele que faz o seu percurso por progressos, isto é, procurando, a cada dia, desenvolver as suas competências através da reflexão na e sobre a ação educativa.

Este é sem dúvida um caminho árduo mas também um desafio perante um ensino que se encontra em constante mudança, cabendo ao professor não só acompanhar essa mudança mas adaptá-la à realidade consciente de que esta é a primeira etapa de muitas da sua formação enquanto educador/professor.

Referências Bibliográficas

- Alves, R. M. (s/d.). *Gestão da sala de aula*. Acedido Abril 3, 2015, em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1_9_2004.pdf
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar* (1.ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, D. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, L. M. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro – A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: PFCM, DGIDC, Ministério da Educação. (disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=90#i>).
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cabral, A. (2003). Recensão crítica sobre a pedagogia do oprimido. Lisboa: *Revista Lusófona da Educação*, 36, 200-204.
- Câmara, C. L. S. (2014). *Educação Literária e Formação de Leitores do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Didatologia e procedimento estratégico no manual escolar (Português)*. Relatório Final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro* (1.ªed.). Lisboa: Guerra e Paz.
- Cerqueira, C. S. C. (2012). *Indisciplina na sala de aula: estratégias de intervenção*. Acedido Março 9, 2015, em <http://www.scielo.mec.pt/>.
- Cordeiro, J. (s.d). *A relação pedagógica*. Universidade Estadual Paulista: Faculdade de Educação.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- Estrela, A. (2003) *Teoria e prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais* (6.ªed.). Lisboa: Edições Rumo, Lda.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editora Aster.
- Gama, S. (2011). *Obras Completas de Sebastião da Gama*. Lisboa: Editorial Presença
- García, C. M. (1999). “*Formação de Professores para uma mudança educativa*”. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. & Cavacas, F. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Granja, A. M. A; Costa, N. & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afetos. *Revista Lusófona da Educação*, 18, 141-153. Acedido março 11, 2015, em <http://www.scielo.mec.pt/>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2002). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Leitão, M. F. H. M. (2011). *Relações Interpessoais numa escola básica integrada do concelho de Oeiras: O posicionamento dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa, Portugal.
- Lopes, J. & Rutherford, R. *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2003). Organização e gestão da sala de aula. In Lopes, J.A, *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”* (3.ªed.). Coimbra: Quarteto.
- Luiz, S. J. (2014). *Relação Pedagógica na Creche e Jardim de Infância*. Relatório do Projeto de Investigação – Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.
- Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Consultado em fevereiro, 16, 2015, em www.eses.pt/.../A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vy.

- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar* (1.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R. M. P (2007). *Comunicação Interpessoal em Contexto Educativo*. Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, Portugal.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. A. & Pacheco, J.A. (org.), *Fazer investigação- contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. P. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postic, M (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I. F. (2009). *Prática Pedagógica e Cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho-Instituto de Educação, Portugal.
- Rodrigues, P. B. (2012). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Relatório Final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Santos, R. S. A. (2013). *A emergência da leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação -Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Santos, A. R. J. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Silva, V. (1999). *O ovo vai nu*. Consultado em março, 28, 2014 em <http://cienciaemcasa.cienciaviva.pt/ovonu.html>.
- Silva, M. P. & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 5-41. Acedido março 13, 2015, em <http://www.scielo.mec.pt/>.
- Silva, M. F. O. (2011). *A interação professor-criança nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). As Teorias da Aprendizagem na atualidade.
In Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C., *Psicologia Educacional- Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lista de Anexos

Anexo I – a) Lista de verificação dos quadros de significação Criança/Educador

Anexo I – b) Lista de verificação dos quadros de significação Educador/Criança

Anexo I – c) Lista de verificação dos quadros de significação Criança/Criança

Anexo II – Grelha de observação

Anexo III – Escala de avaliação

Anexo IV – Guião da Atividade Prática “O ovo”

Anexo V – Guião de apreciação de produção textual

Anexo VI – Banda desenhada sobre o Fim da Monarquia

Anexo VII – Mapa conceptual sobre o Fim da Monarquia

Anexo VIII – Composição colaborativa sobre o Fim da Monarquia e proposta de correção

Anexos

**Anexo I – a) Lista de verificação dos quadros de
significação Criança/Educador**

Este registo de observação pretende conhecer a opinião da Criança em relação ao Educador, estabelecendo algumas das características dos quadros de significação das relações Interpessoais que se estabelecem entre si. A recolha de dados far-se-á numa sala de 5 e 6 anos. De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos – confidencialidade e anonimato e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam: realização do relatório final Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Registo de observação dos quadros de significação da Criança/Educador

Questões	Avaliação		
	Sim	Algumas vezes	Não
O Educador preocupa-se com os problemas pessoais das crianças.			
O Educador não utiliza a força para disciplinar mas dá normas.			
O Educador tem facilidade de comunicação com o grupo.			
O Educador resolve os problemas usando o diálogo.			
O Educador utiliza a punição como recurso.			
O Educador utiliza o reforço positivo na relação com o grupo.			
O Educador dá mais oportunidade às crianças mais participativos.			
O Educador mostra-se crítico quanto às relações entre crianças.			
O Educador impõe regras <i>à priori</i> .			
O Educador procura equilíbrio entre a rigidez e a benevolência.			
O Educador discute os problemas com as crianças.			
O Educador faz apelo à disciplina na sala.			
O Educador acha as crianças insuportáveis.			
O Educador valoriza o esforço da criança.			
O Educador discrimina a criança.			

O formando

(Diogo Filipe Bonjardim Gonçalves)

**Anexo I – b) Lista de verificação dos quadros de
significação Educador/Criança**

Este registo de observação pretende conhecer a opinião da Educador em relação à Criança, estabelecendo algumas das características dos quadros de significação das relações Interpessoais que se estabelecem entre si. A recolha de dados far-se-á numa sala de 5 e 6 anos. De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos – confidencialidade e anonimato e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam: realização do relatório final Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Registo de observação dos quadros de significação das Educador/Criança

Questões	Avaliação		
	Sim	Algumas vezes	Não
A criança interage com o(a) Educador(a).			
A criança afasta-se.			
A criança coloca questões espontaneamente.			
A criança participa no diálogo.			
A criança toma iniciativa.			
A criança integra-se facilmente em trabalhos de grupo.			
A criança impõe a sua opinião.			
A criança respeita a opinião.			
A criança dá o seu contributo para a realização de atividades orientadas.			
A criança tem uma relação afável com o Educador.			
A criança interage com o Educador.			
A criança respeita o Educador.			
A criança ouve o Educador.			
A criança segue os conselhos do Educador.			

O formando

(Diogo Filipe Bonjardim Gonçalves)

**Anexo I – c) Lista de verificação dos quadros de
significação Criança/Criança**

Este registo de observação pretende conhecer a opinião da Criança em relação Criança, estabelecendo algumas das características dos quadros de significação das relações Interpessoais que se estabelecem entre si. A recolha de dados far-se-á numa sala de 5 e 6 anos. De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos – confidencialidade e anonimato e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam: realização do relatório final Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Tabela de observação dos quadros de significação das Criança/Criança

Questões	Avaliação		
	Sim	Algumas vezes	Não
A criança refere-se aos colegas de forma positiva.			
A criança refere-se aos colegas de forma crítica.			
A criança conversa com os colegas, destabilizando o grupo.			
A criança interage com o grupo, de forma positiva.			
A criança sabe ouvir.			
A criança emite opiniões sobre o discurso dos colegas.			
A criança colabora com os colegas, em trabalho de grupo.			
A criança é solidária com os colegas.			
A criança reage de forma violenta com os colegas.			
A criança tem comportamentos racistas com os colegas.			
A criança discrimina os colegas.			
A criança dialoga com os colegas.			
A criança tem comportamentos que favorecem interação com o grupo.			
A criança não aceita os colegas.			

O formando

(Diogo Filipe Bonjardim Gonçalves)

Anexo II – Grelha de Observação

Observação: Ficha de Registo Contínuo

Objetivo: Registrar os comportamentos das crianças durante as atividades, bem como a reação da professora e dos colegas a esses comportamentos. A sua análise permitirá aferir sobre a influência do comportamento nas relações interpessoais e perceber se o comportamento gera comportamento.

Data: _____					
Nome do observador: _____					
Tempo: desde _____ até _____					
Total de minutos: _____					
	Antecedentes	Comportamentos	Consequências		Após o comportamento
Tempo Início/Fim	Atividade da aula	Comportamento da criança	Resposta do professor ao comportamento da criança	Resposta dos colegas ao comportamento da criança	O modo como os indivíduos se relacionam após o comportamento

(Adaptada de Lopes & Rutherford 2001)

Anexo III – Escala de avaliação

Este questionário pretende conhecer o comportamento do teu professor(a), nomeadamente a tua perceção sobre as suas práticas educativas e como classificas o teu relacionamento com os teus colegas.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos – confidencialidade e anonimato e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam: realização do relatório final Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Cada afirmação apresenta uma escala de 0 a 4 (0- Nunca; 1- Raramente; 2- Algumas vezes; 3- Frequentemente; 4- Sempre). No seu preenchimento deverás rodear o número que melhor corresponde ao comportamento do teu professor e ao relacionamento que estabelececes com os teus colegas.

Questões:	N	R	AV	F	S
O professor é severo.	0	1	2	3	4
Tens que estar sempre calado na aula do teu professor.	0	1	2	3	4
O professor explica a matéria com entusiasmo.	0	1	2	3	4
O professor preocupa-se quando não compreendes a matéria.	0	1	2	3	4
O professor percebe quando não compreendes a matéria.	0	1	2	3	4
Tens liberdade para manifestar sempre a tua opinião.	0	1	2	3	4
O professor ameaça castigar-te.	0	1	2	3	4
Se tiveres dúvidas o professor dispõe-se a ajudar-te.	0	1	2	3	4
O professor é exigente.	0	1	2	3	4
Quando tens alguma coisa a dizer o professor ouve-te.	0	1	2	3	4
O professor fica zangado com facilidade.	0	1	2	3	4
O professor simpatiza contigo.	0	1	2	3	4
Antes de falar precisas de permissão do professor.	0	1	2	3	4
Consegues influenciar o professor.	0	1	2	3	4
O professor parece inseguro.	0	1	2	3	4
O professor deixa fazer o que quiseses na sala.	0	1	2	3	4

O professor demonstra interesse por ti.	0	1	2	3	4
O professor interage contigo.	0	1	2	3	4
O professor explica os conteúdos de forma clara.	0	1	2	3	4
O professor é amigável.	0	1	2	3	4
O professor é alguém com quem podes contar.	0	1	2	3	4
Quando quebras uma regra o professor chama-te à atenção.	0	1	2	3	4
O professor não sabe o que fazer quando te portas mal.	0	1	2	3	4
O professor dá muito tempo livre à turma na sala de aula.	0	1	2	3	4
O professor é um bom líder.	0	1	2	3	4
O professor aceita uma piada.	0	1	2	3	4
Se não fizeres os trabalhos de casa tens medo de ir à aula.	0	1	2	3	4
O professor é tímido.	0	1	2	3	4
Tens medo do professor.	0	1	2	3	4
As aulas do professor são agradáveis.	0	1	2	3	4
O professor é rigoroso a marcar os trabalhos.	0	1	2	3	4
É fácil começar uma discussão com o professor.	0	1	2	3	4
O professor sabe tudo o que se passa na aula.	0	1	2	3	4
O professor afasta-se de ti.	0	1	2	3	4
O professor respeita-te.	0	1	2	3	4
Os teus colegas costumam chamar-te para fazeres parte dos trabalhos de grupo.	0	1	2	3	4
Costumas colaborar com os teus colegas de trabalho.	0	1	2	3	4
Quando tens um mau comportamento os teus colegas ficam contra ti.	0	1	2	3	4
Manifestas adequadamente uma atitude crítica em relação aos comportamentos dos teus colegas.	0	1	2	3	4
Costumas reagir de forma violenta com os teus colegas.	0	1	2	3	4
Costumas conversar com os teus colegas, destabilizando o grupo.	0	1	2	3	4

(Adaptado de Silva 2011)

O formando
Diogo Filipe Boniardim Goncalves

Anexo IV – Guião da Atividade Prática “O ovo”

Guião de demonstração “O ovo”

Questão: Olhando para um ovo o que vos faz lembrar? Qual será a sua forma?

Material: Ovo cru, vinagre e copo de plástico transparente.

Procedimento:

- 1- Observar o ovo. Descrever a sua forma, cor e tamanho.
- 2- Encher com vinagre metade do volume do copo de plástico transparente.
- 3- Prever o que acontecerá ao ovo se o colocarmos dentro do copo com vinagre.
- 4- Colocar o ovo no copo (colocar mais vinagre no copo se este não cobrir totalmente o ovo). Descrever a observação.
- 5- Observar, ao final de um dia, o que aconteceu ao ovo. Descrever a observação.
- 6- Comparar o resultado da observação com a previsão formulada.
- 7- Relacionar o vinagre com o aumento do tamanho do ovo.

Anexo V – Guião de apreciação de produção textual

Aprecia a produção textual dos teus colegas de 0 a 2 (0- Não / 1- Algumas vezes/ 2- Sim)

Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	
O texto estava adequado ao tema.																							
Usou vocabulário repetido.																							
Revelou imaginação.																							
A linguagem utilizada era clara e cuidada.																							
O texto escrito obedeceu às regras gramaticais (concordância entre sujeito e verbo/ coerência nos tempos verbais).																							
Total:																							

Anexo VI – Banda desenhada sobre o Fim da Monarquia

Já passaram muitos anos, mas continuo a lembrar-me daquele dia como se tivesse sido ontem...



Naquela tarde do dia 1 de Fevereiro de 1908 havia muita gente de olhos postos no rio Tejo à espera de ver chegar o rei D. Carlos, a rainha D. Amélia e o seu filho mais velho.

Depois do desembarque, dos cumprimentos oficiais e honras militares, a família real subiu para a carruagem e dirigiu-se para o palácio. Lembro-me de ouvir dois senhores a comentar:

É pouco prudente da parte do rei fazer esta viagem numa carruagem aberta. A população não está contente, os ânimos estão exaltados...



De repente, ouviram-se tiros... Instalou-se a confusão, a carruagem parou. A multidão gritava e corria em todas as direcções. O meu pai puxou-me para um lugar seguro, cobriu-me com o sobretudo e só consegui ouvir:



Mataram o rei!!
O príncipe está morto!

Que desgraça!
Que tragédia!

A notícia correu o país e a Europa. A partir deste dia, muitas coisas mudaram em Portugal.

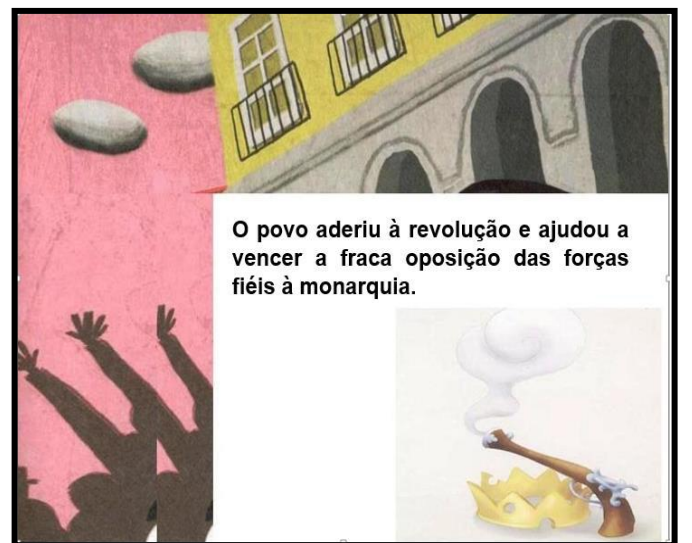
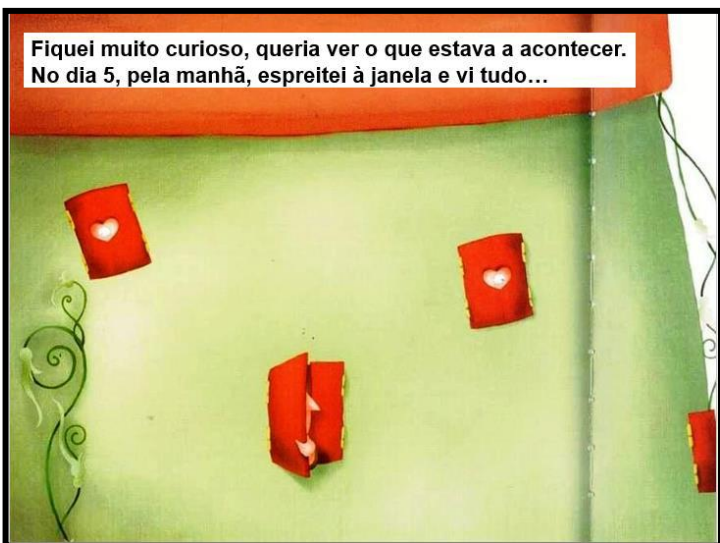


A monarquia estava em crise...

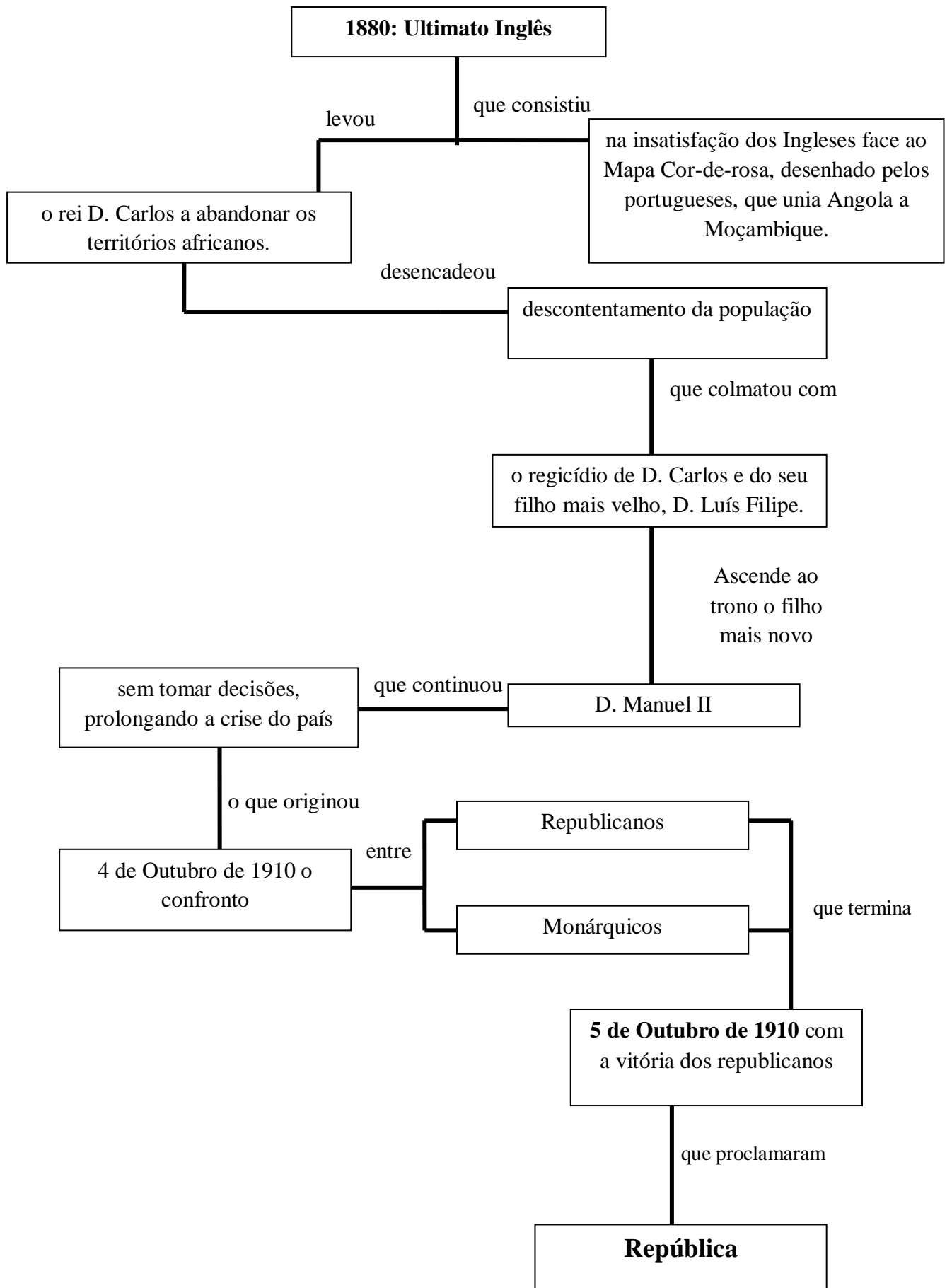
D. Manuel II, filho mais novo de D. Carlos, torna-se rei de Portugal.



Mas o país estava em crise, a população andava assustada e o rei não conseguia tomar decisões. Sentia-se pressionado...



Anexo VII- Mapa conceptual sobre o Fim da
Monarquia



**Anexo VIII – Composição sobre o Fim da
Monarquia e proposta de correção**

No reinado de D. Pedro V e de D. Luís, Portugal começou a recuperar de suas ~~suas~~ pois estavam em dívida com os ingleses e então se ~~nos~~ contou uma história.

Há muitos anos atrás os reis gostavam de dinheiro em luzo.

Liberaram-se todos escravos, terminando a pena de morte os ingleses ~~partos~~ de emprestar dinheiro aos portugueses fizeram um ultimato a Portugal.

D. Carlos ~~sucessor~~ de D. Luís rei se obrigou a dar o território entre Angola e Ilocamérique, pois se não os ingleses declararem guerra.

Assim o povo português continuou a viver em más condições.

O povo partou-se de que o rei não tomava decisões erradas e deixou de acreditar na monarquia, dando assim importância aos republicanos, culpando a monarquia de todos os males.

Deixaram republicanos mataram D. Carlos e o seu filho mais velho ficando assim o rei D. Manuel II filho mais novo de D. Carlos.



Elaborado

Maria Rogério
Zé Pedro

Bandeira da monarquia

Proposta de Correção

No reinado de D. Pedro V e D. Luís, Portugal começava a recuperar da crise pelos empréstimos concedidos pela Inglaterra.

Entretanto, os portugueses começaram a desenhar novas fronteiras no Império Africano, com o objetivo de ligar a Angola ao Moçambique. O que ficou conhecido por mapa cor-de-rosa.

A pretensão da coroa portuguesa em unir as fronteiras de Angola a Moçambique entrou em choque com as pretensões dos ingleses. Para levar os portugueses a recuar, os Ingleses lançaram um ultimato (ultimato inglês) a Portugal.

D. Carlos, sucessor de D. Luís, nada pôde fazer, vendo-se obrigado a abandonar o território africano, caso contrário os ingleses declarariam guerra.

Perante a fraqueza da monarquia e a insatisfação do povo, os republicanos começam a ganhar mais adeptos.

Em 1908, os republicanos mataram o rei D. Carlos e o seu filho mais velho, sucedendo ao trono o filho mais novo, D. Manuel II. Nem assim as condições de vida dos portugueses melhoraram, pois o rei não era capaz de tomar decisões. Esta situação levou ao confronto entre republicanos e monárquicos que terminou com a vitória dos republicanos a 5 de Outubro de 1910. Com a vitória dos republicanos estava posto o fim à Monarquia e proclamada a República.

