

CAROLINA MARTINS RAPOSO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Especialidade

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação

Prof.^a Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Prof.^a Doutora Célia Maria de Oliveira Barreto Coimbra Carvalho



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

Abril de 2013

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa e da Professora Doutora Célia Maria de Oliveira Barreto Coimbra Carvalho, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Agradecimentos

Como seres sociais que somos todas as etapas da nossa vida, são realizadas com “o outro” este outro é, por vezes, a diferença entre o sucesso e o insucesso. Este outro, no meu caso, foi por diversas vezes a diferença entre desistir e continuar.

Devo dizer que tudo começou com um sonho, um sonho que foi visto por muitos como utópico e irreal, sim um sonho, um sonho além-fronteiras e com cheiros de África. Onde no avião de regresso a Portugal, vinda de uma experiência de voluntariado com crianças em risco, disse baixinho “até mudzucu” que significa até amanhã. Foi este até amanhã, dito baixinho, que deu início a esta caminhada que me levou até ao curso de Educação Básica da Universidade dos Açores e até ao momento em que, “o até amanhã”, está mais próximo. Por este motivo, o meu primeiro agradecimento vai para todas as crianças que tanto me ensinaram, naquelas terras africanas e que me mostraram o verdadeiro significado do amor ao próximo. É para todos eles que vai o primeiro de muitos agradecimentos. Sim, para aqueles pequenos seres que de forma literal salvaram a minha vida.

Agradeço, com uma lágrima no olho, ao meu pai, que foi, talvez, aquele ser que me acompanhou, mais de perto, nesta caminhada e a quem dedico este sucesso. Foi ele que, independentemente de onde estiver, várias vezes me aconselhou e me fez continuar, nos momentos menos fáceis. Foi ele que, pelo seu amor a esta instituição de ensino, me fez ver que era possível concluir esta etapa. Foi o pensar no possível orgulho que ele poderia estar a sentir, que me fez ir mais além e acreditar que sou capaz. A ele dedicou esta vitória. Amo-te pai. Obrigada por tudo.

À família que ouviu os desabafos, e que por inúmeras vezes me viu no computador e abdicou por diversas vezes da minha presença, porque havia sempre mais qualquer coisa para fazer. Em especial, aos mais pequeninos que diversas vezes me chamaram e que algumas vezes não foram “ouvidos”. Agradeço à minha mãe e às minhas irmãs que me fizeram ver que tudo na vida pode mudar, mas a família mantem-se, e é um porto de abrigo, quer seja para recortar os materiais para os estágios ou para confortar.

Os amigos, estes são também uma peça importante na minha vida, quer os mais próximos, quer aqueles que devido às circunstâncias estão mais longe. Não me refiro apenas aqueles que estiveram diretamente ligados a esta experiência, mas também àqueles que

influenciaram a minha chegada até ela. Aos amigos que me deram “colo” quando eu mais precisei. Aqueles que entravam na minha vida por acaso e que acabaram por se tornar uma peça fundamental no puzzle da minha vida. Este agradecimento vai, em especial, para aqueles que, mesmo quando eu própria não acreditei, mantiveram a esperança de que eu não desistiria. Obrigada, posso esquecer o que faço pelo outro, mas jamais esquecerei o que o outro faz por mim.

Um agradecimento muito especial às crianças/alunos envolvidos nos estágios, eles foram, sem dúvida, a razão pela qual recorro esta etapa com um sorriso nos lábios e uma enorme saudade. É por causa deles que, sempre que volto às respetivas escolas, sinto que valeu a pena todo o esforço e que independente de tudo o que por vezes possa parecer ter grande importância, são, na realidade, as crianças que melhor podem avaliar o nosso desempenho.

Houve, ainda, outros intervenientes importantes neste processo, nomeadamente os professores que me acompanharam e que, muito mais do que acompanhar, me incentivaram a ser melhor e a ultrapassar dificuldades. Devo dizer que, há pessoas que não fazem ideia do impacto que causam na vida do outro. A estes, o meu muito obrigada. Houve dias em que apenas um sorriso bastava para tranquilizar a ansiedade própria deste processo. Aos que tive o privilégio de abraçar obrigada por o permitirem, foram gestos que fizeram a diferença, continuem a permitir-se abraçar os vossos alunos/alunas.

Gostaria ainda de agradecer aos bebés que tive o prazer de contactar na instituição onde faço voluntariado. Os momentos passados com eles foram, sem sombras de dúvidas, momentos que me faziam recordar o verdadeiro significado da vida.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Jesus, primeiro por ter colocado no meu caminho, as pessoas certas nos momentos certos e depois por tudo o resto... Obrigada por estares por perto.

Resumo

O relatório que aqui se apresenta vem no seguimento das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Práticas Educativas Supervisionadas foram o culminar de cinco anos de estudos, tendo sido o momento em que tivemos a oportunidade de harmonizar a teoria com a prática. Qualquer prática deve ser sustentada com teoria própria da área, só assim, tornamo-nos capazes de reflectir acerca da nossa ação, permitindo, de forma sustentada, fazer opções.

No decorrer das nossas práticas foi ainda possível aprofundar uma temática que, no nosso entender, fosse importante para a educação, desta feita, e por acreditar que a educação deve privilegiar o desenvolvimento harmonioso da criança/aluno, há que contemplar fatores emocionais e afetivos, uma vez que, estes fatores têm claramente um papel de relevo na construção do bem-estar da criança e na sua capacidade e disponibilidade para aprender. Pretende-se assim, realçar a premência de interligar a inteligência emocional com a inteligência académica, passando a mensagem de que também de afetos e emoções é feita a educação.

Ao longo das nossas práticas foram definidos alguns objetivos, como por exemplo, promover um ambiente educativo onde a criança se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo desta forma para a sua autoestima e desejo de aprender; Desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e afetos. Para tal, foram criadas atividades com vista a promover os objetivos definidos.

Com o desenvolvimento da temática escolhida foi possível comprovar a complexidade que envolve as emoções e os afetos, mas foi também possível concluir que potenciar atividades desta natureza permite fortalecer laços afetivos, quer entre os alunos da turma, quer com o professor, e dá ainda a possibilidade de o aluno conhecer-se melhor.

Palavras-chave: Emoções; afetos; Inteligência Emocional.

Abstract

The report presented here follows on from Educational Supervised Practice I and II, as part of the Masters in Preschool Education and Teaching 1. ° Primary School. The Educational Practices Supervised were the culmination of five years of studies, and was the moment we had the opportunity to align theory with practice. Any practice must be supported with proper theory of the area, just like that, we are able to reflect on our actions, allowing steadily, making choices.

In the course of our practice was still possible to deepen a theme that, in our view, it was important for education, this time, and believe that education should focus on the harmonious development of the child / student, there to contemplate emotional and affective factors, since these factors clearly have a role in the construction of well-being of children and their ability and willingness to learn. Aim is thus to highlight the urgency of linking emotional intelligence with academic intelligence, sending the message that also affects and emotions is made education.

Throughout our practices were set some goals, such as promoting a learning environment where children feel welcomed, listened to and valued, thus contributing to their self-esteem and desire to learn, develop and implement activities to the enhancement of emotions and affections. For such activities were created to promote the objectives set.

With the development of the theme chosen was possible to prove the complexity that involves the emotions and affections, but it was also possible to conclude that potentiate activities of this nature allows strengthen emotional ties, or between students in the class or with the teacher, and still gives possibility for the student to know yourself better.

Keywords: Emotions; affections; Emotional Intelligence.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de abreviaturas	X
Introdução	1
Capítulo 1 – Os desafios que a escola enfrenta e o que se espera do educador/professor da atualidade.	4
1.1. A escola de hoje.....	4
1.2. O currículo em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.3. O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
1.4. Deontologia da profissão docente.....	18
1.5. Avaliar – O quê e para quê?	21
Capítulo 2- A prática pedagógica em contexto pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico	24
2.1. O estagiário e a sua ansiedade	24
2.2. As etapas da prática educativa.....	26
2.3. Prática Educativa Supervisionada I (PES I).	32
2.4. Educativa Supervisionada Prática II (PES II).....	40
2.5. Refletir na educação.....	51
2.6. Avaliar como estagiária	53
2.7. Reflexão pessoal	54
Capítulo 3 – As emoções e os afetos e a sua importância na Educação	56
3.1. Algumas considerações históricas sobre as emoções e os afetos.....	56
3.2. Emoções básicas: o medo, a alegria e a tristeza.	63
3.3. Inteligência emocional	67
3.4. Desenvolvimento emocional da criança.....	70
3.5. A escola também é feita de emoções e afetos	77
3.6. Métodos de recolha de dados	84
3.7. Objetivos da Temática	85
3.8. Desenvolver as emoções e os afetos em contexto de estágio no pré-escolar	85
3.9. Desenvolver as emoções e os afetos em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
3.10. Conclusões do estudo sobre as emoções e os afetos.	107

3.11. Limitações do estudo	110
Referências Bibliográficas	112
ANEXOS	119

Lista de Anexos

Anexo I – Grelhas de observação pré-escolar.

Anexo II – Grelhas de observação 1.º Ciclo.

Anexo III – Sistema de categoria pré-escolar.

Anexo IV – Grades de verificação 1.º atividade pré-escolar.

Anexo V – Imagens de situações. Atividade pré-escolar (emoções).

Anexo VI – Exemplo de tabelas preenchidas pelas crianças atividade pré-escolar (emoções).

Anexo VII – Grade de verificação “Teia da amizade” pré-escolar.

Anexo VIII – Imagem “Abracinho”.

Anexo IX – Relógio das emoções pré-escolar.

Anexo X – Guião visita de estudo 1.º Ciclo.

Anexo XI – Questionário aplicado aos alunos no decorrer da visita de estudo. “Como me sinto...”

Anexo XII – Estante utilizada na atividade “Um Mundo de emoções”.

Anexo XIII – Questionário feito aos alunos no decorrer da atividade “Um Mundo de emoções”.

Anexo XIV – Sistema de categoria 1.º Ciclo.

Anexo XV – Notícia escrita em grande grupo acerca da visita de estudo.

Anexo XVI – Grade de verificação “Teia da amizade” 1.º Ciclo

Lista de abreviaturas

A.S.E. – Ação Social Escolar

C.D.C - Convenção sobre os Direitos das Crianças

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

ONU – Organização das Nações Unidas

EBI – Escola Básica Integrada

MEB – Ministério da Educação Básica

Q.I. –Quociente Intelectual

Q.E. – Quociente emocional

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola

P.C.E- Projeto Curricular de Escola

P.C.T. - Projeto Curricular de Turma

P.C.G. - Projeto Curricular de Grupo

P.A.A. – Plano Anual de Atividades

Introdução

Este documento tido como relatório de estágio é um dos requisitos necessário para a obtenção do grau de mestre que confere a habilitação profissional para o ensino em Educação Pré-escolar e para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando previsto no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março.

Com este documento pretende-se espelhar o que foi desenvolvido durante duas etapas importantes deste 2.º Ciclo de estudos. Nomeadamente, as Práticas Educativas Supervisionadas I e II. Que se realizaram em dois níveis de ensino diferentes, nomeadamente no Pré-Escolar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4.º ano.

Os momentos de estágios representam importantes passos para refletir sobre a forma como, nós, futuros profissionais da educação encarámos o ensino. É no decorrer do estágio que se consegue sentir, não só a responsabilidade que a profissão abarcará, mas também a importância que ser educador/professor representa para as crianças e a forma como poderemos fazer a diferença na vida de alguém.

Desta feita em cada uma das Práticas Educativas Supervisionadas foi-nos dada a possibilidade de conceber sequências didáticas (onde foram espelhadas as nossas intenções na ação); Projetos Formativos (oportunidade de projetar as nossas ações e contextualizar a nossa prática).

Com a convicção da importância que representa um ensino onde se valorize, também, as emoções e os afetos, esta foi a temática escolhida para aprofundamento, desta feita foi minha intenção, no decorrer das minhas práticas, dar lugar a um ensino onde a razão e a emoção possam estar lado a lado e juntas contribuir para um aumento da capacidade de aprender (Goleman, 2012). É na infância que se moldam importantes “circuitos emocionais tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas” (Goleman, 2012:21).

Esta temática ganha ainda relevância se pensarmos que a inteligência emocional detem influência no desenvolvimento de competências cognitivas. Pelo que, caberá ao

educador/professor garantir que valoriza a criança na sua globalidade. Para tal, o professor deve ser capaz de estender a sua formação de modo a permitir-se contactar com outras áreas do saber, nomeadamente a psicologia. Howard Gardner, professor na Harvard School of Education (1995, citado por Alexandra Branco, 2004a:97) defende que devemos ser capazes de contactar “com as outras áreas, conviva com outros saberes, comunique e aprenda com os outros cientistas. Amplie conhecimentos, rasgue horizontes, cultive a sua mente através da interacção com outros saberes, e com outras mentes. Adquirir cultura. Depois, regresse à sua área específica e talvez compreenda em profundidade algo sobre o que reflectia em vão há muito tempo”.

Para o desenvolvimento do trabalho apresentado foram estabelecidos alguns objetivos, quer gerais às práticas educativas, quer específicos à temática em estudo. Desta feita, foram definidos objetivos como forma de nortear as nossas intervenções, nomeadamente, promover um ambiente educativo onde a criança se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo, desta forma, para a sua autoestima e desejo de aprender; Explorar, de forma articulada, as diferentes áreas de conteúdo/disciplinas; articular a Prática Educativa Supervisionada com as intervenções dos restantes membros do núcleo, bem como com as práticas da educadora/professora titular do grupo/turma; promover o desenvolvimento social e pessoal da criança/aluno numa perspetiva de educação para a cidadania; respeitar e valorizar as características individuais de cada criança/aluno e as suas diferenças; promover aprendizagens ativas, diversificadas e significativas; desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e afetos; observar e refletir as atitudes e as perceções das crianças/alunos em relação à afetividade e às emoções e compreender as potencialidades pedagógicas da exploração de atividades ligadas à valorização das emoções e dos afetos, no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Os desafios que a escola enfrenta e o que se espera do educador/professor da actualidade” pretende-se focar questões teóricas que, relacionadas com a educação, são, na minha opinião, desafios que a escola enfrenta na atualidade.

O segundo capítulo, intitulado “A prática Pedagógica em contexto pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico”, foca as etapas principais do estágio e a sua importância e ainda algumas questões que estão intimamente ligadas com o ser estagiário. Ainda neste capítulo há uma descrição dos pontos de partida apontados, durante cada uma das Práticas Educativas

Supervisionadas e a respetiva justificação e descrição das atividades desenvolvidas que iam ao encontro de cada um destes pontos de partida.

No terceiro capítulo, intitulado “As emoções e os afetos”, foi feito um levantamento de alguns apontamentos históricos ligados à temática em análise e a sua influência na educação, tal como a descrição das atividades desenvolvidas em contexto de estágio para o desenvolvimento da temática em questão, assim como os resultados alcançados e a sua análise.

Capítulo 1 – Os desafios que a escola enfrenta e o que se espera do educador/professor da atualidade.

1.1. A escola de hoje

Ao falar-se de escola, é fundamental referir que, tal como a sociedade, a escola tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, pois esta tem de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, de forma a poder acompanhar o próprio desenvolvimento do ser humano e as suas necessidades. Esta ideia é defendida por Carlinda Leite quando nos refere que “o conceito de educação está associado, por um lado, à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo, e, por outro, à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a “ ser “ e a “tornar-se” (2003: 132).

Ao longo dos anos, o próprio objetivo da escola foi sendo alterado. Assim, podemos referir que a educação alterou o seu foco, deixando de ser um espaço apenas para alguns, em que todos aprendiam da mesma forma, para ser para todos e onde se acredita numa diferenciação do ensino. O facto de haver este alargamento da escola para todos trouxe novos desafios, passando a ser a mesma um reflexo dos problemas existentes na sociedade (Alonso, 2000). Pense embora, ainda hoje se ensina para o grande grupo, para Delors *at al.* (1998:21), “a educação deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno”.

Carlinda Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes, no livro *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Conceber, gerir e avaliar* (2001), referem, na senda de Faure (1977) e Delors *et al.* (1998), que a escola deve ser encarada como um espaço de reflexão entre os vários intervenientes, valorizando várias dimensões, nomeadamente as dimensões do ser, do estar, do fazer, do comunicar, do aprender e do fazer aprender, desenvolvendo, assim, o que as autoras denominam de “uma nova cultura escolar”. Esta nova visão de escola vai muito além das disciplinas curriculares, tentando, valorizar o desenvolvimento global do aluno e a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir acerca desta temática, é imprescindível analisar os documentos legais que nos ajudam a definir a escola e, principalmente, a perceber qual o seu papel na sociedade de hoje. Para tal, ao consultar a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, podemos verificar, no n.º4 do artigo 2.º, que o princípio geral da educação básica é responder às “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos

indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Assim, ao analisar a citação anterior, podemos denotar que há uma preocupação na formação integral das crianças/alunos neste nível de ensino, visando a formação na e para a sociedade, preparando-os para uma intervenção responsável e útil na comunidade.

O mesmo documento salienta que a educação deve estimular nos alunos a criação de hábitos e atitudes positivos de relação, que promovam a maturidade socio-afetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade que os rodeia.

Se acreditarmos numa visão mais ampla das funções da escola de hoje, é fulcral valorizar muito mais do que apenas a dimensão cognitiva. Manter a ideia de que as nossas escolas apenas deverão valorizar o que se pode denominar de inteligência académica é, sem sombra de dúvida, negligenciar toda a outra grandeza do ser humano (Goleman, 2012).

Bruner (1987, citado por Branco, 2004a) defende que a escola de hoje deve ser capaz de apresentar o conhecimento ao aluno de forma simples, mas poderosa, ajustada ao nível da criança. No entanto, o objetivo não deve ser a reprodução do conhecimento pelo aluno, mas sim a compreensão em profundidade dos conhecimentos. Bruner (*ib.*) acredita que tal é possível se um assunto for abordado e desenvolvido através de vários métodos. Para que tal aconteça, os professores devem ter em conta o que o aluno já sabe, rompendo com a ideia de que a criança chega à escola sem qualquer tipo de conhecimento.

De acordo com o citado anteriormente, é possível denotar que a escola de hoje tem como desafio uma maior aproximação às exigências do dia-a-dia, rompendo com situações hipotéticas sem qualquer significado para as crianças/alunos. Embora, tal fator, já seja aceite e de se implementarem reformas atrás de reformas, permanece a questão e a crítica de que a escola está ainda aquém de conseguir preparar para o mundo profissional e social (Branco, 2004b). Delors *et al.* (1998) no relatório para a UNESCO aponta muito mais para a função social da educação, reforçando que a mesma tem como missão criar vínculos sociais.

A importância da escola no dia-a-dia da criança é indiscutível. Basta pensar no tempo que ela lá passa, pois como referem Rocha, Campos e Rocha (2003:71), “nos dias de hoje qualquer criança passa mais tempo na escola do que com os seus familiares”. Por este motivo, são confiadas à escola cada vez mais funções na formação da criança.

A educação básica, de acordo com Pires *et al* (1989: 11), “é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem”. Tal fator parece reforçar a importância de ir além da transmissão dos conhecimentos e apostar na formação integral do aluno.

Vários estudos, inclusive feitos pelas Nações Unidas e divulgados de formas diversas, como por exemplo, “As metas do Desenvolvimento Milenar” criado em 2000, desenvolvidas pela UNESCO, remetem para a educação a capacidade de desenvolver um país. Várias são as vezes em que o valor da educação é defendido, até nos meios de comunicação social. A educação deve então ser considerada como uma fonte de riqueza de um país/nação.

Assim, cabe também à escola de hoje, e conforme Coelho (2001), valorizar a pessoa como ser humano, recheado de sentimentos humanitários, saber e viver a grandeza de todo e qualquer parceiro, principalmente quando este é diferente das nossas referências. A escola deve evidenciar a pessoa, como um ser humano, antes de qualquer diferença. Aceitar o facto de que cada criança é diferente! Não com o objetivo de ocultar a diferença, mas sim evidenciá-la de forma que ela não seja “ridicularizada”, mas sim respeitada.

Sabendo que a escola tem sofrido grandes alterações ao longo dos tempos, também os valores presentes no currículo devem integrar essas alterações, essa nova conceção da ação da escola, ou seja, o ensino deve ser encarado como um projeto de formação com vista a gerar educação, e não se limitar apenas a um ato educativo segregado, isto é, a uma mera transmissão de conhecimentos.

1.2. O currículo em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo dos tempos, o conceito de currículo, ou a forma de o encarar tem vindo a alterar-se e a ganhar estatutos diferentes na educação. Tal fator é evidenciado por Carlinda Leite quando refere que:

de há uns anos para cá o termo currículo invadiu os discursos em torno da educação e, ultimamente, tem vindo a estar associado a outros que lhe conferem novos significados: é o que acontece quando se associa o termo “currículo” a termos como “gestão”, “autonomia”, “flexível”, “flexibilização”, entre outros (2003: 131).

Quando analisamos o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro, verificamos que há uma valorização do currículo na atividade docente. Neste documento, o currículo é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos

alunos ao longo do ensino”, deixando transparecer que o que consta do currículo é o conteúdo central da atividade docente na escola.

Para Zabalza, currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (1994:12).

Pacheco define currículo como:

Um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (2001: 20).

O mesmo autor na nota de abertura do livro de atas *Caminhos da Flexibilização e Integração – Políticas Curriculares* (Pacheco, Morgado & Viana, 2000) refere que o currículo não pode ser entendido como um plano técnico que é decidido por quem administra e posto em prática na sala de aula pelo professor, mas sim “moldado” de acordo com os interesses, vivências e até as expectativas de quem se destina.

Moreira, numa conferência proferida em 2000 no IV Colóquio sobre questões curriculares, baseia-se em Paulo Freire e mostra-nos que o currículo, na perspectiva deste autor, tem como base principal as necessidades e as exigências da vida social, rompendo assim com as que são consideradas as “disciplinas tradicionais”. Moreira, ainda baseando-se em Freire, vai mais longe e, de forma crítica, refere que “o currículo oficial comum representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, que implica desconfiança em relação à habilidade dos estudantes e à competência dos professores, assim como tentativa de manipulação de suas actividades” (Moreira, citado por Pacheco *et al.*, 2000: 24).

Embora, ainda hoje, o currículo seja encarado como o núcleo do processo educacional (Ribeiro, 1996), é remetido ao professor a escolha dos objetivos da sua atuação, tendo em conta o desenvolvimento global do educando, pois tal como refere Pacheco (1996: 48) “o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo”.

Percebendo o papel do currículo na ação da escola, considero importante abordar um dos instrumentos que o configura, os programas de ensino, de acordo com o nível de ensino a que nos reportamos. Assim, passo a reportar-me às Orientações Curriculares, orientações para

o Pré-escolar, e posteriormente focarei a minha atenção no programa de ensino para o 1.º ciclo.

As orientações curriculares, por um lado, nascem da necessidade de afirmar, perante a sociedade, a educação pré-escolar e de a uniformizar e, por outro, servem de apoio a esta etapa que é:

A primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e equilibrado. (1997: 15)

Estas orientações foram aprovadas pelo Despacho 5220 de 10 de julho, publicado em Diário da Republica nº 178, II série, de 4 de agosto, com o objetivo de apoiar os educadores de infância na tomada de decisões sobre como conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, uma vez que se considera que é o educador o principal gestor do currículo (MEB: 1997). De acordo com o próprio documento, assentam em quatro fundamentos:

- O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;
- a construção articulada do saber;
- a exigência de resposta a todas as crianças.

Com estes quatro fundamentos, pretende-se que a educação pré-escolar valorize a criança como ator do processo de ensino-aprendizagem, respeite o seu desenvolvimento e partindo do que ela já sabe, apostando numa pedagogia diferenciada, que assente na cooperação e que as diferentes áreas sejam tratadas de forma integrada (MEB: 1997).

Assim, e tendo em conta o mesmo documento, “a educação pré-escolar deve criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos. Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços em que se constroem aprendizagens, de forma a «favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança».” (1997:18).

No próprio documento, é realçado o papel do educador enquanto “gestor” do currículo, pelo que é ao educador que cabe a missão de, indo ao encontro dos interesses da criança, da sua localidade e das famílias, dar significado a esta fase da vida da criança,

podendo pautar a forma como esta olhará o seu futuro. Por outro lado na educação pré-escolar pretende-se que as crianças aprendam a aprender, ou seja, que se desperte em todas as crianças o gosto pela descoberta.

Ao analisarem-se as orientações curriculares, é possível denotar a preocupação no desenvolvimento global de todas as crianças, uma vez que estas orientações não focam apenas competências cognitivas, não tentam fazer deste nível de ensino um ensino estanque, nem menosprezam o carácter lúdico.

A educação pré-escolar não deve ser encarada como uma fase menos importante da escolaridade e que, pela idade das crianças, facilmente será esquecida. Até porque, tal como defendido por Formosinho *et al.* (1996:11), a educação pré-escolar promove “atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão”. Se a criança, já nesta fase, sente frustração e um sentimento de incapacidade, este sentimento pautará as seguintes etapas. Neste sentido, o educador terá a responsabilidade de fazer ver à criança que é capaz e fazer com que ela se sinta bem enquanto pessoa. Para tal, o objetivo central deve ser o equilíbrio da criança e a promoção da sua autoestima e autoconfiança (Moreira, 2010).

Como se defende no 1.º ciclo do ensino básico, também na educação pré-escolar a criança deve ter um papel ativo na construção do seu desenvolvimento. Como tal, é fulcral encará-la como "sujeito e não como objecto do processo educativo" (MEB, 1997:19). Este facto só será possível se houver uma pedagogia diferenciada, em vez de uma “receita” universal, em que todas as crianças deverão “encaixar” naquele determinado perfil, caso contrário, estarão condenadas ao insucesso. Esta pedagogia diferenciada só nasce se o educador se dedicar a conhecer profundamente cada uma das “suas” crianças.

As orientações curriculares apontam claramente para a interligação das áreas curriculares, não desvalorizando nenhuma área, mas potenciando a área de Formação Pessoal e Social, considerando-a como integradora de todo o processo de educação.

Como forma de concretizar o objetivo destinado a desenvolver “a expressão e a comunicação através de linguagem múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (MEB, 1997:21), foram criadas a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. Embora haja a necessidade de subdividir as áreas, é premente reforçar que não é objetivo da educação pré-escolar compartimentar estas áreas do saber, basta para isso ver as inúmeras vezes em que neste documento se reforça a importância do desenvolvimento global e harmonioso da criança.

A educação pré-escolar é também considerada como complementar à ação educativa da família. Como tal, é fundamental que o educador assegure uma articulação entre o que desenvolve na sua sala de atividades e o que é importante para as famílias (MEB: 1997). Esta colaboração entre a “escola” e a família é defendida por se acreditar que “tem efeitos na educação das crianças, e ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (MEB: 1997:23).

Com o objetivo de contribuir “para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar” (MEB, 2010:1) e para servir de referencial aos educadores, para delinear estratégias e refletir sobre as suas práticas, surgem, para complementar as orientações curriculares, as metas de aprendizagem, com características diferentes das metas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, devido às suas distintas particularidades. As metas pretendem ainda facilitar a “comunicação” entre os ciclos de ensino, neste caso entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo.

No que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico, é possível referir que várias têm sido as alterações. No entanto, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 48/86, de 14 de outubro, que foi posteriormente alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, no artigo 7, explicita que o ensino básico deve “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

Ao analisar o documento referido anteriormente, é possível identificar claramente quais os objetivos deste nível de ensino. Não querendo enumerar todos os objetivos, salientarei os que considero como mais importantes. Assim, e indo ao encontro da citação anterior, o 1.º ciclo deve assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, afetos e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. Deve ainda assegurar, tanto o saber como o saber fazer, tendo em atenção a cultura do local, bem como o desenvolvimento físico e motor da criança. Neste sentido, devem-se proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante, de forma a se criarem condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

É novamente evidente, ao analisar o documento descrito anteriormente, a preocupação no desenvolvimento global do aluno, não estando focadas apenas **competências cognitivas**, mas também **motoras, sociais e artísticas**.

Os programas para este ciclo foram pensados tendo em conta cinco princípios tidos como fundamentais. Assim, o currículo deve ser pensado de forma a promover experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Estes princípios têm como objetivo garantir “efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME-DEB, 2004:23).

Focando a nossa atenção para cada um destes princípios, e tendo em conta os programas do 1.º ciclo, por aprendizagens ativas entende-se a oportunidade de vivenciar situações estimulantes, apontando em estratégias que mobilizem atividades exploratórias, incentivando o uso de meios didáticos e a manipulação de objetos pelo aluno.

Em relação às aprendizagens significativas, pretende-se ir ao encontro do vivenciado e considerado importante para o aluno, partindo assim da história pessoal do mesmo. É com este princípio que se destaca a valorização do conhecimento do aluno e os seus interesses e até as suas necessidades reais. Este princípio, para ser desenvolvido, implica um profundo conhecimento de cada aluno.

Quando se fala em aprendizagens diversificadas, tal como o nome indica, pretende-se uma ampliação de recursos, de estratégias, de técnicas e de formas de comunicar.

Com as aprendizagens integradas pretende-se que o aluno complete os saberes já adquiridos com os novos, contribuindo “para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento, a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (2004: 24).

Por último, mas não menos importante, temos as aprendizagens socializadoras que apontam para a criação de hábitos de interajuda como forma de potenciar valores como a autonomia e a solidariedade, cada vez mais emergentes na sociedade de hoje.

Com estes princípios, denota-se uma crescente preocupação com a valorização das diferenças, de gostos, de saberes, de ritmos de aprendizagem e até de formas de aprender. Podemos então verificar que é premente a individualização do ensino, para atender a todas estas diferenças.

No plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico, e como forma de respeitar os princípios enumerados anteriormente, podemos verificar que as áreas do saber estão divididas em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

No 1.º ciclo do Ensino Básico pretende-se também manter um elo de ligação com o nível de ensino anterior e o seguinte, permitindo uma sequência lógica de aprendizagem, indo ao encontro das características de cada fase de desenvolvimento da criança/aluno.

É também pedido ao professor para “gerir” o currículo, como forma de salvaguardar os princípios referidos. Para tal, e dando como exemplo as aprendizagens significativas, é ao professor que cabe conhecer os seus alunos e organizar o ensino a partir das vivências destes, indo ao encontro da realidade do meio envolvente da escola onde se inserem.

Para que tal aconteça, surgem na educação os Projetos, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (P.E.E), o Projeto Curricular de Escola (P.C.E), o Projeto Curricular de Turma (P.C.T). Estes projetos pretendem dar uma certa autonomia, na gestão do currículo, aos estabelecimentos de ensino. É através destes projetos que é possível adaptar um currículo nacional e/ou regional às características específicas das escolas e das turmas/grupos. Carvalho e Diogo (1994: 40) consideram que o projeto educativo “pode ser considerado numa perspetiva em que o seu desenvolvimento oscilará numa relação dialéctica entre o instituinte e o institucionalizado”. Os mesmos autores elucidam-nos ainda que:

Nascendo na escola, o Projecto Educativo desenvolve-se dentro do quadro normativo-legal-institucional do sistema educativo, numa relação de permanente negociação, impondo, por um lado, o seu reconhecimento e garantindo, por outro, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos actores implicados (1994:40).

Através dos projetos, a escola tem a possibilidade de se apropriar de uma certa liberdade, sendo o projeto uma forma de identidade.

O projeto educativo de escola deve funcionar como ponte de referência para a construção dos restantes projetos e ainda para servir de referência a todas as ações do quotidiano escolar (Carvalho e Diogo, 1994).

Deste modo, o P.C.T. deve ser encarado como “um segundo nível de concretização do P.E.E. (...) e constitui o último e decisivo passo no sentido da contextualização da ação educativa” (ibidem: 114).

Através do P.C.T. é possível, ao professor, adequar às características da turma/grupo o P.E.E. e, claro, o currículo nacional e/ou regional. O P.C.T. deve ser encarado como um guia importante para o educador/professor. Este documento, segundo Carvalho e Diogo (1994), tem como principais objetivos:

1. Apropriar as estratégias de ensino às características dos alunos, indo ao encontro das suas motivações e interesses;
2. Centrar a sua ação nos alunos;
3. Auxiliar a articulação dos conteúdos do ensino;
4. Promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras.

Os documentos aqui referidos vão no sentido de contextualizar a ação educativa, na tentativa constante de potenciar os princípios tidos como fundamentais na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Acompanhando as progressivas alterações ao próprio conceito de currículo, defende-se um novo papel para o professor, fazendo com que este esteja presente na conceção do currículo, pois é o professor que trabalha constantemente com os alunos e tem a perceção da realidade escolar tal como refere Carlinda Leite “ (...) numa concepção de educação e de currículo também enquanto processo, temos de pensar o professor com um papel activo na configuração desse processo” (2003: 133).

1.3. O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola está em contínua transformação. “Cabe aos docentes reconhecer, assumir e questionar, crucialmente, a definição do seu papel e qual a sua responsabilidade efectiva na aquisição de novos significados e sentidos” (Pacheco, *et al.*2000: 133; 134).

Este é, também, um assunto que muitas vezes é questionado. Qual o perfil de um bom educador/ professor? Existem várias opiniões e até características que para alguns autores são referidas como mais importantes e desvalorizadas por outros. Marcos (1997: 182) considera que é fundamental que o “educador infantil possua uma formação adequada e um perfil profissional que lhe assegure ser conhecedor das estratégias e dos métodos mais apropriados para a educação das crianças nesta idade.”

Sousa (2000) defende a dimensão pessoal do professor, valorizando-o antes de mais, como pessoa, devendo ser um exemplo a seguir, como cidadão. Esta visão é também partilhada por Nóvoa (1995) que afirma não ser possível a separação entre o profissional e a pessoa.

O professor deve ser capaz de promover, na sua sala de aula, um clima de trabalho cooperativo, rompendo com um ensino unidirecional, e apostando num ensino onde se releve as atividades comunicacionais e interativas em que outros sujeitos são chamados a participar, em especial os alunos, pois eles deverão ter um papel ativo na construção do seu próprio ensino (Vilar, 1994).

Ainda Vilar (1994: 9) opina que o professor deve ser um agente atuante na busca de um papel que se baseie “mais em adaptar que em adoptar”.

Albano Estrela (1994) invoca que, devido ao funcionamento do sistema educativo, o professor deve também ter um papel de investigador.

Para Dickson, Kean e Andersen (1973, citados por Estrela, 1994: 27):

Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência de “skills” técnicos para o controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objetivos educacionais.

O professor Domingos Fernandes (1994), no prefácio da obra *Motivar os Alunos*, menciona que os professores estão na linha da frente no desafio de fazer da escola o “local, o espaço, a comunidade e organização onde, essencialmente, se goste de ensinar e se goste de aprender”. O mesmo professor elucida que são os professores que, muitas vezes, podem fazer com que “a escola fique no lado doce das nossas memórias” (Balanche e Coelho, 1994:5).

Uma outra forma de definir o “ser professor” é romper com o pensamento de que é apenas uma profissão e encará-lo como uma forma de estar na vida, ou uma missão de vida. Como foi referido por Monteiro (2004:106) “ser professor, embora não seja uma «vocação», é mais do que profissão, é uma missão. É uma maneira de ser, estar e amar «pedagogicamente»”.

Ainda encarando a profissão docente como uma missão, é possível denotar que também Eggleston (1992, citado por Jean Dean, 2000:24), indica que a função de educar é uma missão, indo até um pouco mais longe ao considerar que esta mesma missão é impossível. No entanto, ressalva o facto de que em mais nenhuma profissão podemos experimentar a alegria de uma criança perante novas aprendizagens:

To be a teacher is like living a life dedicated to a mission impossible. To begin to satisfy the complex demands loaded onto teachers by government, parents, employer, children and

society at large is unthinkable. Even if the demands were compatible and flexible it would take several lifetimes of schooling to achieve them and social change would make some aspects of the tasks obsolete even before they were attempted. Yet despite this, the satisfaction of teaching can be immense. No other profession can experience the immediate joy of children's new learning, understanding and fulfillment or see the long results of the commitment, enthusiasm and careers that are found in school (2000: 24).

Dean (2000) defende que cada professor tem um “estilo pessoal” que resulta em grande parte da sua personalidade, da sua filosofia de vida, dos seus valores. No entanto, o mesmo autor defende que o contexto onde se insere e a experiência que a vida lhe trará, também irá ter um importante papel na formação do seu perfil.

Carlos Rosales (1992) menciona que as recentes investigações da psicologia cognitiva apontam para a importância de ir mais além do âmbito intelectual, para caracterizar um bom professor, valorizando-se a componente atitudinal e emocional. Há ainda estudos que apontam para a importância de o docente ter uma “actuação moral”, centrada no dever e no ser e ao qual se pede que tenha uma atitude reflexiva, que lhe permita refletir sobre si próprio, na relação que tem com os seus alunos e sobre as estratégias que adota (Rosales, 1992).

Atualmente, é pedido ao educador/professor que assuma, progressivamente, “maior responsabilidade na formação de dimensões pessoais que, antes, não pareciam ser, pelo menos, da sua exclusiva competência” (Rosales, 1992: 161). O autor acabou de referenciar defende que, para irmos neste sentido, é fulcral romper com a ideia de que a formação profissional do educador/professor seja apenas uma introdução ao conhecimento e ao domínio de determinadas técnicas intelectuais. É urgente dedicar uma crescente atenção à capacidade de estimular o desenvolvimento pessoal dos alunos, facto que só será conseguido se o educador/professor se preocupar com o próprio desenvolvimento pessoal.

Rogers (citado por Rosales, 1992:162) no trabalho que desenvolveu acerca dos traços pessoais do professor e da sua influência nos alunos, ressalva três traços importantes, nomeadamente:

- a) Escutar atentamente, compreendendo a realidade anímica do aluno.
- b) Respeito para com os alunos.
- c) Autenticidade do professor sem fachadas ou aparências.

Aspy e Roebuck (1977, citado por Rosales, 1992) foram ainda mais longe e, em estudos com um grupo de professores que apresentavam os traços descritos anteriormente em

contexto pré-escolar e 1.º ciclo, através da observação das suas práticas, verificaram que estes professores dão lugar a alunos/crianças que revelam:

- a) Maior rendimento na aprendizagem...
- b) Um aumento do nível do quociente intelectual e de criatividade...
- c) Uma diminuição do absentismo dos alunos;
- d) Uma diminuição de problemas de carácter disciplinar;
- e) Uma maior satisfação dos alunos com eles mesmos e com a aprendizagem;
- f) Um maior nível de autonomia no comportamento;
- g) Um melhor clima relacional dos alunos com os professores e um maior interesse geral pelas questões da escola. (*cit in.* Rosales, 1992:163)

Olhando para estas sete alíneas, atrevo-me a questionar se não estarão de acordo com o que se pretende que a educação proporcione? Não será esta a missão da escola? Se estas mesmas características forem “levadas” para a sociedade, não será isto que se pretende? Assim, deve ser preocupação dos educadores/professores, através da sua maneira de ser e do seu exemplo, desenvolver nos seus alunos/crianças maior espírito de resiliência, de solidariedade, com maior autoestima e respeito pelo outro.

Para Beltrão e Nascimento (2000) o professor, para além de dominar os conteúdos das áreas disciplinares e acompanhar os seus progressos, tem de operacionalizar as diversas teorias pedagógicas, tendo uma pluralidade de funções que podem coincidir com funções de outros profissionais, designadamente sociólogos, psicólogos, entre outros. Só assumindo, também estes “papéis”, o educador/professor será capaz de tornar os seus alunos “cidadãos plenos, capazes de mudar o mundo” (2000:131).

As mesmas autoras, no livro *O desafio da Cidadania na escola* (2000), defendem que o educador/professor deverá “entregar-se” às suas crianças ou aos seus alunos, pois acreditam que:

Os ensinamentos efetivam-se se houver uma dimensão personalizada na forma como são transmitidos. A vertente cognitiva e informativa torna-se incompleta se não for acompanhada pela vertente afectiva e experiencial (2000: 134).

De acordo com Seabra (1992, citado por Neves de Jesus, 1996:24) “dos professores depende, em grande parte, o êxito da reforma educativa, pois eles são os seus principais agentes. Desde que assumam a sua função com competência pedagógica e profissional, mas

também com espírito de missão, em conjunto com as famílias e as instituições espirituais, morais e culturais da sociedade civil”.

O Professor Manuel Ferreira Patrício (1989) atribui ao professor seis funções centrais, nomeadamente a função “pessoal”, “social”, “cívica”, “cultural”, “profissional” e “suplência da família”. No que diz respeito à função “pessoal”, Patrício refere que o professor deve ter em conta a realização do educando enquanto sujeito. Pela função “social” entende-se a importância do educando estar integrado na sociedade. A função “cívica” deve consciencializar o educando das estruturas institucionais. A função “cultural” baseia-se na integração do aluno no património da sua comunidade. A função “profissional” visa a orientação para uma futura profissão, tendo em conta a utilidade da mesma para a sociedade. Por último, Patrício aponta a função “suplência da família” porque o educador/professor deve ocupar-se educativamente das crianças, como indica o nome, o professor deve complementar a família.

Ao analisar as posições dos autores supra citados somos remetidos, novamente, para a necessidade de deixar de encarar a escola como um espaço unidimensional, ou tendo como único foco as disciplinas escolares, mas sim apostando numa dimensão extracurricular com uma estreita ligação entre a vida no interior e no exterior da escola (Neves de Jesus, 1996).

Como alguém que educa, o educador/professor deve ser reflexivo, capaz de refletir constantemente acerca dos objetivos do seu ensino e estratégias que o materializam e, inclusivamente, humilde o suficiente para encarar o facto de poder haver outras formas, por vezes mais eficazes, de desenvolver competências nos alunos. Assim, e tal como consideram Stoll and Fink (1996, citado por Joan Dean, 2000:35), “Reflection is the process or art of analysing one’s action, decisions or products by focusing on the process of achieving them”. Então, e de acordo com os mesmos autores, o professor deve refletir constantemente sobre o seu trabalho, procurando sempre melhores formas de intervir, tendo como máxima a disponibilidade para ajudar as suas crianças, encarando a reflexão como catalisadora da ação (Dean, 2000).

Pollard e Tann, 1987, Carl Rogers, 1961, (citados por Dean, 2000), apontam três qualidades que o educador/professor deve ter, para que haja um bom relacionamento na sua sala. São estas: “acceptance, genuineness and empathy (...) acceptance involves acknowledging and receiving children «as they are»; genuineness implies that such

acceptance is real and heartfelt; while empathy suggests that a teacher is able to appreciate what classroom events feel like to children's" (p. 38).

No dia-a-dia, é pedido ao educador/professor que observe, planifique, execute, avalie e reflita, embora estas tarefas não estejam, por vezes, tão diferenciadas, farão parte do seu cotidiano. A reflexão na ação e pós ação irá influenciar as opções tomadas. Assim, e tendo como base estes cinco momentos, cabe ao educador/professor: i) ser observador, na medida em que procura conhecer os seus educandos da melhor forma possível; ii) ser delineador de um plano de ação, ou seja, a sua prática não resulta de um simples improvisado, mas também de algo pensado, antevendo resultados; iii) ser executor, pondo em prática o que planificou, o plano que delineou, e controlando novas variáveis do contexto em que decorre a ação; iv) ser avaliador, quer da sua própria ação, como dos processos educativos e das aprendizagens dos alunos/crianças; v) por último, ser reflexivo, permitindo questionar as suas ações.

Nos Estados Unidos da América, onde habitualmente são eleitos alguns “professores do ano” (eleição feita com base nas opiniões de outros profissionais da educação que convivem de perto com os colegas), ao serem entrevistados, no âmbito de um estudo (Sederberg e Clark, 1990 referidos por Neves de Jesus, 1996: 51), 18 de estes professores referiram que o seu sucesso enquanto profissionais se deve “ao desejo de replicarem a elevada motivação percebida em professores que tiveram um papel significativo na sua própria educação e desenvolvimento pessoal”.

Através do estudo referenciado, podemos reforçar o papel que o educador/professor detém na vida dos seus educandos, podendo influenciar todo o seu percurso, quer académico, quer até pessoal. Com isto, o educador/professor, para além de encarar o seu trabalho como uma profissão, necessita de o perspetivar também como uma missão, não apenas dele dependente, mas ainda da ação de todos os outros educadores envolvidos e da própria criança. O seu principal objetivo não será só ensinar a aprender, mas, em parceria com outros, também contribuir para o crescimento do aluno como pessoa.

1.4. Deontologia da profissão docente

O educador/professor deve ser capaz de parar e perguntar “o que é a educação?”, “o que me é pedido enquanto educador/professor?”, para responder a estas perguntas, e tal como

refere o Professor Manuel Ferreira Patrício (2010:9), elas remetem-nos de imediato para a “esfera do ontológico”.

Para compreender o que se entende por deontologia da educação devemos primeiro analisar o significado da palavra “deontologia”. O termo “deontologia” provém do grego e é composto por dois termos: *déon*, que significa dever/o que é certo, e *logos*, que significa ciência/discurso. Então podemos dizer que deontologia, segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (1991:482) é o conjunto de deveres e regras de natureza ética de uma classe profissional.

Para Isabel Batista (2011:9), o termo “deontologia designa “o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintos das actividades profissionais”.

Ao analisar o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador De Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, publicado em agosto de 2001, no Decreto-lei 240/2001, é possível verificar a importância da ética para a profissão docente. O professor “Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Decreto-Lei 240/2001, anexo II alínea g).

Torna-se impossível considerar um professor eticamente capaz, se o mesmo não for capaz de promover uma cultura de responsabilidade social, onde sejam defendidos os direitos morais e cívicos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos que, embora tenha sido publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, continua a ser, ainda hoje, o grande “código ético” (Batista, 2011: 14).

Focando a nossa atenção no público-alvo da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é fundamental concentrarmo-nos na *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (CDC), adotado a 20 de novembro de 1989, também pela ONU. Este documento advém da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto, e nesta mesma carta, é reconhecido que a criança tem direito a uma ajuda e assistência especiais. Neste documento estão enunciados os direitos e liberdades das crianças.

De acordo com o artigo I da CDC, criança é “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”, à qual é fundamental garantir que deverá ser preparada, de forma plena, para viver em sociedade, ser educada num espírito de paz, tolerância, liberdade e solidariedade, respeitando as ideias proclamadas na Carta das Nações Unidas (CDC, 1989).

Na análise deste documento, é possível verificar que os artigos 28 e 29 se referem à educação formal das crianças, onde há claramente uma preocupação no desenvolvimento da personalidade da criança e na garantia de que os seus dons, aptidões (físicas e mentais) são promovidos, devendo as instituições de ensino “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (CDC, 1989: 21).

Para que sejam respeitados os direitos enunciados na CDC, caberá ao professor respeitar a criança enquanto ser. Respeitar os seus direitos acima de qualquer outra função, percebendo que a criança é um ser repleto de direitos e deveres que devem ser defendidos. Assim, os princípios realçados parecem ser fundamentais quando se fala em ética. Como poderá o professor respeitar os direitos das crianças se ele próprio não acreditar que esta é a sua principal prioridade assim que escolhe esta profissão/missão?

Um educador/professor deve, tal como defende o Professor Emanuel de Oliveira Medeiros (2006:26), ser capaz de “valorizar a «pessoa do educando»”. É nesta valorização que deverá, acima de tudo, basear-se a deontologia da educação. Após a tomada de consciência desta máxima, todas as ações do educador/professor serão então “eticamente corretas”.

Em sintonia com a ideia antes avançada de que também se aprende a ser professor a partir das experiências de aluno (Neves de Jesus, 1996), Formosinho (2009:95) refere que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”, acredito que a valorização da pessoa humana deve acontecer antes mesmo de se entrar na sala de aula.

Sabendo, não obstante, que se pede cada vez mais aos professores e às escolas, (Medeiros, 2006) é fundamental que sejam mantidas as preocupações primordiais já defendidas na CDC e que todas as pessoas, ligadas ou não ao sistema educativo, respeitem os direitos das crianças. Por mais reformas educativas que se sucedam, a base da educação deve ser também a base da dignidade humana.

Revestir qualquer profissão de ética deve ser primordial, uma vez que a educação é feita de pessoas e para pessoas. Pois, acredito, tal como defende Medeiros (2006:38):

Uma educação sem “consciência ética (...) não têm consistência humana. Sem ética é impossível conciliar competitividade com humanismo. O mundo contemporâneo e o futuro estão a precisar, cada vez mais, de uma educação de rosto humano.

Embora, em Portugal, ainda não haja uma validação de uma deontologia clara e consistente, existe, em vários documentos oficiais, um conjunto de deveres que podem ser considerados “deontológicos” e que pretendem clarificar as normas de conduta da profissão docente (Batista, 2011).

O facto de não existir um código deontológico da profissão docente não significa que as preocupações com as questões éticas não estejam presentes, ou seja, impeditivo de se desenvolver um ensino dotado de ética e de sensibilidade, não esquecendo que o aluno é um ser, também ele dotado de sentimentos, que não deve ser encarado como uma mera “«obra» ou «produto». O aluno é uma pessoa, ou seja, é outra liberdade” (Batista, 2011:24).

1.5. Avaliar – O quê e para quê?

Este tópico surge pelo facto de avaliar ser considerado um dos maiores problemas encontrados na educação. Para Veríssimo, uma das grandes dificuldades de se realizar uma avaliação “reside no facto de a maior parte do trabalho desenvolvido pelos alunos depender da observação directa do professor” (Veríssimo, 2000: 30).

Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2002) consideram que a avaliação não é um processo neutro, nem existe de um modo isolado. Ela é um reflexo das concepções da educação e do currículo. Assim, a avaliação vai espelhar o que a escola valoriza a determinada altura e que competências são consideradas imprescindíveis em determinada altura do desenvolvimento do educando.

Numa escola em que se pretende a valorização da formação e da inclusão, rompendo com a mera transmissão de conhecimentos, Preciosa Fernandes e Carlinda Leite (2002:11), parafraseando Delors *et al.* indicam que “a avaliação tem, então, de valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino, e tem de estar na base da criação de condições para que o aluno e aluna aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros”.

Ao invés de encarar a avaliação como rótulo, que infelizmente ainda se verifica, é possível encará-la como reguladora, detendo um importante papel “na organização dos

processos de ensino e de aprendizagem, na definição de objectivos que expressem, de modo claro, os resultados a atingir” (Leite e Fernandes, 2002:39). Esta forma de encarar o papel da avaliação no ensino, visa responder às perguntas:

- O que fazer?
- Como fazer?
- Com que recursos?
- Quando fazer?

Como tal, a avaliação tem um carácter mais organizador, nomeadamente com o intuito de, segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2002:39), “assegurar o cumprimento dessa organização. A avaliação tem aqui, essencialmente, um papel de controlo das etapas e dos procedimentos de formação, tanto ao nível da actividade dos professores, como da dos alunos”.

O próprio Ministério da Educação tenta clarificar os propósitos da avaliação dando orientações que vão no sentido de que a avaliação é uma parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, que permite diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo, permitindo ainda verificar de que forma o currículo está ou não a ser cumprido (MEB, 2006/2007). Para a tutela, “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (DGIDC, sd).

O ato de avaliar é tido como problemático porque se questiona a justiça que está envolvida neste ato. No entanto, a avaliação deve ir mais além da possível inventariação do que a criança sabe ou não sabe. Assim, e concordando com Portugal e Laevers, “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (2010:10).

Ao longo da Educação Básica, a avaliação não deverá traduzir-se em juízos prematuros e definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar (ME-DEB, 2004:24;25).

O Ministério da Educação, nos vários documentos publicados, explicita esta mesma questão e aponta para a importância da avaliação enquanto forma de o educador/professor estruturar a sua ação, um aspeto claramente indicado na seguinte citação:

(...) Sabendo da importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997: 18).

Ao verificarmos a função da avaliação, particularmente no ensino básico, é importante que a mesma se centre na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra (ME-DEB, 2004:25).

Capítulo 2- A prática pedagógica em contexto pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico

O capítulo que se segue centrar-se-á nas etapas da prática educativa supervisionada I e II e, sustentado na literatura da área, serão focados aspetos que considere importantes para a contextualização da minha ação. Ainda neste capítulo estarão espelhadas algumas opiniões e sentimentos vivenciados no decorrer da minha experiência enquanto estagiária.

2.1. O estagiário e a sua ansiedade

Antes de focar a nossa atenção para a prática educativa supervisionada, acredito que seja pertinente fazer uma pequena reflexão acerca da formação inicial de professores, ou seja, tentar analisar quais os desafios que enfrenta o estagiário e o que se deseja desta formação que considero ser primordial em todo o percurso de crescimento profissional.

Alguns especialistas em educação já se debruçaram acerca desta questão, pelo que Alarcão e Tavares (2003:34) defendem que a formação inicial dos educadores/professores deve:

atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as suas percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor.

É muitas vezes no estágio que se detém o real sentimento acerca da futura profissão, sendo muitas vezes um período em que o estagiário, até então apenas aluno, se confronta com o facto de agora ser acrescida a sua responsabilidade, e haver a possibilidade de as suas ações causarem efeitos, embora por vezes não imediatos, na vida de alguém. Tal como defendido por Galvão (1996:72) é no estágio que o estagiário “ainda é aluno, mas já é professor”.

Para Nóvoa (1991:24) a formação de professores “é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” Com base no capítulo anterior, atrever-me-ia a ir um pouco mais longe, é na formação inicial de professores que se formam “missionário”, não no sentido religioso do termo, mas se se encarar a educação como uma missão. É óbvio que não se pretende desvalorizar a profissionalização do professor, uma vez que o ser professor implica também o domínio de competências técnicas e transversais.

É nesta formação que se produzem os alicerces de uma estrutura que se pretende sólida. Sólida o suficiente para abarcar todas as responsabilidades que esta profissão acarreta. Pelo que, e de acordo com Sousa (2000), durante esta formação deve-se apostar em dois pilares que o autor considera como fundamentais, nomeadamente, a valorização da prática pedagógica e a formação do educador/professor enquanto pessoa. Com esta afirmação, Sousa (2000) apela para a importância do aprender a ensinar, a refletir, a planear e a agir, mas também para a valorização da pessoa que é o professor, ou seja, a dimensão pessoal do professor. Também Oliveira (1997, citado por Pacheco, *et al.*, 2000:174) reporta para esta variedade de dimensões que deverão ser valorizadas na formação do professor, destacando a “dimensão do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes face ao acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, Auto percepção, motivações, expectativas...)”.

Tendo em conta as dimensões mencionadas, é possível, então, defender que a formação inicial de professores não pode basear-se, apenas, numa transmissão de saberes, mas valorizar também o desenvolvimento de ações que remetem para a construção de um profissional que reflita e que seja ele próprio capaz de valorar o desenvolvimento da sua dimensão pessoal.

É importante que a formação de professores crie “espaço” para desenvolver, nos alunos/futuros profissionais, a autonomia, a solidariedade, a cooperação, a cidadania, a capacidade de se adaptar e a tolerância (Pacheco, *et al.*, 2000).

Alan Haigh (2010), no prólogo do livro *A arte de ensinar* é da opinião que “os professores novos têm sede de pragmatismo”. Neste sentido, o estágio foi sentido sem dúvida pela estagiária como o momento mais esperado de todo o curso. No entanto, é, talvez para o estudante, o momento de maior ansiedade, em que o seu sucesso ou insucesso poderão ditar o futuro caminho a percorrer.

Pela importância que o próprio estagiário coloca nesta etapa do seu percurso de formação, é impensável pensar que este percurso seja encarado de forma isolada. Este é sem sombra de dúvida um momento em que o estagiário tem de se sentir apoiado, pelo que ganha especial destaque neste processo de crescimento quem o acompanha de perto.

É então que se pede, quer ao orientador de estágio, quer ao educador/professor cooperante que acompanhe de perto o estagiário e que o apoie, e seja capaz de criticar

construtivamente, confortando-o e respondendo aos seus anseios, sem nunca esquecer que o deve valorizar, também, como pessoa.

O momento de estágio deve ser encarado, quer para o estagiário, quer para quem o orienta como um momento de partilha e entreajuda. O estagiário espera sentir-se apoiado neste momento em que desempenha estes dois papéis. Pelo que um dos grandes objetivos de haver outros profissionais da educação envolvidos neste momento de grande importância deva ser o de ajudar o estagiário a ultrapassar barreiras e a encarar a tarefa de ensinar com sentido de responsabilidade e com ética. Tal fator é defendido no artigo 7, capítulo II, do Decreto de Lei 344/89 de 11 de outubro, alínea a), quando refere que a formação de educadores/professores deve garantir:

A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;

Por este motivo, o estágio deve poder ser uma etapa de grande importância para o estagiário que o deve encarar como um passo, fulcral, para refletir acerca do educador/professor que pretende ser. A forma como encaramos o estágio poderá indicar a forma como nos dedicaremos à nossa profissão. Defendo, ainda, que esta etapa deva permitir ao estagiário olhar para trás e, além de se consciencializar do que aprendeu acerca da profissão, poder sorrir, ou seja, este deve ser um momento para recordar com ternura e não com mágoa.

2.2. As etapas da prática educativa

As práticas educativas supervisionadas I e II foram desenvolvidas tendo em conta algumas etapas essenciais. Iniciando-se com a observação que é, claramente, uma etapa importante para se poder sustentar todas as seguintes, só depois desta 1.ª etapa se conseguirá edificar as seguintes, nomeadamente o planear a nossa ação (edificando importantes documentos que a sustentam) a ação e a reflexão.

A observação desempenha um papel muito importante para ser possível realizar uma boa prática, devendo ser considerada “a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994: 29).

Para Estrela, “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito “à posteriori” através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “intensidade” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha” (1994: 18).

Dias (2009) encara a observação como um processo de recolha de informação que nos permite representar a realidade. Neste processo há dois intervenientes, o sujeito da observação e o objeto de observação. Este processo tem como finalidade prover o observador de “material” de reflexão para a ação.

Se focarmos a nossa atenção na observação como processo da prática educativa supervisionada e tendo em conta o que defende Dias (2009), podemos então concluir que se trata de um instrumento que permite ao estagiário conhecer, obter informação a qualquer momento, de modo a atualizar o seu conhecimento sobre a realidade e, assim, perspetivar uma intervenção melhor esclarecida. No entanto, num primeiro momento, a observação visa conhecer em primeiro lugar a criança, conhecer a rotina da sala de aula/atividades, conhecer as práticas da cooperante e as suas metodologias e estratégias de ensino.

Para perceber esta importância bastará pensar na relevância de conhecer as crianças/alunos para quem vamos planear. Este momento e a sua importância estão contemplados nos documentos que norteiam o ensino. Vejamos por exemplo as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (1997:25), que defendem “observar cada criança e o grupo para reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. O mesmo documento acrescenta ainda que a observação é a base do planeamento e da avaliação, sendo um suporte à “intencionalidade do processo educativo” (ibidem, 25). Assim, a observação deve ser encarada como uma “ferramenta de trabalho que permite tornar operacional uma nova perspectiva pedagógica” (Estrela, 1994: 18).

Estrela (1994:57) considera que “[a] observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”. Com esta pequena frase, Estrela realça a importância da observação em qualquer momento, pelo que representa para o sucesso da

intervenção, no nosso caso o contributo que pode dar para a planificação da nossa ação, antes do nosso agir ou até mesmo durante esse agir.

Morissete e Gingras (1994:24) concedem à observação uma enorme importância ao considerarem-na “a técnica mais importante para apreciar a evolução da aprendizagem dum atitude, de um comportamento ou de um desempenho”. Por outro lado, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a observação é um processo que tem duas fases, a fase do registo, tal como o nome indica é a fase em que é registado o que se vê, e a outra fase compreende a interpretação do que se viu e registou.

Tal como refere Estrela “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994:26). Deste modo, e focando a nossa atenção para as práticas educativas supervisionadas I e II, foi com a observação que se iniciou o nosso estágio. Foi então com a observação que pudemos aferir fatores que poderiam influenciar a nossa prática.

Em contexto pré-escolar esta observação serviu para conhecer a organização da sala de atividades, a disposição do espaço pedagógico, as rotinas diárias, a forma de gerir o tempo e os recursos, a prática pedagógica da educadora e claro as crianças do grupo. Para o efeito foram construídas grelhas de observação. Estas grelhas (anexo I) foram construídas pelo núcleo de estágio¹ e basearam-se em listas de verificação curricular retiradas de Hohmann, Banet e Weikart, (1979). O preenchimento destas grelhas foi, assim, o primeiro instrumento usado para refletir e planear as nossas ações. No entanto, devo referir que o tempo disponibilizado para a observação na fase inicial, foi no nosso entender, limitado, principalmente para conhecer cada uma das crianças do grupo e até para que as crianças se adaptassem à nossa presença. Em retrospectiva, analisando as grelhas de observação criadas pelo núcleo, em especial as que se destinavam à observação individual das crianças, podemos afirmar que as mesmas apresentavam algumas limitações, pelo que foram complementadas com registos de observação naturalista.

¹ Núcleo de estágio composto por três estagiárias que desenvolveram a sua prática na mesma instituição de ensino com o mesmo grupo de crianças.

Na Prática Educativa Supervisionada II foram também construídas, pelo núcleo de estágio, grelhas de observação (anexo II) de desempenhos/comportamentos. Também neste contexto denotou-se o pouco tempo dedicado à observação inicial.

Referir que o tempo de observação foi limitado é por si só revelar a importância que esta etapa representa para qualquer estagiário. A observação inicial, para além de ser o primeiro contato que o estagiário tem com as realidades educativas em que vai intervir, é ainda, uma importante etapa para refletir. Refletir acerca das suas futuras intervenções e intencionalidades. Para além destes aspetos, creio que esta é também uma importante etapa para que as crianças/alunos criem laços afetivos com as estagiárias pela importância que estes têm no processo de ensino/aprendizagem.

A observação inicial foi ainda importante para a construção dos nossos projetos formativos. Em cada uma das Práticas Educativas Supervisionadas, foi-nos solicitada a realização de um projeto formativo. Neste documento, foram apresentadas as macro estratégias de cada estagiária, a calendarização e as nossas intenções enquanto estagiárias para cada intervenção. Em cada documento, constava ainda, a caracterização do respetivo núcleo escolar, do meio, do grupo de crianças (pré-escolar), da turma (1.º Ciclo) assim como de cada criança/aluno em particular.

Tal como referi na introdução dos documentos, a palavra “projeto” foi usada pela primeira vez por altura do séc. XVI e deriva do Latim *projicere* (lançar para a frente). Ganhando relevo na educação pela mão de John Dewey, que acreditava que um projeto era um processo de reflexão, uma observação do ambiente onde é planeado. Para Leite *et al*, (2001:37) um projeto “constitui-se como uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentidos e significados”.

A elaboração de cada um dos projetos formativos constituiu mais uma oportunidade para refletir, chamando a atenção da importância do meio onde a escola se insere. E constituiu, também, uma oportunidade para refletir acerca de alguns documentos essenciais, nomeadamente, os Projetos Educativos de Escola (P.E.E.), os Projetos Curriculares de Escola (P.C.E.), os Planos Anuais de Atividades (P.A.A.) e os Projetos Curriculares de turma (P.C.T.) e de grupo (P.C.G.).

Em ambos os projetos formativos elaborados estava claramente indicado que estes foram encarados como documentos em construção, passíveis de serem alterados se assim se

achasse relevante. Deste modo, na introdução estava claramente apontado este aspeto, como se pode confirmar, por exemplo, na citação a seguir, retirada da introdução do projeto formativo do 1.º ciclo do Ensino Básico, “Salientando que este documento encontra-se em construção, possível de ser alterado de acordo com as necessidades da turma e a minha própria autorreflexão”.

A construção destes documentos foi, a meu ver, também uma ocasião para melhor entender a orgânica e a cultura dos núcleos escolares onde se realizaram os estágios. Tal como da respetiva Escola Básica Integrada.

Para além das funções já descritas anteriormente, creio que a construção destes projetos foi um ponto de partida para começar então a planear a nossa ação, facto que foi facilitado graças ao contributo da observação inicial, como já mencionado.

Recolhidos os dados, entre eles, as respetivas planificações das cooperantes e as suas sugestões, eis que chegou então a altura de planear. Para tal, em cada intervenção foram elaboradas as respetivas sequências didáticas, onde cada estagiário espelhava as suas intenções, devidamente fundamentadas, tendo em conta os Programas/Orientações para o referido nível de ensino, o Currículo Regional da Educação Básica (Referencial curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores), assim como a bibliografia considerada importante. Eram ainda apresentados os conteúdos e áreas que iríamos desenvolver, a sequência didática referentes aos dias de intervenção, ou seja, a calendarização, bem como a descrição pormenorizada das atividades que seriam desenvolvidas e os respetivos anexos. Nas sequências didáticas referentes às intervenções no 1.º ciclo era ainda apresentado um glossário.

A edificação destas sequências didáticas pretendia, acima de tudo, que o estagiário realizasse, tanto quanto possível, uma antevisão da sua ação. A elaboração destes documentos foi por nós encarada como um instrumento de reflexão sobre a nossa prática, ou seja, a prática não foi improvisada. Alvarenga (2011) infere que a planificação para o educador/professor deve ser vista como uma ferramenta importante na prática pedagógica, afirmando-se como um instrumento que norteia o seu trabalho. Também Zabalza (2000: 47) ressurte que a planificação “é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo,

um plano para concretizar”. Dias (2009), tal como Zabalza (2000) e Alvarenga (2001), citados anteriormente, encaram a planificação como uma oportunidade para o educador/professor tomar decisões, organizar o seu trabalho, projetar hipóteses e engendrar um plano:

[p]ara o docente, planificar, tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, architectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente (Dias, 2009:29).

A sequência didática surge, também, de modo a operacionalizar o currículo, uma vez que cabe ao professor gerir este currículo de modo a potenciar o desenvolvimento de competências.

De acordo com a Unesco (1987) planificar na educação revelou-se uma necessidade, nos meados do século XX, tinha como objetivo responder às exigências sociais, que se denotou nos modos de vida.

Remetendo a importância de planificar para a situação de estágio, creio que a mesma ganha ainda especial destaque. A elaboração da sequência didática é, uma vez mais, uma oportunidade para o estagiário refletir antes da ação e durante a elaboração deste documento desmistificar um pouco os seus anseios. Guislain (1994:20) considera que “a preparação das actividades educativas sob uma forma comunicável parece-nos particularmente útil na formação inicial dos docentes”. Este documento é ainda um forte elo de comunicação entre as pessoas envolvidas no processo de estágio.

A sequência didática representa, também, uma oportunidade para o estagiário espelhar as suas intenções pedagógicas, sustentadas por explicações teóricas desde que tal se justifique.

Não retirando a importância que representa para o educador/professor planear a sua ação, e como referido anteriormente, é premente realçar que esta planificação deve ser encarada com flexibilidade de forma a adaptar o ensino à realidade e às particularidades de cada turma. Assim, “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações” (Arends, 1995:44).

Deste modo, e sabendo que uma sala de aula é feita de crianças e que, como qualquer ser humano, o seu comportamento, disponibilidade e aprendizagem não são estanques, a

planificação, e particularmente as sequências didáticas que foram criadas para sustentar a minha ação, não foram, em momento algum, consideradas como um documento fixo, mas sim uma projeção possível das minhas intervenções.

Em ambos os níveis de ensino, tentei não romper, em demasiado com as metodologias utilizadas pelas cooperantes, para que fosse possível manter uma rotina já conhecida pelos alunos, diminuindo, assim, a sua insegurança, uma vez que “os alunos precisam que o professor e a sua rotina de sala de aula sejam previsíveis e confiáveis” (Haigh, 2010:94).

As sequências didáticas, em contexto de estágio, foram, na minha perspetiva, um forte auxiliar na organização e preparação das intervenções, tendo sido ainda uma ajuda para tentar antecipar o que poderia acontecer na sala de atividades/aula, funcionando, então, como um documento norteador das minhas intervenções. Assim, a planificação foi encarada de forma flexível, possível de ser alterada, de acordo com a realidade do(s) momento(s) de interação com os alunos. Durante os estágios e tal como referi na minha última sequência didática considerei que a elaboração destes documentos serviu acima de tudo para uma preparação, fundamentada, das minhas opções antes da ação.

Em cada uma das sequências didáticas realizadas, tentei expressar os meus pontos de partida ou, se quisermos, as prioridades que estabeleci. Uma vez que foram contextos e níveis de ensino distintos, estas prioridades foram também diferentes nas duas práticas educativas supervisionadas. De seguida, começarei por analisar as prioridades que estabeleci na Prática Educativa Supervisionada I (PES I). Posteriormente, apresentarei as correspondentes à Prática Educativa Supervisionada II (PES II).

Os pontos de partida defendidos ao longo das minhas práticas foram ainda estabelecidos de modo a ir ao encontro dos objetivos gerais estabelecidos no projeto de relatório de estágio.

2.3. Prática Educativa Supervisionada I (PES I).

Antes de focarmos a nossa atenção nos pontos de partida defendidos no decorrer desta prática pedagógica, creio ser importante contextualizar, um pouco, o grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática, até porque só deste modo será possível entender os meus

pontos de partida. Todavia, será respeitada a identidade das crianças pelo que não serão apresentados dados que possam comprometer esta intenção.

O núcleo onde tive o privilégio de realizar a minha prática pertence à Escola Básica Integrada Canto da Maia. Este núcleo passou a fazer parte da unidade orgânica Canto da Maia após a extinção da Área Escolar de Ponta Delgada (Decreto Regulamentar Regional n.º 27/2006/A, de 13 de Setembro). Todos os estabelecimentos de ensino que pertencem a esta unidade orgânica são estabelecimentos do ensino básico da rede pública.

Se analisarmos o projeto Educativo desta escola, documento fundamental de política interna de cada Unidade Orgânica, é possível apurar as linhas orientadoras da sua ação educativa. Assim, esta escola apresenta como missão: “promover aprendizagens de qualidade, garantindo uma igualdade de acesso à escolaridade e uma efectiva igualdade de oportunidades” (P.E.E.). Considera como visão “Criar uma organização escolar que esteja atenta às questões da inclusão e da diversidade, de modo a garantir a todos os alunos uma aprendizagem conseguida e resultados efectivos que lhes permitam participar e integrar-se na sociedade” (P.E.E.). É ainda apresentado neste documento os valores pelos quais esta unidade orgânica se rege, entre eles: o respeito mútuo; o trabalho; a disciplina; a responsabilidade; a cooperação; a solidariedade; a democracia; a educação para a saúde; a defesa do ambiente; é o empreendedorismo. A Escola Básica Integrada Canto da Maia valora ainda a ligação com a comunidade (Projeto Formativo, 2012:6).

Nas minhas intervenções tentei ter em conta as preocupações que esta unidade orgânica aponta. Foi minha intenção garantir a inclusão de todas as crianças do grupo. Esta preocupação esteve presente, quer no planeamento da ação, quer na própria ação, como forma de garantir a igualdade de acesso às atividades e que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades, desde logo adaptando o tempo da atividade às crianças que revelavam menor autonomia. Também a ligação com a comunidade foi considerada importante, pelo que uma das atividades realizadas, aquando da iniciação à temática do ciclo do mel, foi dar às crianças a oportunidade de contactar com um apicultor da freguesia.

A realidade escolar do núcleo onde se desenvolveu o estágio tem as suas particularidades, tais como a existência de duas instituições de acolhimento temporário de menores, pelo que é comum este núcleo receber crianças em condição de risco social, que são matriculadas, por vezes temporariamente, neste núcleo escolar. Muitas destas crianças não pertencem ao meio envolvente e trazem consigo diversas problemáticas, tendo consequências

essencialmente emocionais e comportamentais, contribuindo para aumentar o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais ou com dificuldades de aprendizagens. O meio envolvente “tem uma sociedade, essencialmente de classe média baixa, o que se reflete a nível social, possui um considerável número de famílias desagregadas e monoparentais, pois a taxa de pais desempregados tem vindo a aumentar de forma significativa. Essa desagregação, falta de formação e ausência de valores culturais conduz a uma sociedade com alguns problemas, como o alcoolismo, a droga, entre outros” (Projeto Formativo, 2012:6).

O grupo onde desenvolvi o meu estágio era composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. O grupo, de um modo geral, revelou, desde logo, enorme vontade em aprender, com uma elevada motivação em participar nas atividades propostas. São crianças, na sua maioria, bastante recetivas ao adulto e com uma enorme capacidade afetiva, estando constantemente a solicitar manifestações de afeto às estagiárias, mesmo as crianças mais introvertidas. Após a minha observação, verifiquei que este grupo é heterogéneo, quer a nível cognitivo, quer comportamental, havendo um grupo de crianças com a sua autonomia bastante desenvolvida aquando da realização de tarefas individuais o que permitia maior disponibilidade para acompanhar as crianças que precisavam de um acompanhamento mais individualizado. Neste grupo existiam três crianças que beneficiam de apoio psicológico. Um pequeno grupo de crianças era acompanhado pelo núcleo de necessidades educativas. As características do grupo em questão faziam com que a educadora cooperante demonstrasse um enorme sentido de humanismo e uma preocupação, não só com o desenvolvimento de competências académicas, mas também com competências sociais, privilegiando um ambiente onde as crianças se sentissem seguras e amadas e apelando para o desenvolvimento de valores importantes para o viver em sociedade, nomeadamente, o respeito pelo outro, a aceitação da diferença, a partilha, o trabalho cooperativo, entre outros (Projeto Formativo, 2012).

Tendo em conta as características apontadas ao planificar as minhas intervenções tive como base quatro questões centrais que, sendo as minhas principais preocupações, posso referir que me acompanharam ao longo de toda a minha prática pedagógica. Sem ordem de prioridade as minhas preocupações centrais foram: criar elos de ligação com cada criança, pois acredito que é elementar romper com a conceção de que a escola serve apenas para trabalhar conteúdos, deixando de parte tudo o que rompa com esta demanda. Foi então central nas minhas intervenções a valorização das relações afetivas, de forma a conhecer as

potencialidades de cada criança, possíveis dificuldades, prever comportamentos e atitudes, potenciar aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento de competências. Assim sendo, defendo que em qualquer grupo do pré-escolar é de enorme importância valorizar a parte afetiva da criança, contribuindo, assim, para um aumento progressivo da sua autoestima. Este fator está defendido nas Orientações Curriculares “O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas” (1997:20/21).

Para permitir que este ponto de partida fosse assegurado, mais do que desenvolver atividades para tal (embora o tenha feito), quis garantir que o mesmo fosse um critério obrigatório nas minhas práticas e, assim, fazer das minhas intervenções provas vivas disto. Facto que permitiu desenvolver fortes elos afetivos com as crianças do grupo. Devo afirmar, sem querer antecipar o assunto abordado no terceiro capítulo deste relatório, que este foi sem dúvida o ponto de partida que, na minha opinião, definiu o sucesso das minhas práticas. Deixei logo claro que a troca de afetos, quer entre as crianças do grupo, quer comigo, eram aceites e valorizadas. Pelo que, e refletindo acerca da minha ação, devo dizer que, embora tenham sido contemplados momentos que permitiam manifestações de carinho, ao longo do meu estágio, sempre que alguma conversa informal referenciava a temática dos afetos, denotava-se alguma agitação por parte das crianças, como forma de conseguirem um abraço ou um beijinho da minha parte. Devido às características do grupo em questão, e não só, estes momentos foram, sem dúvida nenhuma, momentos que valorizo fortemente.

Foi ainda minha prioridade selecionar atividades que permitissem às crianças “aprender a brincar”, tendo existido um grande investimento pessoal na criação de recursos didáticos que fossem apelativos. Pois, tal como referem as Orientações Curriculares para o pré-escolar “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para a criança, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas das aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (1997:18).

Acreditando que, tal como propõe Sneyders (1996:36), “educar é ir em direção à alegria”, foram desenvolvidas atividades de carácter lúdico, ao longo de todo o estágio. Deste modo, ao longo da minha prática educativa supervisionada I, para permitir esta vertente

lúdica, foram desenvolvidas atividades que o garantissem, pelo que foram criados diversos jogos didáticos, em todas as áreas de conteúdos. Por exemplo, aquando da minha primeira intervenção, para trabalhar os animais, área de conhecimento do mundo, foram criados três jogos, o dominó dos animais, um jogo multimédia, para distinguir animais selvagens de animais domésticos, e o jogo do bingo: “Quem faz este som?”.

Como forma de abonar esta preocupação, foram, ao longo das minhas intervenções, criados diversos recursos didáticos. Estes recursos foram pensados, também, para apelar à criatividade das crianças e captar a sua atenção. Para isso, tentei, que os mesmos fossem apelativos e diversificados. Apelativos na medida em que os tamanhos fossem apropriados, assim como as cores que foram utilizadas, apostando em cores fortes. De acordo com Carvalho (1998) cabe ao professor organizar as suas aulas de modo a ser passível de utilizar diversidade de materiais, devendo os mesmos estar relacionados com os conteúdos transmitidos e claro indo ao encontro das necessidades dos alunos. Para além dos jogos mencionados anteriormente, foram, ainda, criados diversos materiais, para atividades de iniciação à escrita e sentido de número. Acredito que, no contexto em questão, os recursos criados permitiram a algumas crianças lidar com materiais que nunca tinham experimentado.

A diversidade de recursos criados foi, ainda, uma forma de diversificar as experiências de aprendizagens, outra preocupação patente durante o meu estágio.

Voltando agora a nossa atenção para a importância de desenvolver atividades diversificadas, e ainda no desenvolvimento da temática dos animais, foi desenvolvida uma atividade para que as crianças pudessem distinguir os animais domésticos dos animais selvagens, tendo sido criadas duas maquetas, uma a ilustrar uma quinta e a outra a ilustrar a selva. Foram ainda entregues às crianças cartões recortados com a forma dos respetivos animais (selvagens e domésticos), para que as crianças os decorassem e os montassem, tendo depois colocado os mesmos na maqueta correspondente. Para decorar os animais, as crianças tiveram, como suporte visual, cartões com imagens dos mesmos, criados para uma atividade anterior, e livros. Assim, as crianças poderiam visualizar e reproduzir algumas características dos animais que iriam decorar. Este pequeno exemplo corresponde a uma atividade das diversas experiências que foram desenvolvidas durante a exploração da temática dos animais.

Ainda com a mesma intenção é possível apontar algumas estratégias que foram utilizadas ao longo do estágio. Por exemplo, durante a semana de intervenção intensiva² as crianças participaram em atividades de expressão plástica que decorreram no exterior, onde as crianças, recorrendo a várias técnicas, coloriram o mapa do mundo, as personagens para o mapa (crianças dos continentes), construíram um instrumento musical e uma abelha e ainda tiveram a oportunidade de expressar as suas emoções e preferências através de desenhos.

Foi ainda durante a semana de intervenção intensiva, possível desenvolver vários momentos de expressão musical, pois de acordo com as Orientações Curriculares “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com a base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons” (1997:63-64).

As Orientações Curriculares (1997) referem que cantar é habitual, no pré-escolar, devendo ser enriquecida pela exploração de diferentes ritmos. Deste modo, as crianças tiveram a possibilidade de contatar com as diferentes músicas do mundo, permitindo assim contatar com ritmos variados.

Outro fator de extrema importância, e que revela a diversidade de estratégias utilizadas ao longo da prática foi, ainda o deliberado e frequente recurso à linguagem oral, como forma de enquadrar todas as atividades, verificar as conceções prévias das crianças e fomentar o diálogo, proporcionando momentos de interação verbal. “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Orientações Curriculares, 1997:67).

Assim, cabe ao educador, dar tempo para que cada criança seja escutada, enaltecendo a sua contribuição para o grupo. É também missão do educador “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Orientações Curriculares, 1997:66).

Sim-Sim, Silva e Nunes consideram que “a voz é um dos meios mais poderosos para comunicar” (2008:14). Embora se defenda que todas as crianças percorrem o mesmo caminho

² Semana intensiva: semana completa de intervenção.

no desenvolvimento fonológico, independentemente do contexto linguístico em que crescem, existem porém, dissemelhanças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança, pelo que cabe aos educadores reduzir ao máximo estas assimetrias, aumentando progressivamente o léxico das crianças. Assim, há que valorizar a interação verbal, quer entre o adulto e a criança, quer entre as próprias crianças, contemplando momentos para permitir estas interações (Sim-Sim *et. al.* 2008).

Como forma de aumentar estes momentos, para além das histórias infantis que foram outra estratégia regular, houve ainda a valorização da expressão musical, pois acredito que, também, através da música a criança alarga o seu léxico.

Tal como através das histórias, também através da música é possível trabalhar as mais variadas temáticas, até porque as músicas infantis têm ganho ao longo dos tempos grande destaque, sendo criadas músicas para “quase” tudo. Assim, também a música cria um campo favorável ao desenvolvimento da imaginação, na medida em que desperta as capacidades criadoras de cada um (Sousa, 2003).

As novas tecnologias, como forma de transmissão de informação, ganharam também algum destaque, uma vez que estes são meios que, de uma forma geral, motivam para a aprendizagem. Assim sendo, foram usados os programas PowerPoint e o Windows media player. Partilho da opinião apresentada nas Orientações Curriculares, ao referirem que “os registos audiovisuais são meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (1997:72).

Para além de defender a importância do lúdico neste nível de ensino, ou seja, de aprender a brincar, e de proporcionar aprendizagens diversificadas, outra preocupação centrava-se na interdisciplinaridade. Assim, e como poderemos verificar nas atividades que serão descritas, tentei, sempre que possível, que as várias áreas de conteúdo pudessem “auxiliar” o meu trabalho, destacando a importância que as aprendizagens integradas representam na educação, ou seja, da ligação de diferentes áreas do saber, para uma visão cada vez mais maleável e englobante do pensar. Esta importância é comprovada se pensarmos na forma como as crianças se apercebem da realidade (2.º sequência didática, pré-escolar).

Ao falarmos de interdisciplinaridade, estamos de alguma forma a referir-nos a uma forma de interação entre as áreas do saber e/ou as disciplinas. A interdisciplinaridade deve ser encarada como um cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento. O termo

“interdisciplinaridade” significa uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que prevê uma atitude diferente a ser assumida, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do ser humano (Japiassú, 1976).

Um exemplo da vertente prática da interdisciplinaridade ocorreu aquando da exploração do continente africano, quando foi proposto às crianças participarem num momento de “faz de conta”, conjugando a expressão musical com a expressão dramática e ainda a área de conhecimento do mundo. As crianças representaram uma música típica de Moçambique, tendo-se antecedido a construção de um tambor, e assim sendo trabalhada a área de expressão plástica. Com esta atividade pode-se ainda dar conta de outro ponto de partida defendido, nomeadamente as aprendizagens significativas. Uma vez que este tema partiu de uma conversa, informal, tida com o grupo de crianças, aquando da observação, em que relatei às crianças alguns aspetos da minha viagem ao continente africano, nomeadamente a Moçambique, na realização da minha experiência missionária. Denotei da parte das crianças uma enorme curiosidade, sobre a mesma, pois questionaram sobre aspetos culturais, vivências e hábitos das crianças do país em questão. Não tendo sido possível, no momento, a exploração do tema, foi feita a promessa de que iria voltar a falar desta temática. A visita de uma professora à escola para contar a história “O menino de outra cor” foi aproveitada para voltar à temática em questão.

Esta prática educativa supervisionada foi, para mim, um momento de estágio que recordo com saudade, no entanto devo aqui referir que a considerei extremamente curta. Em qualquer nível de ensino é importante haver tempo, tempo que permita ao educador/professor conhecer as suas crianças, pois só as conhecendo será capaz de potenciar ao máximo as suas capacidades. Embora tenha conseguido o desenvolvimento das competências propostas para as atividades desenvolvidas, sou a primeira a admitir que a última intervenção realizada deveria ser a primeira de muitas outras.

Depois de terminada esta prática e ao refletir sobre a mesma, centrei a minha atenção nos aspetos que, na minha perspetiva, foram os mais importantes para o sucesso da minha prática pedagógica. Desde logo saliento o respeito e a cumplicidade que foi desenvolvida, quer com as crianças do grupo, quer com a educadora cooperante, quer ainda com os pais das crianças e com toda a comunidade escolar, fator que permitiu, desde logo a criação de um sentimento de pertença ao núcleo escolar, o que me leva a agradecer a todos os que contribuíram para tal. Este sentimento de pertença reforçou o desejo de querer fazer mais e

melhor. No seguimento disto, saliento desde logo os vínculos afetivos que se criaram desde cedo com as crianças, fator este que considero ter sido a base das ações desenvolvidas no meu estágio, o que permitiu potenciar o desenvolvimento de competências cognitivas, com maior aceitação por parte das crianças. Houve desde logo uma entrega, da minha parte, a todas as crianças do grupo, o que de certo modo considero que, pelas características do grupo em questão, foi um fator de extrema importância para os resultados alcançados pelas crianças.

Ao realizar uma análise introspectiva de cada uma das minhas intervenções, posso denotar uma evolução em relação à primeira intervenção, no sentido em que, a partir desta, a ansiedade e os nervos diminuíram drasticamente, talvez porque esta mesma intervenção permitiu confirmar que tenho potencial nesta área e é com crianças que eu idealizo o meu futuro: a ensinar, a aprender e a fazer com que os outros aprendam.

Ao centrar a minha atenção nas competências que pretendia desenvolver nas crianças denotei que, de uma forma geral, as mesmas foram desenvolvidas, no entanto, também é importante ter em conta o tempo disponibilizado para este desenvolvimento.

A elaboração das minhas sequências didáticas foi pensada de forma a ir ao encontro das orientações da educadora cooperante, da sua planificação e das necessidades das crianças. Tendo em conta os documentos que norteiam este nível de ensino, assim como a restante bibliografia relevante para fundamentar as minhas opções e as recomendações da orientadora de estágio, as atividades realizadas ao longo das minhas intervenções contemplaram todas as áreas de conteúdos previstas nas Orientações Curriculares e contaram com a participação ativa das crianças. Também creio ter recorrido a diferentes estratégias para o desenvolvimento de competências.

Focando a minha atenção para a última intervenção, onde a temática principal foi as emoções e os afetos, devo referir que esta temática favoreceu o que eu pretendia com este estágio, que foi valorizar cada criança e fazê-la sentir-se especial.

2.4. Educativa Supervisionada Prática II (PES II).

Mantendo a mesma ótica da descrição feita anteriormente, antes de focar a nossa atenção nos pontos de partida defendidos durante esta prática educativa supervisionada, será

feita uma breve contextualização da turma onde desenvolvi a minha prática, chamando novamente à atenção para a importância de manter a confidencialidade dos alunos.

O núcleo onde se desenvolveu o meu estágio pertence à Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. Esta é uma Unidade Orgânica do sistema educativo que assegura o funcionamento da educação desde o pré-escolar até ao 2.º ciclo do Ensino Básico e ainda o ensino extraescolar nas freguesias de S. Pedro e S. Sebastião da cidade de Ponta Delgada e nas zonas fronteiriças do centro urbano, nomeadamente as freguesias de S. Roque e Livramento.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (P.E.E.), nesta unidade orgânica existe um número significativo de alunos que beneficiam do ASE, havendo no 1.º Ciclo maior incidência. O serviço em questão apoia e fornece diversas ajudas financeiras, que se podem materializar na atribuição de manuais escolares, assim como de outro material escolar, nos transportes e nas refeições.

Analisando o Projeto Curricular de Escola, denota-se que a escola apresenta uma enorme preocupação em promover a formação integral do aluno “como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, alicerçada nas três dimensões educativas: formação pessoal (individual e social), aquisição de saberes/competências e cidadania responsável” (P. E. E.:13).

Ao analisar o P. E. E. verifica-se que um dos objetivos para promover o exercício da cidadania é “conceber estratégias/actividades diversificadas e significativas que criem condições para melhorar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos do currículo tendo em vista o desenvolvimento das competências a adquirir pelos alunos” (P. E. E. 14).

O Projeto Educativo de Escola revela que “de acordo com os dados estatísticos, quanto ao rendimento escolar dos alunos, no ano anterior, verificou-se uma maior taxa de insucesso escolar no 3.º e 4.º ano de escolaridade. Esta situação justifica-se pelo facto de um número considerável de alunos matriculados no ano terminal de ciclo, em termos de nível de aprendizagens, não corresponderem ao ano em que se encontram matriculados (muitos deles encontram-se ao nível de 2.º ou 3.º ano)” (P. E. E.:6/7).

Ainda neste documento pode-se verificar que as dificuldades mais sentidas pelos alunos incidem sobretudo nas áreas curriculares disciplinares da Língua Portuguesa e Matemática (P.E.E.).

Uma das fragilidades apontadas neste documento norteador é a “articulação interdisciplinar e na sequencialidade entre níveis e ciclos de escolaridade, que dificultam a articulação dos conteúdos do currículo e operacionalização de competências” (P.E.E:11). Esta foi também anunciada como uma das minhas preocupações desde logo.

Denota-se que a Escola Básica Integrada Roberto Ivens revela uma preocupação para com o desenvolvimento de metodologias ativas, uma vez que um dos seus objetivos previstos no P.E.E. é “implementar metodologias activas, diferenciadas e participativas, conducentes aos interesses e necessidades dos alunos” (P.E.E:6). Para além deste objetivo denota-se ainda um interesse em “promover a Educação para a Cidadania (...) com actividades de trabalho que promovam ou fomentem nos alunos atitudes de respeito mútuo, boas regras de convivência, de tolerância, justiça e responsabilidade” (P.C.E:6). Ainda tendo em conta esta área transversal, denota-se neste documento que deve ser identificado um conjunto de competências essenciais a desenvolver de forma transversal a todo o currículo, competências essas que deverão ter em conta três aspetos basilares, nomeadamente a postura cívica individual, o relacionamento interpessoal e o relacionamento social e intercultural (ibidem: 29). Um dos aspetos a salientar, tendo em conta as minhas próprias crenças, é a valorização dos afetos “enquanto modo de relação” (P.C. E:54). Deste modo, pretendo de alguma forma, dar continuidade a estas metodologias apontadas nos documentos oficiais.

No Projeto Curricular de Escola (P.C.E.) verifica-se que a escola aposta, para o 1.º ciclo do Ensino Básico, no desenvolvimento da linguagem oral, no aumento progressivo do domínio da leitura e da escrita e nas “noções essenciais da aritmética e do cálculo e o desenvolvimento de conhecimentos e competências ao nível do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (P.C.E:19).

A turma onde realizei o meu estágio contempla dezanove alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, matriculados no 4.º ano de escolaridade. Na turma existem sete crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Tendo em conta a observação realizada foi possível verificar que a turma, de um modo geral, é bastante participativa e com grande disponibilidade para aprender. Na sua maioria, os

alunos revelam receptividade ao adulto, tendo-se notado, desde cedo, a aceitação das estagiárias.

No que concerne à aprendizagem verificou-se que esta turma era bastante heterogénea. Embora não estivesse estruturada em níveis diferentes, revelava ritmos de aprendizagem muito diversos, pelo que se poderia subdividir em dois grupos.

Foi ainda possível, desde logo, denotar que alguns alunos, devido à sua enorme vontade em comunicar, por vezes, sentem algumas dificuldades no cumprimento das regras, sendo, por vezes, necessário chamar a atenção, de modo a realçar a importância do cumprimento de regras.

Contrariamente a esta situação verificou-se que havia um pequeno grupo de alunos que revelavam alguma timidez. Estes precisavam de ser incentivados, de modo a, elevarem o seu nível de participação, facto que foi desde logo considerado um fator a ter em conta no decorrer das minhas intervenções.

É ainda importante ressaltar a existência de alguns alunos que careciam de um maior acompanhamento para a realização plena das atividades. Este acompanhamento, ao longo do estágio, foi essencialmente dirigido ao encorajamento, ou seja, à motivação destes alunos.

Nesta turma e indo ao encontro do descrito no P.E.E. (já referido anteriormente), denota-se que as maiores dificuldades se centravam na área curricular da matemática, facto que foi desde logo nomeado pela professora cooperante e comprovado nas médias dos resultados escolares do ano anterior. No entanto, foi possível verificar que também a área de Língua Portuguesa seria uma preocupação a ter presente.

Na área de matemática denotou-se que os alunos, de um modo geral, revelavam maior aptidão no tópico geometria e medida. Contudo, em todos os restantes tópicos verificavam-se grandes dificuldades, em especial na capacidade transversal – resolução de problemas e no raciocínio matemático. Para além de ser nesta área que os alunos revelavam maiores dificuldades, e talvez por consequência disso, também era nesta área que se denotava maior resistência, ou seja, menos motivação para aprender. De acordo com o Dicionário de Psicologia (1981: 363), motivação é descrita como “variável interveniente utilizada como um factor dentro de um organismo que provoca, mantém e canaliza o comportamento para um objectivo”. Assim, foi nesta área que se acresceu a preocupação em se adotarem estratégias que permitissem aos alunos uma participação mais ativa.

Na área de Língua Portuguesa é importante referir que existia grande discrepância entre a expressão oral e a expressão escrita, na maioria dos alunos. Na expressão oral os alunos da turma em questão revelavam um maior à vontade e desenvolvimento de competências. Na expressão escrita pelo contrário denotavam-se algumas dificuldades, quer de compreensão de enunciados, quer na distinção de informação importante e acessória, quer na produção de texto. Esta dificuldade revelou grande efeito nas restantes áreas curriculares. Deste modo, e sabendo da importância desta área curricular, a mesma foi tida como um precioso veículo para a interdisciplinaridade.

A área de estudo do meio foi a área que se revelou como mais motivadora para os alunos, pelo que os alunos, para além das dificuldades reveladas na língua portuguesa, compreensão e interpretação, não evidenciaram muitas dificuldades.

Nesta turma, e como forma de tentar minimizar as dificuldades dos alunos, oito alunos foram propostos para ter apoio educativo, sendo que “apenas” cinco se encontravam neste mesmo apoio, e ainda um aluno estava inserido no núcleo de ensino especial.

Após o tempo dedicado à observação, onde foi possível observar a turma em contexto de sala de aula, assim como as metodologias utilizadas pela professora titular, comecei desde logo a delinear os meus pontos de partida, tentando, tanto quanto possível, manter a rotina da professora titular, rotina esta já conhecida pelos alunos, com o objetivo de diminuir alguma da insegurança que pudesse existir da parte deles, uma vez que “os alunos precisam que o professor e a sua rotina de sala de aula sejam previsíveis e confiáveis” (Haigh, 2010:94).

A primeira intervenção, devo confessar, foi talvez a que me trouxe maiores inseguranças. Apesar de já ter realizado o estágio no pré-escolar, a diferença entre os dois contextos fez-se sentir. Para esta intervenção, e sendo a primeira, pretendi, acima de tudo, desenvolver atividades facilitadoras das aprendizagens, desenvolvendo as competências por mim propostas. Mas, ao mesmo tempo, e tal como defendido inúmeras vezes, preocupei-me ainda em valorizar a relação afetiva. Como refere Lopes, “As virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve” (Lopes, 1991:146). Assim sendo, a primeira intervenção era fundamental para estabelecer os alicerces para as restantes intervenções. Desta feita, tentei desde logo fazer prevalecer uma visão humanista, de modo a potenciar o ambiente afetivo na sala de aulas, para fomentar uma relação onde se valorize, também, a inteligência emocional.

Ao delinear o meu plano de ação tentei ainda que todas as atividades a desenvolver fossem, de alguma forma, motivadoras, tornando-se uma preocupação que me acompanharia ao longo do estágio, embora o conceito de motivação não seja fácil de definir, uma vez que a motivação “é interior à pessoa e portanto não pode ser observada” (Arends, 1995:122).

Balancho e Coelho (2005:15) referem-nos que “motivar é criar a necessidade de aprender”. Os mesmos autores aludem, ainda, que é pela motivação que o aluno encontra motivos para aprender (ibidem, 1996). Para tal, tentei “construir contextos de aprendizagem produtivos – locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares” (Arends, 1995:121). Desta forma, ao longo do estágio tentei fomentar “contextos de aprendizagem produtivos”, ou seja, de acordo com Arends, tentei que a “nossa” sala de aulas fosse um local, “onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares” (1995:121).

Para os autores Balancho e Coelho (1996:21) a “melhor forma de motivar para um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação problemática, cuja solução importa ao educando”, para tal impõe-se que o “papel do professor, a esse nível, é o de utilizar uma variedade de motivadores extrínsecos juntamente com a procura do material que é intrinsecamente motivante” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:520).

Como forma de motivar para aprender, foram utilizadas diversas estratégias, como por exemplo, o recurso aos audiovisuais, pois a projeção de imagens, a par com o computador, deve ser encarada como uma excelente alternativa à aprendizagem tradicional pelos livros (Silva, 1996). Outros estudiosos defendem que a comunicação audiovisual facilita a assimilação dos conteúdos apresentados, uma vez que envolve mais do que um sentido do aluno (Lisbôa *et al.*, 2009).

Ainda com esta preocupação foram criados momentos para que os alunos tivessem a oportunidade de participar de forma cooperativa no seu processo de aprendizagem, pelo que foi potenciado o trabalhar em grupo.

O trabalho de grupo parte do princípio de que o conhecimento pode ser edificado socialmente, fomentando a partilha de experiências, interesse e vontade de aprender, num método de “*cooperação e interajuda*” (Formosinho, 1996: 141). Este tipo de metodologia foi principalmente utilizada na área de matemática e foi sobretudo dirigida às crianças que não

revelavam gosto por esta área, para que se sentissem mais motivados para aprender, no fundo, conseguissem “desenvolver atitudes positivas face à “Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (Ministério da Educação:3).

Acredito que o trabalho de grupo com a interação dos alunos pode ser uma ajuda na promoção da motivação dos alunos, produzindo o gosto pela atividade e consequentemente pelo conteúdo abordado. A organização do trabalho deve ajudar à troca de ideias e partilha de informação, criando assim em cada criança hábitos de interajuda durante as atividades educativas, de forma a criar-lhes sentido de autonomia e solidariedade.

Estas atividades foram pensadas para permitir que os alunos tenham a oportunidade de “brincar” com a matemática e assim desenvolverem competências de modo estimulante, indo ao encontro dos princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo. Com este tipo de estratégia pretendeu-se também fomentar a cooperação, o cumprimento de regras, assim como “os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (Ministério da Educação, 2004:39).

Ainda para a área de matemática foram criadas atividades que, com o auxílio da expressão plástica, permitiram aos alunos a manipulação de objetos tridimensionais, dando-lhes assim, um maior contato com as formas reais dos objetos, um exemplo destas atividades foi a construção de sólidos geométricos, em modelo tridimensional, através das suas planificações. Esta foi mais uma forma de se potenciar estratégias ativas, para despertar o interesse das crianças, em especial das que não apresentam gosto pela matemática, uma vez que se acredita que “a prática de actividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter” (Ministério da Educação, 2004: 6).

Outra das estratégias operacionalizadas foi o jogo, onde os alunos tinham a oportunidade de consolidar os conteúdos lecionados. Servi-me do lúdico para cativar a atenção dos alunos e ainda verificar quais os conceitos que necessitariam de maior atenção, pois acredito que, tal como defende Andréa Prieto (2007), “o lúdico deve estar presente em todo o processo de aprendizagem na Educação Básica”.

Ao nível do desenvolvimento mental, os jogos conseguem desenvolver a memória, a atenção, a observação, o raciocínio e inclusivamente ajudar as crianças a ultrapassar barreiras de complexos, a timidez ou a falta de confiança (Almeida, 2000).

Neste tipo de atividades foi importante fortalecer a cooperação pelo que, os alunos estiveram a trabalhar em equipas. Proporcionar situações de aprendizagens cooperativas

permite que as crianças tenham ocasiões de confronto de «pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum» (ME/DEB, 1997:35). Estas atividades possibilitam aos alunos o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

No decorrer desta prática educativa supervisionada foram ainda utilizados, quer para a área de matemática, quer para a área de língua portuguesa, diversos cartazes. O Cartaz didático “pode ser definido, sob o ponto de vista pedagógico, como um recurso de apoio criado para instruir ou ensinar uma determinada matéria; sob o ponto de vista linguístico, (pela consistência das características que apresenta no contexto profissional específico em que se insere)” (Matos, 2007:93). Os cartazes serviram de registo aos assuntos explorados e, ao serem deixados na sala de aula, serviram também de recurso para consulta dos conteúdos apresentados.

Também nesta prática tentei munir-me de recursos como por exemplo materiais manipulativos não estruturados. Os materiais manipulativos não estruturados permitem ao aluno, que ainda se encontra no estágio pré-operatório, atividades de concretização, principalmente em conteúdos mais difíceis e abstratos. Um exemplo desta situação ocorreu aquando da apresentação do conceito de área, uma vez que os alunos tiveram a possibilidade de visualizar as dimensões de determinadas superfícies e ainda de decorar livremente “azulejos” em esferovite. Foram ainda criados/selecionados objetos para os alunos medirem as respetivas áreas e perímetros. Igualmente para a área de matemática foram criadas tabelas (reutilizável) para cada aluno e, ainda, uma em grandes dimensões para a sala de aula. Esta tabela foi um importante auxiliar para os alunos realizarem conversões de medidas de comprimento. A criação destes materiais está em sintonia com a ideia de que “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo. A aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos” (ME/DEB, 2010: 9).

A pensar na importância que os recursos representam na educação, para introduzir o conceito de palavras primitivas (área de Língua Portuguesa), foi ainda utilizada a projeção de acetatos, onde foi usada a técnica da sobreposição.

Foram ainda criados dois fantoches de espuma. Este recurso foi pensado com uma dupla função, nomeadamente para motivar os alunos e ainda para lhes chamar à atenção para

possíveis problemas de comportamento, principalmente para os alunos que, por vezes, revelam maior dificuldade no cumprimento das regras da sala de aula. O fantoche inicialmente esteve numa caixa, para existir o fator surpresa, aparecendo nas situações que foram consideradas necessárias.

Novamente a interdisciplinaridade foi considerada como ponto de partida a ter em conta. Morin (2000:45) defende que “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Acreditando nesta visão da aprendizagem, tentei, sempre que possível, pôr esta preocupação em prática. A interdisciplinaridade aconteceu, por exemplo, aquando do desenvolvimento do conceito de medida de comprimento, área curricular de matemática em ligação com a de português. Os alunos analisaram um texto sobre a criação do metro (unidade de medida), que foi acompanhado de uma ficha de trabalho. Embora tenha conseguido pôr em prática a interdisciplinaridade em diversos momentos, houve conteúdos que se revelaram mais difíceis de concretizar.

Outra preocupação patente no decorrer da prática educativa supervisionada II foi, como não podia deixar de ser, a diversificação das experiências de aprendizagem, incluindo atividades de todas as áreas curriculares. Na área das expressões, nomeadamente expressão plástica, musical e dramática foi desenvolvida uma atividade que permitia aos alunos dramatizarem alguns versos de uma música que seria apresentada na festa de natal.

De acordo com o programa do 1.º ciclo do Ensino Básico (MEB:2006), deverá ser proporcionado aos alunos momentos de experimentação e domínio progressivo das potencialidades do corpo e da voz, promovendo-se o enriquecimento das vivências sonoro-musicais dos alunos, estimulando a criatividade e o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido de estética.

Como forma de diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem recorri a uma visita de estudo. As visitas de estudo são consideradas por Galvão *et al.* (2006) como uma excelente oportunidade, em qualquer que seja o nível de ensino, para desenvolver qualquer conteúdo, de qualquer área. Os mesmos autores indicam-nos ainda que qualquer visita de estudo deve promover uma aprendizagem contextualizada e integradora, ou seja, vista sob uma dimensão interdisciplinar, por permitir um contato direto entre aluno e o meio e por constituir uma oportunidade para os alunos colocarem questões sobre o que observaram/desenvolveram.

Ainda sobre a importância das visitas de estudo, Trindade (2002) realça que as mesmas servem também para motivar a aprendizagem dos alunos. No entanto, o mesmo autor chama a atenção para o facto de que as visitas de estudo potenciarão aprendizagens, quanto mais sentido fizerem para os alunos. Acredito que a nossa visita à Universidade dos Açores foi significativa para os alunos, quer pelo facto de esta instituição ter já sido estudada por eles, quer pelo facto de nós (estagiárias) termos referido muitas vezes (em conversas informais) que queríamos ver todos os alunos da turma, futuramente, a estudar na referida instituição de ensino.

Esta atividade foi também um exemplo claro da possibilidade de se interrelacionarem diferentes áreas, uma vez que com ela foi possível consolidar conteúdos da área de estudo do meio, ao serem lembradas as características mais importantes da instituição visitada, bem como trabalhar a área de cidadania, cujo objetivo central foi sensibilizar as crianças para a importância dos afetos, e por último a área de língua portuguesa aquando da escrita de uma notícia acerca da visita efetuada.

Em todas as áreas curriculares foi privilegiada a comunicação oral, de forma a desenvolver “competências linguísticas-comunicativas, que são aquelas que permitem a um individuo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para o efeito de relacionamento com os outros e com o mundo”. (Ministério da Educação, 2008:15). Deste modo, pretendi “desenvolver a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa” (Ministério da Educação, 2008:15).

No decorrer do estágio foram contemplados momentos de diálogo, quer entre professora – aluno, quer entre alunos. Monereo (2007:62) indica que “a interacção verbal ocupa um lugar privilegiado no intercâmbio, ou melhor nas “negociações” que criança e adulto estabelecem para chegarem à partilha de certos significados sobre as coisas que os rodeiam”.

A minha prática pedagógica foi estruturada tendo por base os documentos norteadores deste nível de ensino, ou seja, o programa do 1.º ciclo do ensino básico, as respetivas metas de aprendizagem e o currículo regional.

Ao analisar o Referencial Curricular Regional, tentei sempre que possível ter presente, durante as minhas intervenções, as “três funções essenciais” remetidas a este nível de ensino, nomeadamente, a “função personalizadora”, a “função instrutiva/de conhecimento” e a “função socializadora” (CREB, 2011:5).

Durante toda a minha prática tentei que o diálogo em sala de aula fosse um ponto forte a destacar, pois acredito que através do diálogo se criam laços afetivos e se conhece o aluno e a forma como devemos interagir como ele. Remetendo para a área de língua portuguesa, “a interação entre as crianças, e entre estas e o professor, a propósito da escrita dos seus textos, possibilita o diálogo, a troca de impressões clarificadora das ideias, e conduz ao progressivo domínio da estruturação da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997:86).

Após reflexão pessoal posso aqui reforçar que o facto de ter valorizado a afetividade e feito passar isto aos “meus” alunos, foi, tal como sucedido no pré-escolar, um fator determinante para o sucesso deste estágio. O facto de “os abraços” estarem sempre a ocorrer (nas saídas e entradas da sala de aula) não se tornou um obstáculo a que lhes chamasse à atenção quando necessário. Esta minha preocupação com os afetos marca a minha maneira de encarar a educação, independentemente do nível de ensino, ou seja, a mesma não tem de estar separada da valorização do ser enquanto pessoa, até porque também de afetos é feita a educação.

Esta valorização não se cingiu aos “meus” alunos, mas fiz questão que se estendesse quer ao núcleo onde me insiro, quer aos próprios agente educativos que trabalharam mais próximo de mim. Assim, a escola para mim foi encarada como um lugar de bem-estar.

Tendo terminado esta experiência posso afirmar que, claro, haveria coisas que faria de forma diferente, em especial se o tempo disponível fosse outro, e com a experiência que só a prática me trará. No entanto, e relembando cada aluno/aluna, haveria inúmeras coisas que não seriam alteradas e que pretendo acima de tudo, daqui a vários anos, poder ainda valorizar. E por isso agradeço a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste processo que não foi só meu.

As sequências didáticas foram pensadas e desenvolvidas indo ao encontro da planificação da professora cooperante, das suas orientações e das necessidades dos alunos,

tendo sempre como base os documentos norteadores deste nível de ensino, assim como a restante bibliografia relevante para fundamentar as minhas opções.

Tal como referido, por inúmeras vezes em praticamente todos os documentos entregues, foi para mim fundamental valorizar a relação afetiva com os alunos da turma. Esta valorização prende-se com o facto de acreditar que o aluno precisa de se sentir aceite, amado e respeitado para abrir caminho para o desenvolvimento de competências cognitivas. Acredito que esta valorização foi fundamental para todo o trabalho que foi realizado com os “meus” alunos.

Após refletir sobre a minha ação enquanto estagiária posso afirmar que senti sem dúvida uma crescente evolução, mais notória entre a primeira e a segunda intervenção, possivelmente por terem diminuído os meus receios e ansiedade após a primeira intervenção. Creio que, após a primeira intervenção, pude sentir que sou capaz de desempenhar com sucesso, também, este importante papel, claramente aprofundado em todas as intervenções posteriores.

2.5. Refletir na educação

A reflexão na educação deve ser encarada como parte integrante de ser-se educador/professor. É através da reflexão que o educador/professor é capaz de centrar a sua atenção para o resultado alcançado, de modo a atingir o que se propôs. Isabel Viana e Ana Silva (2000:177), ao citarem Pérez Gomes 1992, referem que a reflexão “é um processo rico na formação do professor, que se revela profícuo no cenário complexo da prática”. As mesmas autoras acrescentam que a reflexão serve para orientar a ação do professor.

Se consideramos a reflexão como uma etapa do trabalho do educador/professor, então como estagiários esta capacidade e abertura para refletir é indispensável. É através da reflexão que se definem pontos de partida que por sua vez ditarão as estratégias que deverão ser adotadas. Atrevo-me a dizer que a capacidade de refletir, quer antes da ação, quer durante a ação e ainda após a ação, é sem sombra de dúvida uma ferramenta que ditará o sucesso ou não da profissão docente.

Todavia esta reflexão só ganha a sua total importância se o educador/professor for capaz de aceitar que é possível adotar estratégias diferentes daquelas que mais utiliza. Refletir e não ser capaz de modificar as suas ações, quando necessário, no meu entender de nada valerá.

No decorrer de ambas as práticas educativas supervisionadas a capacidade de refletir influenciou as várias etapas do trabalho efetuado, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Após o primeiro contato com as respetivas instituições, nomeadamente, aquando das observações, estavam reunidas as condições iniciais necessárias para refletir. Só assim foi possível planear a nossa ação. Todavia, acredito que para alguns esta reflexão já tinha começado muito antes. Mas, foi este contato que permitiu passar da utopia à realidade.

A reflexão acerca dos momentos de observação permitiram, então, em conjunto com as indicações dadas pelas cooperantes e pela orientadora de estágio, planear a nossa ação, sendo que a reflexão na ação foi sem dúvida fundamental para as seguintes intervenções.

No decorrer da prática educativa supervisionada I as reflexões com a cooperante e com os membros do núcleo eram feitas após cada intervenção. No entanto, devo referir que no final de todos os dias de intervenção era feita uma reflexão com as crianças, a fim de aferir junto delas quais as atividades que as crianças mais tinham gostado e possíveis sugestões que tivessem para as intervenções seguintes. Nas Orientações Curriculares os momentos de reflexão “realizada com as crianças é uma actividade educativa, construindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação 1997: 27). Estes momentos foram, para mim, essenciais para delimitar estratégias seguintes.

Durante esta prática foram ainda contemplados após cada intervenção momentos de reflexão com a orientadora de estágio. Os momentos de reflexão com os outros membros do núcleo foram, a meu ver, ainda importantes momentos para repensar a nossa prática. Embora houvesse momentos de reflexão previamente estabelecidos, sempre que necessário havia partilha de ideias importantes com todos os elementos envolvidos no processo de estágio. No decorrer da prática educativa supervisionada II, como não podia deixar de ser, foram também estabelecidos momentos de reflexão que decorriam antes de iniciar a intervenção e novamente no final de cada intervenção. Estes momentos eram de reflexão com a professora cooperante e com os membros do núcleo. Também, no final de cada intervenção havia um momento de reflexão com a orientadora de estágio.

Tal como aconteceu no estágio do pré-escolar, em contexto do 1.º ciclo garanti que houvesse espaço para os alunos darem a sua opinião. Assim sendo, no final de cada intervenção, havia um momento, em que, por escrito, os alunos podiam referir o que mais tinham gostado e dar possíveis sugestões para intervenções seguintes. Com estas opiniões dos

alunos era possível aferir quais as estratégias de ensino que, para eles, tinham sido mais motivadoras.

Estes momentos de reflexão, tanto no decorrer da Prática Educativa Supervisionada I como na Prática Supervisionada II, complementados com as constantes reflexões feitas por mim, revestiram-se de grande importância, quer para delinear estratégias, quer para aferir se as minhas práticas estavam a ser bem-sucedidas e assim tranquilizar-me e diminuir a minha ansiedade.

Outra estratégia utilizada para refletir e que me permitia centrar a atenção de forma individualizada nas crianças/alunos foi a avaliação que fazíamos no final de cada intervenção, quer na Prática Supervisionada I, quer na Prática Supervisionada II. Era aquando da realização desta avaliação, por escrito, que melhor conseguia denotar quais as estratégias que melhor se adequava a cada criança/aluno e se necessário quais as alterações que deviam ser efetuadas nas seguintes intervenções. Desta feita, para mim, a avaliação foi sem dúvida um momento importante para voltar a refletir sobre a minha ação e individualizar as estratégias de ensino.

2.6. Avaliar como estagiária

Tal como apontado no capítulo 1 deste relatório também senti, enquanto estagiária, uma enorme dificuldade em avaliar. Para repensar a minha prática, apostei numa avaliação que era acima de tudo reflexão da minha ação e da ação das crianças, dando assim a oportunidade de reajustar a própria atuação. Neste processo foi sempre prioritário, para mim, que qualquer avaliação feita às crianças não tivesse como objetivo criar rótulos. Tal prioridade foi mencionada em todos os documentos de avaliação entregue, como se poderá ver na seguinte citação retirada da avaliação/reflexão da semana intensiva da PES I, “este documento não deverá ser visto como rotulador de algumas crianças, uma vez que servirá essencialmente para repensar a minha próxima intervenção, permitindo assim uma reflexão após a ação” (Avaliação/reflexão semana intensiva pré-escolar, 2012: 3).

Eu, como aluna e futura educador/professora, acredito e defendo que a avaliação deve ser encarada como uma análise do percurso do aluno, valorizando as suas conquistas e a

forma como ultrapassa possíveis obstáculos, não numa perspetiva de rotular, mas de o ajudar a crescer.

Reportando para a minha situação enquanto estagiária, encarei a avaliação sobretudo como forma de refletir sobre as estratégias que desenvolvia na sala de aula/atividades, pois, tal como referido anteriormente, defendo que uma prática deve ser reflexiva, de modo a analisar as minhas intenções educativas e a sua concretização. Embora o fizesse no final de cada dia de intervenção com a cooperante e com as colegas de núcleo, considerei sempre a avaliação como mais uma ferramenta que me permitia refletir após a ação e reorientar a minha intervenção seguinte.

O que pretende o professor que avalia os seus alunos? Creio que a resposta a esta pergunta deva ser o que ele aprendeu, o que o professor foi capaz de transmitir, e se as suas estratégias funcionaram. Se sim, então poderão ser novamente usadas caso se esteja perante contextos similares, se não, deverão ser reformuladas. Acredito que a avaliação deverá ser entendida como uma forma de averiguar de que modo as estratégias desenvolvidas pelo educador/professor foram, ou não, ao encontro das necessidades das crianças e tentar verificar quais as situações mais emergentes, ou seja, onde é que os alunos apresentam maiores limitações, para que se possa, de modo consciente, tentar colmatar essas limitações. Em suma, a avaliação revestiu-se fundamentalmente de diagnóstico tanto do aluno como da estagiária.

Assim sendo, e sabendo que a avaliação é uma inestimável ferramenta para refletir acerca da ação, todos os documentos, quer do pré-escolar, quer do 1.º ciclo, tiveram, para mim, um caráter reflexivo enquanto futura educadora/professora, algo que pretendo manter no futuro, rompendo então com o hábito de utilizar a avaliação para rotular as crianças/alunos.

2.7. Reflexão pessoal

Para realizar este relatório obviamente que tive de “voltar” a analisar os trabalhos que tinha e as filmagens que realizei durante as duas práticas educativas supervisionadas. No decorrer deste processo devo admitir que foi como voltar àqueles momentos e reconheço que foi um misto de emoções. Por um lado, senti aquela saudade que se sente quando recordamos momentos de alegria pois tal como refere Dante Alighieri "Não há maior pesar que recordar com tristeza uma época em que fomos felizes". Por outro lado, e tendo atingido os objetivos a

que me propus, ao recordar as minhas práticas, trouxe-me uma sensação de conforto pleno, onde quase pude sentir aqueles abraços recebidos, aquele amor incondicional e o sentir que somos úteis e podemos fazer mais por alguém... Enfim, poderia dizer tanta coisa, mas nunca o suficiente para transmitir o quanto estou grata por ter seguido este caminho, mesmo tendo que ultrapassar difíceis barreiras. Agora, com o final próximo, sim posso dizer que bom, que bom ter chegado a esta etapa e poder por em prática tudo o que aprendi durante este processo formativo. Concordo com Augusto Cury ao afirmar que, “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade de se esvaziar e sensibilidade para aprender”. É assim que pretendo encarar a minha futura profissão com serenidade e tendo sempre presente que é possível aprender mais, mantendo a humildade para mudar de estratégias sempre que assim for necessário.

Paulo Freire (1996), em uma frase comumente vista, acredita que “só desperta paixão por aprender quem tem paixão por ensinar”. Com esta frase é visível comprovar que a educação é, sem dúvida, um caminho onde há infindavelmente mais para aprender. Finda esta etapa inicial, não fico com a sensação de que o meu processo de aprendizagem tenha terminado, antes pelo contrário, fez-me ver que há ainda muito para aprender.

Com o terminar deste percurso, denoto a importância das etapas descritas. A observação é o primeiro passo para todos os restantes, podendo então afirmar que será o alicerce para a edificação da intervenção em educação. Foi através da observação que foram delimitadas as primeiras estratégias para a etapa seguinte, e assim sucessivamente, ou seja, o planeamento da ação. Estas etapas só ganham sentido se forem refletidas. É através da reflexão que se complementa o círculo e tudo volta a acontecer novamente. A reflexão não pode ser apenas no final da ação, mas também durante a ação, a fim de se poder alterar ou até mesmo abandonar uma estratégia e recomeçar.

No decorrer deste trajeto foi possível confirmar que a educação é um caminho que se delimita em conjunto com o outro. O processo de ensino-aprendizagem é, sem sombra de dúvidas, um processo social. Desta feita, nada fará sentido se não for primeiramente, privilegiada a pessoa na sua globalidade.

Capítulo 3 – As emoções e os afetos e a sua importância na Educação

É com o coração que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

No presente capítulo serão apresentados, sobretudo com base em Oatley e Jenkins (2002), alguns apontamentos históricos acerca da temática das emoções e dos afetos, assim como definições consideradas importantes para entender a temática explorada. Serão ainda apresentados alguns tópicos gerais do desenvolvimento emocional da criança e a sua influência na aprendizagem. Por fim será feita a descrição e análise das actividades desenvolvidas, no âmbito da temática das emoções e dos afetos, nas práticas educativas supervisionadas I e II.

3.1. Algumas considerações históricas sobre as emoções e os afetos.

As emoções têm, ao longo do tempo, sido alvo de diversos estudos. No entanto, apenas nos últimos tempos estes estudos têm ganho maior relevância. Já no século VI a. C., o filósofo chinês Lao – Tzu acreditava que as emoções, fazendo parte do pensamento humano, deveriam merecer a nossa atenção (Oatley e Jenkins, 2002). Alguns séculos mais tarde, o grande filósofo grego Aristóteles, nos seus documentos deixados à humanidade, lança alguns pilares da psicologia das emoções. Aristóteles (referenciado por Oatley e Jenkins, 2002) acreditava que as emoções estão aliadas à ação e que advêm do que cada pessoa acredita. Ao contrário do defendido por Darwin e James, Aristóteles não acreditava que as emoções são simplesmente acontecimentos biológicos (ibidem), defendendo que “as emoções são todos os sentimentos que mudam [as pessoas] de forma a afetar os seus julgamentos e são também assistidas pela dor ou pelo prazer. Esses são a Ira, a piedade, o medo e outros, com os seus opostos” (ibidem:33).

Embora se denote desde cedo a preocupação com as emoções do ser humano, nem sempre as mesmas foram consideradas aceites (Oatley e Jenkins, 2002). Para Platão as emoções eram como “drogas, que corrompem o raciocínio” (ibidem: 35), e, por interferirem com a razão, deveriam ser eliminadas (Silva, 2002). Como tal, ainda de acordo com Platão, deveríamos livrar-nos das nossas emoções para ser possível pensar e agir racionalmente. Para tal, Platão sugeria uma ida ao teatro (Oatley e Jenkins, 2002). No entanto, Cícero defendia que

para se ter uma vida equilibrada era fulcral ter como base as emoções (ibidem). Também Rousseau acreditava que através das emoções poderíamos guiar a nossa forma de estar e de ser (ibidem).

Já no século XVII, Descartes, ao tentar explicar a natureza dos seres humanos, dá-nos pistas para compreender um pouco melhor as emoções (ibidem). Segundo Descartes (citado por Oatley & Jenkins 2002). a natureza das emoções:

é a de que ocorrem no aspecto meditativo de nós mesmos – ao qual se chama alma. Simultaneamente, estão intimamente ligadas aos nossos corpos, por exemplo, ao ritmo cardíaco mais acelerado, ao corar ou às lágrimas (2002: 37).

Descartes defende que, se as percepções nos dão ferramentas importantes para conhecer o mundo exterior, também as emoções nos dão ferramentas para compreender-mos a alma (ibidem). Não podendo, as emoções, ser completamente controladas pelo raciocínio, Descartes considera que podem ser reguladas pelos pensamentos (ibidem: 37).

Espinosa apresenta-nos uma perspectiva mais mística e quase que romântica do conceito de emoção, pois para este filósofo, as emoções estão fortemente ligadas à Natureza, baseando-se em formas de pensar. Espinosa (citado por Oatley & Jenkins, 2002: 39) propõe que “para compreender as nossas emoções e as suas origens devemos libertar-nos da servidão”. Este filósofo “trouxe” a ideia de que compreender e aceitar as nossas emoções é libertador.

A partir do século XX o estudo das emoções avança. Os fundadores da psicologia, da fisiologia e das ciências sociais tentam contribuir ou refutar as teorias já existentes, deixando-nos com investigações importantes que nos ajudam a compreender esta temática (ibidem). Nos nossos dias, poucos especialistas negam que o fenómeno das emoções deriva das ações neuronais e químicas do cérebro. Sendo assim, o cérebro é considerado “a base das emoções” (Oatley e Jenkins, 2002: 44).

Arnold e Gasson (1954, citados por Oatley e Jenkins, 2002) consideram que as emoções resultam das apreciações que o ser humano faz dos eventos que ocorrem. Os mesmos autores indicam que uma emoção liga o eu ao objeto, considerando as emoções como essencialmente relacionais. Estes autores definem emoção como:

uma tendência sentida em relação a um objecto julgado adequado, ou afastado de um objecto julgado inadequado, reforçada através de mudanças corporais específicas, de acordo com o tipo de emoção (ibidem:49).

Analisando a citação anterior de Arnold e Gasson, podemos então referir que a pessoa tende a aproximar-se do objeto que considera adequado ao seu eu e tende a afastar-se caso o

objeto seja considerado inadequado para o eu, surgindo desta ideia o conceito de emoções positivas e emoções negativas (conceito que será abordado no ponto 3.2.).

António Damásio, neurologista português, na obra *O sentimento de si* (2000:75), aponta duas funções biológicas das emoções. A primeira “consiste na produção de uma reação específica para a situação indutora”. A segunda função biológica, atribuída por Damásio, “é a regulação do estado interno do organismo” (2000:75). Assim, e fazendo um paralelismo com a definição de emoções de Arnold e Gasson, podemos reforçar o facto de que as emoções são respostas a estímulos, internos ou externos, que ajudam a regular a sobrevivência do ser humano.

Damásio (1999: 71) refere, ainda, que “a palavra emoção traduz, em geral, à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão.”

Frijda e Mesquita (1994) relevam, na sua definição de emoção, o fator social, referindo que a expressão das emoções tende a surtir reações nos outros.

Também Lopes *et al.* (2005) remetem a importância das emoções para a interação social, referindo que as mesmas são determinantes para o comportamento humano e desempenham funções sociais, que poderão facilitar ou não a interação com o outro.

Greenberg (2008) vai mais longe e chega a atribuir às emoções a responsabilidade pelo significado que damos à vida.

É possível constatar que não existe, ainda, uma definição comumente aceite de emoção, sendo visíveis os vários contributos feitos por diversos autores, de diversos campos de estudo. No entanto, não creio que o mais importante seja encontrar uma definição, mas sim compreendermos o que são emoções e de que forma elas ganham relevo na nossa vida. As definições que aqui apresento servem, apenas, à semelhança do que acontece com várias outras definições em ciências, de orientação e até para demonstrar que este assunto há muito que vem sendo desenvolvido, sendo diversas as fontes que vêm a contribuir para definir este conceito (Oatley e Jenkins, 2002).

No entanto, verifica-se que a importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi constante. Assim, e principalmente devido aos esforços feitos pela psicologia, as emoções são, atualmente, consideradas fundamentais e necessárias à nossa sobrevivência. As emoções são estágios primitivos do indivíduo, inerentes ao ser humano.

São, por norma, acompanhadas por um comportamento físico, sendo que o rosto é uma das partes do corpo que potencia a expressão destas emoções, podendo representar, praticamente todas as emoções do Homem. A emoção é retratada como um estado temporário, que surge devido a uma resposta biológica a um organismo e é impossível separar a emoção da razão (Goleman, 2012).

Embora saibamos que a emoção é uma característica do ser humano, e como tal é universal e transcultural, a expressão emocional pode ser condicionada pela interação cultural e social. Tal como referem os diversos autores citados por Branco (2004b), este fator leva-nos a perceber que, quer a cultura, quer a nossa relação com o outro, influem o nosso comportamento emocional. Também Daniel Goleman (2012) aponta para as diferenças na forma como expressamos as nossas emoções, que são consequência da cultura e da própria experiência de vida.

António Damásio (2000) defende que, quando pensamos, pensamos com o corpo e com as emoções, o que o faz afirmar que não existe a razão “pura”. Assume que o raciocínio não existiria sem emoções. Para comprovar esta íntima ligação, o neurologista chama a atenção para o facto de as estruturas cerebrais necessárias para desencadear uma emoção serem as mesmas que se encontram envolvidas no desenvolvimento do raciocínio. Tal fator pode ser comprovado na frase seguinte “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (1999: 61).

Como tal, Damásio (1999) acredita que a razão não terá qualquer benefício em funcionar sem o auxílio da emoção. As emoções, quando bem dirigidas, poderão ser um grande sistema de apoio à razão, sem o qual podemos afirmar que a razão não funcionará de forma eficaz.

À luz do que defende o autor supracitado podemos então tentar clarificar o conceito de emoção, para defender, não só a sua importância, como também para perceber de que forma é a nossa vida influenciada pelas mesmas. Então para Damásio:

As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida (1999: 72).

Embora o objetivo deste capítulo não seja definir emoção à luz da ciência médica creio ser importante perceber quais as zonas do cérebro humano se ativam para a expressão emocional. Segundo Damásio, os dispositivos que produzem as emoções ocupam um

conjunto restrito de regiões cerebrais. O processo emocional, sendo iniciado no tronco cerebral, vai progredindo depois para o lobo frontal, passando pelo sistema límbico onde se situa a amígdala, o prosencéfalo basal, o hipotálamo e por certos núcleos do tronco cerebral (Damásio, 1999). Acredita-se que outras zonas do cérebro estejam envolvidas, no entanto estudos revelam que estas são as zonas com maior influência na expressão emocional.

Reprimir a expressão de uma emoção é quase tão difícil como impedir um espirro, ou seja, embora se consiga impedir parcialmente não o conseguimos na totalidade. O que o ser humano consegue é desenvolver a capacidade de encobrir, ou disfarçar, a sua manifestação externa (Branco, 2004a).

Paulo Moreira (2010), que se tem dedicado fortemente ao estudo desta temática, simplifica a definição de emoção, na tentativa de tornar mais simples este conceito que considera complexo. De acordo com o autor, “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (2010:23). Moreira defende que ao falar de «emoção» estamos a falar de um conjunto de três elementos – “activação neuronal, expressão/comportamento e experiência subjectiva”

Tal como defendido por Arnold e Gasson (1954, citados por Oatley e Jenkins, 2002), também Moreira (2010) defende que a emoção é desencadeada por um estímulo/ algo que acontece, ou seja, uma ativação neuronal que desencadeia determinados processos, os quais ocasionam uma experiência subjectiva.

Goleman, no livro “Inteligência Emocional” (2012:26), salienta constantemente o papel, fundamental, que as emoções representam na nossa vida, defendendo que os seres humanos devem, em grande parte, a sua existência às emoções, uma vez que as mesmas “guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas ao cargo do intelecto”. Ainda na mesma obra, o autor volta a impor a sua importância, deixando bem clara a sua posição ao considerar que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (ibidem:26).

Ekman (2003), na introdução do livro *Emotions Revealed*, demonstra, de forma simples, a importância das emoções no nosso dia-a-dia, ao afirmar que a nossa qualidade de vida é fortemente influenciada por elas, podendo, as mesmas, fazer a diferença na forma como encaramos a vida e nos relacionamos com o outro. “Emotions determine the quality of our lives. They occur in every relationship we care about—in the workplace, in our friendships, in dealings with family members, and in our most intimate relationships”.

Centrando agora a nossa atenção para o termo *afetos* ou *afetividade* é possível afirmar que os afetos são considerados um combinado de reações que unem as pessoas umas às outras e até às coisas que estão à nossa volta. Implicam o toque em alguém ou em algo, ou que algo ou alguém nos toque, nos afete. São uma mistura de emoções, ou são manifestados através das emoções. Esta ligação direta às emoções torna, por vezes, difícil defini-los por si só.

Wallon (1968) faz uma útil distinção entre emoção e afetividade, dando à afetividade uma natureza mais ampla, que se traduz numa maior série de manifestações, que incluem sentimentos e emoções.

Bernard Golse e colaboradores (2005:28) apontam para a dualidade do termo afeto, nomeadamente para os aspetos qualitativo e quantitativo, na medida em que “é uma tonalidade emotiva mais ou menos intensa no plano energético”.

Autores como Amado, Freire, Carvalho e André (2009:77) defendem que o conceito de afetividade apresenta vários sentidos. Existem definições que nos levam para sentimentos de ternura, apego, empatia, amizade, amor e carinho. Os mesmos autores aprovam as definições “que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si)”.

Izard (1997, citado por Martins, 1999), relaciona o afeto com a ideia de impulso instintivo, considerando-o como uma energia, ou como processo de descarga.

Ao procurar o significado da palavra “afeto” no dicionário de língua portuguesa (Porto Editora) é possível verificar que esta significa um sentimento de carinho e amizade, implica sentir e este sentir tem sempre associado algo ou alguém. A palavra provém do Latim “*affectus*”.

Wallon (1968) atribui à afetividade um importante papel no desenvolvimento da pessoa. Também Almeida (1999: 42) aponta para a sua importância ao afirmar que “a afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança”.

Maslow defende que o ser humano dispõe de uma forma hierárquica de necessidades. O autor deu a conhecer ao mundo a sua teoria da hierarquia das necessidades, que engloba “a necessidade de realização pessoal, antecedida pela necessidade de autoestima e esta pela

necessidade de amor e sentimento de pertença. A base é a necessidade dos aspetos fisiológicos” (Maslow, 1971:209).

Através da teoria apresentada pelo autor supra citado, é então possível constatar a importância dos afetos para o ser humano. Sabendo, à partida, que o ser humano é, desde logo, um ser social, os vínculos afetivos encontram-se presentes do nascimento até à morte, ampliando-se progressivamente, ao longo da vida, e acompanhando, assim, o crescimento da criança e do seu “mundo”.

O papel dos afetos no nosso dia-a-dia não pode ser renegado e nem se pode encerrar este aspeto como pertencendo apenas a uma única faixa etária. Este papel será importante ao longo de toda a vida do ser humano. Há até uma analogia interessante feita por Tommasi, que compara a necessidade de afetos, para o ser humano, com a necessidade de água para a terra e do sol para as plantas. Esta comparação é visível na seguinte citação:

A necessidade de afecto para a pessoa humana é semelhante à necessidade de água para a terra, de sol para as plantas, de asas para os pássaros. Sem afeição, parecemos um céu nocturno sem o brilho das estrelas. Todos temos capacidade para amar e sermos amados. Estas potencialidades precisam de ser desenvolvidas (2009:13).

Para entender melhor o papel da afetividade no ser humano, basta pensar na importância que é dado a este aspeto num bebé com poucos momentos de vida. Quando se defende que “deve ocorrer algum relacionamento logo no início da vida da criança se se quiser que esta seja capaz de, mais tarde, formar vínculos significativos” (Davidoff, 1983:98).

Vygotsky, um dos psicólogos que mais enfoque deu às interações sociais, defende que é através destas interações que o ser humano constrói a sua maneira de ser, moldando as suas atitudes (*cit. In.* Almeida, 1999).

Embora algumas pessoas tendam a desvalorizar a importância da afetividade na vida do ser humano, creio que a constatação da sua importância passa pela necessidade de se realizar uma introspeção que nos leve a admitir o quanto a necessidade de afeto molda a nossa vida. John Bowlby, psiquiatra Inglês, embora concorde com os seus antecessores ao reconhecer a existência de necessidades básicas que são indispensáveis à sobrevivência, acrescenta a estas mais uma, classificada por diversos autores como secundária, que é a necessidade de vinculação afetiva, defendendo que a mesma é fundamental para o desenvolvimento da personalidade (Golse, 2005).

Ao analisar os estudos feitos por Jean Piaget, podemos afirmar que este, embora não tenha centrado a sua atenção no aspeto afetivo, aponta para a importância da socialização no

desenvolvimento mental da criança (Golse, 2005). Com o foco na importância da socialização vemos a preocupação que Piaget tem em comprovar que o ser humano é um ser social e que se desenvolve em interação com o meio, logo com o outro que faz parte deste meio (Golse, 2005).

3.2. Emoções básicas: o medo, a alegria e a tristeza.

Tal como vimos anteriormente, todas as emoções são, fundamentalmente, impulsos para agir. Formas de “planejar” como se pode enfrentar a vida. Todas as emoções sugerem uma ação e causam diferentes reações no corpo. Digamos que, segundo Goleman (2012:28), cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente”.

Vários são os estudos que dividem as emoções em categorias e ou “famílias de emoções”, agrupando-as em, “emoções básicas ou primárias”, indo ao encontro do que defende Moreira (2010). Quando nos referimos às chamadas emoções básicas ou primárias, temos em mente que estas são as experiências emocionais mais características, que podem dar origem a variações desta mesma experiência emocional podendo dar origem a outras emoções, que são pertencentes à mesma família/classe.

Também Paul Ekman (2003:75) defende a existência de “famílias de emoções” que devem ser agrupadas de acordo com o seu nível de relação, as suas variações, mutações e tonalidades. “Each of these emotion terms—sadness, anger, surprise, fear, disgust, contempt, and happiness—stands for a family of related emotions”.

Na bibliografia consultada, é também comum encontrar-se ainda mais uma forma de “dividir” as emoções. Oatley e Jenkins (2002) e Paulo Moreira (2010) são alguns exemplos de autores que defendem a existência de dois tipos de emoções, nomeadamente, emoções negativas e emoções positivas.

Segundo os autores referidos, anteriormente, as emoções negativas são assim intituladas porque causam, de alguma forma, sensações de mal-estar ou ameaçam a autoestima. São consideradas emoções negativas, o medo, a tristeza e a cólera, entre outras. As emoções positivas, ao contrário das emoções negativas, são consideradas de positivas porque contribuem para a melhoria da autoestima e dão-nos sensações de bem-estar.

A separação das emoções em dois grupos – emoções negativas e emoções positivas – poderá trazer algumas dúvidas, não sendo assim tão simples esta separação. Paul Ekman (2003) chama a nossa atenção para a existência de dois problemas quando tentamos fazer esta distinção. Um deles prende-se com o facto de com esta separação correremos o risco de ignorar algumas diferenças nos fatores que desencadeiam este tipo de emoções e a forma como as pessoas reagem às mesmas. O outro problema apontado pelo autor prende-se com o facto de que não podemos considerar que todas as vezes que sentimos este tipo de emoções, as possamos chamar de desagradáveis. Paul Ekman defende que é imprescindível analisar cada uma das emoções por si só e não apenas agrupá-las. Este fator pode ser constatado ao analisar a seguinte citação:

There are two problems with such a simple dichotomy. First, it ignores the very important differences among the so-called negative emotions: in what triggers each of those emotions; in how they feel; in what we are impelled to say and do; in their facial and vocal signals; and in how people are likely to respond to us. The other problem is that even the so-called negative emotions aren't always experienced as unpleasant. For some people an angry argument is enjoyable, and many people enjoy a good cry when seeing a sad movie, to name just two examples. On the other hand, amusement, a presumably positive feeling, can be cruel, involving ridicule. I believe we must examine the specifics of each emotional episode before we can tell whether it is pleasant or unpleasant for the person feeling it (2003: 75/76).

Indo um pouco ao encontro do que defende Ekman, creio que chamar emoções negativas ou positivas deverá também ter em conta a função que as mesmas representam para o ser humano. Referir que o medo é uma emoção negativa é um pouco desvalorizar a sua função. Sabendo que é o medo que, por inúmeras vezes, nos faz evitar situações que poderão pôr em risco a nossa vida, até que ponto poderemos defini-la como negativa? Mais importante do que catalogar as emoções como negativas ou positivas é perceber a sua função e o que podemos aprender com elas. Intitularmos algumas emoções de negativas pode passar a mensagem de que as devemos evitar e que com elas não temos nada a aprender. Contudo, é premente pensar que as emoções básicas têm uma função vital para a nossa sobrevivência (Goleman: 2012).

Debruçando a nossa atenção sobre algumas das emoções básicas/primárias, mais concretamente na alegria, medo e tristeza, vejamos quais as funções das mesmas e que alterações acontecem quando as sentimos. Estas definições serão baseadas nos autores Paulo Moreira (2008; 2010), Daniel Goleman (2012) Augusta Branco (2004b) e Paul Ekman (2003).

A alegria resulta da perceção de ter alcançado algo que expectávamos. Normalmente, a alegria é acompanhada de uma melhoria de humor e num aumento substancial de energia. No entanto, a sua forma de manifestar irá depender de inúmeros fatores, entre eles a

personalidade da pessoa. Esta emoção é caracterizada por um estado de ativação que nos conduz à ação, sendo a sua principal função “a abertura do organismo às interações com o meio” (Moreira, 2010:41). Assim, a alegria pode ser considerada como um motor que, por ser motivadora, nos leva a agir, adotando uma postura ativa em três níveis (Moreira, 2010:42):

Na exploração do meio envolvente – leva ao desenvolvimento de novas aprendizagens e ao desenvolvimento da autoestima;

No relacionamento com os outros – maior abertura ao outro, desenvolvendo assim competências sociais. A manifestação desta emoção emite, ao outro, um sinal de disponibilidade para aproximação.

Na recuperação de energia – considerada uma emoção para repor energias, “gastas” em outras emoções.

Daniel Goleman (2012:28/29) indica que as modificações biológicas provocadas pela alegria prendem-se com um aumento da inibição de sentimentos negativos e “favorece um aumento de energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação (...) esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral, bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos”.

Branco (2004b:37) considera a alegria “a base dos comportamentos sociais e relacionais”.

O medo é considerado uma das emoções mais básicas. É caracterizado por um sentimento de mal-estar que é acompanhado, ao nível fisiológico, por um aumento do ritmo cardíaco, tensão muscular, aumento ou diminuição do apetite. O medo é causado por uma avaliação e/ou perceção de perigo ou ameaça que poderá envolver sofrimento ou que antecipamos como tendo consequências negativas. Esta emoção pode levar a uma paralisação, ou uma tendência para afastamento e evitação (Moreira, 2010, 2011) podendo ser causada, segundo Branco 2004b, por algo real ou imaginado. Moreira (2010) acrescenta que o medo pode ser sentido devido a um acontecimento presente, ou por uma antecipação de um acontecimento.

Segundo Moreira (2010:51) esta emoção, como todas as outras, despoleta “os vários sistemas (fisiológicos, motor, cognitivo, emocional e volitivo) para cumprir uma determinada função”. Para o mesmo autor, a principal função do medo é proteger o ser humano,

preservando-o de eventuais perigos. O medo motiva a fuga, evitando situações que poderão ser perigosas.

Daniel Goleman (2012:28) refere que, quando sentimos medo, “o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda do fluxo sanguíneo (...). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se (...), talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reação”. O medo desencadeia, ainda, um fluxo de hormonas que tem como função manter o corpo em estado de alerta.

No que se refere à Tristeza, esta é caracterizada por uma diminuição de energia, onde se denota um maior foco de atenção para o próprio indivíduo, e ao contrário da alegria, cria menor disponibilidade para explorar o meio (ibidem). É, por diversas vezes, associada à sensação de fracasso, diminuição de autoestima, insegurança e pouca concentração (ibidem). Deixando o ser com menor disponibilidade para explorar e socializar. A tristeza, normalmente, deve-se a situações de abandono, de perda e de conflito (Moreira, 2010, 2011).

A função da tristeza é considerada por Moreira (2010) e por Goleman (2003) como uma das mais importantes para o ser humano, porque permite ao indivíduo refletir sobre algo que não tenha corrido bem e fazer planos para o futuro, de forma a redirecionar as suas ações, resolver problemas e, sobretudo, permitir ao ser humano adaptar-se a uma nova realidade. Tal é visível na citação de Daniel Goleman (2012:29), “uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptarmo-nos a uma perda significativa, como a morte de alguém querido ou um grande desapontamento”. O autor explica o motivo da diminuição da energia, como uma forma de armazenar esta mesma energia para a fase da ação, após refletir sobre as estratégias a adotar para resolver a situação que terá levado o indivíduo a sentir-se triste, dando, assim, a oportunidade ao indivíduo de ter momentos de introspeção.

Moreira (2010) aponta, ainda, para uma necessidade social própria da tristeza, afirmando que é função da tristeza, “fortalecer os laços sociais”, uma vez que motiva/impulsiona a tendência do indivíduo a procurar apoio para lidar com as situações que lhe causam tristeza. Tal fator favorece o desenvolvimento de laços afetivos. Tendo em conta os fatores sociais desta emoção, o mesmo autor defende que verificar esta emoção no outro despoleta comportamentos altruístas para tentar ajudar o outro a ultrapassar determinada situação. Então esta emoção “tende a gerar uma resposta de ajuda e de suporte por parte dos outros” (Moreira, 2010:44).

Paul Ekman (2003:56) mostra que quando estamos tristes até a nossa voz se altera. “When we are sad, for example, our voices automatically become softer and lower, and the inner corners of our eyebrows are pulled up”.

Embora tenham sido apresentadas neste ponto apenas três emoções básicas/primárias é fulcral reforçar o facto de existirem muitas mais que também se agrupam neste grupo de emoções. No entanto, e de um modo geral, podemos concluir que todas as emoções desencadeiam alterações em quatro níveis, nomeadamente, ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental. Estes quatro níveis condicionam a forma como percebemos o estímulo e como respondemos ao mesmo (Moreira, 2008, 2010, 2011) e (Branco, 2004b).

3.3. Inteligência emocional

Vários são os investigadores (Robert Sternberg, Daniel Goleman, John Mayer, entre outros) que defendem teorias acerca da valorização das inteligências múltiplas, rompendo com os paradigmas tradicionais, que ainda se situam na tradição do QI. Os autores apontados defendem a existência de inteligência para além do QI (Branco, 2004a).

É em 1990 que Salovey e Mayer avançam com uma primeira proposta para a designação de *Inteligência Emocional*, com o intuito de descrever a forma de conhecimento, compreensão e regulação emocional (Goleman, 2012).

A inteligência emocional é um conceito novo, no entanto, existem já dados suficientes que apontam para a sua importância e, comparando-a com o QI, há quem defenda que as aptidões emocionais básicas podem ser aprendidas e bastante melhoradas, mais até que a própria inteligência (Goleman, 2012).

Para Daniel Goleman (2012:20) a inteligência emocional, “inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos”. A esta definição o autor acrescenta que a inteligência emocional inclui, ainda, um conjunto de características, nomeadamente, “a capacidade de persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (ibidem: 54). O mesmo autor defende, ainda, que as habilidades, descritas anteriormente,

poderão ser ensinadas às crianças, facto que permitirá uma maior possibilidade de utilizar o seu potencial intelectual. O mesmo autor defende, ainda, que a inteligência emocional permite um domínio do impulso emocional, ou seja; “ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa; saber gerir as nossas relações” (ibidem: 64). O autor, citando Aristóteles, explica que saber gerir as nossas relações é ter a rara capacidade de «zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa» (2012: 21). Assim, e de acordo com o autor, este “modelo” de inteligência instala as emoções no núcleo das aptidões para viver.

Ao analisar o livro *Competência emocional* de Augusta Branco (2004b:49), verificamos que a autora considera uma pessoa emocionalmente competente se a mesma dispõe de uma “alta percepção daquilo que consegue ou não controlar”, defendendo que a pessoa deve ter consciência dos seus sentimentos para, sempre que necessário, ter a capacidade de se acalmar, facto que só acontecerá se a pessoa reconhecer os sinais de aviso. A mesma autora, citando Carl Jung, defende a importância de saber lidar com as nossas emoções, referindo que “se expressarmos todas as emoções conforme as experienciamos, seremos punidos pelo exterior, se as negarmos ou reprimimos, emergem de uma forma ou de outra...através de problemas psicofisiológicos, donde a necessidade de educar as emoções” (2004b: 50).

A inteligência emocional emerge da ligação entre sentimentos, carácter e instintos morais (ibidem). O que apenas vem comprovar o facto de que as decisões que tomamos na vida, mesmo as mais importantes, são marcadas pelas nossas posições éticas, que assentam nas capacidades emocionais implícitas.

Ao falar de inteligência emocional, fala-se da capacidade de identificar as emoções; reconhecer (em si e nos outros) as emoções; e ser capaz de lidar com elas, ou seja, ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva.

Paulo Moreira (2008:17) defende que devem ser tomadas medidas para três tipos de alfabetização, sendo a terceira a que o autor intitula de “Alfabetização emocional”, que tem como objetivo: “fazer com que todos os indivíduos da sociedade saibam reconhecer, ler e gerir as emoções, sentimentos e pensamentos”. Estes objetivos levarão as pessoas a conseguir lidar com as emoções de forma a aumentar o seu bem-estar e o seu desenvolvimento pessoal, facto que trará vantagens à sociedade, uma vez que há menos hipóteses de existir

comportamentos desviantes. Este facto é justificado por Moreira (2008: 18) por concordar que:

O Homem que compreende e lida com os seus estados emocionais tende a apresentar melhores relações com os outros, níveis mais elevados de satisfação, o que se repercute nas mais diversas áreas da vida.

Uma das frases que considero célebre, e que embora se “veja” escrita inúmeras vezes, nem sempre é valorizada e analisada, é da autoria de Sócrates e refere: “Conhece-te a ti mesmo” (*cit. In Goleman 2012:66*). Esta frase remete para a importância de se ter consciência das nossas próprias emoções. Conhecer as emoções e o que elas despoletam em nós no momento em que as sentimos permite abarcar uma maior liberdade para melhor resolver determinadas situações. Se eu souber à partida que me estou a sentir triste e o que a tristeza provoca, mais facilmente recorrerei a estratégias que me permitam ultrapassar este sentir. Conhecer as emoções permite, também, respeitar o que sinto, deixando-me sentir.

O mundo atual tem negligenciado o sentir. Parece que este direito foi retirado e que quem sente é considerado doente. Por isso, nunca fez tanto sentido, como atualmente, falar sobre inteligência emocional.

Se não conhecermos as emoções se não as soubermos identificar, como podemos regular o que sentimos? A regulação emocional é a capacidade de regular os impulsos e as emoções que podem causar desconforto emocional e a capacidade de tolerar a frustração (Moreira, 2008: 48).

A regulação emocional, segundo Moreira (2010:34), mais não é do que a capacidade de “ajustar”, “acertar” a experiência emocional, “o que estamos a sentir, a vivenciar, a experimentar (...) ajustar àquilo que for adequado para cada situação.”

A inteligência emocional permite, também, reconhecer e valorizar o outro como ser emocional, pelo que, favorece comportamentos altruístas e de respeito pelas emoções do outro, permitindo o desenvolvimento da empatia. A empatia, segundo Branco (2004b:62), “passa por um fenómeno de partilha”.

Embora haja já uma maior valorização das inteligências múltiplas e um maior empenho no seu desenvolvimento, particularmente no que concerne à inteligência emocional, o que ainda hoje se denota é uma persistência da escola em “atrofiar” algumas inteligências dos alunos. Este fator é comprovado com a valorização da inteligência de tipo analítica. De forma a evitar este atrofiamento, cabe a pais e a educadores/professores criar um clima que permita às crianças “ganhar confiança em si próprias, nas suas potencialidades, e [a]

incentivá-las a desenvolver todas as inteligências e não apenas uma pequena parte delas” (Branco, 2004a: 90).

3.4. Desenvolvimento emocional da criança

As emoções são consideradas a primeira linguagem do ser humano. Esta afirmação é defendida por Oatley e Jenkins (2002) e justificada pela primeira forma que o bebê dispõe para comunicar com o mundo exterior. Embora, esta situação seja considerada universal, é sabido que as pessoas se diferenciam umas das outras na sua capacidade de regular as suas emoções (Lopes *et al.*, 2005).

Vários autores defendem que a infância e a adolescência são fases de fulcral importância no desenvolvimento emocional e as fases da vida em que a regulação emocional sofre maior desenvolvimento (Gross e Tompson, 2007).

Goleman (2012) aponta para a importância que a infância e a adolescência representam, considerando que são momentos críticos para definir hábitos emocionais que irão guiar-nos ao longo da nossa vida. “As lições emocionais que aprendemos quando crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos, tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos da inteligência emocional” (Ibidem: 21).

Por este motivo, apresentarei de seguida os marcos, mais importantes, do desenvolvimento emocional e afetivo da criança. Centrando a minha atenção para a idade pré-escolar e a idade escolar (até aos 10/11 anos de idade).

Dos 0 aos 12 meses de idade:

Sabemos que já no período intrauterino o estado emocional da mãe influencia a saúde do feto. Vários são os estudos que demonstram a influência, do “stress emocional” da mãe, durante a gravidez, e da sua ligação a problemas, que podem ser físicos ou comportamentais, no bebê (Davidoff, 1983). Esta influência do estado emocional da mãe no bebê continua a fazer-se sentir durante os primeiros meses de vida. E é comprovado pela forma como a mãe lida com o bebê quando se sente bem. Davidoff (1983) refere que ao sentir-se bem, a mãe apresenta maior disponibilidade afetiva, sendo “visível”, no próprio tom de voz, na forma como o embala e se dedica a ele.

Paulo Moreira (2008) defende que, desde o nascimento, os bebês utilizam expressões emocionais, sendo a primeira o choro. Esta expressão à nascença é considerada um reflexo, mas tornar-se-á, gradualmente, uma forma de comunicar com o seu prestador de cuidados e com o mundo (ibidem). Por volta do segundo ou terceiro mês, surge o sorriso, que, embora ainda muito dependente de estimulação, não pode ser considerado apenas um reflexo de experiência de sensações agradáveis, mas, tal como o choro, uma forma de comunicar, que se tornará uma forma importante de aprendizagem e de socialização (ibidem).

É também defendido por Bowlby (citado por Delmine & Vermeulen, 2001) que os bebês nascem com uma tendência, considerada inata, para criar elos emocionais com os seus prestadores de cuidados, criando-se um vínculo afetivo entre o bebê e as pessoas que se encontram mais diretamente ligadas a ele. Esta posição é também defendida por Wallon (1968), uma vez que este autor considera que a origem da vida afetiva do ser humano é fisiológica.

O vínculo emocional, considerado mais importante durante a primeira infância, é o apego. Para Ortiz e López (2004:105) o apego é “o vínculo afetivo que a criança estabelece com uma ou várias pessoas do sistema familiar”. O apego tem uma função adaptativa para a criança e para os próprios pais. Este apego oferece os recursos emocionais e sociais que o bebê precisa para o seu bem-estar. Com ele o bebê sente segurança emocional (Ortiz e López, 2004).

Durante o segundo e o quarto mês de idade, Ortiz (1999, in Moreira, 2008), defende que já se conseguem verificar expressões de alegria, raiva, surpresa e tristeza no recém-nascido.

Por volta do quinto mês, a expressão de medo começa a ganhar relevância como forma de comunicação com o meio. Rothbart (1994) defende que por esta altura se denota a capacidade de o bebê afastar a sua atenção de estímulos aversivos.

No final do primeiro ano de vida o bebê começa a “utilizar a informação sobre as experiências emocionais de outras pessoas para regular o próprio comportamento” (Moreira, 2008:28). É ainda durante este período que começa a perceber a relação que existe entre emoções e comportamentos (Izard *et. al*, 2002). Nesta fase da vida da criança verifica-se uma crescente capacidade de discriminar as expressões faciais no(s) prestador(es) de cuidados, o que facilitará a comunicação entre eles (Saarni, 1999). A relação da criança com os

prestadores de cuidados levará a um importante trajeto para o desenvolvimento da regulação emocional do bebé.

Dos 12 meses aos 3 anos de idade:

Tendo início na etapa anterior, mas acentuando-se após os 12 meses de idade, a capacidade de a criança alterar o seu comportamento em função da emoção que pretende causar no outro começa a ser evidente.

A partir dos 12 meses a criança vai, progressivamente, conquistando uma determinada independência das suas figuras de apego. Isto acontece porque é também a partir desta altura que se estão a desenvolver capacidades motoras e cognitivas (Davidoff, 1993).

É nos primeiros anos que se denota o impacto que um apego seguro/inseguro tem na vida da criança. As crianças que contam com um apego seguro, em que a figura de apego é capaz de regular emocionalmente a criança e o faz de forma eficaz sendo capaz de interpretar sinais, traduz-se em crianças que dispõem da capacidade de expressar afetos e de promover intercâmbios socio afetivos (Ortiz e López 2004). Se pelo contrário, as crianças não têm um apego seguro, não desenvolvem expectativas de proteção, facto que poderá levar a diminuir a sua tendência para explorar o meio e a desenvolver ansiedade e menor capacidade em gerir a sua frustração (Ortiz e López 2004).

É por volta dos dezoito meses que, segundo Moreira (2008), se adquirem importantes aprendizagens socio afetivas, que estão ligadas com o desenvolvimento da linguagem.

Por volta dos 2 anos de idade há um importante acréscimo na capacidade de nomear as emoções (ibidem). É também por volta dos 2 e os 3 anos que, de acordo com Moreira (2008), surgem as emoções de regulação social e moral (a vergonha, a culpa e o orgulho). É durante esta fase que a criança tende a revelar as primeiras reações de culpa, que são muitas vezes acompanhadas de tentativas de reparar os danos (Ortiz e López 2004).

Acompanhando o desenvolvimento cognitivo da criança e as suas relações sociais, vão sendo também desenvolvidas aprendizagens que permitem à criança controlar as suas emoções. Nesta fase a criança já consegue “camuflar” as suas emoções, não as expressando de forma exata. Esta etapa do desenvolvimento emocional e afetivo só acontece porque, concomitantemente, ocorre o desenvolvimento do “eu” (ibidem).

Autores como Oatley e Jenkins (2002) defendem que todas as emoções básicas, por volta dos 3 anos de idade, são já do conhecimento das crianças. Nesta altura da vida há forte

tendência para o aparecimento de comportamentos de oposição e demonstrativos de ira. Para Eisenberg (1990:240), é nesta etapa que surge o que denomina de “comportamento pró-social”, ou seja, “comportamento intencional e voluntário com a intenção de beneficiar o outro”. Isto é o que frequentemente chamamos de altruísmo. Há, da parte da criança, uma preocupação com as emoções dos outros, tendendo esta a ter atitudes para ajudar o outro. Aronfred (1970, in Lourenço, 1988) acredita que a conduta altruísta é controlada por “processos empáticos”, ou seja, revestidos de estados afetivos. Isto revela que nesta idade a criança compreende suficientemente as emoções do outro, “para reagir de formas a proporcionar apoio e compreensão, quando encontram crianças ou adultos tristes” (Bee, 1997: 244). As crianças revelam interesse pelos estados emocionais das outras pessoas, levando-as a desencadear conversas sobre as causas de determinadas emoções no outro. Estes diálogos apresentam um valor incalculável para a compreensão emocional (Ortiz e López 2004).

Dos 3 aos 6 anos de idade:

Durante este período a criança desenvolve novas formas de se relacionar com o outro e de se expressar. A partir dos 3 anos de idade, a criança dispõe da capacidade de exprimir o seu estado emocional, sendo capaz de atribuir significados emocionais às experiências do dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado (Moreira, 2008).

Ainda segundo Moreira (2008) o desenvolvimento da linguagem ganha nesta etapa grande importância. O seu domínio trará grande impacto no desenvolvimento emocional. A linguagem é uma importante ferramenta para a criança expressar e comunicar as suas emoções ao outro.

Wallon (1934, citado por Hidalgo e Palacios, 2004) defende que esta é uma fase crucial para a definição da personalidade. Esta etapa está claramente voltada para a construção do eu, sendo também caracterizada por um certo negativismo. A criança, ao construir a sua personalidade, tende a opor-se à opinião do outro, fazendo com que seja a sua vontade a prevalecer (Hidalgo e Palacios, 2004). Estes fatores levam, por vezes, a um certo distanciamento do outro e, por consequência, a um decréscimo na receção de afetos e de aceitação. No entanto, estes dois aspetos (afetos e aceitação) são tremendamente procurados pelas crianças desta faixa etária. O que leva a criança a tentar descobrir estratégias que lhe permitam esta aceitação e a receção de afetos (ibidem).

É no decorrer desta etapa que se torna cada vez mais importante a compreensão das emoções, uma vez que irá permitir à criança regular o modo como as demonstra e revela

empatia com o outro, respeitando o que o outro sente. Esta capacidade irá influenciar, inclusive, o tipo de brincadeiras que a criança desenvolverá (Papalia *et al.*, 2010).

Coll *et al.* (2004) defendem que nesta faixa etária há duas emoções que se destacam, nomeadamente, o medo e a cólera, sendo que a, cólera se verifica frequentemente nas relações com os seus pares. Para estes autores, estas emoções desencadeiam, normalmente reações emocionais de alguma intensidade. Sendo o medo, nestas idades, muitas vezes provocado por situações do imaginário infantil (Coll *et al.* 2004).

Embora saibamos que as emoções estão presentes desde o nascimento, esta é talvez a altura em que as crianças começam, verdadeiramente, a compreender as emoções, nomeadamente: a reconhecer que determinadas emoções provocam determinados estados emocionais; e a compreender que determinadas situações podem desencadear certas emoções (Papalia *et al.*, 2010). Goleman (2012) defende que, durante esta etapa, se denota um pico de maturação das emoções sociais.

Dos três aos seis de idade o apego às pessoas é considerado por Wallon (1968:221) como uma “inextinguível necessidade da pessoa da criança”. Esta afirmação serve para perceber que os afetos não deixam de ser importantes, mesmo em faixas etárias em que a criança ganha um elevado nível de autonomia. Verifica-se, também, que há uma grande tendência em a criança imitar o adulto pelo que “à linguagem afectiva da criança responde a linguagem afectiva dos pais” (Wallon e Wilde, 1981).

Esta etapa do desenvolvimento da criança é, normalmente, caracterizada pela entrada no ensino pré-escolar. Deste modo, há um alargamento dos vínculos afetivos da criança. Outras figuras cuidadoras começam então a ganhar importância para a criança e a servir de referência para ela. Esta etapa marca também o início do brincar em grupo, ou do jogo em grupo. Para a criança, a entrada no pré-escolar é uma forma de desenvolver outras formas de brincar, sujeitando-se a regras.

Aos 6 anos, da mesma forma que aos 2 anos, a criança tem várias necessidades afetivas, precisando de se sentir amada, respeitada e segura (Wallon e Wilde, 1981). Estas necessidades vão além do espaço físico da sua casa, também a escola deve garantir que são satisfeitas estas necessidades afetivas.

Delmine e Vermeulen (2001:169) defendem que aos 6 anos de idade “o essencial do desenvolvimento afectivo está adquirido e as novas experiências (vida em grupo, adolescência) vão elaborar-se sobre o esquema das relações vividas anteriormente”.

Dos 7 aos 11 anos de idade:

A partir dos 6 anos a criança revela, claramente, comportamentos socializadores, ou seja, apresenta respeito pelo outro, consciência das suas qualidades e capacidades de colaboração e de preocupação com os outros (Delmine e Vermeulen, 2001). A criança, a partir desta idade, começa a descentralizar o seu egocentrismo e a aceitar-se cada vez mais como ser social. Com isto vai desenvolvendo a capacidade de se por no lugar do outro. (Papalia, *et al*, 2010).

Em relação ao seu nível de consciência emocional é possível verificar que a criança começa, então, a compreender que as emoções não são despoletadas por situações concretas, mas sim pela avaliação que cada pessoa faz desta situação. Sabendo que a recordação é uma fonte de emoções, durante esta fase de crescimento da criança também a memória se vai desenvolvendo, o que faz com que a criança recorde as emoções vivenciadas em situações decorridas no passado (Moreira, 2008).

Durante os primeiros anos desta faixa etária, ganha especial destaque, nas relações sociais, a compreensão das emoções do outro, só assim se podendo desenvolver relações sociais saudáveis.

Henri Wallon (1968) dá, também, grande importância às relações sociais nestas idades, defendendo que entre os 7 e os 11-12 anos há enormes vantagens em desenvolver, nas crianças, o espírito de cooperação e a solidariedade, pese embora, autores como Palacios e Hidalgo (2004) defenderem que nesta fase as relações sociais serão um pouco o espelho do desenvolvido na etapa anterior. As experiências vivenciadas nesta etapa, principalmente a nível escolar, irão ter um papel determinante na contínua construção da personalidade, pelo que as experiências negativas vivenciadas poderão levar a sentimentos de inferioridade e à interiorização, por parte da criança, de sentimentos de incompetência (Palacios e Hidalgo 2004). A importância destas experiências é também defendida por Hamburg (citado por Goleman, 2012), ao referir que “entre os seis e os onze anos (...) a escola é um cadinho e uma experiência definidora que influencia poderosamente a adolescência da criança, e chega mesmo mais adiante. A noção que a criança tem do seu próprio valor depende substancialmente do êxito que teve na escola. O insucesso escolar desencadeia toda uma série de atitudes auto derrotistas que pode reduzir as perspetivas de uma vida inteira” (Goleman, 2012: 296). Goleman defende que para se obter o melhor partido da escola, existem algumas condições essenciais, entre elas, a capacidade de “adiar a recompensa, de ser socialmente

responsável da maneira adequada, de manter o controlo sobre as suas próprias emoções e de ter uma perspetiva otimista, por outras palavras, inteligência emocional” (Ibidem:296).

Ao contrário do que acontecia na etapa anterior, em que a criança focava ainda a sua atenção em características físicas, ou seja, em evidências exteriores, agora a criança tende a valorizar aspetos da sua personalidade, sendo a principal referencia o seu “eu” (ibidem). A criança começa, cada vez mais, a explorar o seu interior (Goleman, 2012).

Durante esta etapa, a criança começa a perceber que pode sentir uma mistura de emoções, ou seja, há situações que poderão desencadear “um estado emocional caracterizado pela combinação de sentimentos diversos que podem chegar a ser até mesmo contraditórios” (Palacios e Hidalgo 2004:262). A consciência desta ambiguidade de emoções é considerada, pelos autores citados, uma conquista difícil para a criança.

É também durante esta etapa do crescimento da criança que se denota uma evolução nas estratégias utilizadas para regular as suas emoções. Este facto advém da crescente consciência de que as emoções podem ser dissipadas alterando o seu foco de atenção. Outra estratégia que a criança tem ao seu dispor é pedir ajuda ao outro. Isto é possível porque a criança, conhecendo a emoção pode verbaliza-la. Esta ajuda tende a ser direcionada para quem valoriza as emoções da criança. Esta disponibilidade para pedir ajuda será tanto maior, quanto mais a criança sentir que as suas emoções são valorizadas (Papalia *et al*, 2010).

O desenvolvimento emocional do ser humano acontecerá do nascimento até à morte, no entanto existem etapas que se revelam mais marcantes. Mas a inteligência emocional dependerá, também, de fatores externos para se desenvolver. Basta para isso pensar no que defendem Dorothy Nolte e Rachel Haris (2005) que aliás é título do livro que aqui citarei, “*As crianças aprendem o que vivem*”, então e partilhando da opinião das autoras citadas, a frase que as autoras aplicam a vários valores, revelam a importância do exemplo. A criança, como ser social que é, tenderá a seguir os seus modelos, que para além dos pais, serão também os educadores/professores, pelo que a valorização desta inteligência emocional, por parte destes modelos, fará com que a criança sinta que é valorizada enquanto pessoa e que as suas emoções e pensamentos são válidos, dando-lhe maior disponibilidade para aprender mais sobre eles e a não os menosprezar, acabando por se valorizar a si mesma. Embora valorize a criança como única e portadora das suas próprias ideias, acredito que, tal como defendem as autoras na obra referida, “*As crianças aprendem realmente o que vivem. E, então, crescem para viverem aquilo que aprenderam*” (2005: 24).

3.5. A escola também é feita de emoções e afetos

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

Apesar de ter plena consciência que a temática das emoções é considerada “a das mais complexas e controversas no campo da Psicologia. Porém das mais fascinantes” (Freitas-Magalhães, 2007:22) e concordando com o autor, reconheço que ao reportar o estudo das emoções para a área da educação a complexidade se mantém. No entanto, considero que esta dificuldade não deve fazer com que esta área, tão importante para o ser humano, seja negligenciada.

Embora o conceito de emoção seja um conceito muito complexo (Moreira, 2008), abrangendo não só a definição da respectiva emoção e as “transformações” que acontecem no nosso corpo, como também a forma como expressamos essa emoção e ainda os pensamentos que advém desta emoção, este fator não deverá ser encarado como barreira para o desvalorizarmos, mas sim como um desafio a ser encarado pelos professores.

Immordino-Yang e Damásio (2007), nos seus estudos referem-nos, que os "processos de emoção" têm um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo, alvo da educação, assim, a regulação emocional, tem um impacto direto no funcionamento da atenção, na recuperação da memória, compreensão, raciocínio, habilidade, criatividade e no desempenho da tarefa pelas crianças. Os mesmos autores apontam para o facto de o sistema límbico, considerado o centro emocional, ser responsável pelos processos emocionais e motivacionais e atestar um papel decisivo nos processos da memória (Immordino-Yang e Damásio, 2007).

Focar a nossa atenção, como educadores/professores, apenas nas competências cognitivas é negligenciar a criança, pois deve ser também papel da escola preparar a criança para conviver com os outros, sendo capazes de compreendê-los, e compreender-se a si próprio, percebendo as suas emoções e aprendendo a lidar com elas. Wallon (1975), baseando-se em fundamentos darwinistas, refere-nos que o Homem é, por natureza, um ser emocional, realçando a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor defende que a emoção é o primeiro elo de ligação, e o mais forte vínculo, entre os indivíduos.

Manuela Queirós (2012) reafirma a importância que estas áreas representam e defende que é urgente que se comece a desenvolvê-las nas escolas, acreditando que, se assim for, serão visíveis os ganhos que se verificarão na autoestima e, por consequência disto, na forma como os alunos irão encarar o futuro. Defende, a autora, que o desenvolvimento destas áreas fará com que os alunos adotem, “uma postura diferente perante a vida”. A mesma autora aponta para a importância de se desenvolver, de forma harmoniosa, os dois hemisférios cerebrais, ou seja, o emocional e o racional. Rompendo, assim, com uma escola em que apenas o racional importa.

Daniel Goleman (2012) tem duras críticas às prioridades impostas à escola e à, ainda, valorização do QI. Ao atribuir ao QI apenas cerca de 20 por cento dos fatores que determinam o êxito na vida, revela, claramente, que os restantes 80 por cento se devem a outros fatores que não o QI. O autor dá à inteligência emocional uma grande importância no curso da vida, e acredita que “fomos demasiado longe na ênfase que damos ao valor e importância do puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana. Para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” (2012: 26).

Também Neves e Carvalho (2006) partilham da opinião de Daniel Goleman e chamam a nossa atenção para o facto de o êxito escolar depender, tanto de aspetos intelectuais, como de aspetos afetivos.

Daniel Goleman vai mais longe e refere que grande parte dos problemas da educação de hoje é a supervalorização do racional, dizendo que “é aí que reside o problema: a inteligência académica não dá praticamente qualquer espécie de preparação para o tumulto – ou as oportunidades – que as vicissitudes da vida nos trazem” (2012:56).

Esta importância é confirmada se pensarmos em nós próprios, da mesma forma que se defende, inclusive em discursos políticos, que é difícil a criança aprender com fome, pensemos agora na dificuldade que é concentrar a nossa atenção quando nos encontramos emocionalmente perturbados. Esta dificuldade acontece porque há influência neuronal:

Veja-se o poder das emoções para perturbar o próprio pensamento. Os neurocientistas usam a expressão «memória de trabalho» para definir a capacidade de atenção que mantém na mente os factos essenciais para levar a cabo uma tarefa ou resolver um problema, quer se trate das características ideais que procuramos numa casa enquanto examinamos diversas possibilidades, ou os elementos de um problema de raciocínio num exame. O córtex pré-frontal é a região do cérebro responsável pela memória do trabalho. Mas os circuitos que ligam o cérebro límbico aos lóbulos pré-frontais significam que os sinais de uma emoção forte – ansiedade, ira, etc. – podem criar uma estática neuronal, sabotando a capacidade do lobo frontal de manter essa memória (Goleman, 2012:49).

O que se pretende não é focalizar os aspetos neurológicos, mas sim salientar que esta valorização tem uma sustentação científica. Pelo que, é possível afirmar que “o intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional” (ibidem:50).

Com estas evidências, não se pretende desvalorizar a inteligência racional, mas sim chamar à atenção para a importância dos benefícios que advirão da nossa capacidade de encontrar um equilíbrio entre inteligência racional e inteligência emocional. Desenvolvendo a inteligência emocional estaremos também a desenvolver a capacidade intelectual. Acredito que é altura de romper com a mentalidade de valorização, exclusiva, da inteligência racional, quando é a inteligência emocional que ajuda a desenvolver crianças felizes e capazes de aprender.

Também Paulo Freire (1997) vem chamar a nossa atenção para a importância dos componentes emocionais, afetivos e intuitivos na edificação do conhecimento. Este autor aponta como fundamental o conseguir romper com certos medos incutidos em nós pela sociedade. Cita, como exemplo, o medo dos nossos sentimentos, das nossas emoções. Freire evidencia que o que nós sabemos, sabemos-lo com o nosso corpo inteiro, com a nossa “*mente crítica*”, mas também com os nossos sentimentos e com as nossas emoções. Esta afirmação de Freire vem apenas no sentido de nos provar que é impossível insistir numa separação entre o racional e o emocional. Manuela Queirós (2012) vem complementar o que refere Freire quando fala de evitar as emoções, ao afirmar que “não se fala de emoções; aprendemos é a reprimi-las”, considerando a inteligência emocional, ainda, um “tabu” em Portugal.

Se pensarmos nas consequências desta constante repressão emocional que nos é imposta pela sociedade, verificamos que esta vai muito mais além do sucesso/insucesso académico e envolve mesmo questões graves de saúde mental (Goleman, 2012), podendo esta repressão, imposta deste muito cedo, constituir-se como uma alavanca para situações de depressão. Este facto não irá com certeza admirar ninguém, basta pensarmos na quantidade de vezes que, simplesmente, nos impedem de sentir e nos transmitem a ideia de que ser “emocional” é ser-se fraco, ou seja, é tido como mau. Mesmo que estes aspetos já sejam contemplados em importantes documentos norteadores, como por exemplo nas Orientações Curriculares, não quer isto dizer que sejam valorizados na prática.

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar dão instruções claras para a promoção da criança, ou seja, para a importância de desenvolver a sua autoestima e a sua confiança, tal pode ser comprovado no próprio documento onde se refere

que “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (1997: 18). No entanto, após ler esta citação coloco as seguintes questões: Será possível promover a autoestima e autoconfiança sem desenvolver as emoções? Será possível praticar um ensino despromovido de afetos?

Os afetos ganham relevância se pensarmos que é através da ligação afetiva, tal como defendido por Wallon (1975), que se estabelece entre a criança e o adulto que se poderá sustentar a etapa inicial do processo de aprendizagem. É, também, a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo, que, nos primeiros anos, a criança começa a ter entrada no mundo simbólico e, assim, conquista progressos significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo (Wallon, 1975).

Fernández, 1991 Piaget, 1973 e Vygotsky, 1989 (citados por Oliveira *et al.* (1992), defendem claramente a importância das relações sociais e, por consequência, afetivas na educação. Vygotsky (1989, citado por Oliveira *et al.*, 1992) esclarece que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro e que é a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento que delimitam o seu desenvolvimento, inclusive o afetivo. Piaget (1973) refere que é nas vivências que a criança concretiza com os outros que ela supera a fase do egocentrismo, edifica a noção do eu e do outro como referência. Já Fernández (1991) dá à educação a primazia desta troca social, defendendo que o alargamento dos vínculos emocionais e afetivos, ao se ampliarem, estendem-se ao educador e posteriormente ao professor, pelo que estes devem ser encarados como figuras de grande relevo. O autor defende que, para aprender, não chega estarem presentes as duas personagens (ensinante e aprendente), mas é fulcral a existência de um vínculo entre ambos, defendendo que a aprendizagem não decorre sem ele. Esta opinião é claramente perceptível quando analisamos a seguinte frase: “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (1991: 52).

A relação educativa deve ser encarada como um conjunto de relações sociais que se vinculam entre o educando e o educador, não devendo, nunca, ser abandonada a dimensão afetiva (Postic, 1990).

A preocupação com o desenvolvimento harmonioso da criança não se faz notar apenas nas orientações curriculares pois, ao analisar o documento norteador do Ensino Básico,

intitulado de Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico, observa-se que são objetivos do ensino básico, explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea “h”, “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Ministério da Educação, 2004: 13). Neste documento é reforçado, ainda, que o ensino básico deve assegurar as condições para o desenvolvimento global e de forma harmoniosa da personalidade, valorizando e apoiando a descoberta gradual de interesses, aptidões e capacidades que garantam uma formação pessoal, quer numa dimensão individual, quer numa dimensão social (Ministério da Educação, 2004).

O referido no documento nomeado anteriormente é ainda visível na CDC (Convenção dos Direitos das Crianças), no artigo 29, onde se defende que a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade da criança, tendo em conta os seus dons, aptidões mentais, entre outras, de acordo com a sua potencialidades.

Então, tendo estes princípios presentes, acredito que caberá aos Educadores/Professores admitir que “o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas” (Orientações Curriculares, 1997: 20 e 21). Este desenvolvimento, que se pretende harmonioso, não ocorrerá se forem menosprezados fatores emocionais e afetivos que têm claramente um papel de relevo na construção do bem-estar da criança.

Na Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – n.º 1, 2010, é defendido por Mauco (1986, citado por Paula & Faria, 2010), que a primeira preocupação dos educadores deveria ser a educação afetiva, uma vez que é ela que regula o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança.

Na defesa de que a escola deverá valorar um leque mais alargado de competências está também Alexandra Branco (2004a:92), ao sugerir aos docentes, de uma forma geral, que se renovem metodologias de modo a apelar “a uma interação de processos de natureza cognitiva mais ampla (que incluem componentes motivacionais e afetivos)”. Mas, tal só acontecerá se forem valorizados os “novos” conceitos de inteligência. Este é sem dúvida o passo que tem de ser dado nas nossas escolas e pelos novos professores.

Eu creio que esta valorização não poderá ser considerada uma utopia, basta pensarmos que, tal como tem sido referido ao longo do trabalho que aqui se apresenta, a capacidade de pensar está fortemente ligada às experiências emocionais. Então, devemos, tal como defendido por Diana Medeiros (2005), considerar que as emoções desencadeiam a aprendizagem. Quando se fala em aprendizagem, não podemos achar que a razão deverá ser considerada como menos importante do que a emoção. No entanto, temos que garantir que se admita que a emoção e a razão são indissociáveis, uma vez que “toda a aprendizagem poderá ser perturbada por emoções e sentimentos desequilibrados, mesmo que à partida o raciocínio seja normal. Por isso, a emoção é fundamental e indispensável à racionalidade” (Medeiros, 2005:28).

Então, se pensarmos no quanto precisamos de nos sentir amados e aceites pelo outro, podemos aceitar que os afetos são uma forma de nos fazer saudáveis emocionalmente e este fator só trará benefícios para a nossa autoestima. Rosenthal (citado por Medeiros, 2005) há muito que acreditava no impacto que se verifica quando o educador/professor gere um clima sócio emotivo com os seus alunos/crianças, defendendo que, para tal, basta, por vezes, um olhar, um sorriso, um acenar de cabeça, entre outros pequenos “grandes” gestos, para fortalecer este clima. A criança, de uma forma geral, “ao verificar o afecto que causam as suas actividades nos outros, normalmente redobra os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (Medeiros, 2005:60).

Acredito e defendo que o aluno aprenderá melhor com quem sente ligação afetiva e quando se sente valorizado. Esta posição pode ter suporte no modelo da hierarquia de necessidades de Maslow, já referenciada, que chama a nossa atenção para o facto de ser inerente e primordialmente necessário ao ser humano o sentir-se amado e pertencente a algum lugar (Maslow, 1971: 209).

A relação entre o(a) educador(a)/ professor(a) e as suas crianças é, muitas vezes, determinante na sua vida escolar. Cabe-lhes a grande tarefa de ajudar cada criança a compreender que é importante e, tal como refere Moreira no título de um livro seu, caberá ao professor fazer o aluno sentir-se “único e especial”.

As crianças, e até os adultos, têm a necessidade de se sentir importantes, facto que as ajudará a tomarem as suas próprias iniciativas e decisões. As crianças precisam de palavras e gestos, para reforçar a sua segurança, prazer e autoconfiança. Cabe a quem acompanha a criança desenvolver estratégias que lhe permitam criar elos e confiar.

Medina (1990, citado por Vilar, 1994:66) argumenta que “a consideração sócio-afectiva do ensino ainda é mais complexa, já que pelo seu dinamismo, adequação permanente e transformação exige uma singular preparação para o autoconhecimento e para a construção de climas plenificadores das relações humanas”. Esta preparação, defendida por Medina, é também defendida por Manuela Queirós que argumenta haver “uma necessidade urgente de formação dos professores nesta área” (2012).

Dou por mim a pensar, se é que me é permitido, como é possível a escola de hoje afirmar que está a ser tido em conta o desenvolvimento harmonioso da criança, quando há ainda educadores/professores que admitem nunca ter ouvido falar ou não saber muito bem o que é a inteligência emocional (Queirós, 2012). É urgente que haja uma valorização do emocional, não querendo isto dizer que tenha de haver uma drástica diminuição da importância dada ao racional. No entanto, é preciso impor-se a interação que existe entre os dois. Manuela Queirós compara a educação emocional com a educação sexual em relação ao tabu que durante muitos anos se fez sentir quando se pretendia avançar com importantes conquistas nesta área. A autora lastima que o processo de aprendizagem em IE (Inteligência Emocional) esteja, ainda, a dar os primeiros “passinhos” em Portugal e que haja, também, preconceitos à sua volta.

Não querendo “desenhar”, mais, um perfil para um educador/professor acredito, no entanto, que a importância que este dá a estas temáticas influem na forma de estar e de ser dos seus educandos. Voltemos ao poema que já referi anteriormente “As crianças aprendem o que vivem” (Nolte e Haris, 2005) e foquemos a nossa atenção para a frase que foca o amor, “se as crianças vivem com aceitação aprendem a amar”, então e indo um pouco mais ao pormenor, e tomando a iniciativa de recriar uma ou duas frases, acredito que se as crianças vivem com o abraço, aprendem a abraçar; se as crianças vivem com as emoções, aprendem a aceitá-las e a regula-las.

Foi por acreditar e tentar praticar o que ao longo deste trabalho defendo que surgiu esta temática e que tentei, embora nem sempre tenha sido fácil, levar para as minhas duas práticas educativas supervisionadas um pouco desta valorização e, acima de tudo, tentarei que elas me acompanhem ao longo da minha carreira profissional.

3.6.Métodos de recolha de dados

O presente estudo insere-se num quadro de investigação de natureza qualitativa. A recolha de dados para o relatório que aqui se apresenta decorreu da observação direta, quer de natureza naturalista (onde foram observados: os comportamentos e atitudes das crianças/alunos, a forma como os mesmos interagem com os vários intervenientes e o seu nível de participação nas atividades, demonstrando assim o empenho de cada criança), quer de natureza instrumentada (onde foram empregues alguns recursos escritos, nomeadamente, as listas de verificação com indicadores de desempenho, as grades de avaliação com metas de aprendizagem). Em contexto pré-escolar, foram ainda considerados os registos de observação constantes do Caderno de Observação Direta, elaborado pelo núcleo de estágio. Já em contexto do 1.º ciclo serviram também como método de recolha de dados, em especial para as atividades da temática apresentada, registos criados para o efeito, para, assim, se complementarem algumas atividades propostas.

De acordo com Fortin (1999:306) a análise de dados é “a forma pela qual o investigador se orienta na sua amostragem fornecendo-lhe pistas sobre o que lhe resta encontrar, relativamente ao fenómeno em estudo”.

O tratamento de dados foi realizado através da análise de conteúdo. Para o efeito, foi criado um sistema de categorias que se poderá consultar em anexo. Bardin (1995:42) define a análise de conteúdos como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis ingeríveis) destas mensagens”.

Foram ainda consideradas as reflexões constantes, efetuadas com as educadoras/professoras cooperantes, com a orientadora de estágio e com os elementos do núcleo de estágio, estas reflexões contribuíram para melhorar/alterar estratégias, de modo a garantir o desenvolvimento de competências para aperfeiçoar as minhas práticas.

Outra ferramenta que considero fundamental é a análise/reflexão diária (aquando das minhas intervenções), que efetivei com as crianças/alunos, dando-lhes, assim, a oportunidade de expressarem as suas opiniões e sentimentos. Partilho da opinião que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, construindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997: 27). Estas reflexões aconteceram de forma

distinta, ou seja, em contexto pré-escolar eram realizadas diariamente, No 1.º ciclo, decorreram no final de cada intervenção tendo sido realizadas por escrito.

3.7. Objetivos da Temática

De acordo com o que já foi descrito, anteriormente, o tema central deste trabalho é transmitir a importância da valorização da criança/aluno, como um ser que sente, e precisa que atendam às suas necessidades emocionais e afetivas, fazendo notar que a escola também é feita de emoções e de afetos. Assim, para este trabalho foram definidos quatro objetivos de estudo:

- ☒ Desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e afetos.
- ☒ Observar e refletir as atitudes e as percepções das crianças/alunos em relação à afetividade e às emoções;
- ☒ Compreender as potencialidades pedagógicas da exploração de atividades ligadas à valorização das emoções e dos afetos, no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ☒ Aferir as limitações/dificuldades encontradas pelos educadores/professores na exploração da temática em contexto letivo.

Embora tenham sido definidos quatro objetivos para este estudo o quarto objetivo, não foi desenvolvido o que constitui desde logo uma limitação. De seguida serão apresentadas as atividades implementadas, quer no estágio do pré-escolar, quer no estágio do 1.º ciclo, assim como as reflexões que considero pertinentes para o estudo desta temática.

3.8. Desenvolver as emoções e os afetos em contexto de estágio no pré-escolar

O grupo de crianças com quem tive o prazer de realizar o meu estágio deixou transparecer, logo de imediato, que elas eram, na sua maioria, bastante recetivas ao adulto e com uma enorme capacidade afetiva, sendo constante a solicitação de manifestações de afeto às estagiárias, facto que se verificou até mesmo nas crianças mais introvertidas. Assim que percebi este fator, estando já inclinada para trabalhar a temática exposta, pude constatar, desde logo, que também de emoções e de afetos é feita a educação. Neste enquadramento, e

ao longo da minha prática, foram desenvolvidas algumas atividades com o intuito de dar a conhecer às crianças as emoções básicas, nomeadamente a alegria, a tristeza e o medo e sensibilizar as mesmas para a importância dos afetos. No âmbito das emoções, e tendo em conta a faixa etária das crianças do grupo, foram desenvolvidas atividades para que as crianças identificassem as respetivas emoções e reconhecessem a sua importância e a sua função no nosso bem-estar. Pois, tal como refere Moreira (2008:9), a expressão das emoções, ou seja, o exprimir ao outro o que sentimos é uma questão de “comunicação básica que nos permite interagir de forma adequada com os outros, evoluir e sobreviver emocional e fisicamente”.

As atividades pensadas para trabalhar esta temática nunca tiveram como objetivo “dizer às crianças o que elas deviam sentir, mas sim ajudá-las a lidarem adaptativamente com o que sentem” (Moreira, 2010: 28).

A primeira atividade, desta temática, veio no seguimento de um trabalho que deu a conhecer às crianças o nosso mundo e as principais características das crianças que vivem nos continentes apresentados. A atividade iniciou-se, como habitual, com um diálogo onde foi salientado o facto de todas as crianças a quem aludimos no dia anterior sentirem emoções tal como nós. Foi então feito um levantamento de ideias prévias com o objetivo de perceber quais as conceções que as crianças tinham acerca das emoções. Embora as crianças reconhecessem as emoções alegria, tristeza e medo, denotei que o medo foi a emoção que as crianças tiveram mais dificuldade em admitir, sendo a tristeza a mais evitada.

Enquanto estavam a ser apresentadas as imagens das crianças que revelavam estar tristes, foram colocadas a cada criança cinco perguntas, as quais voltaram a ser colocadas mas, desta vez, em relação ao medo.

- 1.º O que acham que esta criança está a sentir?
- 2.º E vocês ficam tristes?
- 3.º O que vos faz ficar triste?
- 4.º O que o vosso corpo vos diz?
- 5.º O que vocês gostam que os outros vos façam quando estão tristes?

As respostas dadas foram então registadas e analisadas usando como metodologia a análise de conteúdos (anexo III). É possível denotar que foram as situações de conflito (com os prestadores de cuidados, com os irmãos e com os seus pares), as causas mais apontadas,

pelas crianças do grupo, para a sua tristeza. Outra causa apontada foi a recusa, por parte de amigos e irmãos, em participar nas suas brincadeiras. Pela análise dos dados é possível assumir, tal como está claramente visível no Quadro 1, que são os fatores relacionais os mais apontados como causadores da tristeza. Foi ainda apontada como causa do ficar triste o pensar em alguém que morreu. Estas causas são também apontadas por Moreira (2010, 2011) quando nos elucida acerca desta emoção, reforçando que a tristeza, normalmente, é desencadeada por situações de abandono, de perda e de conflito.

A quarta pergunta (O que o vosso corpo vos diz?) foi a que as crianças sentiram maior dificuldade em responder, sendo que a maioria das crianças não conseguiu verbalizar as consequências fisiológicas que o corpo apresenta quando se sentem tristes. No entanto, as crianças que responderam, apontaram, mesmo que de forma indireta, para uma falta de energia, referindo que o corpo fica: “com vontade de se esconder e molinho” e “Começo a chorar”. Se voltarmos à descrição das reações fisiológicas desta emoção, dada por Moreira (2010), é possível denotar que há realmente uma diminuição de energia, deixando o indivíduo com menor recetividade para explorar e socializar e com pouca concentração. Sendo a concentração imprescindível para a aprendizagem podemos, desde logo, afirmar que a criança, ao sentir esta emoção tende, a revelar menor disponibilidade para aprender.

Ao analisar as respostas à quinta pergunta (O que vocês gostam que os outros vos façam quando estão tristes?), verifica-se que a maioria das respostas aponta para a necessidade de afetos. As crianças referiram que gostam: “Que me deem carinhos” e que “Brinquem comigo”. Este facto vem comprovar o que defende Moreira (2010) quando remete para a tristeza uma função social, afirmando que é ainda função da tristeza “fortalecer os laços sociais”, uma vez que impulsiona a tendência do indivíduo a procurar apoio para lidar com as situações que lhe causam tristeza. Este é, desde logo, um impulsionador para o desenvolvimento de laços afetivos. As crianças, mesmo sem conhecerem esta e outras funções da tristeza, apontaram claramente para alguns aspetos importantes.

Quadro 1 – Percepção de alunos do pré-escolar sobre as causas e manifestações da tristeza e do medo.

Emoções	1. Tristeza		2. Medo	
Dimensões de análise				
Causas:	1.1.1. Fatores externos	2	2.1.1. Fatores externos	1
	1.1.2. Fatores internos	1	2.1.2. Fatores internos	4
	1.1.3. Fatores relacionais	14	2.1.3. Fatores relacionais	1
Reações fisiológicas	1.2.1. Sem energia/Sem reação;	5	2.2.1. Chorar	1
	1.2.2. Chorar	2	2.2.2. Tensão muscular	1
Reações expectadas pelo outro	1.3.1. Animem	1	2.3.1. Me confortem	2
	1.3.2. Confortem (ex. Mimem; Apertar a mão)	1		
	1.3.3. Brinquem comigo	3		
	1.3.4. Deixem-me sozinho	6		

Com a análise destes resultados é claramente notado o que defende Wallon, (1934, citado por Hidalgo e Palacios, 2004) quando refere que nesta faixa etária (dos 3 aos 6 anos de idade) há uma grande procura de afeto e de aceitação embora nesta fase a criança não saiba como procurá-lo, dado que esta é também uma fase em que a criança tende a ter algum negativismo o que dificulta a sua relação com o outro (Moreira, 2010).

Em relação ao medo, e como é possível constatar no mesmo quadro (Quadro 1), verifiquei que a maioria das crianças, em especial os rapazes, mostrou alguma relutância em reconhecer que sentem medo. Apenas 3 crianças responderam, apresentando como causas, o escuro e o ficar sozinho em casa. Ao analisar as respostas à quinta pergunta, verifica-se, novamente, o gosto pelos afetos e a sua importância, o que se pode comprovar na seguinte frase: “Gosto que me dêem um beijinho”. Tendo sido apontado por uma criança que “O medo está na barriga”. Desde logo, esta recusa em responder deve ser motivo para reflexão e, voltando à revisão bibliográfica esta temática, vemos que esta faixa etária é, segundo Wallon (1934, citado por Hidalgo e Palacios, 2004), uma etapa essencial para a definição da personalidade, na qual se torna muito importante compreender as emoções, uma vez que esta compreensão vai permitir à criança regular o modo como as expõe e como se relaciona com o outro (Papalia *et al*, 2010). O descrito é, por si só, o suficiente para valorizar atividades que façam ver à criança que o normal é sentir emoção e que o importante é reconhecê-la e saber lidar com ela, ou seja, potenciar a inteligência emocional. O inverso, tal como referido anteriormente, pode trazer consequências destrutivas para a própria criança e a forma como esta se relaciona com o outro, sendo que todos estes fatores obviamente trarão consequências diretas para a aprendizagem.

Após este diálogo inicial, foram mostradas às crianças imagens de crianças, dos variados continentes, que revelam as emoções descritas anteriormente. Com a minha ajuda, as crianças fizeram corresponder a imagem da emoção à palavra que a representa, montando um

quadro, em grande grupo. Após a elaboração do quadro as crianças, utilizando uns tabuleiros, feitos pela estagiária, tiveram de associar as diferentes imagens das crianças do mundo às imagens *cartoon* (smiles), com as emoções retratadas, tendo ainda de escrever a emoção correspondente, com o auxílio do quadro realizado anteriormente, que estava afixado na parede da sala. De uma forma geral, todas as crianças associaram a imagem à emoção correspondente, ou seja à expressão facial e corporal inerente a cada uma das três emoções.

De seguida, as crianças foram convidadas a desenhar o que sentiam naquele momento, “como me sinto hoje”, e o que as fazia felizes. Esta atividade teve como base a área de expressão e comunicação, domínio da plástica.

Estas primeiras atividades, e olhando para trás de uma forma reflexiva, foram, sem dúvida, para mim, uma primeira abordagem digamos “formal” à temática e foi sem dúvida uma das atividades mais difíceis que coloquei em prática, acerca deste tema, e isto talvez se tenha devido à complexidade desta temática. As atividades propostas foram pensadas de forma a dar resposta aos seguintes indicadores de desempenho: expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada, mantendo sempre o respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros; reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade; reconhecer que o ser humano tem necessidades sociais (pertença e afeto); partilhar informação oralmente, partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais e representar vivências individuais. Embora, os indicadores de desempenho estivessem, na minha opinião, adequados à atividade, devo admitir que, ao refletir sobre os mesmos, denotei que nesta faixa etária, e sobretudo devido às características do grupo em questão, deviam ter sido acrescentados ainda os indicadores que se encontram na grade de verificação feita aquando da análise do material áudio visual desta atividade (a mesma é possível verificar no anexo IV). Embora, considere que as atividades tenham atingido os propósitos propostos, é de notar que nesta faixa etária as crianças, quando realizam atividades em grande grupo, têm alguma tendência em imitar os seus pares, limitando, assim, por vezes as crianças a expressarem as suas próprias opiniões e, neste caso em concreto, as suas emoções. Pelo que, se tivesse a possibilidade de repetir a atividade, tentaria ao máximo individualizá-la, de modo a obter resultados mais significativos e pessoais.

Outro fator que condicionou o pleno sucesso da atividade foi o tempo. Acredito que este tipo de atividades deva ter um tempo próprio para se realizar, ou seja, um tempo que, sem

pressas, permita à criança expressar-se e, neste caso concreto, através do desenho que realizaram, expressar as suas emoções.

Com esta atividade, denotei que as crianças não estão habituadas a dizer o que sentem, dando os nomes próprios às suas emoções. Mais facilmente, as crianças referem que lhes dói a barriga ou a cabeça, do que referem que estão tristes e identificam a razão desta tristeza. Outro aspeto importante a salientar é o facto de, nos desenhos realizados, se verificar que a maioria das crianças se desenhou a sorrir. Este facto leva-me a pensar se isto correspondia fielmente ao que todas as crianças estavam a sentir, ou se é um reflexo do que muitas vezes nos é imposto pela sociedade.

Na análise dos desenhos é ainda possível verificar que pelo menos metade das crianças se desenharam com outra pessoa, o que me levou a concluir que estas mesmas crianças associam a alegria à companhia destas pessoas, o que apenas vem comprovar a importância das interações sociais enquanto seres humanos.

Nesta semana de intervenção, foi ainda implementado o que intitulei de “O meu momento especial”. Este momento decorreu paralelamente com os momentos de brincadeira livre, sendo que cada criança teve o seu momento “especial”, ou seja, durante 10 minutos, cada uma das crianças teve a oportunidade de desenvolver a atividade que desejasse, no interior da sala, podendo escolher se pretendia realizá-la comigo ou não. A ordem foi selecionada de acordo com uma “senha” com numeração de 1 a 18. Embora, nesta faixa etária, não seja fácil desviar a atenção do grande grupo de crianças, mesmo nos momentos de brincadeira livre, esta foi uma das atividades que, sem a menor sombra de dúvida, tentarei implementar com todos os grupos de crianças com que venha a trabalhar. Mesmo com a duração de apenas 10 minutos, esta atividade permitiu conhecer e centrar a minha atenção em uma só criança, o que permitiu favorecer a criação de laços e fortaleceu a mensagem que estava sempre a transmitir, ou seja, “cada um de vocês é único e especial para mim”. Durante estes momentos, pude conhecer melhor as crianças, as suas preocupações, as suas brincadeiras preferidas, etc. Ao olhar para trás, e refletindo acerca disso, acredito que conhecer a criança, implica sem dúvida conhecê-la de forma individual, ou seja, ser capaz de passar alguns momentos só com cada uma delas. Obviamente seria ilusório achar que estes 10 minutos foram o suficiente para proporcionar este conhecimento, sou a primeira a afirmar que não. No entanto, considerando a intervenção para o período de um ano lectivo, com um grupo de crianças, creio que estes momentos podem, perfeitamente, ser alargados.

Este momento foi criado a pensar na importância de, tal como referido anteriormente, concordar com Mauco (1986), quando este aponta que a educação afetiva deve ser a primeira preocupação dos educadores, uma vez que influenciará o comportamento, o carácter, e claro, a atividade cognitiva da criança.

Esta atividade foi uma das muitas formas de tentar fortalecer a relação educativa tentando, assim, fortalecer o que Postic (1990) menciona como vínculo, nomeadamente, o vínculo formado entre cada uma das crianças e a estagiária.

Já nos últimos dois dias de intervenção, em contexto pré-escolar, dias que foram dedicados ao desenvolvimento da inteligência emocional, foi apresentada, às crianças, uma história que explicava a função da tristeza, quais os aspetos fisiológicos que a acompanham e o papel do outro no lidar com esta emoção. Através desta história, pretendeu-se reforçar que é normal ficar triste e que o importante é a solução para deixarmos de estar tristes. O fim da história foi proposto pelas crianças, ou seja, estas tiveram de indicar como seria possível ajudar o menino da história a lidar com esta emoção. Embora, inicialmente, a conclusão da história tenha sido pensada para ser individual (com recurso à expressão plástica, através do desenho), no momento da sua apresentação foi solicitada, pelas crianças, a sua dramatização, pelo que foi esta a conclusão proposta para a história sobre a tristeza, em grupo e dramatizada. Esta alteração, embora não tenha sido pensada, fez com que as crianças pudessem, através de um momento de “faz de conta”, expressar emoções e reconhecer as emoções no outro.

Na atividade seguinte, intitulada “as minhas emoções”, começaram por ser mostradas às crianças imagens representativas de situações do dia-a-dia que despoletam emoções (anexo V) tendo sido realizada uma interpretação conjunta destas imagens. Esta atividade teve como base a área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da matemática. As crianças foram convidadas a seleccionar, das 8 imagens apresentadas, apenas 4, que deveriam recortar e colar numa tabela de dupla entrada, devendo fazer o mesmo com os “smiles” que representavam as três emoções trabalhadas (alegria, tristeza e o medo). Seguidamente, as crianças preencheram a tabela (anexo VI), assinalando com um “X” quais as situações que as fazem ficar tristes, com medo ou alegres. Após o preenchimento desta tabela, as crianças partilharam com o grupo os seus resultados. Ao analisar os resultados das tabelas, é possível verificar que, na sua maioria, as crianças associaram os acontecimentos retratados nas imagens às emoções correspondentes. Por exemplo, na imagem que retratava duas crianças a dar um abraço, todas as crianças assinalaram que, quando tal lhes acontece, se sentem alegres. Por oposição, a imagem que representava um adulto a brigar com uma criança, todas as

crianças referiram que se sentiam tristes. Com esta atividade simples é visível, novamente, a importância dada pelas crianças ao outro, sendo as situações relacionais apontadas como indutoras de emoção.

Com o objetivo de proporcionar momentos lúdicos foram desenvolvidas quatro atividades, às quais as crianças acediam em grupo e de forma rotativa. O jogo com quatro estações era composto por uma atividade para encontrar o par, ou seja, as crianças começavam por visualizar 12 imagens, de seguida deviam virá-las e encontrar os pares. As imagens eram já conhecidas das crianças. O segundo jogo consistia em montar um puzzle em 3D, com uma das ilustrações da história apresentada numa atividade anterior. O terceiro jogo tinha como objetivo escrever, num papel de parede, as palavras, tristeza, medo e alegria, utilizando como recurso as letras já utilizadas noutra atividade. Por último, e tendo em conta as mesmas emoções, as crianças tinham 2 pares de imagens para, em equipa, descobrirem as diferenças, circundando-as com pontas de feltro. As atividades descritas foram mais uma oportunidade para reconhecerem e identificarem as emoções. Passando, assim, a mensagem que é possível “aprender a brincar”, mesmo quando se trata de temáticas complexas, como é o caso das emoções. Estando eu lá para apoiar as crianças, e como era habitual, um dos principais incentivos foi no sentido de as crianças trabalharem em cooperação, ajudando-se umas às outras.

O último dia de intervenção começou com a rotina habitual, seguida de uma história, intitulada “*Os melhores Beijinhos*”, de Joanna Walsh e Judi Abbot (2011). Embora tenha seguido as etapas habituais de quando se lê uma história, a fase da pré-leitura, onde foi mostrada a capa do livro, para que as crianças tentassem antecipar o assunto da história, tentei que se mantivesse o fator surpresa, uma vez que o final do livro era dirigido às crianças, ou seja, a última frase referia que: “mas os melhores do mundo... são os teus beijinhos”. Tal como o título da história sugere, a temática principal são os afetos, tendo esta história sido propositadamente selecionada para este dia. Este foi o dia em que os afetos ganharam, sem sombra de dúvidas, um papel central. Assim que foi referido o título da história às crianças, gerou-se alguma inquietação e as crianças de imediato vieram ao meu encontro, no tapete, para me “darem beijinhos”. Para poder dar continuidade à atividade, foi então feita uma “corrente de beijinhos”, ou seja, as crianças davam um beijinho à pessoa que estava à sua esquerda, e assim todos os beijinhos chegavam a mim. No momento final da história, houve, novamente, a mesma “agitação” e mais uma vez foram distribuídos “beijinhos” e abraços, por todas elas.

Foi também exibida e ensinada uma música às crianças, tendo como recurso a leitura imagética, para facilitar a aprendizagem da letra. A música, intitulada “coração de chocolate”, foi selecionada porque a letra aborda aspetos da temática das emoções. Esta atividade foi, a meu ver, uma das atividades que as crianças mais gostaram. Esta minha convicção fica a dever-se ao facto de terem solicitado inúmeras vezes que fosse repetida a música, quer no decorrer desta atividade, quer durante o resto do dia. Ao analisar as filmagens, é possível constatar que o nível de atenção e de participação foi elevado, uma vez que as crianças mostraram ter a sua atenção focada no computador e começaram logo a entoar a canção.

Aquando do regresso à sala, foi desenvolvida a atividade seguinte, um jogo intitulado a “*A teia da Amizade*”. Este jogo tinha como propósito transmitir às crianças que somos “únicos e especiais”, cada um à sua maneira. Assim, as crianças atiravam um novelo de lã a um dos participantes do jogo e diziam a frase, “tu és única e especial, porque...” referenciando uma característica da criança/adulto para quem atiraram o novelo de lã. Ao receber o novelo, o participante enrolava o seu dedo indicador e ficava assim a pertencer à teia da amizade. O jogo terminou quando todos estavam na teia. A “teia” foi então colocada no chão e as crianças, uma a uma, abraçaram a criança ou adulto para o qual atiraram o novelo, formando assim um abraço coletivo. Inicialmente, verifiquei que as crianças sentiram algumas dificuldades em enumerar o porquê de gostar da pessoa a quem atiravam o novelo. No entanto, e tendo em conta a faixa etária, verifiquei que a maioria das crianças anunciou o facto de “gostar de brincar com” como o motivo pelo qual a pessoa em questão é “única e especial”, sendo necessário a estagiária perguntar o porquê das crianças referirem que gostam de brincar com a pessoa em questão. Outra dificuldade que verifiquei no decorrer da atividade foi o facto, já referido anteriormente, de as crianças terem a tendência em reproduzir o que ouviram, pelo que a certa altura os motivos foram muito similares. No final desta parte, chamei a atenção das crianças para o facto de estarmos todos inseridos na teia o que causou algum espanto à maioria das crianças, tendo sido reforçado o facto de que “somos todos únicos e especiais”. A atividade terminou quando todos “entraram” no abraço. Este final foi, acredito, o que as crianças mais gostaram desta atividade, uma vez que foi com grande entusiasmo que as crianças foram entrando neste abraço coletivo, não havendo nenhuma criança que se tenha recusado a participar.

Esta atividade teve uma duração de aproximadamente 25 minutos e foi registada em vídeo. Para a sua análise foi criada uma grade de verificação (anexo VII). Com esta grade pretendeu-se aferir alguns dos resultados das atividades anteriores, designadamente resultados

relativos à inteligência emocional, particularmente a disponibilidade afetiva, mais visível no final da atividade, aquando do abraço. Ao analisar a grade de verificação denota-se, logo à partida, uma situação que poderá parecer contraditória. Esta contradição refere-se à aluna H, diagnosticada com mutismo seletivo, não comunica em situações de grande grupo, quando solicitada para tal, apresenta claros sinais de medo. Esta aluna “revela sinais fisiológicos de medo no decorrer da atividade” e “revela sinais fisiológicos de alegria no decorrer da atividade” podemos verificar que, em ambos, considere-se que sim o que se fica a dever ao facto de, no decorrer da actividade, esta criança ter esboçado sorrisos frequentes, e não apresentar sinais de tensão muscular. No entanto, quando recebeu o novelo de lã, mudou claramente a sua postura física, ou seja, deixou de sorrir e revelou, nos seus movimentos alguns sinais de tensão, tais como o paralisar e evitar qualquer contato visual e físico. Ainda em relação a este caso particular, e tendo em conta os indicadores “Revela gosto em ser abraçado”, e “Retrai-se ao abraçar” denota-se que estes comportamentos variam de acordo com a pessoa que a criança vai abraçar, ou seja, a criança, como estabeleceu uma relação afetiva com a estagiária, não se retraiu a abraçá-la, no entanto, quando este abraço era dirigido a outra pessoa já se denotou alguma retração. Este caso foi sem dúvida, para mim, uma confirmação da importância de se manter uma relação afetiva sólida entre o educador e a criança, uma vez que, por valorizar esta máxima, consegui que esta criança, por diversas vezes, comunicasse comigo, o que não acontecia com outros intervenientes. Estes resultados, tal como defende Moreira (2011), vêm comprovar a importância de fomentar uma relação de proximidade e compreensão onde é prioritário um clima afetivo.

Tendo ainda em conta a grade de verificação presente no anexo VII, é possível observar que, de um modo geral, no decorrer da atividade, e no que foi possível verificar na análise dos registos áudio visuais, as crianças não apresentaram sinais fisiológicos de medo ou de tristeza, ou seja, não foram visíveis sinais de tensão muscular, nem de diminuição de energia ou de vontade de participar na atividade.

O meu estágio terminou com a entrega de uma oferta, que acabou por se tornar uma espécie de logotipo da temática, o “abracinhos” (anexo VIII), tendo a canção referida anteriormente sido recapitulada no decorrer da entrega. A entrega do “abracinhos” pretendia, assim, lembrar a importância de um abraço.

Durante as minhas intervenções, nomeadamente as que ocorreram durante a semana intensiva e nos últimos dois dias de intervenção, mantive o hábito de, no final do dia, as crianças refletirem e apontarem o que tinham gostado mais, tendo passado também a utilizar

uns “relógios” das emoções (anexo IX) onde as crianças referiam “como se estavam a sentir hoje”. Cada criança tinha o seu relógio e colocava o ponteiro na emoção correspondente.

No final da intervenção perguntei a algumas crianças se achavam importante receber beijinhos e abraços das suas educadoras e se aprendiam melhor ou pior com estas manifestações de carinho. As crianças responderam que aprendiam melhor e que gostavam muito de receber estes carinhos na escola e de poder dizer como se estavam a sentir.

Não poderia estar mais de acordo com Paulo Moreira (2008) quando este defende as vantagens de favorecer um clima afetuoso, onde a criança se sinta aceite, sem ser ridicularizada. Deste modo, cabe ao educador reconhecer que as crianças, mesmo que na mesma faixa etária, são diferentes e, por isso, têm maneiras diferentes de expressar as suas emoções. Todavia, esta capacidade de expressar e regular as emoções será tanto maior quanto mais oportunidades as crianças tiverem de falar sobre elas, não esquecendo que “a consciencialização, diferenciação, expressão e gestão emocional são processos lentos” (Moreira, 2008:72).

Este grupo de crianças, com quem tive o prazer de trabalhar, de um modo geral, era bastante afetuoso, pelo que é fundamental referir que, durante as minhas intervenções, ou melhor, aquando da minha presença na escola, existiram manifestações constantes de carinho. No entanto, nas minhas intervenções, sempre que em alguma conversa informal era referenciada a temática dos afetos, denotava-se alguma agitação por parte das crianças, como forma de conseguirem um abraço ou um beijinho da minha parte. Devido às características do grupo em questão, estes momentos foram, sem dúvida nenhuma, momentos que valorizo fortemente e que defendo que devem ganhar espaço na educação de hoje.

3.9. Desenvolver as emoções e os afetos em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando iniciei o estágio neste nível de ensino deparei-me de imediato com uma dificuldade, o tempo. O tempo que é talvez o pior inimigo de um professor do 1.º ciclo. Estando a estagiar num 4.º ano, e embora fosse o 1.º período, pairou logo sobre nós (estagiárias) a pressão das provas finais de ciclo. Por este motivo, parece que todo o tempo está dedicado às áreas que serão sujeitas a exame. Pelo que, qualquer temática que se desvie

destas áreas é difícil de abordar. No entanto, e mesmo com alguma dificuldade, consegui dinamizar algumas atividades, recorrendo à interdisciplinaridade.

Terei também de admitir que trazia, contrariamente ao sucedido no pré-escolar, algum medo de que a temática fosse ridicularizada pelos alunos, o que me fez temer, embora que erradamente, que os alunos, devido à faixa etária em que se encontravam, não fossem recetivos às atividades propostas. No entanto, é com orgulho que confesso que não podia estar mais enganada, como eu espero ser capaz de transmitir. Toda a turma revelou uma enorme vontade de trabalhar esta temática apresentando uma grande necessidade em expressar as suas emoções.

Posso afirmar que, tal como aconteceu no grupo do pré-escolar, as crianças com quem tive o prazer de desenvolver o meu estágio, eram bastante recetivas ao adulto, tendo-se notado, desde logo, uma grande aceitação das estagiárias. Denotou-se, ainda, imensa disponibilidade afetiva, uma vez que, de um modo geral, todos os alunos solicitavam manifestações de afeto, constantes, à professora cooperante e às estagiárias, mesmo os alunos mais introvertidos.

A primeira atividade desenvolvida para trabalhar a temática dos afetos e das emoções foi uma visita de estudo à Universidade dos Açores (guião da visita visível no anexo X). Esta instituição foi estudada numa intervenção anterior, na área de Estudo do Meio, quando abordei as instituições locais e foi elaborado um cartaz pelos alunos focando os aspetos principais desta instituição. Este instrumento foi utilizado para explicar o que iria acontecer durante a visita, tendo sido distribuído um crachá com uma imagem e uma frase alusiva ao acontecimento. Antes da saída foi entregue, aos alunos, um pequeno questionário, onde, usando uma escala de 0 a 10 (em que 0 é mal e 10 é bem), os alunos indicaram como se estavam a sentir (anexo XI).

A visita de estudo referida teve como principal objetivo sensibilizar, quer os alunos da turma onde desenvolvi o estágio, quer os alunos do 2.º ano do curso de Educação Básica da Universidade, para a importância dos afetos na educação, nomeadamente do abraço. Os alunos, junto com as estagiárias e com a professora titular dirigiram-se a uma sala de aula e foram convidados a abraçar os alunos do 2.º ano do curso de Educação, ou seja, futuros educadores/professores. Esta visita foi uma surpresa para os alunos da Universidade, tendo sido previamente agendada com a docente da disciplina de Expressões Artísticas II.

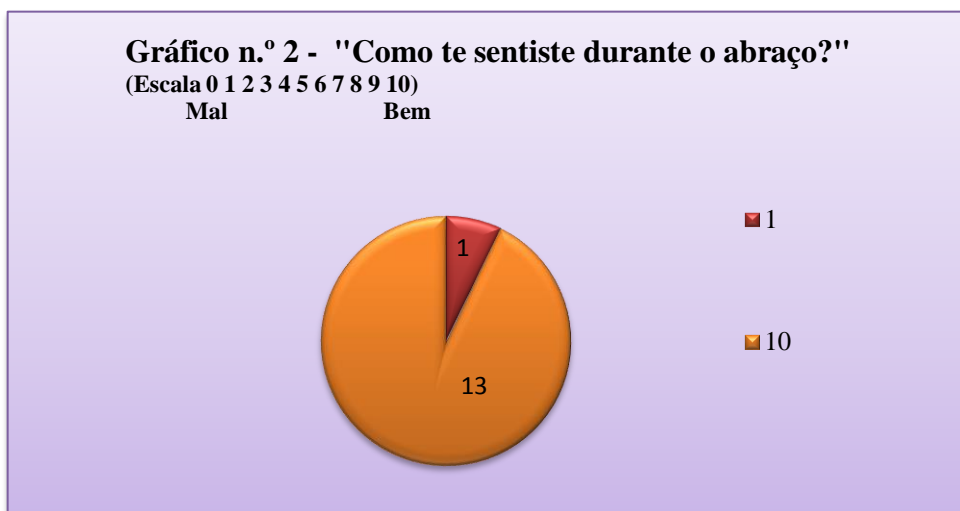
Com a atividade descrita, foi possível verificar que todos os alunos (crianças da turma) reconheceram a importância da manifestação de carinhos e, quando lhes foi proposto abraçarem pessoas que eles não conheciam, não revelaram qualquer inibição no abraço, mesmo os alunos considerados mais tímidos e que apresentavam menos tendências para manifestarem carinho de forma espontânea. Assim sendo, foi possível verificar que os alunos foram capazes de interagir de forma harmoniosa com o outro. Esta foi a atividade que envolveu mais pessoas e com a qual foi possível abranger duas populações alvo, nomeadamente alunos do 1.º ciclo e futuros professores. Creio que atividades deste género devem ser proporcionadas aos professores em formação, de modo a “lembrar” ou “relembrar” que também de afetos é feita a educação. Outro aspeto que foi reforçado durante a visita, e que eu própria receava, foi o facto de ser imprescindível que a educação valorize a vertente social e principalmente afetiva, independentemente da idade dos alunos, mesmo sendo alunos de um 4.º ano do 1.º Ciclo.

Nesta atividade, foram aplicados três questionários aos alunos, um antes da saída para a Universidade (em que questionava como os alunos se estavam a sentir) e os restantes aplicados após o abraço (sendo que um deles foi para aferir como os alunos se sentiram durante o abraço e o outro depois do abraço). Nos três foi aplicada a mesma escala de 0 a 10 (já referida anteriormente). Foram também colocados três questionários aos alunos da Universidade, o primeiro pretendia aferir o que sentiram quando as crianças entraram na sala; o segundo, o que sentiram durante o abraço e o terceiro o que sentiram depois do abraço (anexo XI).

Analisando os questionários feitos aos “meus” alunos, e tal como visível no Gráfico n.º 1, é possível verificar que na primeira pergunta colocada (“Indica como te estás a sentir”), e numa escala de 0 a 10, das 19 respostas apresentadas, 10 crianças circundaram o número 10; 1 criança assinalou o número 9; 1 o número 7; 1 o número 4 e ainda outra criança circundou o número 3. 2 crianças assinalaram o 0, ou seja o número que correspondia a um sentimento de mal-estar.



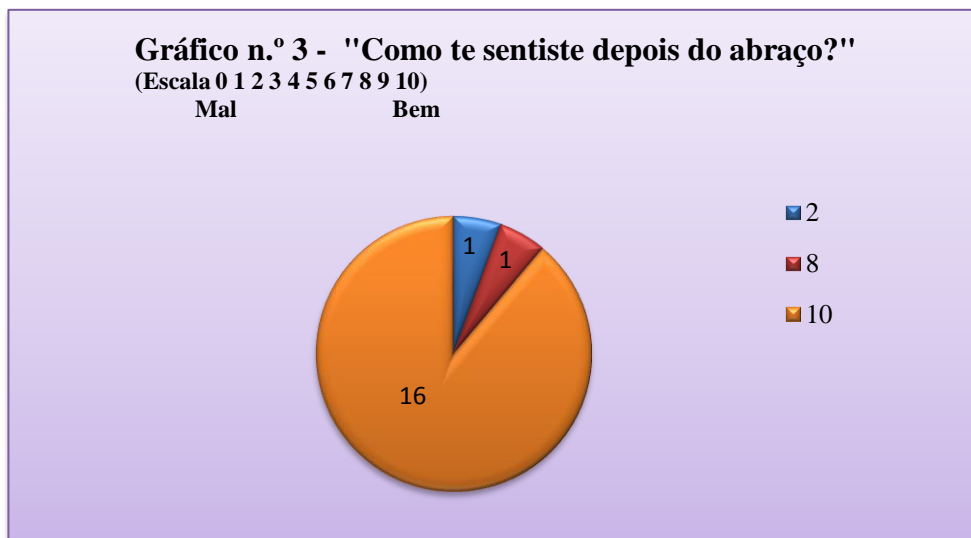
Em relação ao questionário que pretendia aferir como as crianças se tinham sentido durante o abraço, e tendo em conta a mesma escala, é possível verificar que das 18 respostas, apenas uma criança circundou o número 1, tendo as restantes crianças circundado o número 10. Um dos alunos não respondeu. No entanto, tal como se apresenta no Gráfico n.º 2, é possível concluir que, de um modo geral, as crianças se sentiram bem ao abraçar o outro.



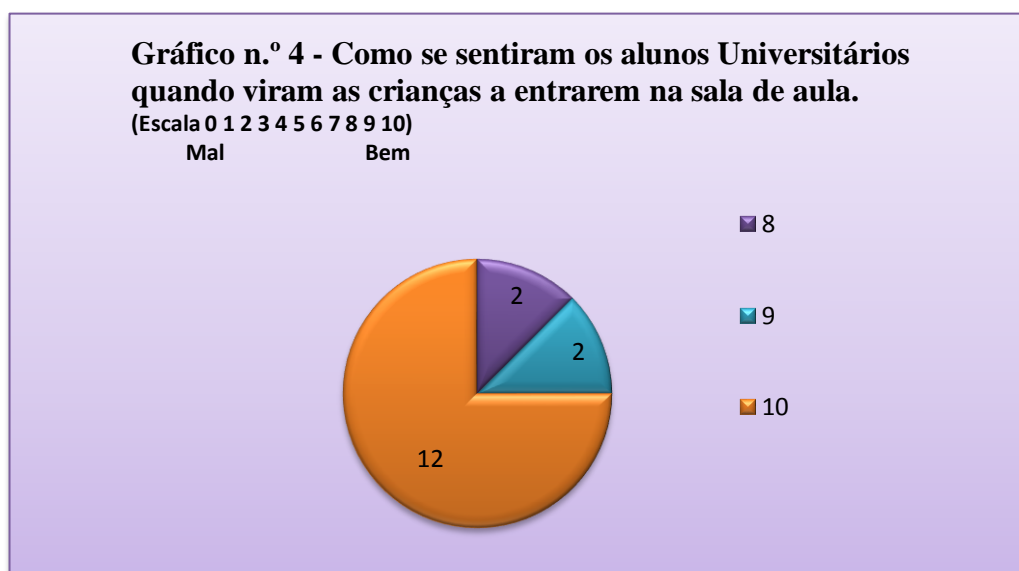
No que concerne ao último questionário, ou seja, o referente ao que as crianças sentiram depois do abraço, das 18 respostas obtidas, 16 alunos circundaram o número 10, 1 aluno o número 8 e 1 aluno o número 2, o mesmo pode ser comprovado no Gráfico n.º 3.

Contrapondo estes resultados com os do primeiro inquérito é possível denotar que nenhuma criança assinalou o 0, pelo que é possível afirmar que as crianças sentiram-se melhor após o abraço. Esta melhoria é visível mesmo nas que assinalaram o número 2. Nota-

se também que houve um aumento de crianças a assinalar o número 10, ou seja, o número máximo desta escala.



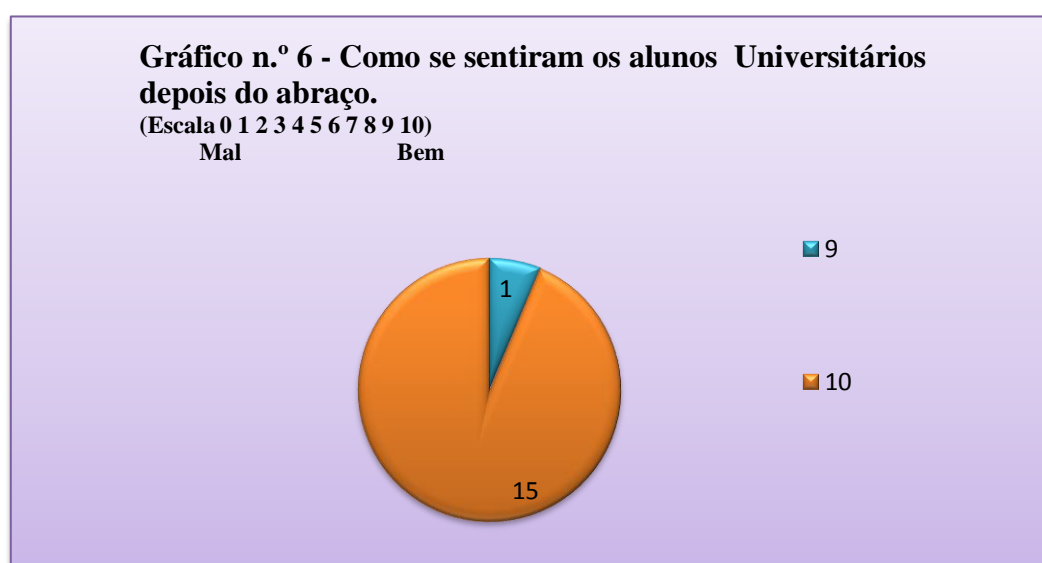
Passando agora a analisar as 16 respostas dadas pelos alunos do 2.º ano do curso de educação básica Universidade dos Açores. Em que o primeiro pretendia aferir como se tinham sentido quando viram os alunos a entrar na sala de aulas. 12 Alunos circundaram o número 10, 2 alunos o número 9 e 2 alunos o número 8. Como é possível denotar no Gráfico n.º4, foram assinalados os 3 números que correspondiam aos níveis mais altos da escala proposta.



No que diz respeito ao questionário que pretendia aferir como os alunos se tinham sentido durante o abraço, é possível averiguar que das 16 respostas, 15 alunos apontaram o número 10, ou seja, o número máximo da escala utilizada e um aluno circundou o número 9. Creio que estes resultados mostram, claramente, que os futuros professores se sentiram bem ao abraçar as crianças, tal como indicado no Gráfico n.º 5.



Os resultados do último questionário, ou seja, do questionário destinado a aferir o que os alunos da Universidade sentiram depois do abraço, mostram que as respostas dadas foram iguais às do questionário anterior, como é possível denotar no Gráfico que abaixo se apresenta.



Outras das atividades desenvolvidas com esta turma tinha como finalidade dar a conhecer as três emoções básicas, ou seja, a tristeza, a alegria e o medo, bem como a função destas emoções, as alterações fisiológicas que delas decorrem quando as sentimos e o que se espera que o outro faça quando as sentimos. Para esta atividade a sala foi previamente preparada, ou seja, foi escurecida e a história foi projetada e lida por mim, com música de relaxamento a acompanhar. Esta história, adaptada da história “O pássaro da alma”, foi criada por mim para o efeito, recorrendo às definições que Paulo Moreira faz destas três emoções. Quando a história terminou, foi apresentada aos alunos, uma pequena estante com 3 gavetas: a gaveta da alegria, a gaveta da tristeza e a gaveta do medo (anexo XII). As gavetas representavam esquemas cognitivos e estavam decoradas de acordo com a emoção correspondente. Depois de terem sido apresentadas as gavetas, e identificada cada emoção correspondente, foram distribuídas três folhas, uma de cada vez, com as seguintes perguntas:

- O que me faz ficar triste?/ Quando estou triste o meu corpo:/ Quando estou triste gosto que os outros:

- O que me faz ficar com medo?/ Quando estou com medo sinto o meu corpo:/ Quando estou com medo gosto que os outros:

- O que me faz ficar alegre?/ Quando estou alegre o meu corpo:/ Quando estou alegre gosto que os outros:

Estas questões estavam separadas em três folhas (anexo XIII) e foram colocadas, por cada aluno, nas respetivas “gavetas”. Nesta atividade foi mantida a confidencialidade dos alunos.

Com esta atividade pretendi, acima de tudo, trabalhar o conhecimento acerca das emoções (conceito complexo), de forma simples e lúdica, interligando a área de língua portuguesa. Assim sendo, pretendi com esta atividade que os alunos fossem gradativamente percebendo que as suas emoções devem ser valorizadas e que ser capaz de as identificar e manifestar não é um sinal de fraqueza. A importância desta actividade fundamenta-se no facto de acreditar que o êxito escolar depende tanto de aspetos intelectuais como de aspetos afetivos.

Tendo ainda em conta as características da turma onde realizei o meu estágio, e contrariamente às minhas conceções iniciais, denotei, logo após os primeiros momentos de observação, que a temática dos afetos e das emoções teria, neste contexto, um terreno fértil

para se desenvolver, uma vez que a generalidade das crianças apresentou uma predisposição natural para trabalhar estas temáticas.

Embora considere que a atividade atingiu os objetivos propostos, verifiquei, após reflexão, que o tempo previamente estabelecido para o desenvolvimento da atividade não foi o ideal, pois senti que os alunos precisavam de mais tempo para expressarem o que estavam a sentir.

Embora a atividade tivesse sido pensada e estruturada de forma cuidadosa, os resultados alcançados não tinham de todo sido projetados, ou pelo menos não se tinha conseguido prever a reação dos alunos à atividade proposta, o que apenas veio confirmar que uma sala de aula é feita de imprevisibilidade e complexidade.

No desenvolver da actividade, alguns alunos sentiram a necessidade de expressar as suas emoções, em especial a tristeza, pelo que, aquando do preenchimento da folha sobre esta emoção, houve alunos que aproveitaram o momento para partilhar algumas das razões que os levam a sentirem-se tristes. Por este motivo, senti que os alunos, de uma forma geral, precisavam de mais tempo, para explorarem o que sentiam em determinadas situações e para identificarem porque se sentiam assim.

Tal como aconteceu com uma atividade similar desenvolvida no estágio do pré-escolar, também esta atividade foi analisada recorrendo à metodologia “análise de conteúdos” (anexo XIV). Com esta metodologia, foi possível agrupar os dados em três categorias, que correspondiam às 3 emoções trabalhadas (medo; tristeza e alegria). Em cada uma das categorias foram definidas 3 subcategorias, a saber: as causas apontadas para cada emoção, as reações fisiológicas e as reações expectadas pelo outro quando sentimos determinada emoção.

Analisando agora cada uma das categorias separadamente, é possível verificar que em relação ao medo, as crianças apontam causas externas e comportamentais como principais fatores que despoletam esta emoção, tal como podemos ver no Quadro n.º 2.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
1. Medo	1.1. Causas	1.1.1. Fatores externos e comportamentais	12
		1.1.2. Fatores internos	2
		1.1.3. Fatores relacionais	1

Quadro n.º 2 – Perceções de alunos do 4.ºano sobre as causas do medo.

Dentro dos factores que despoletam o medo foram referenciados pelos alunos situações como os filmes de terror; os sons estranhos; as sombras e o escuro. Como fatores internos as crianças apontaram o medo do futuro e o pensar em algo que os assusta, ou seja, o que Moreira (2011:61) aponta como “situações em que antecipamos consequências negativas”. No que concerne aos fatores relacionais, e pese embora estes só tenham sido apontados por um aluno, este referiu o facto de o outro não sentir orgulho dele como desencadeador de medo, situação que, no meu entender vale a pena salientar.

Passando para a segunda subcategoria, que pretendia aferir as reações fisiológicas inerentes ao medo, é possível verificar no Quadro n.º 3 que foram quatro as reacções mencionadas pelos alunos, nomeadamente, a falta de energia, o tremer, o transpirar e o chorar. Todavia, é de realçar que 9 alunos apontam o tremer como reação mais frequente durante esta emoção.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
1. Medo	1.2.Reações fisiológicas	1.2.1. Sem energia/Sem reação;	3
		1.2.2. A tremer;	9
		1.2.3. Transpirar;	1
		1.2.4. Chorar/triste;	3

Quadro n.º 3 – Perceções de alunos do 4.ºano sobre as reações fisiológicas do medo.

Ainda no que concerne a esta emoção foi considerada uma terceira subcategoria, as reações expetadas pelo outro. Analisando o Quadro n.º 4 é possível verificar que há, maioritariamente, a tendência do aluno em recorrer ao outro para ultrapassar determinada situação, havendo apenas 2 alunos que referiram “deixarem-me sozinho” como reação expetada pelo outro.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
1. Medo	1.3. Reações expetadas pelo outro	1.3.1. Animem	3
		1.3.2. Confortem	2
		1.3.3. Companhia	2
		1.3.4. Deixem-me sozinho	2
		1.3.5. Protejam	1
		1.3.6. Ajudem a ultrapassar	4

Quadro n.º 4 – Perceções de alunos do 4.ºano sobre as reações expetadas pelo outro, fase ao medo.

Passando agora para a emoção tristeza, e tendo em conta a mesma metodologia de análise da informação recolhida e as mesmas subcategorias que foram apontadas na emoção anterior, podemos denotar que as causas mais apontadas para o surgimento desta emoção

foram os fatores relacionais, ao contrário do sucedido na emoção anterior, havendo uma grande discrepância em relação aos outros indicadores. Esta situação vem comprovar a importância que os relacionamentos interpessoais representam na vida de cada um, vindo, assim, reforçar a importância de desenvolver nas crianças/alunos a empatia, ou seja, a capacidade de reconhecer e aceitar as emoções do outro (Branco, 2004b). Foram enunciadas causas como: “(...) quando fico sem abraçar e peço um abraço e ninguém me dá”; “alguém que eu goste (...) que já não está na terra”; “ninguém gostar de mim como parece”. Estas e as outras causas apontadas vão ao encontro do que refere Moreira (2011:62) quando exemplifica situações causadoras de tristeza, “situações de perda e de separação; situações de conflito; entre outras”.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
2. Tristeza	2.1. Causas	2.1.1. Fatores externos e comportamentais	2
		2.1.2. Fatores internos	3
		2.1.3. Fatores relacionais	18

Quadro n.º 5 – Percepções de alunos do 4.º ano sobre as causas da tristeza.

No que respeita às reações fisiológicas (Quadro n.º 6) é visível que os alunos foram capazes de referenciar as principais reações associadas a esta emoção. Apenas 6 alunos revelaram alguma dificuldade em especificar as reações sentidas durante a sua ocorrência, pelo que teriam referido que “sente-se mal”. Em relação à falta de energia, referida por 5 alunos, podemos denotar que embora algumas descrições não apontem diretamente para esta falta de energia, foi possível depreender dos alunos, como por exemplo, o corpo “fica mole e tipo como morto”. Outra das reações apontadas foi o choro, sendo esta claramente uma reação fisiológica típica desta emoção básica.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
2. Tristeza	2.2. Reações fisiológicas	2.2.1. Sem energia	5
		2.2.2. Sensação de desmaio	1
		2.2.3. Palpitações	1
		2.2.4. Chorar	2
		2.2.5. Sente-se mal	6

Quadro n.º 6 – Percepções de alunos do 4.º ano sobre as reações fisiológicas da tristeza.

Na terceira subcategoria, presente no Quadro n.º 7, “reações esperadas pelo outro”, o conforto foi a reação esperada referida, com maior frequência, tendo o abraço sido referenciado como forma de conforto, dando assim importância à troca de afetos para

ultrapassar e lidar com a tristeza. Este facto é visível na seguinte citação: “e também me abracem”. Esta afirmação vem confirmar uma das funções da tristeza, referida por Moreira (2009), o fortalecimento dos laços sociais. Esta ocorrência é claramente visível, uma vez que todos os alunos apontam para uma necessidade de ir ao encontro do outro. Se repararmos nos resultados obtidos na emoção anterior, onde foi referido a necessidade de isolamento, (2 das crianças, referiram que gostavam de ser deixadas sozinhas), o mesmo não se verificou nesta situação.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
2. Tristeza	2.3. Reações expectadas pelo outro	2.3.1. me animem	4
		2.3.2. façam companhia	1
		2.3.3. me confortem	6
		2.3.4. me ajudem	3

Quadro n.º 7 - Perceções de alunos do 4.º ano sobre as reações expetadas pelo outro, face à tristeza.

Focando agora a nossa atenção para a alegria, e seguindo as mesmas etapas observadas para as emoções anteriores, podemos constatar no quadro n.º 8 que não foram referidos fatores internos, tendo os alunos referido apenas fatores externos e comportamentais e fatores relacionais como causas da alegria. Em relação aos primeiros fatores referidos podemos verificar que foram os fatores comportamentais os mais indicados, sendo disso exemplo, o “brincar”; o “cantar” e o “comer um gelado”. No que respeita aos fatores relacionais temos, por exemplo, “brincar com os meus amigos”; “dar abraços”; “receber um abraço”; “levar um abraço da família ou de amigos (...) ou levar muitos beijinhos”; entre outros.

Nesta emoção, as crianças dão também grande importância aos fatores relacionais, sendo a troca de afetos novamente referida como indutor emocional.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
3. Alegria	3.1. Causas	3.1.1. Fatores externos e comportamentais	17
		3.1.2. Fatores internos	0
		3.1.3. Fatores relacionais	18

Quadro n.º 8 - Perceções de alunos do 4.º ano sobre as causas da alegria.

No que diz respeito às reações fisiológicas da alegria podemos denotar, através do Quadro n.º 9, que foi o aumento da energia a reação mais apontada pelos alunos. Também a vontade de socializar e o aumento da capacidade para aprender foram referidas. Se tivermos em conta a bibliografia sobre esta temática observamos que o aumento da energia é

claramente apontado como uma reação fisiológica típica desta emoção, uma vez que a alegria é caracterizada por um estado de ativação ou de abertura (Moreira, 2010). Este bem estar-emocional irá, ainda, provocar um aumento da motivação para agir e explorar, e por consequência, um aumento da capacidade de aprender (Moreira, 2010). Esta última, aliás, foi, claramente, referida por um aluno como é possível constatar no abaixo.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
3. Alegria	3.2. Reações fisiológicas	3.2.1. Aumento de energia;	8
		3.2.2. Vontade de socializar e participar em atividades	4
		3.2.3. Sente-se bem/leve;	1
		3.2.4. Aumento da aprendizagem	1

Quadro n.º 9 - Perceções de alunos do 4.º ano sobre as reações fisiológicas da alegria.

Tendo em conta a terceira subcategoria “reações expectadas pelo outro” há claramente a referência à partilha da mesma emoção, ou seja, que os outros também se sintam alegres, havendo referência ao brincar (Quadro n.º 10). Nesta última subcategoria está claramente visível a diferença entre esta emoção e as referidas anteriormente. Isto porque, enquanto no medo e na tristeza há uma, digamos, necessidade de solicitar ajuda ao outro, na alegria há uma aproximação que não visa o conforto mas sim a transmissão desta mesma energia ao outro. Esta diferença está ainda visível na subcategoria “reações fisiológicas”, uma vez que, na alegria, e contrariamente ao observado anteriormente, há a referência a um aumento significativo de energia.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Quantidade de vezes referenciado
3. Alegria	3.3. Reações expectadas pelo outro	3.3.1. Partilhem da alegria	14
		3.3.2. Receber afetos;	2

Q Quadro n.º 10- Perceções de alunos do 4.º ano sobre as reações expetadas pelo outro, face à alegria.

Aquando da reflexão pós-ação, denotei que o facto de a tristeza ser, muitas vezes, apontada como um sinal de fraqueza influenciou os alunos, uma vez que, e mesmo tendo em conta a pouca idade dos alunos, estes já possuem/interiorizaram estas representações, comentando que os pais não lhes deixam chorar. Assim, quando esta emoção foi trabalhada, verifiquei que os alunos, pelas mais diversas razões, mostravam a necessidade de expressar esta emoção, provavelmente por não se “sentirem” autorizados a expressá-la noutros contextos.

A realização desta atividade, tendo sido a primeira a ser desenvolvida acerca desta temática, veio desmistificar o “medo” que eu estava a sentir em trabalhar estas temáticas com alunos do 4.º ano, pois temia que, por serem alunos com mais idade, se tornassem menos receptivos a estes assuntos e veio, acima de tudo, cimentar a urgência de se valorizarem estes aspetos.

Se tivesse a possibilidade de repetir a atividade, a principal alteração que implementaria seria o tempo disponibilizado para a sua execução. Havendo mais tempo, creio que seria importante trabalhar as três emoções separadamente, para que fosse possível uma exploração mais pormenorizada da função de cada emoção, em especial do “medo” e da “tristeza”, que muitas vezes são ignoradas sendo as crianças impedidas de as expressar.

3.10. Conclusões do estudo sobre as emoções e os afetos.

Ao refletir acerca dos resultados alcançados neste nível de ensino, e contrapondo com os obtidos no pré-escolar (embora as atividades tenham sido implementadas de forma distinta permitem algumas comparações), podemos observar que em relação à tristeza e tendo em conta, à subcategoria “causas”, em ambas as faixas etárias há uma maior prevalência dos fatores relacionais como causadores de tristeza. Contudo, e ao contrário do pré-escolar, no 1.º Ciclo há um decréscimo da referência ao brincar verificando-se um aumento da referência a situações de afastamento emocional imposto, como por exemplo a morte de um ente querido e o afastamento da figura paterna. Há ainda, no 1.º Ciclo, uma maior referência à necessidade de ser aceite pelo outro. Este facto vem confirmar o que Paulo Moreira (2008:30) aponta como característico desta faixa etária, que é o “estabelecimento de relações de vinculação com outras figuras”. Outro aspeto importante desta faixa etária é o impacto que a memória começa a ter enquanto fonte de emoção. A criança a partir dos 6 anos vai-se tornando capaz de recordar experiências passadas indutoras de emoção e, assim, deixam de ser os acontecimentos vivenciados no momento os únicos indutores de emoção. Este fator ganha maior relevância ao analisarmos os quadros apresentados anteriormente que correspondem ao medo. É possível verificar que, no que concerne a esta emoção, apenas 3 crianças do pré-escolar foram capazes de responder às questões colocadas, enquanto na atividade realizada com os alunos do 4.º ano, estes não revelaram dificuldades em nomear causas para esta emoção. Esta diferença vem revelar que há uma maturação da consciência emocional, a qual

será tanto maior quanto mais vezes forem trabalhadas questões que potenciem a inteligência emocional.

Ainda neste dia, e após o intervalo, os alunos construíram, em grande grupo, uma notícia acerca da visita realizada à Universidade dos Açores. Todos os alunos foram chamados ao quadro para participarem na escrita da notícia, tendo a possibilidade de serem “jornalistas” por um dia. Esta notícia foi registada por cada aluno no seu caderno diário. No final da notícia foi possível observar a opinião geral dos alunos acerca desta atividade, tal como é possível verificar no anexo XV. Os alunos referiram que adoraram “a visita de estudo porque testamos as emoções das outras pessoas e sentimo-nos muito felizes”.

No meu último dia de intervenção, dia 23 de novembro, sexta-feira, os alunos tiveram uma tarde mais direcionada para o lúdico. Entre outras atividades foi realizado o jogo “*A teia da Amizade*”, jogo já dinamizado no estágio do pré-escolar e antes descrito. Os alunos foram convidados a sentar-se no chão, em círculo, tendo as restantes estagiárias e a professora cooperante sido convidadas a participar. Embora o jogo tenha decorrido de forma similar ao descrito no estágio do pré-escolar, aquando da análise dos resultados, denotei que as principais razões apontadas pelos alunos para justificar o porquê dos colegas serem “únicos e especiais” foram essencialmente as relacionadas com as relações afetivas que tinham uns com os outros. Se analisarmos as razões dadas pelas crianças do pré-escolar, verificamos que o brincar é o mais referido, sendo que no 1.º Ciclo esta atividade deixa de ser referenciada pelas crianças passando a ganhar relevância a relação socio afetiva. Tal como aconteceu no pré-escolar, também se utilizou uma grade de verificação para análise dos registos audiovisuais. A utilização da mesma grade permitiu a comparação dos resultados obtidos nas diferentes faixas etárias (pré-escolar e 1.º Ciclo), constatando-se que estes foram similares, tal como é possível verificar no anexo XVI.

Ao analisar a grade de verificação, é possível denotar que, do que foi possível observar, nenhum dos alunos revelou sinais de tristeza ou de medo durante a atividade, ou seja, não foram observados sinais de tensão muscular (medo), nem diminuição de energia e choro (tristeza). Não houve, da parte dos alunos, recusa em participar na atividade. Contudo, quatro alunos do 1.º Ciclo deram as mesmas razões para considerar o colega “único e especial”, sendo neste indicador que se denota a maior diferença em relação à atividade do pré-escolar, uma vez que diminui o número de respostas dadas por imitação. Desta forma confirma-se que, nos alunos mais velhos, há uma maior capacidade de expressar as características do outro. Outro aspeto que diverge entre os dois grupos é a necessidade de

manter o contato visual com o adulto. Ao contrário do sucedido no pré-escolar, e do que foi possível observar, denota-se que os alunos revelam uma menor necessidade de saber se o que referem está ou não a ser aceite pelo adulto.

No final da atividade para o 1.º Ciclo, tal como aconteceu na atividade desenvolvida no pré-escolar, houve um momento de partilha de afetos, no qual se denotou que a maioria dos alunos revela gosto em abraçar e ser abraçado e abraça voluntariamente, havendo um aluno que se retrai a abraçar e dois alunos que não abraçam voluntariamente.

Outra das diferenças que verifiquei, principalmente na análise das filmagens realizadas, foi a nível comportamental. Denota-se que ao longo da atividade realizada com o 1.º Ciclo, e embora os alunos tenham participado ativamente, alguns alunos revelaram alguma dificuldade em gerir o seu comportamento. Atrevo-me a dizer que tal se terá verificado pelo facto de esta atividade ter saído da rotina habitual dos alunos. Esta conclusão fez-me pensar no quanto os alunos desta faixa etária deixaram de poder beneficiar deste tipo de atividades, sendo esta falta visível na estranheza que se faz notar nos alunos quando são convidados a participar em algo que não envolva a sua secretária, o seu caderno diário e o seu lápis de carvão.

No final do dia foi, tal como aconteceu no estágio do pré-escolar, entregue aos alunos o “abracinho”, como forma de sensibilizar para a importância dos afetos.

Após realizar os dois estágios, e em especial, após refletir acerca das atividades desta temática, não poderia deixar de apontar que, embora tenha sido possível dinamizar atividades nos dois níveis de ensino, foi no 1.º Ciclo que me deparei com maiores dificuldades, não pela parte dos alunos, mas sim pela exigência dos programas escolares, que pouca margem deixa para valorizar a pessoa que é o aluno.

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

3.11. Limitações do estudo

Como em qualquer estudo, também aqui existem algumas limitações, limitações que se prendem fortemente ao tempo disponibilizado, aquando das nossas práticas educativas supervisionadas. Ou seja, a duração dos estágios realizados, junto com os programas/orientações escolares, condicionam o desenvolvimento de atividades que permitam trabalhar as temáticas selecionadas por nós, estagiários. Esta limitação foi mais sentida no estágio do 1.º ciclo, facto já referido anteriormente.

Outra limitação sentida prendeu-se com a complexidade da temática, que revela um cariz quase que considerado abstrato e pouco palpável. A complexidade da temática é defendida por diversos autores e sem dúvida que também foi sentida por mim, no próprio desenvolvimento das atividade mas, acima de tudo, na análise dos resultados.

É, ainda, importante denotar que a pouca valorização da temática, que causa até uma certa estranheza quando pronunciada, foi sem dúvida uma enorme limitação. Este fator prende-se, essencialmente, com o facto de haver ainda nos dias de hoje uma supervalorização das competências cognitivas. Tudo o que possa sair um pouco da rotina deste desenvolvimento de competências é ainda fator de alguma hesitação. Esta condição, associada ao pouco tempo de estágio, limita qualquer estudo. Trabalhar esta temática implica tempo, tempo para que a criança/aluno possa realmente interiorizar que é verdadeiramente “única e especial” e que as suas emoções são, também, valorizadas.

Indo um pouco mais longe, e podendo correr o risco de algum atrevimento, devo ainda referir outra limitação sentida, que não deixa de estar relacionada com o referido anteriormente, a existência de uma enorme discrepância entre o que está claramente defendido nos documentos norteadores da educação e o que se pratica diariamente. Quando se analisa os documentos e se transpõe para a prática, repara-se que a valorização desta temática é ainda um pouco utópica e até pouco clarificada.

Focando aspetos da análise dos resultados, posso referir algumas limitações que se prendem com a própria criação de material de recolha de dados, como por exemplos as grades de verificação que condicionam a análise dos dados. Outra situação limitadora prende-se com a complexidade da análise de conteúdo e da minha inexperiência neste tipo de tratamento de dados, pelo que devo admitir terem surgido algumas dúvidas no decorrer deste processo. Todavia, acredito que é com a experiência que se vão dissipando algumas destas dúvidas.

Houve ainda a não concretização de um dos objetivos selecionados para a temática em análise. Este facto aconteceu por ter centrado a minha atenção no desenvolvido de atividades com os alunos e ainda pelo facto de ter algumas limitações em trabalhar entrevistas. Para além disso, houve ainda a limitação temporal para a correta análise dos dados implicados em entrevistas.

Com este trabalho pretendo reforçar que é urgente que nos preocupemos com a educação sócio-afetiva, pois ela terá fortes consequências no regulamento do comportamento, do carácter e da atividade cognitiva da criança. Seguindo este enquadramento, acredito que a educação afetiva e emocional deva ser a base da intervenção de qualquer pessoa que trabalhe com pessoas. De acordo com as várias pesquisas realizadas acerca desta temática, abono que é também da responsabilidade de qualquer educador/professor valorizar a parte afetiva da criança/aluno, ajudando progressivamente a aumentar a sua autoestima.

Referências Bibliográficas

- Almeida Costa, J. e Sampaio e Melo, A. E colaboradores (1991). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Alonso, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. In: *Revista de Educação*. Vol. IX, nº. 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000. p. 53-67 .
- Alvarenga, I. (2011). Cit in <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/handle/10964/269>. Acedido a 10 de março de 2013.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: MacGraw-Hill.
- Balanche, M. J. & Coelho, F. (1994). *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Textos Editores.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Beltrão, L., Nascimento, H., (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf acedido a 11 de Fevereiro de 2013.
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L.M. & Caspar, F. (2008). Prospective effects of Emotion-Regulation Skills on Emotional Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (4), 485-494.
- Branco, A. (2004a). *Para além do QI: Uma perspectiva Mais Ampla da Inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Branco, A. (2004b). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Carvalho, A., Diogo, F., (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. M. (1998). *Computadores, escrita e revisão: processos e percursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coelho, V. *A inclusão é estar na vida!* In: Congresso Internacional de Motricidade Humana, 2. 2001, Muzambinho. Anais. Muzambinho: SBMH. Disponível em <http://cev.org.br/eventos/ii-congresso-internacional-motricidade-humana> acedido a 20 de janeiro de 2013.
- Coll, C. (org.), Marchesi, A. Palacios, J. & Colaboradores (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 1. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- Coll, C. (org.), Marchesi, A. Palacios, J. & Colaboradores (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 2. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Comissão Coordenadora do Currículo Regional da Educação Básica (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Condessa, I. C. (Coordenação). (2009). (RE) *Aprender a brincar*. Universidade dos Açores pela Nova Gráfica, LDA. – Ponta Delgada.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dean, J. (2000). *Improving Children's Learning: effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Decreto-lei 240/2001 publicado em agosto.
- Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro
- Delmine, R., Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J., (Org.), Mufti, A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Despacho 5220 de 10 de julho, publicado em Diário da Republica nº 178, II série, de 4 de agosto.
- DGIDC, (sd). *Cit in* http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Avaliacao_EB.aspx acessado a 10 de Janeiro de 2013.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em Educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos avançados.
- Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Triénio (2011/2012 – 2012/2013 – 2013/2014). Projeto Educativo de Escola; Projeto Curricular de Escola: Secretária Regional Da Educação e Formação; Direção Regional Da Educação E Formação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

- Faure, E. (Org), Herrera, F., Kaddoura, A.; Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., Ward, F. (1981). *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Editorial do Livro.
- Formosinho J. (Org.), Brown, P., Lino, D., Niza, S. e Spodek, B. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas – Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Goleman, D. (2006). *Emoções Destrutivas e como dominá-las: Um Diálogo com o Dalai Lama*. Mafra. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Golse, B. (Coord.). (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Greenberg, L. (2008). *Emotion and cognitive in psychotherapy: the transforming power of affect*. Canadian psychology, 49 (1), 49-59.
- Gross, J.J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations. In Gross, J. (Ed), *Handbook of emotion regulation* (Cap. 1, pp.3-24). New York: The Guilford Press.
- Guislain, G. (1994). *Didáctica e Comunicação*. Porto: Edições ASA.
- Haight, A. (2010). *A arte de ensinar grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do livro.
- Hohmann, Mary e al. (1984). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. Cit in http://www-bcf.usc.edu/~immordin/papers/ImmordinoYang+Damasio_2007_RelevanceofNeurotoEdu.pdf
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro. Diário da República.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C.; Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, Antonia et al (1991). *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cotê, S. & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118.
- Lourenço, O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou competência sócio-cognitiva?* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar. Dos clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press
- Medeiros, D. (2005). *A escolar, os Livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Lisboa: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Ministério da Educação (1997). *Desenvolvimento da Educação Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009) *Programas de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, A. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas...2*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2011). *Ser Professor: competências básicas...4*. Porto: Porto Editora.
- Morin, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

- Morissette, D. e Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Neves de Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Nolte, D.; Harris, R. (2005). *As crianças vivem o que aprendem*. Lisboa: Editorial Bizâncio, Lda.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. Em: NÓVOA, A. (Coord.), *Vidas de professores* (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.
- Oatley, K., Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, M.; Taille, Y., Dantas, H. (1992). cit in <http://books.google.pt/books?id=29awWGSPyFYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> acedido a 15 de março de 2013
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Morgado, J.; Viana, I. (Org.) (2000). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e Integração*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGHN Editora Ltda.
- Patrício, M. F. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. Inovação, 2, 229-246.
- Paula, S., Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. In. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*. Volume 1. <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf> acedido a 10 janeiro de 2013.
- Pires, E. L., Abreu, L., Mourão, C., Rau, M., J., Roldão, M. C., Clímaco, M. C., Valente, M.O., Antunes, J.J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Portugal, G & Laevers, F (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto
- Prieto, A. (2005). Cit in <http://www.planetaeducacao.com.br/porta l/artigo.asp?artigo=505> acedido a 4 de outubro de 2012.
- Queirós, M. (2012) Cit in http://www.inteligenciaemocionalnaescola.org/new/images/stories/2012/Diario_de_Aveiro22set_2012.pdf acedido a 17 de Fevereiro de 2013.

- Queirós, M. (sd). cit in <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/me12-uma-forma-eficaz-para-ter-mais-sucesso-e-uma-vida-mais-feliz/> acedido a 19 de Fevereiro de 2013.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA N° 03*.p. 1
- Rocha, L., Campos, C. & Rocha, C. (2003). Educação Física no Jardim de Infância e no 1.º CEB: características e contextos de formação. *Educare, Apprendere*, 1, 65-74.
- Rosales, C., (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA
- Sneyders, G. (1996). *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra.
- Sousa, A. (2000). *A expressão – Novas perspectivas e implicações*. Em: *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, Alberto, B. (2003). *Educação pela arte e arte na educação – Música e artes plásticas – Horizonte Pedagógicos*. 3.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Maria Helena Freitas. (sd). *Literacia Emocional na Escola*. Acedido em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/literaciaemocional.pdf> no dia 12 de dezembro de 2012.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tommasi, T. (2009). *Mensagens de Sabedoria*. Prior Velho: Editora Paulino.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. S. (1994) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Wallon, D., Wilde, M. (1981). *O seu filho do nascimento até aos 6 anos*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Wallon, H. (1966). *Do acto ao pensamento*. Porto: Portugália Editora.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial estampa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.

Fontes multimédia

<http://www.inteligenciaemocionalnaescola.org/new/> acessido a 20 de fevereiro de 2013.

<http://www.oestrangeiro.net/psicologia/27-teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner>
acessido a 25 de fevereiro de 2013.

<http://www.amazon.com/Frames-Mind-Theory-Multiple-Intelligences/dp/0465024335>
acessido a 25 de fevereiro de 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade#cite_note-etimo-afetto-3 acessido a 25 de fevereiro de 2013.

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf acessido a 25 de fevereiro de 2013.

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=505> acessido a 4 de outubro de 2012

Matos, J. (2007). Cit in.

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/57/Cad4_CartazJoaoMatos.pdf?sequence=1
acessido a 19 de março de 20

Outras fontes utilizadas

Sequências didáticas pré-escolar.

Sequências didáticas 1.º Ciclo.

Projeto Formativo pré-escolar.

Projeto Formativo 1.º Ciclo.

ANEXOS