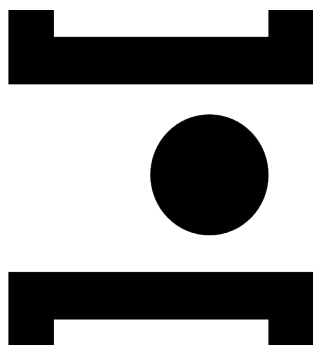


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**DIMENSÃO AFETIVA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**

Relatório de Estágio

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

Brígida Susana Francisco

Orientação: Doutora Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Fevereiro 2026

A colleague said to me one time: “They don’t pay me to like the kids. They pay me to teach a lesson.”(...) Well, I said to her: “You know, kids don’t learn from people they don’t like.”

(Pierson, 2013, 01:36)

Agradecimentos

Sendo cristã, acredito que Deus capacita e, com humildade, sinto que tem vindo a dar-me ferramentas para me transformar, pois ninguém nasce professor.

Dou graças pelo dom da vida e da família, no meu filho amado, querido marido, nos meus pais e irmão, muito meus amigos.

Que todo o aluno possa, nalgum momento do seu percurso escolar, encontrar pelo menos um professor que leve consigo para a vida! Como eu um dia encontrei a minha professora Clara na escola primária.

Agradeço à professora Marta Tagarro por ter avançado ao meu encontro, pelo apoio e interesse, tendo sentido o seu desejo de levar este trabalho a bom porto.

Agradeço às docentes e colegas de profissão que abriram o seu coração a falar de si e dos seus alunos e crianças, pois falar de nós e da nossa profissão expõe-nos, mas é uma dádiva para o outro.

Às professoras Ana Togtema e Teresa Sá pela dimensão afetiva da sua docência.

Esta etapa foi, uma pequena parte de, um sonho que soprou na minha direção há quatro décadas: Quero ser professora primária. Quero ensinar a ler e a escrever!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e constitui-se por duas partes. A primeira parte refere as práticas de ensino supervisionadas em contexto de 1º ciclo e a segunda a componente investigativa. Na primeira parte foi realizada a caracterização do contexto do estágio pela descrição da instituição, das turmas e do ambiente educativo e a descrição do percurso pedagógico através da apresentação do projeto e atividades desenvolvidas. Na segunda parte apresenta-se o estudo onde se objetivou compreender o impacto da dimensão afetiva da relação pedagógica na motivação para a aprendizagem. A metodologia de índole qualitativa, preferenciou as entrevistas semiestruturadas aos docentes e grupos de discussão com os discentes, e teve como amostra duas educadoras de infância, duas professoras do 1º ciclo do ensino básico e 15 crianças de ambos os níveis. Os resultados desta investigação permitem compreender que os docentes compreendem que a dimensão afetiva da relação pedagógica tem impacto na motivação para aprendizagem. Os discentes referem que são sensíveis às manifestações afetivas dos seus docentes e que estas impulsionam o seu desejo de aprender.

Palavras-chave: Dimensão afetiva, Relação Pedagógica, Motivação, Aprendizagem.

The Affective Dimension of the Pedagogical Relationship in Motivation for Learning

Abstract

This internship report, developed within the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education Teaching, is structured into two sections: the supervised teaching practice and the research component. The first section presents the characterization of the internship context, including the institution, the classes, the educational environment, and the pedagogical pathway through the project and activities implemented. The second section introduces a study that aimed to understand the impact of the affective dimension of the pedagogical relationship on students' motivation for learning. A qualitative methodological approach was adopted, using semi-structured interviews with teachers and discussion groups with students. The sample consisted of two preschool educators, two primary school teachers, and fifteen children. The findings of this investigation show that teachers recognize the influence of the affective dimension of the pedagogical relationship on students' motivation for learning. The students report being sensitive to their teachers' affective expressions, which they perceive as encouraging their desire to learn.

Keywords: Affective Dimension, Pedagogical Relationship, Motivation, Learning.

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Capítulo I: Práticas de Ensino Supervisionada.....	9
1.1.Caraterização do Contexto de Estágio 1ºB.....	9
1.1.1. Instituição.....	9
1.1.2. Projeto educativo da instituição.....	10
1.1.3. Turma.....	10
1.1.4. Ambiente educativo.....	12
1.1.5. Projeto: Material manipulável na matemática do 1º B.....	13
1.1.5.1. Conjuntos com material do quotidiano.....	15
1.1.5.2. Ábacos vertical e horizontal.....	15
1.2.Caraterização do Contexto de Estágio 3ºF.....	17
1.2.1.Turma.....	17
1.2.2.Ambiente educativo.....	18
1.2.3.Projeto: aprender com recursos digitais.....	19
1.2.3.1.Escola Virtual.....	21
Capítulo II: Investigação.....	24
2.1. Percurso Investigativo.....	24
2.2. Contextualização da Investigação.....	25
2.3. Revisão da Literatura.....	29
2.3.1. Relação pedagógica.....	30
2.3.1.1. Clima de sala de aula.....	35
2.3.2.2. Afeto, afetividade e dimensão afetiva.....	38
2.3.2.1. O tocar, o humor e a tonalidade afetiva.....	40
2.3.3. Motivação.....	44
2.4. Metodologia da Investigação.....	48
2.4.1. Instrumentos de recolha de dados.....	48
2.4.2. Participantes da investigação.....	52
2.4.3. Tipo de investigação.....	54
2.4.4. Recolha de dados.....	55
2.5. Análise e discussão de dados.....	56
Capítulo III: Conclusão.....	76
Capítulo IV: Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	83

Anexo A - Material manipulável: conjuntos com material do quotidiano.....	90
Anexo B - Material manipulável: ábaco horizontal.....	92
Anexo C - Projeto: aprender com recursos digitais.....	94
Anexo D - Guião de entrevista.....	96
Anexo E - Guião do Focus group.....	99
Anexo F - Entrevista: docentes da Educação Pré-escolar.....	103
Anexo G - Entrevista: docentes do 1º ciclo do ensino básico.....	116
Anexo H – Focus Group.....	135

Introdução

Apresentamos este relatório, no âmbito da unidade curricular Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A sua estrutura compõe-se de três capítulos, a prática de ensino supervisionada realizada em contexto de 1º ciclo, a componente investigativa e a conclusão. De referir que quanto à prática de ensino supervisionada em creche e jardim de infância obtivemos creditação, por motivo de experiência profissional.

Na primeira parte deste relatório relativa à prática de ensino supervisionada, apresentamos a instituição e o seu projeto educativo, a caracterização das turmas e respetivos ambientes educativos, sendo referidos de seguida os projetos implementados em cada uma das turmas e duas atividades desenvolvidas no seu âmbito. Ambas as práticas foram realizadas no mesmo estabelecimento de ensino, em contexto pós pandémico, as quais práticas se revelaram muito enriquecedoras, dado que permitiram a aplicação de instrumentos e conhecimentos adquiridos na formação, em ambiente de apoio constante por parte dos professores cooperante e supervisor. No decurso do estágio e à medida que concebemos e operacionalizámos as planificações, foi estimulante compreender que os saberes das diferentes unidades curriculares encontraram espaço no contexto da prática. Tivemos noção de que, apesar das adaptações necessárias inerentes ao facto de entrarmos em terreno educativo titulado e estruturado por docentes de características únicas, foi possível, através do seu apoio e abertura, experienciar aquilo que será futuramente a nossa função, à luz do contexto formativo na qual se inscreve esta investigação. Tendo sido extremamente estimulante e motivador ver chegar o momento de poder viver, na prática, o que se estudou ao longo da formação.

O presente relatório, no capítulo dois, apresenta o nosso percurso investigativo, pela contextualização da investigação, da revisão da literatura e pela apresentação dos conceitos-chave. A componente investigativa do nosso relatório debruçou-se sobre a temática da motivação para a aprendizagem, que se revê na questão orientadora “Qual o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica que o docente constrói com a criança e que impacto tem na sua motivação?” e à qual pretendemos dar resposta.

A relação pedagógica, composta pela tríade professor-saber-aluno, tem na dimensão afetiva uma faceta que a caracteriza, e, esta dimensão, desenhada maioritariamente pelo professor, afeta o processo de ensino-aprendizagem. Compreendendo a motivação como o motor que impulsiona os discentes para que queiram aprender os conteúdos que lhe são ministrados, propusemos estudar como se manifesta e caracteriza a dimensão afetiva da relação pedagógica e que impacto tem na motivação para a aprendizagem. Esta questão surgiu do nosso interesse em compreender o que os docentes entendiam ser a dimensão afetiva da relação pedagógica, bem como, na sua perspetiva, caracterizá-la quanto ao modo como se manifesta e estudar quais as suas conceções quanto ao impacto desta na motivação dos alunos para a aprendizagem.

O nosso estudo teve, ademais, o objetivo de ouvir a voz da criança (pois muito se fala delas, mas pouco se fala com elas) sobre o que consideravam ser manifestações de afetividade identificando-as e categorizando-as e ainda se entendiam na pessoa do educador/professor afetivo *per si* uma ponte favorável para a motivação para a aprendizagem.

Ainda neste capítulo, apresentamos os procedimentos subjacentes ao nosso trabalho de investigação, pela escolha da metodologia, descrevendo de forma detalhada os instrumentos de recolha, os participantes da investigação e o modo de operacionalização da recolha de dados.

Para esta investigação de natureza qualitativa, seleccionámos uma amostra composta por duas educadoras de infância e duas professoras do 1º ciclo do ensino básico e quinze crianças destes níveis.

A metodologia escolhida foi a realização de entrevistas aos docentes e grupos de discussão com os discentes procurando dar resposta a quatro questões-bússola, destas, duas visavam questionar os docentes e as outras duas os discentes. Junto dos docentes intentámos perceber (Q1) o que entendiam por/ser a dimensão afetiva da relação pedagógica e (Q2) se a dimensão afetiva da relação pedagógica influencia a motivação para a aprendizagem dos seus alunos e crianças. Por outro lado, junto dos discentes (Q3) intentámos compreender o que consideravam ser manifestações de afetividade dos seus docentes e de que modo se revelavam e materializavam, bem como, (Q4) que influência as manifestações afetivas têm na sua motivação para a aprendizagem.

Após a análise dos dados obtidos debatemos os resultados assumindo as limitações inerentes ao estudo e traçaram-se as conclusões que se encontram apresentadas no capítulo terceiro.

Capítulo I: Práticas de Ensino Supervisionada

1.1. Caracterização do Contexto de Estágio 1ºB

Relativamente a este capítulo, somos a informar que nas unidades curriculares de prática de ensino supervisionada em creche e jardim de infância obtivemos creditação, por motivo de experiência profissional. Como tal farão parte deste relatório somente estágios cumpridos em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.1. Instituição.

O centro escolar onde decorreu a nossa prática é um estabelecimento pertencente à rede pública do Ministério da Educação, inaugurado em setembro de 2009. É um edifício constituído por dois pisos, no piso inferior situam-se quatro salas do pré-escolar, uma sala para docentes, uma sala de assistentes operacionais, o polivalente, o refeitório, uma sala de arrumações e duas casas de banho. No segundo andar encontramos a biblioteca, uma sala do pré-escolar e seis salas do 1º ciclo para o 1º, 2º e 3º ano, visto que as turmas do 4º ano se encontram deslocadas para a escola sede.

O espaço exterior é dividido, separando a área para uso das crianças do pré-escolar da zona do recreio dos alunos do 1º ciclo. Esta última é constituída por um escorrega, baloiços, campo de futebol com balizas e cestos de basquete e uma área de telheiro com a finalidade de ser utilizada quando o tempo não permite ir para a zona descoberta.

1.1.2. Projeto educativo da instituição.

O agrupamento ao qual pertence o centro escolar tem, de acordo com o seu site, o lema: “o que não nos desafia não nos transforma” e abraça como sua missão:

Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos (Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, 2021).

O caminho pedagógico do agrupamento orienta-se sobre quatro eixos fundamentais, expostos no seu projeto educativo: liderança e visão estratégica; sucesso educativo e organização educativa; qualidade do serviço prestado e integração no meio e igualdade de oportunidades. Os objetivos dos diferentes eixos apontam para uma escola empenhada na inovação e excelência na prática pedagógica, com vista a melhorar os resultados académicos e otimizar a relação com os diversos parceiros da comunidade escolar.

1.1.3. Turma.

O primeiro momento da prática pedagógica, realizou-se com a turma B, do 1º ano constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, fazendo parte desta um aluno que beneficiava de apoio da professora de ensino especial. A turma tinha um bom ritmo de trabalho, as crianças eram no geral concentradas, atentas e empenhadas nas atividades e exercícios propostos, revelando ser, no entanto,

pouco participativas oralmente de forma voluntária, contudo revelavam-se mais comunicativas quando solicitadas quer pelo professor quer pelas estagiárias.

De realçar o facto de na turma existirem alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que alguns revelavam necessitar de apoio para ultrapassar dúvidas nos exercícios propostos e para progredir na aprendizagem dos conteúdos, enquanto que outros demonstravam, ter facilidade na aprendizagem dos conteúdos e na realização dos trabalhos. Todos os alunos mostravam estar familiarizados com as regras e dinâmicas quer da sala de aula quer do próprio estabelecimento, mostrando ser autónomos na realização das diversas tarefas e rotinas diárias.

No que diz respeito às interações da turma destacam-se as interações entre aluno-aluno e aluno-professor. No que concerne às relações entre alunos, foi possível observar que no geral existia espírito de entreajuda, percebendo-se haver um ambiente de companheirismo. De salientar a relação entre um aluno com facilidade na aprendizagem e o seu colega com necessidades educativas específicas, estes colegas estavam sentados lado a lado e o aluno que demonstrava maior facilidade de aprendizagem providenciava a sua ajuda ao colega, uma das formas de auxílio consistia em colocar a sua mão por cima da do colega para o auxiliar na grafia ou noutros exercícios onde aquele revelava dificuldades.

Na relação pedagógica observada era frequente a promoção, pelo professor, do diálogo sobre as vivências dos seus alunos solicitando que estes verbalizassem, entre outras coisas, os seus gostos, experiências, ideias e interesses interligando-as amiúde com as atividades desenvolvidas e os conteúdos abordados.

De um modo geral, os alunos apresentavam um bom aproveitamento em todas as áreas curriculares, sendo que nas aprendizagens de novos conteúdos matemáticos foi visível a facilidade na aquisição dos conceitos de alguns dos alunos face à dificuldade

sentida por outros. Neste nível de ensino o português é uma disciplina exigente, para os alunos, visto que se encontram a adquirir as competências de leitura e escrita e era por isso evidente, ser uma área na qual os alunos necessitavam de desenvolver um maior trabalho. Este trabalho revelava-se ao nível da realização de leituras individuais e coletivas, ditados, cópias, realização de grafismos, etc. O estudo do meio era uma disciplina na qual a turma demonstrou facilidade na abordagem das temáticas relacionando-as com as suas vivências pessoais e articulando com saberes prévios (nomeadamente os adquiridos no nível anterior, a educação pré-escolar). A área da educação artística ao nível das artes visuais, expressão dramática/teatro, música e dança foram conteúdos menos trabalhados, no entanto, sempre que foram propostas dinâmicas nestas áreas, surgiram resultados de grande qualidade acompanhados de entusiasmo e empenho.

1.1.4. Ambiente educativo.

A sala de aula da turma B do 1º ano era ampla, acolhedora, possuindo muita luz natural proveniente de três janelas de sacada orientadas a este. Quanto aos equipamentos de apoio existiam na sala dois quadros, um dos quais interativo e o outro branco, uma estante onde se encontravam arrumados os manuais dos alunos; um armário grande com os dossiers dos alunos; uma bancada da extensão da parede com lava-louça e vários armários onde se encontravam guardados diversos tipos de materiais, quer pedagógicos quer de desgaste. Existia uma secretária para uso do professor com computador ligado ao quadro interativo e dois quadros de cortiça afixados nas paredes da sala. No que respeita à organização espacial, as mesas e as cadeiras dos alunos encontravam-se dispostas em filas ordenadas de frente para os quadros de modo a que todas as crianças tivessem uma boa visibilidade para os mesmos. A sala dispunha de cabides e sistema de aquecimento por piso radiante.

1.1.5. Projeto: Material manipulável na matemática do 1º B.

O caminho a seguir respeitante ao projeto a implementar na prática pedagógica com a turma 1ºB, surgiu no decorrer de uma atividade proposta de forma espontânea. Nos primeiros dias aquando o início da prática pedagógica e durante o período de observação, as estagiárias distribuíram plasticina às crianças que iam finalizando uma ficha do manual. A nossa pretensão era possibilitar ocupação lúdica aos alunos que terminavam mais cedo enquanto aguardavam pelos colegas que ainda se encontravam a concluir a ficha. A proposta foi recebida com entusiasmo por parte da turma e os resultados animadores quer quanto à receção do material quer quanto aos seus produtos, fizeram crer que aliar a manipulação de materiais e a aprendizagem, com esta turma em particular, seria um projeto pertinente a implementar. O uso de materiais manipuláveis tornou-se, assim, o mote do projeto de estágio. Quer pelo facto de ser um momento ótimo para que pudéssemos testar as suas potencialidades, visto estarmos sob orientação, quer pelo facto de termos vindo a observar o seu pouco uso por parte do professor cooperante, o que poderia traduzir-se em resultados e respostas mais intensas por parte dos alunos pelo fator novidade.

De realçar que durante o período de observação, o professor cooperante recorreu a material manipulável, do tipo passivo, com o objetivo de sustentar as aprendizagens dos conceitos matemáticos, nomeadamente o ábaco em suporte digital. Vale (2002, citando Schultz 1989) refere que “quando os alunos observam o professor a manipular modelos para demonstrar determinado conceito ou procedimento então os modelos são manipuláveis passivos” (pp. 6-7).

Segundo Serrazina (1991, citada por Vale 2002) os materiais manipuláveis “são objetos, instrumentos ou outros media que podem ajudar os alunos a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de aprendizagem” (p. 5).

Dentro das tipologias de classificação dos materiais manipuláveis segundo Schultz (1989, citado por Vale) o nosso objetivo orientava-se para o uso de materiais manipuláveis ativos, esta categoria engloba “modelos concretos que permitem uma manipulação direta”, conquanto que o material concreto não se extingue em produtos criados para fins educacionais. O material concreto é todo aquele que os alunos manipulam e têm contacto direto permitindo-lhes “uma representação de uma ideia matemática através de objetos a três dimensões” (Vale, pp. 6-7). No seguimento desta designação importa realçar que dentro dos materiais concretos existem os materiais educacionais e os comuns, na primeira tipologia encontramos as fichas, o geoplano, o material cuisenaire, ou outros, produzidos com a finalidade de serem usados especificamente para fins educativos e em sala de aula, e os de tipo comum, fazendo parte desta tipologia qualquer material do quotidiano.

Definimos assim o tema do projeto: “Material manipulável na matemática do 1º B”, que teve subjacente a ideia de potenciar a aprendizagem e aquisição de conceitos matemáticos por parte do aluno com recurso a material manipulável e perseguindo os seguintes objetivos gerais: realizar atividades com recurso a material manipulável na abordagem de conteúdos matemáticos e promover a construção de material manipulável na abordagem de conteúdos matemáticos. Foi nossa pretensão atingir os objetivos e desenvolver as competências que a seguir se enumeram: ler e representar números no sistema de numeração decimal; identificar o valor posicional de um algarismo; reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las; reconhecer relações numéricas e propriedades das operações e utilizá-las em situações de cálculo; efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis e registar as sequências numéricas obtidas, identificando e dando exemplos de números pares e ímpares. Para além dos motivos mencionados

anteriormente, sentimos ser pertinente esta abordagem pedagógica, na medida em que nos permitiria colocar em prática conhecimentos adquiridos na unidade curricular de didáticas específicas do 1º ciclo do ensino básico 1º e 2º anos, do módulo de matemática.

1.1.5.1. Conjuntos com material do quotidiano.

A atividade “Conjuntos com material do quotidiano” permitiu que a criança pela manipulação de objetos de uso diário representasse quantidades indicativas ou relacionais. A atividade implementada no regime de ensino à distância, consistiu na construção, pelo discente, de uma ficha com vista à compreensão dos conceitos menor que, maior que, igual a e reforçar a noção de conjunto e cardinalidade.

A proposta solicitava às crianças que, selecionando alguns objetos disponíveis de sua casa e após o desenho da ficha de apoio, manipulassem o material concreto comum para ir ao encontro das indicações dadas pela estagiária (Anexo A).

1.1.5.2. Ábacos vertical e horizontal.

O ábaco vertical foi implementado, nos primeiros dias da prática, por se tratar de um recurso ótimo para o desenvolvimento do cálculo mental e através do qual as crianças entendem de forma concreta a organização dos números, as respetivas ordens de valor que existem e a relação entre as mesmas.

No seguimento do projeto de estágio e com vista à promoção de atividades com recurso a material manipulável educacional e comum, introduzimos o ábaco horizontal através de uma atividade realizada a pares, onde as crianças construíram o seu ábaco com plasticina. Após a construção do ábaco e com a projeção simultânea da ficha de apoio deram-se indicações de representações numéricas a serem expressas no ábaco,

usando palitos individuais, representando um uma unidade ou conjuntos de 10 palitos unidos com um elástico, correspondendo cada molho à dezena (Anexo B).

Após a implementação do projeto “Material manipulável na matemática do 1º B” realizou-se a sua reflexão, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos e demais questões dignas de nota na avaliação. No que diz respeito aos objetivos gerais entendemos que os mesmos foram plenamente atingidos. As propostas apresentadas permitiram a realização de atividades com recurso a material manipulável e sua consequente manipulação objetivando aquisições de conteúdos curriculares no âmbito da matemática. Permitiu ainda a construção de material de apoio, para a dinamização das atividades no âmbito da área curricular em questão, pelos discentes. A associação entre o material manipulável e o desenvolvimento de propostas de fichas ou outras foi outro fator que revelou potenciar a aprendizagem no concreto dos conceitos apresentados.

A dinâmica pedagógica mais utilizada em contexto foi a de trabalhar e desenvolver os conteúdos progressivamente e em consonância com a turma. A abordagem dos conteúdos, a manipulação dos materiais e a realização das fichas foi sempre apoiada e suportada pela explicação a par e passo, tendo havido trabalho autónomo e individual dos alunos pontualmente, seguido de correção e explicação.

Importa salientar que recorremos, sempre que se justificou, aos materiais de manipulação associados à operacionalização das atividades previstas no âmbito deste projeto e em outras atividades ao longo de todo o estágio. Observámos através das atividades apresentadas que a manipulação do material promoveu a materialização de conceitos que muitas vezes se abordam exclusivamente no abstrato. Observámos igualmente que na manipulação do material surgiram dúvidas da parte da turma o que indica a reflexão sobre o conteúdo. Por último compreendemos, na prática, a dinâmica

pedagógica bidirecional do material manipulável que surge não só como ferramenta para a aprendizagem, mas também como apoio ao professor no ensino dos conteúdos.

1.2. Caracterização do Contexto de Estágio 3ºF

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, o estágio com a turma F do 3º ano, decorreu no período compreendido entre 17 de maio e 18 de junho de 2021. Este estágio foi realizado na instituição de ensino oficial já referida.

1.2.1. Turma.

A turma era composta por 24 alunos, 14 eram do género feminino e 10 do masculino, com idades compreendidas entre os 10 anos e 11 anos. A turma era curiosa e participativa, empenhada com um grande espírito de entreajuda, com alguma falta de confiança e autonomia, pois ao realizar alguma tarefa demonstravam ter necessidade de estar constantemente a chamar a professora titular ou as estagiárias para apoio. Raramente existiam conflitos, sendo crianças muito cumpridoras e bastante recetivas a novos conhecimentos. Os alunos demonstravam um nível médio muito bom, com exceção de três crianças com necessidades de apoio nos conteúdos curriculares nas áreas da matemática e do português. O grupo demonstrava maior interesse nas áreas da matemática, das artes visuais e da educação física, contudo apesar de demonstrarem bastante interesse pela matemática, esta era a área que lhes suscitava mais dúvidas pela exigência dos conteúdos lecionados.

No português, os alunos já haviam cumprido o plano curricular previsto e por essa razão, encontravam-se a rever conteúdos e a consolidar aprendizagens.

1.2.2. Ambiente educativo.

A sala de aula do 3ºB situava-se no primeiro andar do edifício ao fundo do corredor, sendo ampla com bastante luz natural proveniente de três janelas grandes e aquecimento por piso radiante. Existia na sala um quadro de giz e um quadro interativo com projetor, ao lado do primeiro encontrava-se a secretária do professor com computador ligado ao projetor.

No que dizia respeito à disposição das mesas, estas encontravam-se viradas para os quadros, divididas em quatro filas tendo cada uma sensivelmente quatro a cinco secretárias. É importante referir, que devido ao covid as mesas encontram-se desniveladas, ou seja, não estavam alinhadas umas com as outras, mas sim uma mais à frente e outra mais atrás para que existisse uma distância favorável entre os alunos. As mesas não eram partilhadas, sendo que cada aluno tinha uma mesa individual. A mesa da professora titular encontrava-se ao fundo da sala, atrás de todas as mesas da turma. No entender da docente aquele lugar dava-lhe maior amplitude visual conseguindo perfeitamente entender quem se encontrava a trabalhar e quem estava desatento, deste modo ao serem observados, sem o saber, fomentava-se o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade. A localização da mesa da docente encurtava a distância das mesas dos alunos aos quadros e permitia que usufruíssem da melhor visibilidade possível, visto ser uma turma numerosa que se estendia pelo comprimento da sala. Existiam na sala cabides, três armários para dossiers, fichas, livros, manuais e material pedagógico e de desgaste e duas secretárias de apoio.

No que respeita à decoração da sala, haviam dois quadros de cortiça onde estavam afixados cartazes de resumos de conteúdos curriculares, para além de estarem expostos em várias paredes da sala diversos trabalhos realizados pelos alunos relativos a pesquisas no âmbito de conteúdos curriculares.

1.2.3. Projeto: aprender com recursos digitais.

O tema do projeto surgiu pela reflexão fruto da observação efetuada no primeiro momento da prática, quanto à metodologia usada pela professora cooperante. Ao longo da semana de observação da prática de ensino supervisionado com a turma 3ºF, apercebemo-nos que a professora cooperante se apoiava maioritariamente no método expositivo/tradicional, lecionando os conteúdos curriculares apoiando-se nos manuais ou em fichas de trabalho, sem recorrer ao apoio da tecnologia. O nosso projeto tomou forma ao considerarmos a inclusão dos recursos digitais criando, contudo, um equilíbrio entre estes e o método expositivo ao qual a turma estava habituada, pois “os vídeos interativos e outros recursos multimédia podem ser mais eficazes quando usados como complemento ao ensino tradicional” (Lopes & Silva, 2010, p.253).

Tendo pesquisado os conteúdos curriculares a abordar e compreendendo a sua complexidade, entendemos que faria sentido implementar um projeto ligado à utilização dos recursos digitais visando apoiar o processo de ensino-aprendizagem e Lopes e Silva (2010, citando Liao, 1999) confirmam que “existem cada vez mais recursos multimédia à disposição do professor para utilizar nas salas de aula com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” (p. 253). Compreendemos também a diversidade da tipologia de recursos digitais passível de ser utilizada e suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, como referem Ramos, Ferreira e Teodoro (2011) “um recurso digital cujos elementos permitam a modelação, a simulação, a animação, a combinação multimédia, a interatividade (que pode assumir diferentes formas), induz certamente estratégias de ensino e modos de aprendizagem diversificados” com vista a desenvolver um “trabalho educativo diferente e com mais-valias claras, em relação ao que poderiam desenvolver com o apoio de meios tradicionais de ensino” (p. 15).

Concluimos ser pertinente a implementação do projeto acima citado e perseguimos como objetivo principal o uso dos recursos digitais como complementaridade ao ensino tradicional, reconhecendo igualmente que a geração de alunos com a qual nos deparamos tem acesso facilitado a este tipo de recursos e manifesto interesse. A nossa visão direcionou-se para a articulação entre ambos os métodos fomentando a diversidade na dualidade de métodos de ensino e o efeito inovador face ao que os alunos estavam familiarizados em sala de aula.

Dos recursos digitais que perspectivámos utilizar, tomou lugar de destaque a plataforma educativa, Escola Virtual. Esta disponibilizada, sob licença da editora do manual adotado: Alfa, recursos pedagógicos complementares às fichas, possibilitando o acesso ao seu formato digital, materializando a ponte entre o manual físico e, o digital, permitindo explorar de ambas as formas a informação a lecionar. Esta plataforma disponibilizava, aos docentes, recursos digitais como: vídeos, tutoriais, apresentações powerpoint, exercícios, jogos, desafios, sendo que alguns desses possuíam a particularidade de serem interativos. Como refere Ramos et al. “estas plataformas têm ainda em comum a exploração das características únicas e inerentes ao tipo de recurso digital” pois disponibilizam “funcionalidades que podem ser usadas como base para abordagens pedagógicas diversificadas, assegurando a possibilidade de desenvolver trabalho educativo que, de outra forma, dificilmente poderia ser realizado” (p. 19). Ao incluir na planificação das aulas o uso dos recursos digitais o professor proporciona aos alunos aprendizagens possíveis de serem “orientadas para a manipulação dos objetos, para a interação com os elementos do recurso, para a observação ou representação dos fenómenos, ou ainda para a aprendizagem de conceitos e teorias através da combinação de imagens, palavras e sons, etc.” (Ramos et al., 2011, p. 15). Tendo em conta a nossa pretensão em promover a diversidade da aprendizagem aliada à pluralidade de recursos

digitais existentes foi essencial a utilização de outras plataformas/sites/serviços de pesquisa como o Youtube, google maps, plataformas digitais em 3D entre outros.

Os objetivos gerais pretendiam ir ao encontro da utilização e implementação de dinâmicas com recursos do tipo digital na ótica do utilizador, quer pelo docente quer pelo discente no processo ensino-aprendizagem. A oferta pedagógica, no que diz respeito ao mundo digital, é ilimitada, surgindo assim a necessidade de uma seleção cuidada visando a adequação daquela aos conteúdos a serem lecionados compreendendo que “as características inerentes ao recurso podem facilitar o desenvolvimento de mudanças substantivas na abordagem pedagógica, ao permitirem novos objetivos de aprendizagem e propostas de trabalho educativo por parte dos professores e dos alunos” (Ramos et al., 2011, p. 19). Através do projeto: “Aprender com recursos digitais” pretendemos atingir os objetivos que a seguir se enumeram: integração e utilização dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem pelo professor; utilização dos recursos digitais pelos alunos no processo de aprendizagem; utilização do computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa e realização de pesquisas pelo aluno, utilizando os termos selecionados de acordo com as temáticas a desenvolver. O objetivo primordial do projeto “Aprender com recursos digitais” foi levar a cabo uma prática efetiva da integração e utilização de recursos digitais em contexto de prática pedagógica em sala de aula.

1.2.3.1. Escola Virtual.

Desenvolvemos as nossas atividades partindo dos objetivos previamente definidos e visando a aquisição de competências e conhecimentos pela integração e utilização dos recursos digitais nas atividades que planeámos e implementámos. Na aplicação de um projeto como este foi para nós evidente que a primeira mudança seria a

de usar a plataforma educativa da Escola Virtual como suporte diário na abordagem dos conteúdos do manual, quer como suporte expositivo das fichas do mesmo quer utilizando os recursos digitais associados.

A maioria das fichas de trabalho dos manuais e dos livros de fichas foram realizadas utilizando a tela interativa no modo expositivo para melhor visualização das mesmas por parte da turma, com vista a reforçar a explicação dos conteúdos e recorrendo ao seu preenchimento no quadro branco. Os conteúdos do manual Alfa - Matemática 3 e Alfa - Estudo do Meio 3 foram abordados pelo processo descrito acima e recorrendo aos recursos digitais associados, como vídeos e apresentações powerpoint. Na abordagem ao conteúdo relativo às unidades de medida foi utilizada a tela interativa para apresentação e realização das fichas do manual de matemática das páginas 109 e 110, para a apresentação da tabela de preenchimento de suporte à atividade sobre medidas não convencionais e para a apresentação de um powerpoint de indicações à atividade “Vamos construir um metro articulado”. O conteúdo relativo ao estudo do perímetro foi abordado através do uso da tela interativa para apresentação e realização com a turma das fichas do manual Alfa - matemática 3, das páginas 118 e 119, apresentação dos vídeos associados e apresentação da ficha de suporte à atividade prática: “Vamos calcular o perímetro”.

No âmbito do estudo do relevo e meios aquáticos, foram apresentadas as fichas do manual Alfa - Estudo do Meio 3, das páginas 108, 109, 110 e 111 através da tela interativa, e realizado o seu preenchimento em grupo. Os conceitos nascente/olho de água e sua relação com a existência das azenhas foram introduzidos pelo visionamento de vídeos através de links (Anexo C).

A introdução da temática relativa a animais em vias de extinção realizou-se através da apresentação de um powerpoint e da proposta de preenchimento de um cartão

de pesquisa com indicações das informações a recolher na internet, pelos alunos, sobre um animal específico, visando posterior apresentação à turma. Na abordagem ao tema dos animais migratórios, recorremos aos meios digitais através de diversos links para apresentar vídeos com vista a observar aquela realidade e foi apresentada. através da tela interativa, a ficha da página 32, do livro de fichas do manual do Estudo do Meio.

Concluimos que nas atividades que desenvolvemos, obtivemos resultados positivos, pois como referem Lopes e Silva (2010) “as apresentações que incluem elementos visuais e auditivos podem ser mais eficazes do que aquelas que servem apenas uma única modalidade” (p. 304). Observámos que, o uso dos recursos digitais favoreceu as competências de ensino assim como as de aprendizagem, dado que o professor ao recorrer a ferramentas diversas aumenta a probabilidade de ir ao encontro dos diferentes estilos cognitivos dos seus alunos. Na avaliação do projeto implementado e tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, entendemos que as propostas aliaram, efetivamente, recursos digitais ao método expositivo e exploraram os recursos digitais do manual adotado que se encontravam à disposição do docente. É de suma importância, tentar combinar o estilo de ensino com o estilo de aprendizagem dos alunos, com vista a ir ao encontro de uma aprendizagem mais eficaz, sendo pertinente a promoção de oportunidades para aplicar o que aprenderam após a apresentação multimédia visando vincular e fortalecer o conhecimento recém adquirido, assim como a realização de “atividades de aprendizagem complementares, discussões na turma e actividades em grupos cooperativos” (Lopes e Silva, 2010, p. 254).

A associação do suporte escrito do manual com o recurso digital foi um fator que revelou potenciar o interesse dos alunos e permitiu a exploração, pela pesquisa, de conteúdo quanto às temáticas propostas, fomentando o trabalho autónomo e individual daqueles.

Capítulo II: Investigação

2.1. Percurso Investigativo

O nosso percurso profissional como educadora de infância, permitiu um cumular de experiências e reflexões resultantes da realidade relacional vivida no dia-a-dia na sala de jardim de infância. O bem-estar das crianças, revelado através da construção da relação pedagógica entre educadora-criança, foi algo que acarinhámos particularmente e no qual colocámos a tónica da nossa prática.

A transição profissional do nível de ensino em que lecionamos para o nível seguinte, possível pela conclusão do mestrado em questão, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, leva consigo a experiência da relação pedagógica configurando agora, no entanto, o peso de uma aprendizagem com sucesso, essencial aos alunos do primeiro ciclo com vista à sua progressão para o ano subsequente. Se na educação pré-escolar a aquisição de competências e conhecimentos é fundamental e objeto de registo e avaliação, não se perspetivando, contudo, como impeditiva de transição, já no ciclo seguinte afigura-se como pressuposto inevitável para progredir. Deste modo, a compreensão da motivação para a aprendizagem por parte do discente, nomeadamente num contexto pedagógico de escolaridade obrigatória é, na nossa opinião, um foco fundamental a ser estudado.

A génese deste estudo nasceu da efetiva reflexão sobre a nossa prática em contexto pré-escolar, onde observámos que a criança demonstrava a sua sensibilidade aos gestos de afeto e que estes pareciam influenciar a sua envolvência e interesse na aprendizagem, e considerando a reflexão realizada, visámos como objeto de estudo o contexto da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, porém neste último o desempenho escolar e o sucesso na aprendizagem, são questões cruciais na prática dos docentes.

Como nota final, gostaríamos de trazer as palavras de Carmo e Ferreira (2008) quando apontam alguns critérios essenciais para a definição de um objeto de estudo numa investigação. Para estes autores, o primeiro critério é o “da familiaridade do objecto de estudo” referindo que este deverá ter raízes na experiência anterior do investigador, referem ainda um segundo critério “o da afetividade” recomendando que “a selecção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal” sendo evidente que “ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (p. 48).

E nesta afetividade por nós sentida, propusemos-nos a investigar o papel da dimensão afetiva na relação pedagógica e a sua relação com a motivação para a aprendizagem.

2.2. Contextualização da Investigação

O presente estudo tem como objetivos investigar e compreender as repercussões da dimensão afetiva da relação pedagógica, estabelecida entre docentes e discentes na motivação destes para a aprendizagem. A questão central desta investigação será a seguinte: Qual o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica que o docente constrói com a criança e que impacto tem na sua motivação?

Objetivamos compreender o que entendem os docentes ser a dimensão afetiva da relação pedagógica e também quais as suas conceções quanto à possível influencia daquela na motivação dos alunos para a aprendizagem. São igualmente nossos objetivos compreender, através do olhar da/o criança/aluno, o que consideram ser manifestações de afetividade dos adultos para com eles, especificando o modo como se revelam e materializam, identificando-as e categorizando-as, bem como, se entendem na pessoa do educador/professor afetivo *per si* uma ponte favorável para a motivação para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

No debate sobre a relação entre a afetividade e aprendizagem grandes mestres do estudo do desenvolvimento da criança, Piaget (1969, 1992), Vygotsky (1993, 1998) e Wallon (1968), 1971, 1978) que apresentavam concepções em direções análogas, são referidos por diversos autores, como Amado, Freire, Carvalho e André (2009), Estrela (2010), Leite (2012) e Wadsworth (1996).

Wallon (1968, 1971, 1978 citado por Leite, 2012) indicou que no processo de desenvolvimento do ser humano seria determinante a “relação entre quatro grandes *núcleos funcionais* (...) a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa” (p.360). Amado et al. (2009) referem a linha de investigação apoiada nos trabalhos de Wallon (1968) onde é patente “que é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais” o que dá origem à atividade cognitiva e permite o seu avanço, visto que são “os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades” (pp.77-78). Wadsworth (1996) incentiva a quem se interessa pelas teorias piagetianas e sua relação com a prática educativa a “voltar-se para as concepções afetivas de Piaget tanto quanto para as cognitivas” dado que, o “desenvolvimento intelectual é uma unidade composta de ambas” e qualquer leitura dos estudos piagetianos aparte da perspectiva afetiva no desenvolvimento intelectual será claramente incompleta (p.146). Na senda das teorias de Piaget conclui, que se compreende no processo intelectual uma visão não exclusiva da dimensão cognitiva, mostrando referências claras que a dimensão afetiva é um fator a ter naquele processo, pois para Piaget, quer o aspeto cognitivo quer o afetivo pesavam no desenvolvimento intelectual do aprendente, e, a dimensão afetiva onde se compreendem "sentimentos, interesses, impulsos ou tendências (tal como a vontade) e valores” constitui o elemento catalisador dos padrões comportamentais, nos quais os aspetos cognitivos se consideram somente as estruturas (p. 145).

Apontando noutra direção colocamos como foco a pegada histórica da evolução da visão sobre os estatutos e papéis de alunos e docentes. Estrela (2010) refere que na escola dos finais da primeira metade do século passado a afetividade começou a ser valorizada tendo surgido, a partir dos anos sessenta em França, críticas a uma escola que atrofia o afeto, intelectualista e promotora da uniformização. Os estatutos outrora conferidos aos docentes e discentes, sujeitos da relação pedagógica, atravessaram uma fronteira: a de serem vistos como personagens a serem-no como pessoas “na totalidade da sua humanidade” (p.21). Segundo esta autora contribuíram para esta mudança os estudos dos psicólogos Rogers (1961) e Abraham (1972) que ganharam terreno, e trouxeram a palco implicações para um “ensino não directivo e para a libertação da afectividade” e, na mesma linha, alude a Combs (1974) que afirmou “não nascemos professores, tornamo-nos professores”, como tal no decurso dessa metamorfose, “a formação deve ser marcada pela construção de um adequado sistema de crenças sobre os alunos, a escola, a profissão; crenças desenvolvidas num clima que dê segurança e seja proporcionador de auto-estima” (p.22). Os estudos dos comportamentos em situação, na vaga do paradigma processo-produto fizeram entrar em cena a relação entre o comportamento e o rendimento do aluno face ao comportamento do professor em sala de aula, onde apesar da crítica ao carácter de um paradigma que muitos classificavam de “behaviorista, simplificador e atomista ao isolar artificialmente variáveis que fazem parte de um todo complexo” mostrou uma clara convergência nos efeitos de variáveis afetivas, nomeadamente atitudes de entusiasmo e calor humano do docente, nos alunos (pp. 21-22). Quanto à relação educador/criança ou professor/aluno, ou seja, ao conjunto de relações interpessoais vividas numa moldura institucional contendo objetivos educativos, que compreendem “caraterísticas cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”, é inevitável que salientemos a

importância da monodocência no ensino (Postic, 2007, p.27). A nossa investigação assente nos objetivos acima referidos visa analisar o papel da dimensão afetiva na motivação para a aprendizagem, contudo, é essencial destacar a importância do papel do educador/professor no estabelecimento do tipo de relação pedagógica e na tônica impressa por este à dimensão afetiva dessa relação. A monodocência, pela sua especificidade, possui determinadas particularidades que a diferenciam de outras relações pedagógicas, devido à vivência no espaço intimista que é a sala de aula/atividades e ao tempo partilhado entre os sujeitos. Tendo em conta que, os docentes a investigar neste estudo atuam na esfera da monodocência, o seu papel assume uma importância crucial no estabelecimento da relação pedagógica pelo facto de ser (praticamente) exclusiva.

Na reta final e perseguindo o objetivo que consideramos ser a *joia da coroa*, é nossa pretensão *ouvir a voz do aluno*, dando, portanto, “cumprimento a um direito que lhe assiste como criança, como aluno e como cidadão – uma condição fundamental da educação para a cidadania” (Amado, 2006, citado por Carvalho, 2007, p.1). Sobre a investigação levada a cabo por Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017) relativa às representações da criança quanto à relação afetiva com os seus professores, aqueles referem que as crianças investigadas verbalizaram que compreendiam no investimento afetivo dos seus professores o combustível essencial à ignição do desencadeamento dos processos cognitivos e motivacionais essenciais ao ato da aprendizagem (p.446). Analisar a dimensão afetiva da relação pedagógica é, assim, fundamental pois “a relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva” (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 248).

Na nossa pretensão de estudar qual o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica que o docente constrói com a criança e o seu impacto na sua motivação, e suas concepções quanto à possível influência entre motivação para a aprendizagem e a dimensão afetiva na relação pedagógica, o nosso estudo desdobra-se em várias facetas que importam questionar e analisar e às quais pretendemos dar resposta, para por partes chegar a um todo. Sintetizando o que até agora apresentamos relativamente à nossa investigação, somos a colocar as denominadas “questões-bússola”, referidas por Carmo e Ferreira (2008) com vista a orientar o nosso estudo (p.47).

Questão 1: O que é para professores a dimensão afetiva da relação pedagógica?

Questão 2: A dimensão afetiva da relação pedagógica, na perspetiva dos docentes, influencia a motivação das crianças/alunos para a aprendizagem?

Questão 3: O que consideram as/os crianças/alunos ser manifestações de afetividade dos professores, como se revelam e materializam?

Questão 4: A dimensão afetiva na relação pedagógica, na perspetiva das/os crianças/alunos, influencia a sua motivação para a aprendizagem?

Tendo em linha de conta o apresentado e considerando que o educador/professor pretende que a criança tenha para com os conteúdos lecionados uma postura de interesse e conseqüente motivação, achamos pertinente este estudo, com a esperança que nos possa levar a compreender se a relação pedagógica, ao nível da dimensão afetiva, potencia o tipo de atitude pretendida.

2.3. Revisão da Literatura

O nosso estudo pretende investigar e compreender se discentes e docentes visualizam a dimensão afetiva como impactante na motivação para a aprendizagem e para tal propósito revela-se essencial definir alguns termos base como forma de compreender ao que nos propomos investigar. Porquanto imergiremos nos conceitos-

chave consequentes dos objetivos deste estudo que pretende conhecer e compreender a base dos laços afetivos que se estabelecem entre educador/criança ou professor/aluno na relação pedagógica e suas repercussões no desejo de aprender.

Definiremos assim primeiramente o que se entende por relação pedagógica e avançaremos para a definição dos conceitos de afeto, afetividade, dimensão afetiva, e motivação. Os conceitos que de seguida chamaremos a definir encontram-se, inevitavelmente, pelo contexto do nosso estudo, referenciados ao domínio da relação pedagógica.

2.3.1. Relação pedagógica.

No propósito de definir os conceitos chave do nosso estudo enveredemos para a definição da relação estabelecida em contextos educativos, onde se compreende a relação pedagógica que, em sentido restrito, é “um dos domínios da relação interpessoal desenvolvida entre professor e aluno” (André, 2007, p. 4).

Estrela (2002) reitera que a relação pedagógica tem lugar em contextos escolares e ocorre com os mais variados sujeitos, destacando, todavia, a relação professor-aluno. A mesma autora recorda Filloux (1974) que refere que “há pedagogia a partir do momento que um pedagogo intervém como referente de uma função de saber que este representa para o aluno” (p.32). Portanto, a relação pedagógica acontece num espaço e tempo demarcado, na qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem onde se configura a referência de alguém como detentor de alguma tipologia de saber (académico, social, comportamental) e um recetor do mesmo. Contudo, apesar desta díade aparente de agentes, nomeadamente professor-aluno estamos frente a uma relação tridimensional dado existir um vértice que a configura como uma relação triangular, pois encontramos na relação pedagógica: “o professor, o aluno e o saber” (Mialaret, 1991, Houssaye, 1992, Hess & Weigand Houssaye, 1994, citados por André, 2007, p. 21).

A relação pedagógica é um tipo particular de interação entre discente e docente, onde este último tem “a importante função de mediar o vínculo de novas gerações com os diversos objetos de conhecimento” e com os quais se encontra, curricularmente orientado ou obrigado a. Neste movimento dinâmico no qual se encontra o adulto cuja função é ensinar e cujo querer é que a criança aprenda, manifestam-se afetos como “os desejos de ensinar e de aprender que emergem (ou não) nessa interação” (Loos Sant’Ana & Barbosa, 2017, p.447).

Ao colocar o foco nos sujeitos da tríade, encontramos o mundo interior de cada um, construído, mediante a relação estabelecida com o outro, posto que o indivíduo define-se interagindo na relação com o meio envolvente e a ele, simultaneamente, se adapta. Pesam, nesta dinâmica relacional, as características dos sujeitos que são, contudo, igualmente afetadas pela relação na qual se encontram, observando-se que “as propriedades de uma relação dependem das características dos participantes” e concomitantemente “os indivíduos comportam-se de forma diferente, de acordo com quem estão” (Canavarro, 1999, citado por André, 2007, p.9). Percebemos e salientamos, portanto, a importância do docente em regime de monodocência onde se estabelece como a única, ou principal, figura adulta de referência ao nível relacional e detendo uma compreensível primazia nas propriedades da relação pedagógica. A relação pedagógica (é sobejamente perceptível como fundamental e profunda, pois como concluiu Ferreira (2001, citado por Barbosa, 2009) observando as teorias de Freud “os afetos e emoções vivenciados com esses primeiros objetos, aos quais o sujeito se encontrava ligado (a mãe, o pai, os irmãos), vão ser «transferidos»” para os seus professores (p.50). De acordo com a teoria do apego de Bowlby, a relação positiva entre crianças e adultos pode ser um fator “de proteção para crianças com relacionamentos familiares negativos” pois os relacionamentos positivos com adultos, nomeadamente em contexto escolar com

os seus professores “podem contribuir para a reorganização mental e emocional dos modelos de relacionamentos disfuncionais da criança” (Sabol & Pianta, 2012 citados por Petrucci, Borsa & Koller, 2016).

O perfil do professor impregna a relação pedagógica e afeta a pessoa do aluno, como explica Freire (2004): o “professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista (...)” deixa a sua marca quando cruza pela vida dos seus alunos. Referindo-se à importância e responsabilidade do professor e ao facto de poder entranhar a pessoa do aluno (p.66.).

Considerando os três elementos da relação pedagógica - o professor, o aluno e o saber - Estrela (2002) refere que o último impõe a condicionante primordial da relação, ressaltando que "não há relação pedagógica que não se inscreva num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação" (p.32). Ribeiro (2010) ressaltou que o papel do docente no estabelecimento do tipo de relação pedagógica com os seus alunos, poderá promover por parte da criança um olhar positivo em relação aos conteúdos das disciplinas e na mesma medida relativamente aos professores que as lecionam (p.406). No seu sentido mais preciso, a relação pedagógica inclui uma dimensão humana e social, pela qual o docente deverá principalmente “ensinar a estar, a viver, a trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica, e não um simples agregado de indivíduos” e nesta dimensão onde se identificam características cognitivas e afetivas essenciais ao desenvolvimento do aluno reconhecemos a redefinição do conceito associado ao papel do professor (Fernandes 1990, citado por André, p.17). Cosso, Franco e Fernandes (2018) concluíram que “a construção do conhecimento ocorre a

partir de uma relação interpessoal entre professor-aluno, na qual o professor mostra-se como a figura central na mediação dos conteúdos abordados, discutidos e apreendidos pelos integrantes desse processo interacional” (ibidem, *para.* 1, n.p.). Se o saber é parte da relação pedagógica a qualidade dessa relação será, portanto, garante da qualidade da construção do saber.

Tem vindo a observar-se uma mudança qualitativa na relação estabelecida entre professor e aluno, com particular e especial incidência na mudança do conceito do papel do professor, determinando-o a ser “catalizador no desenvolvimento sócio-afectivo do aluno”, dando espaço para que caia o chavão de veículo de conhecimentos ou promotor do desenvolvimento cognitivo (ao nível do conhecimento e competências) e reforçando a distinção entre a escola transmissiva e a escola construtivista, onde a primeira reflete um modelo que distancia os sujeitos e a segunda onde o aluno é “um participante activo e o principal interessado no processo educativo” (André, 2007, pp. 10). Nas mudanças impulsionadas pelas correntes de pensamento oriundas das áreas da psicologia e da filosofia “tem-se feito sentir a necessidade de se redefinir o papel do professor”, reorientando-o de transmissor de conteúdos para se reestruturar como “facilitador e organizador das situações de aprendizagem” ao utilizar, com vista a atingir esse objetivo, diferentes níveis de competência nos âmbitos sociopsicológico, pedagógico e interpessoal “para que a relação pedagógica se estabeleça num clima de confiança, respeito, proximidade e autonomia” (ibidem, pp. 23-24).

Referenciando-nos agora às experiências da situação estranha de Ainsworth, pelos estudos de Ferreira e Pinho (2009), nomeadamente quanto aos tipos de vinculação categorizados, faz sentido fazer um paralelismo entre a vinculação segura promovida pelo cuidador primário “sempre disponível perante situações adversas ou assustadoras” que abastece a criança de “competências para enfrentar e explorar diversas situações

com que se poderá defrontar” e o professor que afiança o seu educando de suporte afetivo, no âmbito de uma relação pedagógica positiva, que permite ao aluno enveredar no processo de aprendizagem com confiança (p.2).

Segundo o modelo bioecológico, criado por Bronfenbrenner (Petrucci et al. 2016), que sustenta que o desenvolvimento humano é um processo de continuidade e mudança das características da pessoa, quando afetada pelo contexto vivenciado através dos denominados “processos proximais, que se referem às atividades cotidianas da pessoa com outros indivíduos”, existe a possibilidade que esse processo possa “gerar efeitos de competência ou de disfunção no indivíduo” e, no seguimento destes efeitos, o modelo refere ainda que os efeitos de competência “resultam na aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades intelectuais”. A relação entre professores e alunos é passageira, todavia, pela quantidade de horas diárias que permanecem juntos e, devido ao papel do docente, esse relacionamento pode atuar prevendo o desenvolvimento de efeitos de competência pois, “quando positivos, esses relacionamentos associam-se à melhora no desempenho escolar e à redução de problemas de comportamento” (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011 citados por Petrucci et al. 2016, s/n).

O docente pela qualidade da relação pedagógica pode, ainda, transformar os sentimentos do aluno quanto a determinados conteúdos conotados negativamente, em desejo de os aprender, referem Leite e Tagliaferro (2005) porque as “práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento” e “vão marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido”. Os autores ressaltam ainda a importância das práticas pedagógicas implementadas, concluindo que o professor (inesquecível) através delas faz “transparecer um profundo envolvimento com sua profissão” indicando “uma grande

paixão na vida” influenciando a vida dos seus alunos (pp. 258-259). O efeito das relações entre professor-aluno é sentido no desempenho escolar deste último influenciando-o, na melhoria da relação pedagógica encontra-se, conseqüentemente, implicada a melhoria dos resultados da aprendizagem (Lopes & Silva, 2010, p.63).

2.3.1.1. *Clima de sala de aula.*

O que se entende por clima de sala de aula encontra-se na compreensão de um conceito abstrato, o *ethos*, que, sintetizando, significa o que se vive em espaço. Este conceito foi descrito “pela primeira vez em Homero, a palavra *ethos* significa «morada» (...) *ethos* é *habitat*, «toca», mas também (...) a maneira de habitá-la” (Heidegger, 1958, citado por Matos, 2008). O clima de sala de aula, corporiza-se pelas interações dos atores em presença que, por sua vez, se encontram vinculados ao seu papel, fruto de um enquadramento institucional específico. O *ethos* resulta e depende da entrega que cada sujeito faz de si. Carvalho (2007, citando Arends 1997) entende “por clima de sala de aula a «atmosfera ou *ethos* que resulta da interação entre as necessidades individuais e os papéis e normas institucionais»” e salienta que um clima positivo é criado pela “harmonização e compartilha dessas necessidades e papéis” (p.23).

O *ethos* da sala de aula é produto do modo como se habita um espaço, no qual o comportamento dos sujeitos fará surgir as propriedades dessa atmosfera, prevendo, portanto, uma infinidade de resultados possíveis assentes na diversidade existente das propriedades pessoais dos atores em presença, sendo que a este estudo interessa o clima de sala aula positivo. O que pode então gerar a vivência de uma atmosfera positiva em sala de aula? Antes de mais devemos ter em conta o peso do papel do professor no estabelecimento do clima de aula, pois a ele pertence a autoridade, Carvalho (2007) refere que as competências relacionais e de ensino do docente impressas na relação

desenvolvida em situação de grupo, são decisivas para o clima relacional gerado e instalado. Ao professor caberá construir uma relação pedagógica positiva e humanizada, espelho da eficácia docente, melhor dizendo, fruto dos “métodos de ensino, processos e procedimentos que contribuem sobremaneira para a aprendizagem do aluno, bem como para a sua satisfação académica e pessoal” e regida por valores base como a “partilha, (...) equidade e (...) respeito para com o outro” (Carvalho, 2007, p. 62).

São as características pessoais do professor como “disponibilidade (...) aproximação amistosa e respeitosa (...) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor” que poderão promover o incentivo que o aluno necessita para trabalhar, e também regular comportamentos prevenindo a indisciplina (Amado et. al, 2009, p. 79).

O perfil do professor (caraterísticas pessoais e profissionais) surge pela dialética comunicacional da relação pedagógica durante a qual são constantemente fornecidas à criança, pelo adulto, quer de modo verbal quer não verbal, “informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou ausência deles” e visto a significância que o professor tem para ela, estas informações “contribuem para a formação de uma imagem positiva ou negativa sobre a percepção que a criança tem de si própria” (Ferraz & Ristum, 2012, pp.108-109). O fator afetividade entra em jogo constituindo-se fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais do discente e além disso "em nenhum momento se pode considerar excessiva a entrega de carinho que possamos oferecer dentro de um ambiente escolar ou familiar" devendo, ter-se como objetivo, aquando a construção da relação pedagógica, "avançar em direcção a climas afectivos onde a dependência não esteja condicionada a que o outro renuncie à sua singularidade, onde não permitamos chantagens afectivas, onde a ternura se tenha convertido num paradigma fundamental"(Restrepo, 2004, pp.64-66, 86).

O clima de sala de aula positivo é, portanto, (o) fruto de relacionamentos pedagógicos positivos onde é dada à afetividade um papel preponderante, pois daí nasce um “clima de compreensão, confiança, respeito e motivação” observando-se como resultado alunos “mais calmos e tranquilos, com uma autoestima mais positiva, mais participativos nas atividades e com vontade de aprender e de partilhar as suas aprendizagens com os outros” (Santos, 2020, p.72).

Lopes e Silva (2010) salientam oito características afetivas do professor “com maior influência nas relações professor-aluno” e essenciais na construção de um ambiente relacional facilitador da aprendizagem e assegurado de melhor desempenho escolar: “não directividade, empatia, entusiasmo e encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem” e, também como parte daquele grupo de características, a adaptação às diferenças, a autenticidade e as crenças centradas no aluno. Nas aulas dos professores com as características referidas, o docente “reflete sobre o que o aluno diz, clarifica e mostra empatia, (...), formulando, a respeito, observações de um modo agradável, positivo e amistoso, evitando fazer interpretações, avaliações (reserva para si os seus juízos de valor) e dar conselhos” surgindo conseqüentemente resultados escolares mais elevados posto que a dimensão afetiva encontra-se relacionada com a “dimensão cognitiva, linguística e social”. Estes autores apontam o fator que mais interfere no desempenho escolar dos alunos, revelando que os “mais de 200 estudos confirmam que as relações professor-aluno têm uma elevada influência” e, ao investigar as características do professor que levam ao melhor desempenho, encontram a fonte da questão “construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados” (pp. 62-66).

2.3.2.2. Afeto, afetividade e dimensão afetiva.

Visando definir o que se entende por afetividade, Amado et. al (2009) aludem a um “*conceito polissémico*” que une “sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho” encontramos, no entanto, certa ambiguidade existente na definição de afetividade na literatura dos estudos de diversos investigadores, ao colocarem maior relevância numa ou noutra faceta deste conceito, compreendendo-se assim “a complexidade e amplitude do objecto de estudo em causa” (p.77).

O afeto e a afetividade não são de maneira alguma sinónimos, já que o primeiro adentra no segundo, a afetividade é “o conjunto de (...) emoções e sentimentos que a pessoa humana tem capacidade de experimentar ao longo da sua vida” e o afeto é uma inclinação para o outro manifestada de formas e graus diversos (Sêco, 1997, pp.62-63).

Como refere Estrela (2010) o afeto é “qualquer disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros e das coisas” e ao utilizar o termo *reação* observamos e sentimos a existência de um movimento, uma ação, uma prática, uma atitude que se apoia numa disposição mental e psicológica e perpassa para o plano físico e corporal (p. 36). Acrescenta Sêco (1997) que a ponte de ligação para os outros constitui-se “em diferentes graus: afeição, ternura, carinho, amizade, amor” que conseqüentemente determinam a atitude na sua expressão física (p.63). Ribeiro (2010) sobre o conceito de afetividade encontrou no termo diversos significados, entre os quais destacamos: “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (p. 403). Os comportamentos do docente quer sejam verbais quer não verbais são a faceta visível da dimensão afetiva da relação pedagógica. Encontramos nos comportamentos não verbais atitudes de proximidade e

recetividade. Os primeiros como o nome sugere traduzem-se no ato de se aproximar fisicamente do aluno visando apoiar, incentivar, esclarecer, já a recetividade implica uma ação de receção às necessidades do discente por meio da reciprocidade dos sentidos, pelo olhar e no ouvir. As tipologias de comunicação verbal segundo Amado et al. (2009) são múltiplas evidenciando-se as “verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio” e estas ações “encorajam os alunos” e “ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos” (p.79).

No estudo conduzido por Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017) sobre percepções e representações das crianças sobre a relação afetiva estabelecida com os seus professores e a implicação da mesma na aprendizagem, obtiveram-se cinco categorias de representações: “atenção, conversa e ajuda; afeto, carinho e estima; momentos divertidos e de proximidade; desejo de aprender; desejo de ensinar” (p. 446). Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022) referem a criação que teve por base os estudos de Martin e Briggs (1986) do modelo *Competência afetiva na relação educativa* que se constitui pelos seguintes elementos: “vínculo, expressão, comunicação verbal, comunicação não verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidade de inclusão e de participação e gestão de conflitos”. O docente no qual se observa a acima descrita competência afetiva atua

“de forma humana, pois percebe o discente em sua totalidade e subjetividade, ouvindo-o, aconselhando-o, mostrando-se aberto ao diálogo, valorizando os saberes trazidos por tal sujeito, acolhendo-o em suas dificuldades não apenas acadêmicas, mas pessoais e buscando a criação de um ambiente favorável à construção e consolidação da aprendizagem” (p. 1283).

A dimensão afetiva é o afeto e a afetividade, presentes na relação entre professor e aluno, configurando-se como uma forma de comunicação que cria vínculos significativos e estabelece elos de ligação.

2.3.2.1. O tocar, o humor e a tonalidade afetiva.

A afetividade “constitui o impulso motor da vida” traduzida por manifestações afetivas numa “sociedade escolar (...) feita de pessoas que reagem umas sobre as outras”, muitas das vezes, sem que estejam conscientes do quão importante é o papel da afetividade e dos afetos “quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (Sêco, 1997, p.63).

Barbosa (2009) refere que “de acordo com a psicanálise (...) o início da constituição do sujeito se dá a partir do amparo do qual o ser humano depende para viver, se desenvolver e se humanizar”, a autora enumera os tipos de amparo a que alude: o fisiológico e o afetivo, clarificando que o primeiro, é por si só, “insuficiente para o desenvolvimento saudável de um ser humano”. Portanto, o amparo afetivo essencial à criança, é compreendido como o desejo investido expresso “por toques, carinhos, olhares, palavras endereçadas ao bebê que o introduzem em um contexto simbólico e de relações múltiplas” (p.47). Ressalve-se, contudo, que todos os afetos corporizados devem ser “mobilizados e geridos adequadamente conforme o educando e as situações”, pois o que para uma criança é um bálsamo (tomemos por exemplo: receber um abraço) para outra poderá ser uma invasão física sem sentido ou difícil de suportar, sem esquecer toda uma componente social e cultural onde o contexto terá de ser tido em conta em todas as suas nuances. Esta tipologia das manifestações de afeto, felizmente bastante comum no seio escolar, parece ser tão pouco esmiuçada e dignificada quando de facto se encontram perfeitamente categorizadas e possuem tão grande potencial no nivelamento das emoções dos discentes e na consolidação das relações com os seus

docentes. São condutas que dizem “muito mais do que quaisquer palavras”, confirmam “que estamos com eles, gostamos deles e podem contar connosco como com eles contamos” (Valente, 1990, citado por Sêco, 1997, p.64). No escrutínio do vocábulo *tocar* encontram-se englobadas a generalidade das manifestações de afeto não verbais dos docentes para com os seus alunos, que se efetivam em atitudes de proximidade e recetividade. Estas condutas implicam uma componente física, perfeitamente traduzida por Valente (1990, citado por Sêco, 1997) como: atitudes que “envolvem corporificação como o aperto de mão, o beijo, o abraço, a palmada no ombro ou nas costas, o piscar de olhos significativo e toda a gestualidade, mormente de mão e braço (saudação, gesto de vitória com os dedos, sucesso com o polegar, ...)” (p.64). Contudo, os “processos simbólicos da cultura que vão possibilitar” representações das formas de afeto devem ser apropriados pelo indivíduo que manifesta o afeto, pois encontra-se latente uma “complexificação das formas de manifestações afetivas (...) que só pode ser atingida através da mediação cultural” (Dantas 1992, citado por Leite, 2012, p. 360).

O favorecimento de um clima de sala de aula positivo cuja raiz se encontra no tipo de relação pedagógica estabelecido, encontra eco no uso do humor por parte do docente por ser esta uma variante positiva da relação, pois “o riso faz parte daqueles processos que fomentam a coesão social” (Engrácio, 2008, p. 55).

Na investigação realizada com uma amostra composta por alunos do 2º e 3º ciclos, André (2007) estabeleceu que “os alunos preferem aulas com humor (...)” e as suas conclusões poderão, facilmente, ser extrapoladas para o universo da classe discente de um modo geral. Este estudo confirmou que a “presença do humor no decurso das aulas, além de facilitar e melhorar o relacionamento entre professores e alunos, é visto também, por estes últimos, como um elemento facilitador da aprendizagem” independentemente da origem da sua proveniência, ao nível do sujeito, porque “a

importância do sentido de humor na relação professor-aluno é valorizada por este último, quer seja ele ou o professor o promotor deste modo de expressão” (p.123).

Relembrando o essencial desta questão, Engrácio (2008, citando Kher 1999) refere que “os professores têm que ser criativos devido ao papel fundamental que eles desempenham na criação de um ambiente que conduza a uma otimização da aprendizagem” relembrando o objetivo último da profissionalidade do professor (p.65). Explica ainda que “humanizar e criar empatia é uma solução para um bom pontapé de saída educativo” confirmando o consenso generalizado de que o humor e o riso contribuem para acionar um ambiente escolar positivo. O uso do humor cria empatia na relação, estimulando a aproximação emocional entre adulto e criança e “tem o condão de descontrair e aproximar alunos e professor mesmo quando à partida há uma hostilidade latente”, entenda-se esta animosidade o produto da representação que, por vezes, o aluno tem sobre a escola assente em experiências anteriores ou representações sociais menos positivas (ibidem, p.69-70).

O humor poderá ser visto como uma qualidade pessoal do docente, parte da vertente do *ser* mais do que da do *saber*, contudo e face ao exposto é possível conceber o uso do humor como uma técnica de ensino, uma vez que promove o estabelecimento de um clima de sala de aula positivo que por sua vez potencia a aprendizagem. Como refere Belmiro (2020) “os cientistas já descobriram que quando a gente ri, mesmo que seja um riso provocado intencionalmente, os hormônios do bem-estar e do prazer são liberados”, portanto, quando um professor faz uso do humor em sala de aula é, manifestamente, pela vontade que tem no estabelecimento e na promoção de um estado neuronal positivo dos seus educandos. Poderemos compreender no professor que promove o riso, uma carga afetiva de quem se interessa pelo bem estar e felicidade dos seus alunos. Freire (2003, citado por Schram & Carvalho, s/d) refere que “a

aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor” observando que na teia da relação pedagógica o humor não se encontra nas suas margens antes, portanto no seu cerne (p.14).

No domínio da comunicação não verbal reside o tom de voz, definido por Mehrabian (1960, citado por Churches & Terry, 2007), que realizou um estudo, no qual demonstrou a sua importância, declarando que 7% da comunicação é transmitida pelas palavras, 38% pelo tom de voz e 55% pela linguagem corporal. Este autor concluiu que com vista a conseguir uma comunicação eficaz, no que diz respeito a emoções, sentimentos e atitudes é requerido que palavras, tom de voz e linguagem corporal se sustentem entre si, caso contrário a mensagem original perder-se-á, confirmando ainda que, caso aconteça, o recetor aceita os elementos dominantes, ou sejam, a linguagem corporal e tom de voz. Compreende-se, portanto, a importância do tom de voz nas interações pedagógicas, ou de outro tipo, pelo facto de revelar diversas emoções e sentimentos, desde tensão; nervosismo; compreensão; desprezo; angústia; compaixão, empatia; carinho, entre outros. Carvalho (2007) na análise de dados da sua investigação viu surgir a tonalidade afetiva como um aspeto interferente no bem-estar dos alunos que entrevistou. Os discentes referiram sentir-se bem quando o seu professor utilizava “um tom de voz moderado e meigo durante a comunicação: “Os professores, nas aulas em que me sentia bem, falavam melhor comigo (...) quando nós perguntávamos alguma coisa ao professor, respondia-nos com uma voz meiga”. Os testemunhos englobavam a vertente emocional, não descartando, contudo, a parte pedagógica acrescentando que quando nos professores predominava um timbre alto e sem ritmo os alunos fatigavam-se das aulas distraíndo-se (p.101).

O estudo do tom de voz é parcamente referido na literatura mesmo quando o tema é comunicação não verbal, inclusive *o gritar*, ainda infelizmente demasiado usado nas escolas pelos professores. Carvalho (2007) concluiu que os alunos que investigou evidenciaram “que nas aulas em que não aprendem nem se sentem bem, censurar, ralhar e gritar, é uma prática bastante comum nos professores”. Estes alunos sublinharam ainda que alguns professores “ralham e não explicam, ou explicam a ralhar. Fazem-no «por tudo e por nada»” sendo perceptível que a tonalidade afetiva e o clima de sala de aula fiquem comprometidos, pois a criança encontra-se a gerir continuamente expectativas de natureza do tipo coação, quando espera a qualquer instante que o seu professor lhe ralhe (p.124). Nizet e Hiernaux (s/d, citado por Renca, 2008) categorizam as estratégias dos professores em severas e suaves, onde “as primeiras assentam em relações distantes e assimétricas e no uso da coação. As segundas baseiam-se nas relações próximas e simétricas e utilizam meios não coercivos”, nas relações do primeiro tipo inserem-se a descompostura e o castigo, materializado pelo elevar do tom de voz e o gritar (p.78). O docente dispõe de duas grandes ferramentas: a voz e o canal não verbal, “usado para efeitos de negociação e atitudes interpessoais e em alguns casos como substituto de mensagens verbais” como tal será a sua capacidade de as utilizar que regulará a relação pedagógica (Pease, 2002, p.17). O nosso estudo tentará compreender se, esta faceta da expressão não verbal, está associada à dimensão afetiva da relação pedagógica, tanto na perspetiva dos docentes como na dos discentes.

2.3.3. Motivação.

O artigo referente ao estudo de Martin & Briggs (1986, citado em Borincaj-Cruss 2015) sobre a influência dos professores no aumento da motivação dos alunos, relembra-nos, categoricamente, que existem três coisas a recordar sobre a educação

escolar: a primeira é motivação, a segunda é motivação e a terceira é motivação, designando-a como um estado interno, que anima, dirige e sustenta o comportamento. É, portanto, essencial que o docente saiba como aceder a esse lócus interno do discente, de modo a despoletar a ação que o orienta para um objetivo: a aprendizagem. O papel do docente na relação pedagógica é a trave-mestra dos comportamentos quando se trata de alunos e no que diz respeito à motivação não é diferente, pois os professores são os agentes-chave no aumento da motivação dos alunos.

Marques (2003, citado por Carvalho, 2007) expõe a essencialidade da adoção de um conjunto de estratégias a serem postas “em prática na sala de aula pelo professor, de modo a aumentar a motivação do aluno” visando desafiar-lo de forma razoável e “criar e manter interesse”. Recomenda ao docente “dar aulas com entusiasmo, variar o estilo de ensinar, dar orientações claras, fixar expectativas claras e explicar a relevância da atividade”, todavia as estratégias apresentadas não se extinguem na dimensão reservada à didática devendo, igualmente, ser criados “contextos educativos ancorados em «variáveis afetivas, os quais incluem um ambiente positivo, feedback imediato e reconhecimento público»” (p.60).

A origem da palavra motivar deriva do latim *motus*, particípio passado de *movere*, “como algo que nos faz seguir em frente, nos mantém trabalhando e nos ajuda a concluir tarefas” (Camargo, Camargo & Souza, 2019, p.599). Adentrando no significado encontramos que “a fonte hipotética de/evidência para sua existência é fornecida pelo sânscrito kama-muta "movido pelo amor"” (MEUE-, 2023). As variáveis afetivas estabelecem-se em diferentes níveis situados dentro de um mesmo espetro, correspondentes a emoções e sentimentos que vão desde, como já referido nesta revisão, sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. O enquadramento afetivo entre professor e aluno resulta em

possibilidades de aprendizagem mais consistentes e profundas, e a importância dos professores é reafirmada por Banfield, Richmond e McCroskey (2006, citados por Maliqi & Borincaj-Cruss, 2015) ao referir que estes desempenham um papel crucial no estímulo da motivação dos estudantes, indicando aspetos do domínio cognitivo a ter em conta, nomeadamente o modo como avaliam os seus alunos, a qualidade do conhecimento dos professores, os seus métodos e estratégias pedagógicas e a clareza com que se expressam no decorrer das aulas. Contudo, estudos recentes apontam que a eficácia do professor, apenas no domínio cognitivo não afeta o aumento da motivação dos alunos, sendo essencial associar-se a componente afetiva pois a ausência desta, nomeadamente a falta de proximidade física e inteligibilidade enfraquece os níveis de motivação e também cria espaço para interações negativas entre alunos e professores, como a perda do desejo de aprender (Kerssen-Griep, 2001, Martin, Meyers & Moffett, 2002, citados por Maliqi & Borincaj-Cruss, 2015)

O próprio conceito de afetividade, nos estudos de Pretêur e Espinosa (2004) é desconstruído propondo uma análise pentadimensional referindo a motivação como a primeira faceta de exploração seguindo-se as atitudes, emoções, atribuição causal e confiança em si, confirmando que estas assumem “um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino” (p.193). O afeto, imprescindível à aprendizagem, é observado na forma como o professor se posiciona e atua no tipo de relação pedagógica que constrói com o seu grupo/turma. O papel da dimensão afetiva no funcionamento da inteligência é da mesma forma arrolado no funcionamento da motivação, compreendendo-se que motivar os alunos não pode ser dissociado da relação emocional/afetiva entre estes e o seu professor. As palavras de Goleman (2000) ressoam quando refere que “as emoções são literalmente, o que nos move na busca dos nossos objetivos; alimentam as nossas motivações e os nossos motivos, por seu turno, dirigem

as nossas percepções e modelam os nossos actos” levando a considerar a relação pedagógica, como fonte de ignição para sentimentos positivos nos alunos que conseqüentemente desperta neles um propósito (p.114).

Camargo et. al (2019) concluíram que “no aspecto motivacional, o papel dos professores é fundamental, (...) o professor motivador é um facilitador da aprendizagem (...) proporcionando um ambiente de respeito e estimulando as habilidades e peculiaridades de cada um” conquanto que a motivação pode surgir de dois territórios emocionais distintos. Referimo-nos à motivação extrínseca e a intrínseca, a primeira encontra-se “fundamentada por três características: determinação, competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar”, na segunda “o estímulo é algo externo (...) receber recompensas materiais ou sociais; evitar punições, ou sentir-se pressionado”, mas quer uma quer outra podem num mesmo aluno “ser identificadas em conjunto, com vantagens potenciais, dependendo das situações vivenciadas como aquelas que o professor possa ter proporcionado diante de seus objetivos”. O que sustenta o perfil de um professor motivador poderá sintetizar-se em: “envolvimento e dedicação no trabalho, habilidade para perceber seu aluno de forma individualizada, afetividade, equilíbrio com as cobranças dos conteúdos acadêmicos, prática pedagógica, responsabilidade, paciência, compreensão e amorosidade (pp.600, 604). Trazendo à luz a expressão “estilo motivacional do professor” referido por (Machado et al., 2012, p. 191) que se refere “aos sentimentos e aos comportamentos que o professor demonstra em suas interações com os alunos” somos a compreender que a materialização destas interações tem responsabilidade pelo *movere* dos seus educandos. Compreendemos que apesar da motivação “*estar no* aluno, as condições ambientais interferem muito nesse processo”, o contexto existente em seu redor infere e interfere na sua motivação estando menos à sua responsabilidade do que muitas vezes se crê (Vinha, 2009, p. 347). Os

docentes possuem um papel catalisador ou redutor no processo, a sua ação é determinante e os resultados são inequívocos.

O adentramento daquilo que se sabe sobre motivação e a sua relação com a aprendizagem, bem como a caminhada a par e passo desta com a afetividade, coloca-nos agora num ponto do nosso trabalho que sugere a investigação sobre esta área. Visámos, desde o primeiro passo, empreender uma jornada que nos permitisse recolher e analisar informações junto das classes discente e docente e que nos auxiliasse a observar o que a teoria e prática de diversos autores nos permitiram até agora. Os capítulos seguintes incidem, direta e indiretamente, na parte prática da nossa investigação.

2.4. Metodologia da Investigação

2.4.1. Instrumentos de recolha de dados.

Os investigadores do paradigma qualitativo nas palavras de Carmo e Ferreira (2008) são “«sensíveis ao contexto» - os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto” acrescentando que, procuram “entender o sujeito partindo dos seus “quadros de referência” buscando a compreensão das perspetivas da globalidade dos sujeitos (p.198). Fernandes (1991) refere, acerca do investigador do paradigma qualitativo que este é “«o instrumento» de recolha de dados por excelência: a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados, depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”, compreendemos nestas palavras a nossa responsabilidade na escolha e construção, dos instrumentos de recolha de dados e, principalmente, na forma como nos deveremos entregar ao estudo em geral, definitivamente com os sentidos apurados aquando o trabalho em campo (pp.66). Deste modo, associados à natureza do paradigma qualitativo, os instrumentos por nós

selecionados, foram a entrevista semiestruturada realizada aos docentes, e aos discentes optámos por aplicar os *focus group*.

Com vista a justificar a nossa escolha na utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados junto dos docentes, socorremo-nos de Estrela (2010) na medida em que esta autora nos faz saber que contrariamente ao questionário, a entrevista por ser “uma relação face a face, (...) quando empática, convida à confiança” e sentimos, assim, assentar como uma luva, a técnica ao tema que nos propomos estudar (p.24). A afetividade, como assunto de estudo, pressupõe uma tipologia de diálogo com maior grau de exposição dos entrevistados quanto aos seus sentimentos e emoções, e é nossa intenção convidar o investigado a uma certa introspeção daquele que entende ser o seu papel na relação pedagógica e nos traços afetivos desta. Pelo exposto, a entrevista afigura-se-nos ter o potencial de nos permitir navegar com maior flexibilidade e naturalidade no encontro com o entrevistado, tentando atingir um registo de confiança que a autora refere ser possível.

No seguimento das nossas pretensões configurámos um guião de entrevista composto por cinco blocos. O primeiro destinava-se à apresentação do entrevistador, à contextualização da entrevista e correspondente apresentação do consentimento informado e à recolha de informações biográficas do entrevistado. Este bloco era composto por cinco questões e um indicador, uma das questões era: Quanto tempo de serviço tem até ao momento atual?

O segundo bloco objetivava recolher informações sobre o grupo de discentes tendo em vista a sua caracterização, sendo composto por duas questões e dois indicadores. Uma das questões solicitava ao docente que descrevesse a sua turma/grupo: Como caracteriza o/a grupo/turma?

O terceiro bloco destinava-se a obter respostas relativamente à dimensão afetiva da relação pedagógica visando caracterizar atitudes, identificar e inventariar sentimentos e compreender o que entendiam ser a dimensão referida, como ilustra a quinta pergunta deste bloco: O que acha que faz para que as crianças/os alunos sintam o que sentem por si? Este bloco configurava seis perguntas e um indicador.

No quarto bloco os objetivos das três questões e do único indicador prendiam-se com a compreensão das conceções existentes quanto à relação da dimensão afetiva na motivação dos/das alunos/crianças para a aprendizagem. Com questões como: Na forma como se relaciona com o/a grupo/turma em que medida o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica é determinante para a motivação para a aprendizagem?

O último bloco compreendia o agradecimento ao docente quanto à disponibilidade demonstrada para a concretização do estudo (Anexo D).

Relativamente à nossa pretensão de dar voz às crianças/alunos, a mesma será exequível através da sua participação ativa, possível pelos instrumentos selecionados para o processo de recolha de dados. Encontramos suporte para esta pretensão, em Estrela e Estrela (1994) quando indicam que os discentes são “uma fonte preciosa de dados, desde que se lhes explique com clareza o que se quer delas. Os incidentes narrados (...) constituem (...) um meio de conhecimento de opiniões, atitudes, e de comportamentos das crianças como dos seus educadores” (p.81). No nosso estudo, tal qual refere Barbosa (2009) “não se pretende somente falar sobre as crianças, mas falar com as crianças” e é nosso objetivo trazer imperativamente à discussão as suas palavras sobre a relação afetiva com os seus professores e educadores e o papel destes na motivação para a aprendizagem. Pelo exposto, a nossa seleção do instrumento de recolha de dados junto dos discentes recaiu na técnica denominada de *Focus Group* (p.85).

Igualmente designada por grupo de discussão ou grupo focal, é segundo Teddlie e Tashakorri (2009), uma técnica onde “as interações que se estabelecem com os participantes são uma importante fonte de informação para colheita de dados” (p.198). A recolha de dados resulta “da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” e a eficácia deste método comparativamente a outros centra-se não só “na exploração do que as pessoas têm para dizer, mas em providenciar insights quanto às origens de comportamentos complexos e motivações” (Silva, Veloso & Keating 2014, pp.177-178). Este método, composto por cinco fases: planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados, pode oscilar entre uma abordagem muito, pouco, ou moderadamente estruturada. Especificamente no caso do nosso estudo optaremos pela abordagem moderada que se tem estabelecido como a mais comum e cuja estratégia é comumente designada de *funil*, pois “à medida que a discussão avança, as questões tornam-se cada vez mais específicas ou, se quisermos, mais «afuniladas»” (Morgan,1997, citado por Silva et al., 2014, p .181).

Concebemos um guião composto por quatro blocos temáticos, onde o primeiro objetivava legitimar o método e motivar as crianças à participação, através da apresentação de todos os participantes, explicitando genericamente os objetivos do estudo, solicitando a importância da sua colaboração, realçando não se tratar de um exame para aferição de conhecimentos e garantindo a confidencialidade das respostas.

O segundo bloco composto por seis questões e dois indicadores perseguia como objetivos identificar elementos da dimensão afetiva na relação pedagógica, ou seja, de que modo se materializava e quais as tipologias de comportamento. Uma das questões

apresentadas era: Como é que és capaz de perceber o que o teu professor sente por ti e pelos teus colegas?

No bloco seguinte objetivamos relacionar a motivação para a aprendizagem com a dimensão afetiva, compondo-se de cinco questões e dois indicadores, nomeadamente: O que faz/diz o vosso professor para que vocês aprendam melhor? Pretendia, igualmente, auscultar que características dos seus educadores/professores entendiam estar associadas à aprendizagem, que representações haveriam quanto às funções docentes e se as manifestações afetivas estariam contempladas. Quanto ao último bloco configurava-se o agradecimento pela colaboração dos discentes (Anexo E).

No que concerne ao número de sessões é, segundo Silva et. al. (2014) concebível a realização de apenas uma, prevendo nestes casos que o investigador compare os dados obtidos na discussão de grupo com informações obtidas por outro método, ao que no caso concreto do nosso estudo realizado pelas entrevistas às docentes.

2.4.2. Participantes da investigação.

A amostra do nosso estudo constituiu-se por três grupos: um grupo de crianças do pré-escolar, um de alunos do primeiro ciclo do ensino básico e um de docentes de ambos os níveis de ensino. Os dois grupos focais foram constituídos tendo em conta a homogeneidade das características e interesses dos elementos, uma vez que segundo Silva et al. (2014) a “composição correcta do grupo irá gerar discussões produtivas ao passo que uma composição errada pode juntar pessoas que têm pouco a dizer entre si ou conduzir a conversações que têm pouca relevância para o propósito do projecto” (p.181). A constituição do grupo focal de crianças do pré-escolar incidiu em elementos pertencentes ao mesmo grupo e a frequentar o último ano deste nível, e para a

composição do segundo grupo arrolámos alunos de uma turma do 4º ano, juntos desde o 1º ano .

No que diz respeito ao número de participantes indicado como adequado a esta técnica, e, apesar de não ser referido na literatura um número consensual e exato para cada grupo de discussão, são sugeridos indicadores mínimos, nomeadamente cinco a seis elementos e indicadores máximos entre oito a 10 participantes (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, Krueger & Casey, 2009 citados por Silva et al. 2014). Os dois grupos de discussão, do pré-escolar e do 1º ciclo foram constituídos por crianças que frequentavam o centro escolar da cidade. O primeiro constituído por oito crianças, entre os cinco e os seis anos, da turma 1 e o segundo pelo mesmo número de elementos, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos alunos do 4º ano.

O grupo de docentes para a realização das entrevistas foi composto de duas professoras do 1º ciclo e duas educadoras de infância: uma professora (P1) com 37 anos de serviço e uma educadora de infância (E2) com 11 anos de serviço a lecionar no centro escolar da cidade, uma professora (P2) com 23 anos de serviço e uma educadora de infância (E1) com 35 anos de serviço a exercer funções num estabelecimento de uma localidade a cerca de dez quilómetros da escola sede. As docentes selecionadas lecionaram quase exclusivamente no nível correspondente à formação inicial. As professoras P1 e P2 lecionaram sempre no 1º Ciclo do Ensino Básico, conquanto as habilitações de P2 para a docência na variante de Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo. A experiência profissional das educadoras de infância diferia entre si, dado que E1 iniciou funções na educação pré-escolar desde a formação inicial tendo mantido este percurso até à data, enquanto E2 exerceu funções no grupo da Educação Especial e na Intervenção Precoce, antes de ser titular de grupo em Educação Pré-escolar.

2.4.3. Tipo de investigação.

O objetivo central do nosso estudo é compreender o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica na motivação para a aprendizagem e a linha de investigação do paradigma qualitativo, entendemos ser, a que nos fará ir ao encontro dos nossos propósitos. Como refere Fernandes (1991) a metodologia qualitativa surgiu como resposta às limitações sentidas quanto ao método quantitativo quando, “os investigadores da educação (...), se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento” (p.64).

No nosso estudo, pretendemos auscultar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes) com o propósito de apreender aquilo que pensam e sentem, para que possamos trazer para análise e debate, dados fornecidos por aqueles que efetivamente *vivem* o contexto em estudo. Coutinho (2018) refere que este tipo de abordagem nas temáticas do foro da educação “procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” com vista a traduzir as diferentes situações e o sentido das mesmas para eles e “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p.18).

Como já estabelecido, o estudo que nos propomos realizar é de natureza qualitativa e segundo Carmo e Ferreira (2008) caracterizam este método as suas propriedades indutiva, holística, naturalista e humanística. A propriedade indutiva deste método revela-se quando os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” sem intenção de procurar informações que lhes permitam aferir hipóteses, o termo aplicado pelos autores é a de que a “a teoria é desenvolvida «de baixo para cima» (em vez de cima para baixo)”.

O método qualitativo, pela sua natureza holística e naturalista, é descrito, por um lado, pelo facto de os investigadores deverem ter em conta a “realidade global” na qual os “indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo” e, por outro lado, pelo tipo de interação a estabelecer com os sujeitos do estudo, a qual deve ocorrer de forma natural e discreta, visando a compreensão da situação em análise. Procura-se, contudo, “minimizar ou controlar os efeitos que [os investigadores] provocam nos sujeitos de investigação”, avaliando esses efeitos no momento da interpretação dos dados recolhidos.

Finalmente, a característica humanística do método emerge pelo maior interesse, por parte do investigador, no processo mais do que no resultado, sendo imperativo que este veja os sujeitos objetos de estudo “como pessoas” investindo em “experimentar o que eles experimentam na sua vida diária”. A sua sensibilidade aplicada no decurso de uma investigação qualitativa, é essencial ao sucesso desta, pois os investigadores “(não reduzem a palavra e os actos a equações estatísticas)” numa investigação desta natureza (pp.197-198).

2.4.4. Recolha de dados.

Relativamente a esta etapa do processo, Coutinho (2018) observa a essencialidade em perceber o que recolher, como efetuar a recolha e quais os instrumentos a usar no processo, acrescentando ainda a importância desta fase na qualidade científica da conclusão e dos resultados da investigação.

O tipo de instrumentos aplicados para a recolha de dados deste estudo foi do tipo não estandardizado, portanto, por nós construído e tomou o formato de entrevista para os docentes e grupo de discussão para os discentes. A recolha foi realizada face a face com todos os participantes e foi registada em áudio. Posteriormente e tendo em conta as

indicações de Coutinho (2018) as entrevistas transcritas foram remetidas aos docentes para garantia da precisão das informações registadas.

Os dados das entrevistas e dos grupos focais foram registados e organizados pelas seguintes categorias: relação pedagógica; clima da sala de aula; dimensão afetiva da relação pedagógica; definição e tipologias de comportamentos da dimensão afetiva (verbais/não verbais); associação da motivação para a aprendizagem à dimensão afetiva na relação pedagógica e associação da motivação para a aprendizagem à didática. A organização dos dados das entrevistas aos docentes incluía duas categorias introdutórias relativas a informação sobre o entrevistado e à caracterização do grupo/turma.

2.5. Análise e discussão de dados.

Organizámos a análise dos dados recorrendo aos registos das entrevistas e dos grupos focais, bem como à posterior análise de conteúdo. Procurámos estabelecer essa ponte entre os dados recolhidos e o enquadramento teórico, de modo a responder às diferentes questões de investigação e proceder à respetiva discussão, pois a “relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é o que dará sentido à interpretação” (Coutinho, 2018, p.222)

Iniciando com a primeira questão de investigação (Q1): O que é para professores a dimensão afetiva da relação pedagógica? Encontramos, segundo as entrevistadas uma multiplicidade de ações que tanto a designam como suportam, observando-se simultaneamente a existência de contextos que a enquadram.

A dimensão afetiva é sintetizada por uma das docentes como “a proximidade que eu consigo estabelecer com o aluno” (P2), estando a mesma “presente em qualquer relação pedagógica que o professor tem com o aluno” (P1) tendo em conta que o professor entende que “eles se sentem à vontade” (P2) fruto de uma relação

comparada à filial. Esta dimensão é, de acordo com os dados recolhidos, suportada por múltiplas ações perpetradas pelas docentes, como dialogar (P1); usar gestos (P2) e/ou palavras de carinho e afeto (P2, E2); educar/regular o comportamento (P1, P2, E1, E2); verbalizar expressões de reforço positivo (P2); compensar comportamentos (P2); explicar versus impor regras (P1); usar tonalidades de voz adequada a cada criança (P1) e auxiliar e valorizar (P1, E2). Estas atitudes encontram-se assentes num contexto semeado de acolhimento (E2); segurança (E2); partilha (P2); humor (P1, E2); amizade (P1, E2); autoridade (P1, E1); interesse pelo aluno (P1); disponibilidade total (P1, E2); empatia (P1, P2); confiança (P1, P2, E1, E2,); cumprimento de regras (P1, E1, E2) e boa disposição e alegria (P1, P2) (Anexos F e G).

Observa-se no discurso sobre a dimensão afetiva da relação pedagógica a ação do tempo na mesma, algo que na revisão teórica não tendo surgido foi, contudo, trazido ao discurso pelas docentes. A professora P1, titular da turma de 4º ano, refere a influência do tempo na relação, referindo que seguiu “o grupo desde o primeiro ano e ao longo destes anos estabelecemos uma relação de muita proximidade”, E1 constata a diferença entre as crianças que “já vieram dos três anos comigo, portanto a relação também é diferente de quem entra com três anos.” Das entrevistadas, destacamos ainda o testemunho de E2, que se encontrava a substituir uma colega e cuja experiência evidencia de forma clara esta medida relacional e temporal. A educadora relata que ela e o grupo foram “começando a criar laços pouco a pouco nas primeiras semanas, foram laços que foram evoluindo de semana para semana e nota-se agora já uma grande diferença. Foi gradual e progressiva, ou seja, foi melhorando a cada semana” (Anexos F e G).

É deste modo, e segundo a perspetiva das educadoras/professoras entrevistadas, que discentes e docentes irão inferir a existência de um tempo, um jogo de espera, de avanços e retrocessos onde se semeia, como referem, confiança e interesse, através dos quais brota a dimensão afetiva da relação pedagógica. Para a professora com mais experiência (P1) “depois de conhecer cada um, aquilo que cada um é na realidade, também passa por eles perceberem que nós nos interessamos por eles (...)” também a educadora de infância com mais tempo de serviço (E1) e de um modo quase poético refere que “eles confiam em mim eu confio neles. Tu dás o que tu sabes e eu espero!” (Anexos F e G).

O estudo do desenvolvimento humano tem-se focado na forma como as relações interpessoais influem naquilo que somos e em quem nos tornamos pelo facto do ambiente próximo ao indivíduo se revelar crucial e, no qual, o ambiente relacional e o sistema biológico têm especial destaque. Na revisão teórica compreendemos que os indivíduos diferem o seu comportamento de acordo com quem estão devido ao facto de ser suficiente um dos elementos para especificar o tipo de interação entre ambos. Os valores e contextos que enquadram esta relação, na pessoa de quem a específica, auxilia-nos a compreender que tipo de resultados surge e, portanto, daqui advém a importância do docente na relação pedagógica (André, 2007).

Ou seja, se o docente pretende e entende que “o aluno tem de ver nele uma pessoa de confiança, alguém em quem confia e com quem consegue estabelecer uma relação quer seja de aprendizagem quer seja afetiva, para o envolver e conseguir levá-lo a fazer as aprendizagens” como manifesta a entrevistada P1, as atitudes do adulto preconizam o desfecho para o qual labora, visível num aluno que se comporta segundo o que recebe, tácita ou verbalmente do seu professor.

Cruzemos agora as designações que obtivemos dos docentes com o verbalizado pelos discentes sobre a dimensão afetiva da relação pedagógica. As crianças entrevistadas pertencem às turmas de P1 e E2, a primeira com o maior tempo de serviço da amostra e a segunda com menos experiência e menor tempo de relação, dado que foi colocada a meio do ano letivo a substituir a educadora do grupo.

O verbo gostar é verbalizado amiúde pelas crianças e alunos entrevistados, referindo-se às suas docentes. Todos os alunos da professora 1, durante a sessão do grupo de discussão, confirmaram que “ela gosta de nós” e “que a nossa professora gosta de nos ensinar porque ela faz coisas engraçadas” e quando um deles infere “acho que ela gosta de nos ensinar porque se calhar ela gosta de nós!” um colega afirma taxativamente “Não, não é se calhar, eu sei que ela gosta de nós” (Anexo H).

Partindo deste patamar, da certeza da medida do afeto desta professora pela sua turma, isolemos as várias facetas da relação que se entrecruzam com as observações referidas pelas docentes. Os alunos do primeiro ciclo têm a certeza de que a professora gosta da turma, de cada um deles, e de ensinar, referindo ter uma professora empenhada, bem-disposta e confiante nas capacidades e potencialidades que eles possuem. Uma das alunas de P1 relembra que “a professora faz-me sentir mais segura de mim para continuar, do que qualquer outra pessoa, ela diz: É quase isso continua a tentar” ilustrando a confiança como uma das bases da dimensão afetiva. O fator interesse (pelo aluno) também é abordado quando outra aluna, da mesma turma, refere um episódio pessoal: “(...) já aconteceu comigo, eu ir fazer uma conta de dividir ao quadro e ‘tar mal e a professora não mandou outra fazer, quer dizer mandou, mas a professora não desistiu de mim e deixou-me lá a continuar a fazer” (Anexo H). Os alunos referem ainda que a professora demonstra estar feliz quando vem trabalhar, usa o humor enquanto ensina, referem ainda que se sentem

protegidos quer no processo de aprendizagem, quer em questões de conflitos com colegas de outras turmas.

As crianças do pré-escolar afirmam que E2 “gosta de vir para a escola por causa que nós fazemos desenhos com a nossa imaginação” e “se nós portamos bem ela fica muito feliz connosco” e ainda que “ela gosta de nós, porque nós fazemos trabalhos lindos” confirmando as expectativas de contexto comportamental, mas também a referência a resultados e/ou produtos. As referências deste grupo revelam uma medida menor de tempo de construção da relação. As crianças não ilustram episódios nem se detêm em características específicas da educadora, todavia esta interpretação poderá ser contestada pelo fator idade.

Recuperando a pesquisa da revisão teórica somos a trazer em primeiro plano Amado et al. (2009) e Estrela (2010) quando o primeiro aborda as tipologias de comunicação verbal com as “verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio” que “encorajam os alunos” e “ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos” (p.79) e a segunda quando expõe que afeto é “qualquer disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros e das coisas” (p.36). Como não antever, nas palavras destes autores, o verbalizado pelas docentes quando afirmam que a dimensão afetiva da relação pedagógica é proximidade construída no decorrer do ano letivo?

Encontramos, assim, nos dados obtidos no estudo empírico associações às informações da revisão teórica, com a exceção do fator tempo. Não estando, contudo, em questão o tempo ou a qualidade da dimensão afetiva da relação pedagógica, mas a certeza da necessidade de tempo para a construção da proximidade entre professor e aluno sinónimo de relação de afeto.

Prosseguindo para a análise da segunda questão desta investigação (Q2): A dimensão afetiva da relação pedagógica, na perspetiva dos docentes, influencia a motivação das crianças/alunos para a aprendizagem? Auscultámos junto dos docentes sobre o que consideram mais relevante e determinante para motivar para a aprendizagem, se as características da relação pedagógica ou os métodos e técnicas de ensino empregues. No que concerne às opiniões das docentes do 1º ciclo, ambas confirmam que é na relação estabelecida pelo perfil do professor que a motivação se faz presente, pois é daí que surge a entrega dos seus alunos, observada no registo comportamental relacionado com o ato de aprender ou em atitudes e valores que o promovem. As entrevistas a E1 e E2 contribuíram com conteúdos semelhantes colocando a tónica na relação afetiva para a motivação das crianças.

A educadora E1 afirma “que a relação que se constrói com as crianças a nível afetivo, a nível de dar segurança é muito importante para a motivação deles para o trabalho” ressaltando igualmente “que também é muito importante a maneira da pessoa (...) se dirigir ao grupo, da maneira como a pessoa trabalha e da maneira como mostra que é.” Quanto a E2 reitera afirmando: “Se uma criança tem à vontade comigo, em princípio, ela fica mais disponível para aprender porque tem esse à vontade, porque aprender pressupõe errar, pressupõe pensar, pressupõe expressar-se e eu acho que visto por aí a relação é um ponto importante (...)”(Anexo F).

Considerando o processo ensino aprendizagem, Postic (2007) declara o infortúnio observado na tendência de os teorizadores orientarem “o estudo do acto de ensinar apoiando-se nas condições de concepção e de utilização da máquina de ensinar” menosprezando a relação pedagógica e conseqüentemente “as influências interpessoais que se exercem na situação pedagógica e que têm como suporte a matéria a aprender e como resultante a aprendizagem” (p.24).

A docente P1 observa que a relação próxima que estabelece com os alunos funciona como uma alavanca para que estes sintam a preocupação de lhe agradecer, realizando as propostas da melhor forma melhor possível. Considera que a sua maneira de ser e estar perante os alunos é determinante para os motivar para a aprendizagem, referindo-se à sua postura determinada e bem-disposta bem como ao humor usado nas aulas. Esta crença é reforçada por P2, ao mencionar que a motivação aumenta porque as crianças se sentem identificadas com o adulto e à vontade para colocar questões relacionadas com as suas dificuldades e dúvidas, confirmando que desde sempre exerceu a docência motivando as crianças para a aprendizagem através do modo como se relaciona, observado de forma particular nos resultados positivos daqueles “que não querem estar na escola” (Anexo G). Para P1 a motivação para a aprendizagem observa-se, também, na resposta do aluno às expressões afetivas do professor (corporificadas ou verbais). Exemplifica situações de bloqueio à aprendizagem ou à realização de tarefas, por parte do aluno, quando se depara com tarefas ou conceitos perante os quais se sente incapaz ou inseguro. A docente ilustra, referindo: “Aquele festinha na cabeça, aquele: Estou aqui! Eu acho que é uma maneira de os motivar também. E o reforço positivo, nós expressarmos pelo reforço positivo e mostrar que eles conseguiram cumprir uma tarefa difícil.” P2 conclui, referindo que “sem afetividade não se consegue nada” e que é imperativo “estar conectada com eles para conseguir transmitir” (Anexo G).

Os resultados das investigações apontam para uma alta correspondência entre as características dos professores e o rendimento escolar e atitudes dos alunos. Ao investigar os efeitos das variáveis centradas nas características dos docentes, observaram que aqueles se revelaram primordiais, “(...) para o pensamento

crítico/criativo, a matemática, o raciocínio verbal e as notas/classificações em geral (Cornelius-White, 2007, citado por Lopes & Silva, 2010, p.62).

Ouvimos o eco, nas respostas de P1, do salientado pelos investigadores, quando afirma que “aquilo que pesa mais não será tanto as estratégias que nós usamos para os levar a, será mais a maneira como nós estamos perante eles, acho que isso é mais importante” (Anexo G). Ainda do alto dos seus 37 anos de docência, confirma que o discente tem de ver no docente “alguém em quem confia (...) para o envolver e conseguir levá-lo a fazer as aprendizagens, muito de maneira autónoma sem o professor estar a debitar a matéria. Salientando também a “maneira como nós somos determinadas, quando dizemos: Agora é para fazer isto e temos que fazer! A maneira como nós estamos mais bem dispostos, dizer uma piada...tenho tantas e não consigo lembrar-me de nenhuma (risos)!” Confirmando ainda achar “muito importante eles estarem num ambiente favorável (...) à vontade e se eles estão num ambiente em que estão à vontade e eles veem que a professora está bem disposta e que estamos ali para construir qualquer coisa, acho que eles à partida estão logo mais disponíveis para aprender” (Anexo G). A entrevistada P1 refere sentir-se, desde sempre, feliz na prática da sua profissão: “Porque eu adoro o que faço, adoro o meu trabalho e continuo com o mesmo empenho do tempo em que me formei.”

O entusiasmo que P1 revela sentir ao dar aulas pode colar-se ao que Hirschhorn (1993, citado por Postic 2007) enunciou sobre ato educativo e relação educativa, referindo a necessidade de validação sobre a coisa ensinada pelos discentes, mas com a certeza que o reconhecimento seja experimentado por quem ensina, o contrário levará à falta de autoridade pedagógica e inexistência de ensino. Ainda Postic confirma que qualquer opção educativa é um ato de fé em valores que por isso desperta o desejo de transformar os outros, com todas as contrariedades que daí

advêm, sendo nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo se descobre, evolui e se estrutura (p.27).

Relativamente à terceira questão (Q3): O que consideram as/os crianças/alunos ser manifestações de afetividade dos professores, como se revelam e materializam? Foi nossa pretensão levar as crianças a refletir sobre este tópico, verbalizar as suas conceções e dentro do expetável fornecer exemplos tendo como base a relação estabelecida com as suas docentes. Foram realizadas com cada um dos dois grupos focais, uma sessão, sendo um dos grupos composto por discentes de P1, a sua faixa de idades situava-se nos nove e 10 anos e frequentavam o 4º ano de escolaridade e cujo início da relação pedagógica recuava ao 1º ano. O outro grupo, constituído por crianças do pré-escolar, de cinco e seis anos de idade, cuja educadora, E2, veio substituir a anterior docente e cuja relação pedagógica soma apenas alguns meses.

Permitamo-nos, primeiramente, recordar que afetividade é “o conjunto de (...) emoções e sentimentos que a pessoa humana tem capacidade de experimentar ao longo da sua vida” e que afeto é uma inclinação para o outro manifestada de formas e graus diversos (Sêco, 1997, pp.62-63). Partimos desta significação já referida na revisão, para aferir e apreender a tipologia de manifestações que as crianças observam, sentem e recebem por parte da sua professora ou educadora.

O modelo Competência Afetiva na Relação Educativa, que se constitui pelos seguintes elementos: “vínculo, expressão, comunicação verbal, comunicação não verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidade de inclusão e de participação e gestão de conflitos” (Martin & Briggs 1986, citados por Ribeiro et al. 2022, p. 1283) permitiu-nos antecipar o que poderia ser referido nos grupos de discussão pelos discentes afim de categorizar os dados. Do mesmo modo, o estudo conduzido por Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017) onde foram apresentadas as perceções e representações das crianças

sobre a relação afetiva estabelecida com os seus professores, nomeadamente: “atenção, conversa e ajuda; afeto, carinho e estima; momentos divertidos e de proximidade; desejo de aprender; desejo de ensinar” servirá também como ponto de apoio para analisar os dados recolhidos (p. 446).

Elencamos as manifestações de afetividade em dois grupos base, as verbais e as não verbais referidos pelos autores citados ao longo deste estudo e segundo as quais analisaremos as respostas dadas nos grupos focais.

As manifestações de afetividade do tipo verbal referidas por diversos autores são refletidas nas verbalizações (de incentivo, de empatia, de encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, para regulação de comportamento, de feedback, de elogio, de ternura e de cuidado e ajuda), no diálogo e na conversa (para apoio, para gestão de conflitos, para a inclusão e participação) e nos momentos divertidos e de humor (Kher, 1999 citado por Engrácio, 2008; Amado et al. 2009; Loos-Sant’Ana & Barbosa, 2017; Lopes & Silva, 2010 e Ribeiro, 2010).

Somos a arrolar as manifestações não verbais que encontram o seu eco nas seguintes categorias: tocar (corporificação), tonalidade afetiva e atitude de proximidade e recetividade (Carvalho, 2007; Loos Sant’Ana & Barbosa, 2017; Sêco, 1997).

Na análise dos registos dos grupos de discussão, começamos pela categoria das manifestações verbais que transmitem à criança a certeza de que o adulto está disponível. A disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e o afeto que lhe são transmitidos e a capacidade do professor se mostrar acolhedor e positivo têm um grande impacto “e o peso desses factores é tanto maior quanto mais baixo for o nível de escolaridade” (Solé, 2001, citado por Carvalho, p.16). Dentro desta categoria não encontramos somente referências a situações positivas, uma vez que as crianças referem

situações de tensão, dúvida e fragilidade nos quais a docente regula emocionalmente os sujeitos conferindo-lhes suporte, direção e exemplo.

Os alunos de P1 referem que a professora os faz sentir mais seguros, não desiste de os ajudar e retira-lhes a carga emocional negativa quando sentem não saber ou não conseguirem. No decorrer da sessão do grupo de discussão, expressões confirmantes sucedem-se, os alunos referem que “a professora faz-me sentir mais segura de mim para continuar (...) Ela diz: «É quase isso continua a tentar!»” e também que “a professora disse (fazendo referência a outro aluno) que estava mal e ele começou a chorar, mas a professora disse que não fazia mal” e ainda “a professora não desistiu de mim e deixou-me lá (no quadro) a continuar a fazer” (Anexo H).

Em situações relacionais onde os alunos de P1 foram importunados por outros colegas de outras turmas, confirmaram terem-se sentido protegidos. As alusões feitas referem-se a episódios nos quais as crianças recordaram que “sempre que nos batem ou fazem alguma coisa e nós vamos nos queixar a ela, ela ralha mesmo com as pessoas que nos bateram ou que nos fizeram mal” e uma das alunas recorda-se que “houve um conflito com o M. (...) a professora foi chamá-lo à sala e disse que aquilo nunca mais podia voltar a acontecer. E isso faz-me sentir segura e confiante” (Anexo H).

No que concerne ao pré-escolar, observam-se afirmações que relacionam os sentimentos de E1 com a realização das propostas pelas crianças, como “gosta de nós, porque nós fazemos trabalhos lindos.” e “gosta de vir para a escola por causa que nós fazemos desenhos com a nossa imaginação”. Mas também surgem afirmações relacionadas com a regulação do comportamento, como “porque nós somos meninos, porque nós portamos bem”. A questão comportamental é espelhada pelo cumprimento de regras e pela regulação das posturas nas relações interpessoais, sobretudo devido ao maior tempo em atividade autónoma do grupo. As referências orbitam em torno dos

sentimentos de E1, relacionando o comportamento das crianças com o suposto estado emocional da docente, e inferimos expressões verbalizadas por esta. Encontramos afirmações como “quando ela sente-se feliz é quando ela acha que nós estamos a portar bem” e também “Quando nós nos portamos bem ela sente o coração acelerado apertado, mas quando nós portamos mal o coração dela fica triste”(Anexo H).

Carvalho (2007) apoiada nos estudos de Gilly (1989) reitera “que através de uma análise da representação dos alunos sobre as suas expectativas face à escola e aos professores verificou que, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, aquilo que os alunos mais esperam dos seus professores é que sejam compreensivos e atenciosos” (p.16).

No grupo focal dos discentes do 1º ciclo, um dos participantes, cujo pais estavam e com um registo de pós divórcio de contornos geradores de stress para o aluno, referiu sentir-se “confortável para lhe dizer (à professora) o que eu não digo a mais ninguém” enquanto os seus colegas usavam, para catalogar o que sentiam em relação à sua professora, adjetivos como: confortável, confiante, alegre, única, seguro/a, protegido/a e de modo conciso uma aluna afirma sentir-se “feliz por estar com ela” (Anexo H). Observamos nas afirmações dos participantes a compreensão da total dimensão humana da criança reconhecida pelos docentes. Como referido por Ribeiro et al. (2022) o professor quando entende o discente na sua totalidade e subjetividade e se mostra disponível e aberto à possibilidade de se deter o tempo necessário, para a escuta, aconselhamento e acolhimento não só a questões académicas, mas pessoais também, revela possuir competência afetiva visto que procura criar um clima de sala favorável à construção e consolidação da aprendizagem (p. 1283). Nas observações feitas pelos discentes verificámos que quer o grupo do pré-escolar como o do 1º ciclo confirmam o referido acima.

No respeitante ao clima de sala de aula, determinado pela relação professor-turma, compreende-se uma faceta, por nós referida na revisão da literatura: o humor. Os alunos de P1 deram exemplos de expressões humorísticas e durante a entrevista a docente confirmou relacionar-se “muito à base do humor” (Anexo G). Para nós foi visível haver uma nota de boa disposição aliada ao humor como parte integrante da relação. Os momentos referidos pelos alunos encontram-se associados a momentos do processo de ensino/aprendizagem, tendo P1 sido retratada como uma professora que “gosta de nos ensinar porque ela faz coisas engraçadas” e “sempre que ela está lá, ela está sempre com uma cara feliz e é sempre brincalhona connosco e não se chateia muito quando damos uma resposta errada” (Anexo H). Um dos alunos de P1 sintetizou o que nos encontramos a abordar quando afirmou que “ela para nos ensinar as coisas, ela costuma fazer brincadeiras e costumamos perceber melhor” reforçando com dois exemplos específicos associados à introdução/exploração de conteúdos na área da matemática: a tabuada e o volume. No decorrer do grupo de discussão, uma das alunas de P1 recordou que ao “aprender a tabuada do nove ela (a professora) contou-nos uma piada do menino Joãozinho e eu fiquei a saber muito bem a tabuada do nove” e outra aluna fez referência a um episódio na abordagem a conceitos de área/perímetro quando a professora questionou: “*Então se nós precisamos de 10 metros no rés de chão, nós precisamos de quanto?* Então alguém disse que dava para pôr tudo reto... e a professora disse: *Então nós vamos partir a parede para pôr o tapete?*” concluindo a sua intervenção afirmou “Eu fiquei feliz porque era engraçado!” (Anexo H).

Como havemos referido no capítulo da revisão teórica, o afeto é uma disposição geral ou reação que nos liga ou afasta das coisas e dos outros (Estrela, 2010, p. 36), portanto, o que será que pensam os alunos sobre estas “coisas” (a tabuada, o perímetro, as áreas) quando associadas, pelas expressões da docente, à alegria e ao humor? Muito

provavelmente pensarão que são agradáveis e na opinião de P1 “o humor está muito ligado à motivação e à aprendizagem” (Anexo G).

A relação pedagógica é composta por diferentes dimensões de entre as quais surge a afetiva composta por afeto e afetividade e na troca de mensagens, entre ambos os sujeitos, acontece a construção da relação e suas dimensões, contudo, a comunicação não se efetiva somente pela oralidade existindo modos de se operacionalizar por canais não verbais. Estes canais são eficazes na transmissão de mensagens igualmente claras. Analisemos, portanto, as manifestações não verbais presentes na comunicação entre professor e aluno repartidas pelas três categorias já citadas, encetando pelas atitudes de corporificação.

O nosso estudo pretende compreender de que modo a relação afetiva implica com a motivação para a aprendizagem (Banfield, 2006; Camargo et al., 2019; Goleman, 2000; Marques, 2003; Pretêur & Espinosa, 2004; Ribeiro, 2010; Ribeiro et al. 2022; Sêco, 1997; Vinha, 2009) e neste capítulo abordámos as manifestações de afetividade dos docentes sob o ponto de vista das crianças e alunos.

Na realização da revisão teórica abordámos o toque, ou seja, qualquer atitude que envolva corporificação (Sêco, 1997) e, no decorrer de entrevistas e dos grupos focais, foram surgindo exemplos destas manifestações. Embora nesta questão o nosso objetivo se centre em analisar o que auscultámos diretamente dos alunos, somos a iniciar com um excerto da entrevista de P1:

“(…) assim que vim das férias da Páscoa, a primeira coisa que me disse depois de me dar um beijinho e um abraço (que eu sou muito de abraços e beijinhos) foi: *Oh professora podes falar comigo no intervalo, para te contar umas coisas que estão a acontecer lá em casa?* (Anexo G)

Para este aluno, já antes referido e, cujos pais se encontram em processo de divórcio, compreende-se existir necessidade de regulação emocional, solicitando espaço para a partilha dos seus problemas. Contudo, antes de verbalizar quaisquer palavras, esta criança prende-se num beijinho e num abraço, e somente depois, expressa ao que vem.

Verificamos que um abraço e um beijo são condutas que implicam uma resposta óbvia de aceitação à proximidade e à recetividade. Estas atitudes que carregam uma forte componente física, dizem “muito mais do que quaisquer palavras” confirmando “que estamos com eles, gostamos deles e podem contar connosco” (Valente, 1990, citado por Sêco, 1997, p.64). Todas as docentes confirmam que a relação estabelecida envolve corporificação, nomeadamente: gestos de carinho; toque; passar a mão pela cabeça; abraçar, dar colo e dar beijinhos. As crianças do jardim de infância salientaram as tipologias referidas confirmando que “damos um abraço a ela e ela também dá”, “sinto-me bem, porque está relacionado com os abraços” e “gosto dela quando ela dá beijinhos.” (Anexo H). São as crianças do pré-escolar que dão maior ênfase à corporificação, o que pode eventualmente estar aliado ao facto da relação pedagógica estar ainda a ser consolidada, pois os alunos de P1 referem as expressões do olhar da sua professora, como se a certeza do abraço ou de outro tipo de corporificação, tenha sido consolidado ao longo dos anos, bastando um olhar para comunicar.

Os alunos destacam de entre as atitudes/expressões não corporificadas: o olhar, a correspondência às solicitações, o sorriso e a manifestação de sentimentos do desejo de ensinar por parte da docente.

Foram colocadas aos discentes duas questões, uma das quais visando perscrutar se entendiam que a professora/educadora gostava de dar aulas/ensinar e a outra sobre o que achavam que ela sentia por eles, solicitando que justificassem.

As respostas foram positivamente unânimes, expressando o já mencionado desejo de ensinar, carinho, respeito e estima. Os alunos de P1 referiram que a sua professora gostava de os ensinar confirmando que: “Conseguimos ver na cara dela quando ela nos ensina” e “da maneira que ela olha para nós dá logo para ver” pois a “forma como olha para nós não é aquele sorriso do tipo obrigam-me a estar aqui” (Anexo H). Aos olhares amistosos juntam-se outras atitudes não verbais que reforçam a mensagem de carinho pelas turmas nomeadamente a expressão de sentimentos de estima e o apoio no processo de aprendizagem patente nas referências dos alunos. As crianças do grupo de pré-escolar mencionam o sentir da sua educadora relacionando que esta “gosta de vir para a escola por causa que nós fazemos desenhos com a nossa imaginação” e os alunos de P1 atestam que “ela está sempre com uma cara feliz e é sempre brincalhona connosco e não se chateia muito quando damos uma resposta errada” e “dá para ver pela cara dela o modo como ela nos ensina e quando nós erramos... faz com que pareça que gosta de nós”. E no sentir de uma etapa composta por quatro anos letivos cuja despedida é eminente os alunos observaram que a sua docente uns dias antes “como nós estamos quase a terminar o ano ela meteu uma música de finalistas e ela começou a chorar” (Anexo H).

O último ponto referente às categorias não verbais visou analisar a tonalidade afetiva como ingrediente da relação pedagógica, contudo não foram verbalizados pelos discentes quaisquer referências passíveis de análise neste ponto. Socorremo-nos, assim das palavras dos docentes que fazem algumas referências à necessidade de estabelecer um clima de sala de aula onde o ambiente seja calmo, onde o grupo saiba estar em atividade (autónoma ou dirigida) sem demasiado barulho e com vista a promover a aprendizagem. A docente P1 referiu que, na dimensão afetiva está “o tom de voz e tem

influência e é importante, a forma como dizemos a um não pode ser como dizemos a outro” (Anexo G).

Parte do canal não verbal, que como aferimos funciona como substituto de mensagens verbais, encontramos a tonalidade afetiva usada pelos adultos. Nas considerações que os alunos fizeram sobre os seus professores, compreende-se que as manifestações afetivas têm um papel muito importante na mediação da relação pedagógica transcendendo a relação interpessoal resultante de um encontro diário entre pessoas. A relação reveste-se de um encontro, com contornos específicos, onde o objetivo principal é colocar em marcha e obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem, conquanto que nos detalhes deste encontro as crianças deparam-se com a certeza da alegria, do respeito, da proximidade, da empatia, do elogio, da ternura, da proteção e da ajuda.

Para responder à quarta e última questão da nossa investigação (Q4) – A dimensão afetiva na relação pedagógica, na perspectiva das/os crianças/alunos, influencia a sua motivação para a aprendizagem? Os alunos foram levados a refletir sobre como se sentem quando aprendem e o que os faz aprender, isto é, que práticas e atitudes do docente consideram conduzi-los à aprendizagem. Observemos, portanto, se os discentes fizeram referência ao surgimento em si do desejo de aprender, em resposta a posturas dos docentes, características da dimensão afetiva da relação pedagógica.

Iniciemos aferindo o que os discentes entendem ser a função de um docente. As crianças do pré-escolar indicaram que deverá “ensinar a gente a ler”, melhor dizendo, a educadora “faz aprender os meninos”. São referidas igualmente a regulação do comportamento e a manutenção do clima de sala de aula, nomeadamente quando afirmam que “no tapete devemos ‘tar quietos. Ela primeiro diz para arrumar, depois nós vamos sentar” e “as professoras fazem que os meninos portem-se bem” (Anexo H).

Verificamos ser relevante na perspetiva do grupo de pré-escolar, a realização de atividades com finalidades propedêuticas, no âmbito da preparação para o 1º ciclo, para que se efetue uma transição com sucesso e para o sucesso, referindo que “(a educadora ensina) a fazer trabalhinhas para irmos para a escola primária e sabermos tudo e tirarmos nota 10” e ainda “ensina a gente a ler” e “a contar”. A educadora tem ainda, na perspetiva das crianças, para além de ensinar conteúdos, a função de corrigir, regular e educar o comportamento das crianças, pois segundo o que referem “se não houvesse professores todas as salas eram só confusão e confusão” e de um modo globalizante uma das crianças remata afirmando que “é importante ter uma professora porque senão não aprendemos nada” (Anexo H).

No grupo de alunos do 1º ciclo, a palavra ensinar é a mais referida para identificar a função de um professor, seguida de educar. Um dos participantes vai mais longe na sua reflexão afirmando que o professor deverá “ensinar de forma a que as crianças percebam”, associando à atitude de ensinar a consumação da aprendizagem por parte do discente (Anexo H). Os alunos de P1 referem ainda que a sua professora, no âmbito do processo ensino-aprendizagem é persistente, quando estão com dificuldades dá-lhes espaço à tentativa e erro, aplica diferentes modos de ensinar o mesmo conteúdo, corrige o processo e repete os exercícios e o número de vezes que explica para que haja compreensão e assimilação dos conteúdos. As expressões usadas foram: “sempre quando nós erramos e quando nós não estamos a entender ela tenta esforçar-se ao máximo até que nós conseguimos aprender essa matéria ou esse problema”; “quando ela explica, ela explica bem as coisas”; “porque ela, quando nós erramos, ela pergunta: «Tens a certeza?» E dá-nos oportunidade de fazer outra vez” e “quando nós estamos a aprender uma coisa nova e quase ninguém entende a professora põe, tipo, bonequinhos no quadro” (Anexo H).

Encontramos nestas condutas o desejo de aprender e o desejo de ensinar, uma das cinco categorias das representações das crianças sobre a relação afetiva (Loos-Sant'Ana & Barbosa, 2017, p.446). A relação pedagógica é constituída pelo professor, pelo aluno e pelo saber, e o objetivo último é que a transmissão do saber seja bem-sucedida onde ambos os sujeitos no seu esforço e ações se encontram, Postic (2007) confirma que “o processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro” (pp. 25-26).

Nos grupos focais, lançamos para o debate, duas questões sequenciais visando auscultar as suas representações, nomeadamente sobre o que os fazia aprender e como achavam que deveriam ser os professores. Verificámos que as crianças enumeraram uma série de características e atitudes que, segundo eles, devem fazer parte do perfil do docente pois contribuem para o processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente: ser inteligente, simpático, protetor, meigo, brincalhão/engraçado/divertido e também ter respeito pelos alunos (Anexo H). Uma das alunas de P1 respondeu realizando uma espécie de compilação a tudo o houvera sido dito pelos colegas declarando que um professor deveria ter “muito respeito pelos alunos”, ter de “conhecer os alunos” em suma “ser especialista em alunos” (Anexo H). Conhecer e ser especialista na matéria com a qual se trabalha é preditor de resultados favoráveis, segundo Lopes e Silva (2010) os investigadores sugerem que o aperfeiçoamento da relação entre docentes e discentes poderá constituir-se como uma via poderosa e menos onerosa para melhorar o sucesso dos alunos e os professores vêm o relacionamento entre professores e alunos como a principal influência no rendimento escolar dos alunos (p.63).

A dimensão afetiva compõe-se de diferentes manifestações verbais e não verbais já referidas anteriormente e verificámos surgir referências a essas manifestações aliadas ao efetivo ato de aprendizagem. Os alunos do 1º ciclo confirmaram que a aprendizagem é

facilitada quando a professora dá feedback: “eu vou perguntar à professora se está certo e ela diz que sim, eu sinto-me a pessoa mais esperta do mundo”; promove momentos divertidos aliados a conteúdos: “Quando a professora mostra aqueles vídeos que às vezes são engraçados”; encoraja a aprendizagem quando: “a professora explica duma forma que parece que é outro mundo, a professora explica e parece que já não é um bicho de sete cabeças como ela diz” (Anexo H). Estrela (2010) ajuíza ser essencial a necessidade de sistemas educacionais que invistam na educação emocional de alunos e professores: “o reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano” (p. 40).

Portanto a resposta à última questão desta investigação é afirmativa, os discentes sentem o desejo de aprender aliado a manifestações integradas na dimensão afetiva, pois se podemos observar métodos e técnicas de ensino, estas compreendem-se na relação pedagógica, confirmada pelos alunos, como enquadrada por um docente possuidor das características que entendem ser essenciais e que a teoria confirma serem da dimensão afetiva. Marques (2003, citado por Carvalho, 2007) expõe a essencialidade da adoção de um conjunto de estratégias a serem postas “em prática na sala de aula pelo professor, de modo a aumentar a motivação do aluno” visando desafiá-lo de forma razoável e “criar e manter interesse”. Recomenda ao docente “dar aulas com entusiasmo, variar o estilo de ensinar, dar orientações claras, fixar expectativas claras e explicar a relevância da atividade”, todavia as estratégias apresentadas não se extinguem na dimensão reservada à didática devendo, igualmente, ser criados contextos no âmbito educacional cujos pilares se norteiam pelo ambiente positivo, feedback imediato e reconhecimento público (p.69).

Capítulo III: Conclusão

Realizada a nossa investigação cabe agora responder à pergunta orientadora: Qual o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica que o docente constrói com a criança e o seu impacto na sua motivação.

O nosso estudo evidenciou que a dimensão afetiva da relação pedagógica é fundamental para a motivação para a aprendizagem. As entrevistas com as docentes, revelaram que uma postura acolhedora e carinhosa, influencia diretamente a motivação dos alunos e de modo especial, referiu-se que “a relação que se constrói com as crianças a nível afetivo, a nível de dar segurança, é muito importante para a motivação deles para o trabalho”, quando a criança se sente à vontade com o professor tende a mostrar-se mais disponível para aprender. Os gestos afetuosos do professor, transmitem implicitamente “estou aqui” e reforçam o empenho no cumprimento das tarefas, como uma docente sublinhou “sem afetividade não se consegue nada” evidenciando que somente através da empatia e do vínculo emocional o ato de ensinar produz frutos significativos. Os dados obtidos indicaram que a proximidade afetiva entre docente e discente constrói-se progressivamente, confirmando a necessidade de tempo para cimentar a confiança no adulto - figura-chave da relação. Os traços afetivos do docentes, como a empatia e o entusiasmo, estão entre os atributos de maior impacto na motivação para a aprendizagem e reforçam a ideia de que a componente afetiva e emocional do ensino é mais relevante que as estratégias didáticas.

Os discentes corroboraram o acima referido replicando que gestos de carinho entre os quais se encontram abraços, beijinhos, sorrisos e atenção individualizada os faziam sentir-se seguros e valorizados. Destacaram também que a aprendizagem é mais acessível e estimulante quando a docente a concretiza através de abordagens bem-humoradas, compreendendo que o desejo de aprender está ligado à qualidade do

ambiente relacional que o professor cria, nomeadamente um contexto positivo, feliz e empático.

Concluimos que a consolidação da relação afetiva requer continuidade e um clima de sala apropriado, que um ambiente calmo e organizado, onde o grupo trabalha sem barulho excessivo, contribui para promover a aprendizagem e que estratégias como fornecer feedback imediato e reconhecer publicamente os sucessos e conquistas dos alunos reforçam a sua motivação e felicidade.

A dimensão afetiva é um ciclo virtuoso, as entrevistadas referem os comportamentos da criança que evidenciam admiração e confiança e desejo de ir ao encontro do que o docente lhes revela como essencial ao contexto em que se encontram e aos objetivos que perseguem. Os professores veem nestes comportamentos a validação de um compromisso relacional que coloca a criança e o professor na mesma frequência afetiva. A disponibilidade afetiva materializa-se pela motivação para aprender sobre o desejo de ensinar e constitui-se como um diálogo omnipresente:

Professor: Gosto de ti! Quero ensinar-te e desejo que aprendas!

Criança: Confio em ti e admiro-te! Desejo aprender o que me queres ensinar!

A nossa investigação pretendeu focar-se no estudo da motivação em aprender associada à dimensão afetiva e onde esta foi sintetizada por uma das docentes entrevistadas como sendo a proximidade que consegue estabelecer com os seus alunos. A proximidade, sendo um ato de avanço, pode surgir tanto da parte do adulto como do aluno, contudo não é o ato em si que justifica a proximidade é o resultado de a desejar que traz o que posteriormente se entende como proximidade. No avanço para o outro existe por parte do professor o objetivo primário de formar e educar, mas a dimensão afetiva apetrecha este objetivo com contornos filiais, todavia, num contexto escolar.

O propósito da função do professor/educador referido pelas crianças/alunos é educar e ensinar de modo que percebam e estejam preparados para a etapa seguinte. É a transmissão efetiva de conteúdos e o desenvolvimento de competências. A dimensão afetiva tem impacto na motivação para a aprendizagem pelo facto do aluno se sentir emocionalmente predisposto a receber o que a docente lhe oferece: um clima de sala de aula que brota das características pessoais do professor.

No decorrer desta investigação surgiu um elemento inesperado, conquanto que na revisão da literatura encontramos a relação pedagógica descrita como triangular – aluno, saber, professor – as docentes referiram um quarto elemento influente na relação: a família. Esta importância é referida quer perspectivando a família como auxiliadora nas atividades académicas, mas também do ponto de vista emocional. A família sente a estabilidade afetiva e emocional da criança promovida pela docente que revela o seu interesse pela pessoa do aluno e pelo seu sucesso, e o docente granjeia do reconhecimento da capacidade de saber construir um contexto favorável ao desenvolvimento da sua ação.

No que concerne aos constrangimentos do estudo, somos a entender que o tamanho da amostra e o facto de, quer as docentes quer os discentes, terem sido selecionados por conveniência, afeta a generalização dos resultados para a população que representa.

Recordamo-nos do bacharelato concluído em 1994, de uma aula aberta na qual fomos levadas a colocar qualquer questão que sentíssemos necessidade de ver debatida. Observámos, há 30 anos atrás na nossa formação inicial assim como no decorrer deste ciclo de estudos, que se mantém nos futuros docentes, um desejo de compreender a relação pedagógica, sua estruturação, sua construção. O diálogo deteve-se ao redor de questões como: De que forma devo posicionar-me quando uma criança não me

obedece? Que devo fazer para que eles cumpram as regras? E se a criança não deseja estar na escola? Recentemente no mestrado voltou a ser possível um diálogo aberto deste tipo e as questões colocadas voltaram à tipologia observada anteriormente. Já que considerámos nesta investigação “dar a voz aos alunos” coerentemente voltamos a fazê-lo, desta feita com os alunos de formação inicial de Educação Básica. A voz destes dita querer saber mais sobre a relação pedagógica, sem necessidade de inferências, isto é, com o ensino direto das características a construir para se tornar professor, pois sabemos que ninguém nasce sendo-o.

As respostas por nós sentidas correspondem a questões de ordem brutalmente práticas, do dia a dia do quotidiano, da construção de valores intrínsecos à formação do futuro docente, do *ser* que se apregoa e considera a par do *saber*. Que possam os professores compreender que é na construção da relação pedagógica, na simplicidade do afeto, que a transferência do saber de si para os seus discentes acontece pelo desejo de aprender despertada nestes. Entendemos que deverá ser na nossa perspetiva essencial na formação inicial para além da aprendizagem da didática e da pedagogia, a aprendizagem de como se ser professor/educador, por alguns autores referido como o *bom professor* ou se entendermos numa perspetiva mais objetiva o *professor eficaz*. Ao entender as funções do docente, como ensinar e educar, referindo como deve ser um professor estão inevitavelmente a ligar a função ao perfil e ligando o perfil à função ligamos a forma ao resultado, sendo como uma das entrevistadas remata ser - brincalhona, engraçada, protetora, que faz desenhos no quadro, que ajuda - cumpre-se a função de ensinar e desperta-se o desejo de aprender.

No final desta investigação, podemos afirmar que investir na formação dos futuros docentes no desenvolvimento pessoal ao nível afetivo, emocional e empático não é um preciosismo, mas condição essencial para a motivação para a aprendizagem e

para sucesso educativo. Só num contexto de ensino cuidado e próximo, em que o docente demonstra interesse e carinho genuíno pelos alunos, se criam condições favoráveis ao envolvimento continuado e ao êxito escolar.

Na análise das entrevistas emocionei-me quando compreendi que no estabelecimento de uma relação de afeto, senti que esta tipologia de relação é a vida na sua imortalidade, na sua eternidade porque sinto que é somente isto que perdura, as coisas feitas com amor e amizade. Quem recordamos nós senão daqueles que nos educaram com carinho, que semearam com paciência que avançaram até nós que se deslocaram de si mesmos e nos permitiram ser acolhidos.

Capítulo IV: Considerações Finais

O presente relatório finaliza-se tendo em conta uma linha de tempo mais extensa do que habitualmente é usual. Contudo, encerra a diversidade de sentimentos e aprendizagens comuns a um percurso desta natureza. Este documento é a realização de um sonho, pejado de construção do conhecimento, da aprendizagem de práticas novas e de partilha com profissionais.

A realização das unidades curriculares, a prática pedagógica e a realização da dissertação foram momentos maravilhosos. A idade traz a capacidade de conseguir saborear com doçura o que foi, em tempos, vivido de modo mais amargo. Quando olho para os momentos de estudo, as frequências, os exames, os trabalhos de grupo, a prática de ensino supervisionada e todas as etapas da realização deste documento e desta formação sinto somente um sentimento de profunda gratidão pelo que tive a oportunidade de poder vivenciar.

O reencontro com a realidade escolar, a imersão na bibliografia quer para as unidades curriculares quer para a realização do exercício investigativo foram momentos de construção e reconstrução de grande satisfação pessoal ao nível do ser e do saber.

Os momentos de prática são janelas, da realidade profissional, que se abrem antes da conclusão da formação e embora a minha postura profissional esteja cimentada pelos anos de experiência profissional como Educadora de Infância, a realidade em sala de aula de 1º ciclo é diferente. Como tal, foi para mim um sonho poder transpor as portas das salas de aula do 1ºB e do 3ºF para dar cumprimento às práticas planificadas. Os titulares de turma mostraram-se recetivos, disponíveis e colaborantes e encontrei ambientes e turmas onde não senti reservas, nem inibição à prática de ensino supervisionado. Houve, claro, da parte dos docentes chamadas de atenção, questões

sobre as planificações elaboradas e propostas de melhoria para práticas futuras, que em nada me constrangeram antes pelo contrário.

As experiências de estágio tiveram a particularidade de serem em regime presencial e online o que promoveu a readaptação, a reinvenção e a reestruturação face à realidade que se ia apresentando.

O exercício investigativo foi imensamente prazeroso e enriquecedor em todas as suas etapas. Desde os primeiros momentos onde a escolha do tema me levou a uma reflexão profunda do que tinha ficado em mim ao longo dos anos de experiência profissional à pesquisa para a revisão teórica que me levou ao encontro de autores e autoras absolutamente inspiradores. A recolha de dados junto de docentes e discentes trouxe ao estudo as suas ideias e sentimentos que se traduziram nos registos áudios e se cruzaram com a revisão do tema e esta etapa sinto sintetizar-se na frase dita por uma docente num pós-entrevista: *Fizeste-me pensar no impacto das minhas palavras nos miúdos!* Também os grupos focais com as crianças, ouvi-los falar da sua professora e educadora, compreender nas suas palavras o eco da relação pedagógica no modo de encarar a aprendizagem.

Assim, à semelhança de uma viagem, as experiências vivenciadas ao longo deste percurso, que culmina no presente relatório, constituem aprendizagens significativas que permanecerão comigo.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva (2021). Orientação Educativa, Missão e Visão. <https://aefernandocasimiro.wordpress.com>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho E. & André, M.J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86.
<https://www.researchgate.net/publication/28320319>
- André, M. J. S. (2007). *Dimensão afectiva na relação pedagógica: Representações dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream>
- Barbosa, P.M.R. (2009). *Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores: Uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender*. (Master's thesis, Universidade Federal do Paraná). Repositório Institucional da Universidade do Paraná. <https://hdl.handle.net/1884/19416>
- Belmiro, M. (2020, novembro, 30) Humor na sala de aula: Por que e como usá-lo?
<https://institutoinfantojuvenil.com.br/>
- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F. & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(13), 598-606.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68089>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/5963>

- Carvalho, E. C. P. L. P. (2007). *Aprendizagem e satisfação: Perspectivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. (Master's thesis, Universidade de Lisboa).
Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/818>
- Churches, R. & Terry, R. (2007) *NLP for Teachers: How to Be a Highly Effective Teacher*, Crown House Publishing.
https://www.google.com/books/edition/NLP_for_Teachers/p14gBQAAQBAJ?kptab=editions&gbpv=1
- Cosso, E., Franco, M. L. P. & Fernandes, J. da S. G. (2018). Representações sociais sobre relação professor- aluno no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, (3)V. 4, N. 3, n.p.)4(3),s/n. <https://article/view/2389/23>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Almedina.
- Engrácio, H. A. (2008). *O humor na educação*. (Master's thesis, Universidade Aberta).
Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/745>
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*.
Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Estrela, Mª T. & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*.
Editorial Estampa.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

- Ferraz, R. de C. S. N. & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 34(1), 104-126.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007
- Ferreira, F. & Pinho, P. (2009). Psicanálise e teoria da vinculação. *Psicologia.com.pt*, 111. <https://www.scribd.com/document/169177643/psicanalise-vincular>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (30ª edição). Editora Paz e Terra.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (2ª edição). Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Leite, A. S. L. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *P@psic Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. 20(2), 355-368. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Leite, A. S. L. & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 247-260.
<https://doi.org/10.1590/S1413>
- Loos-Sant'Ana, H. & Barbosa, P. M. R. (2017). Dando voz às crianças: Percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 294, 446-466. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>
- Lopes, C. (2020). *Como fazer citações e referências? Guia prático da norma APA*. ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/8617>
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: Na Aprendizagem, Na Realização Escolar dos Alunos, No Sucesso dos Alunos*. Lidel.

- Machado, A. C. T. A., Rufini, S. É., Maciel, A. G. & Bzuneck J. A. (2012) Estilos Motivacionais de Professores: Preferência por Controle ou por Autonomia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (1), 188-201. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100014>
- Maliqi, A. & Borincaj-Cruss, I. I. (2015). The Influence of Teachers on Increasing Student's Motivation Ismail Qemali High School. *Psychology*, 6, 915-921. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68089>
- Matos, O. C. F. (2008). Ethos e amizade: a morada do homem. *P@psic Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. 31(146). <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script> <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68089>
- Meue. In *Online Etymology Dictionary*. Recuperado em 9 de maio, 2025, de https://www.etymonline.com/word/*meue-
- Pease, A. (2002). O pequeno livro da linguagem corporal. Como ler os pensamentos dos outros através dos seus gestos. Bizâncio Lisboa.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C. & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24 (2). <http://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pierson, R.(03/05/2013) *Toda criança precisa de um campeão* [Vídeo]. Ted Conferences. <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>
- Postic, M. (2008). A relação pedagógica. (C. M. Fonseca, Trad.). Padrões Culturais Editora.
- Prêteur, Y. & Espinosa, G. (2004). L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. *Revue française de pédagogie*. 146, 192-194. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3104

Ramos, J. L., Teodoro, V. D. & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, VII, 11-34.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_1_1_35_RED_reflexoes_pratica.pdf

Interesse. (2023). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Recuperado em 4 de janeiro, 2022, de <https://dicionario.priberam.org/interesse>

Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>

Restrepo, L. C. (2004). *Ética do Amor* Coimbra: Ariadne Editora.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>

Ribeiro, M. L., Ribeiro Y. H. L. & Mota C. S. (2022, julho/setembro). Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. *Revista Diálogo Educacional*. 22, (74) 1275-1293.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.A002>

Santos, A. L. S. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: Um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Master's thesis, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra). Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/efb3f8fe-51dc-45e5-b7ed-1d750fec24d4>

Schram, S. C. & Carvalho M. A. B. (s/d). O Pensar Educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Instituto de Inovação Educacional.

Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/654>

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research:*

Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks.

https://www.researchgate.net/publication/365368935_Foundations_of_Mixed_Methods_Research_Integrating_Quantitative_and_Qualitative_Approaches_in_Social_and_Behavioral_Sciences

Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Edição do Laboratório de Educação Matemática.

https://www.academia.edu/6307061/Materiais_Manipul%C3%A1veis

Vinha, T. P. (2009). A motivação do aluno. (Review). *ETD – Educação Temática*

Digital, 10, 347-359. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71359>

Wadsworth, B. J. (1993). *A inteligência e a afetividade da criança na teoria de Piaget*.

Livraria Pioneira Editora.

<https://www.scribd.com/document/358625837/Inteligencia-e-Afetividade-Na-Teoria-de-Piaget>

Anexos

Anexo A - Material manipulável: conjuntos com material do quotidiano



Figura 1 - Construção da ficha



Figura 2 – Manipulação de material

Anexo B - Material manipulável: ábaco horizontal

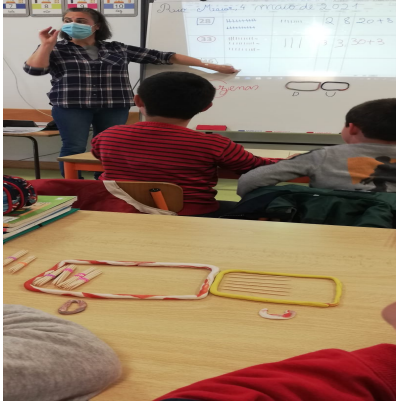
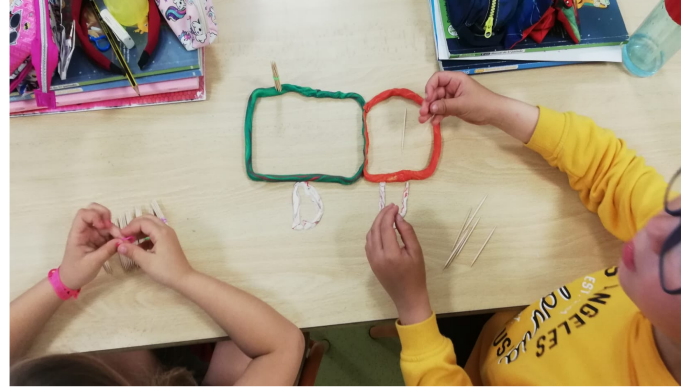


Figura 3 –
Ábaco Horizontal
Figura 4 – Ábaco
Horizontal



Anexo C - Projeto: aprender com recursos digitais

1ª parte Nascente

<https://www.facebook.com/108569387517648/videos/723986324980241>

2ª Parte

<https://www.facebook.com/108569387517648/videos/374122353881385>

3ª Parte

<https://www.facebook.com/108569387517648/videos/595337627855721>

4ª Parte – azenha d'água 12m

<https://www.facebook.com/108569387517648/videos/1624423501039663>

Anexo D - Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA			
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	INDICADORES
<p>Legitimação da entrevista</p> <p>Motivação do entrevistado</p> <p>Informações sobre o entrevistado</p>	<p>Apresentar o investigador</p> <p>Contextualizar a entrevista quanto ao enquadramento institucional, tema e objetivos do estudo</p> <p>Apresentar o consentimento informado</p> <p>Recolher informações biográficas e do percurso profissional</p>	<p>1.1. Qual é o seu nome?</p> <p>1.2. Qual a sua formação inicial?</p> <p>1.3. Quanto tempo de serviço tem até ao momento atual?</p> <p>1.4. Em que níveis de ensino/valências lecionou e por quanto tempo?</p> <p>1.5. Fez formação superior complementar?</p>	<p>1.5.1. Em que área?</p>
<p>Caracterização do/da grupo/turma</p>	<p>Recolher informações sobre o grupo</p>	<p>2.1. Quantas crianças tem no/na grupo/turma?</p> <p>2.2. Como caracteriza o/a grupo/turma?</p>	<p>2.2.1. Quantas crianças de cada sexo tem no/na grupo/turma?</p> <p>2.2.2. Que dinâmicas internas observa no/na grupo/turma?</p>
<p>Dimensão afetiva na relação pedagógica</p>	<p>Caraterizar atitudes no âmbito da dimensão afetiva da relação pedagógica estabelecida com o/a grupo/turma</p> <p>Identificar (na perspetiva dos professores) os sentimentos das crianças/alunos perante as atitudes do docente</p> <p>Inventariar os sentimentos do docente relacionados com a relação pedagógica com o/a</p>	<p>3.1. O docente é um profissional onde a dimensão afetiva tem lugar? De que modo?</p> <p>3.2. Como caracteriza a sua relação com o/a grupo/turma?</p> <p>3.3. O que entende por dimensão afetiva na relação pedagógica?</p> <p>3.4. O que acha que as crianças/os alunos sentem por si? De que forma entende que as faz sentir?</p>	<p>3.1.1. Na sua opinião, a dimensão afetiva da relação pedagógica está presente? De que forma?</p>

	grupo/turma Compreender o que entendem os docentes ser a dimensão afetiva na relação pedagógica	3.5. O que acha que faz para que as crianças/os alunos sintam o que sentem por si? 3.6. Como se sente quando está com o grupo?	
Dimensão afetiva na relação pedagógica e relação com a motivação para a aprendizagem Relação entre a motivação para a aprendizagem e a dimensão afetiva da relação	Compreender as conceções existentes quanto à relação da dimensão afetiva na motivação dos/das alunos/crianças para a aprendizagem	4.1. Entende ser importante para motivar as/os crianças/alunos para a aprendizagem a forma como o professor/educador se relaciona com os/as alunos/crianças? 4.2. Entende ser importante para motivar as/os crianças/alunos para a aprendizagem a forma como o professor/educador ensina os/as alunos/crianças? 4.3. O que entende ser mais determinante para motivar as/os crianças/alunos para a aprendizagem, a forma como o professor/educador ensina ou como se relaciona?	4.1.1. Na forma como se relaciona com o/a grupo/turma em que medida o papel da dimensão afetiva da relação pedagógica é determinante para a motivação para a aprendizagem?
Agradecimentos	Agradecer a disponibilidade dispensada		

Anexo E - Guião do Focus group

GUIÃO DO <i>FOCUS GROUP</i>			
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	INDICADORES
<p>Legitimação do <i>focus group</i></p> <p>Motivação do entrevistado</p> <p>Apresentação do moderador</p>	<p>Apresentar o investigador</p> <p>Solicitar a apresentação de cada criança/aluno</p> <p>Contextualizar a entrevista quanto ao enquadramento institucional, tema e objetivos do estudo</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado e realçar a importância das respostas do entrevistado</p> <p>Garantir a confidencialidade das respostas</p> <p>Solicitar autorização para a gravação da entrevista</p>	<p>Recolher informações biográficas dos entrevistados: nome; idade e nível de escolaridade</p> <p>Informar que o investigador se encontra a realizar um trabalho escolar sem revelar totalmente a natureza/tema do estudo</p> <p>Indicar que não é um teste, logo não existem respostas corretas nem incorretas</p> <p>Solicitar ao grupo que respondam consoante o que sentirem</p> <p>Assegurar que o investigador guardará sigilo sobre as suas opiniões</p>	

<p>Dimensão afetiva na relação pedagógica</p>	<p>Identificar alguns elementos da dimensão afetiva na relação pedagógica</p> <p>Identificar de que modo se materializa a dimensão afetiva na relação pedagógica</p> <p>Identificar tipologias de comportamentos afetivos nas relações pedagógicas na perspetiva dos discentes</p>	<p>1.1. Qual é o trabalho do professor? Como é o vosso professor?</p> <p>1.2. Acham que o vosso professor gosta de dar aulas? Porque é que acham isso?</p> <p>1.3. O que acham que o vosso professor sente por vocês? Porque é que acham isso?</p> <p>1.4. Como é que o vosso professor vos faz sentir?</p> <p>1.5. O que faz o vosso professor para que vocês se sintam assim?</p>	<p>1.4.1. Como é que és capaz de perceber o que o teu professor sente por ti e pelos teus colegas?</p> <p>1.5.1. O que o faz o vosso professor que vocês não gostam?</p>
<p>Dimensão afetiva na relação pedagógica e relação com a motivação para a aprendizagem</p>	<p>Compreender se os discentes associam a motivação para a aprendizagem à dimensão afetiva na relação pedagógica</p> <p>Saber a que características do professor associam a sua aprendizagem</p> <p>Perceber se, em sua representação acerca do trabalho do professor, há manifestações de afetividade reconhecidas pela criança.</p> <p>Identificar se, para criança, há alguma relação entre os métodos utilizados pelo professor e a afetividade</p>	<p>2.1. O que vos faz aprender?</p> <p>2.2. Como acham que devem ser os professores?</p> <p>2.3. O que faz/diz o vosso professor para que vocês aprendam melhor?</p> <p>2.4. Quando é que sentiram que aprenderam melhor?</p> <p>2.5. Como é que se sentem quando estão a aprender?</p>	<p>2.3.1. Como são os professores com quem é mais fácil aprender?</p> <p>2.4.1. O que vos faz aprender melhor? A maneira como o professor é para vocês (vos trata) ou a maneira como ele ensina (a maneira como apresenta as matérias)?</p>

Agradecimentos	Agradecer a disponibilidade		
Observações	<p>As questões serão adaptadas consoante a tipologia de participantes, deste modo para o grupo de crianças do pré-escolar usaremos as seguintes designações: a educadora/o educador; as crianças; o grupo de crianças e para o grupo de crianças do 1º ciclo do ensino básico usaremos as seguintes designações: a professora/o professor; os alunos/as alunas; a turma</p> <p>Antes de iniciar o <i>focus group</i> far-se-ão as seguintes considerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar que o investigador se encontra a realizar um trabalho escolar sem revelar totalmente a natureza/tema do estudo - Indicar que não é um teste, logo não existem respostas corretas nem incorretas - Solicitar ao grupo que respondam consoante o que sentirem - Assegurar que o investigador guardará sigilo sobre as opiniões expressas. 		

Anexo F - Entrevista: docentes da Educação Pré-escola

Entrevista Docentes da Educação Pré-escolar: Entrevistadas E1 e E2		
Categorias	Citações	Análise de conteúdo
Informações sobre o entrevistado	<p>Entrevistada E1 Fiz o bacharelato em Educação de infância. Tenho 35 anos de serviço. (trabalhei) sempre em Jardim de Infância oficial. Sim, fiz um complemento de formação que me deu o grau de licenciada, mas já não me lembro em que área... Porque eu tenho trinta e tal anos de serviço, mas já trabalho desde 1979. E como ‘tá a ver tenho 64 anos. É assim, eu desde sempre trabalhei com crianças e eu sempre gostei muito de crianças. Mesmo quando eu não estou na escola eu acho que as crianças vêm ter comigo, assim como, como... do... pronto, não sei... do nada. E eu sinto que... eu com eles... Eu tenho muito dificuldade em falar acerca da minha pessoa, nem faço muito introspeção. (...) gosto de estar essencialmente aqui na escola a trabalhar na escola, sem me ‘tarem a exigir projetos, sem me ‘tarem a exigir papeladas, sem me ‘tarem a exigir reuniões isso é que me incomoda muito, de resto eu ainda continuo a trabalhar com vontade.</p> <p>Entrevistada E2 Sou Educadora de Infância, sou licenciada. Tenho 11 anos completos em pré-escolar. E um ano e meio em creche. Eu fiz o estágio profissional em creche e a partir daí fiquei sempre com idades dos três aos seis em jardim de infância, sempre no privado. Este ano é que estou no Ministério Público</p>	<p>A docente E1 tem 64 anos de idade e 35 anos de serviço em jardins de infâncias da rede pública, realizou complemento de formação para obtenção do grau de licenciada. Refere que sempre gostou muito de crianças e sempre trabalhou com a infância. Apesar de referir que tem alguma dificuldade em falar de si mesmo, diz que gosta de trabalhar e fá-lo com vontade, no entanto considera desagradável toda a parte burocrática e administrativa que presentemente faz parte das funções de um educador de infância.</p> <p>A educadora E2 é licenciada e realizou uma pós-graduação em Educação Especial- Domínio Cognitivo-motor, após 18 meses de estágio profissional em creche manteve-se com a faixa etária do pré-escolar onde trabalhou nos jardins</p>

	<p>este ano trabalhei durante cinco meses na intervenção precoce e agora estes últimos meses aqui (em jardim de infância). Fiz uma pós-graduação em Educação Especial no domínio Cognitivo-motor. Eu estou aqui há pouco tempo (...) Eu trabalhei sempre em educação de infância (dos 3 aos 6) e quando tive em Intervenção Precoce foi diferente, não quer dizer que tenha sido melhor ou pior, mas quando cheguei aqui eu senti-me mais “em casa”. No sentido de que era um trabalho que já fazia há muito tempo, de ser um trabalho a que já estava mais habituada e eu gosto do que faço.</p>	<p>de infância da rede pública e na intervenção precoce. Refere que se sente mais “em casa” quando está a trabalhar em jardim de infância.</p>
<p>Caracterização do/da grupo/turma</p>	<p>Entrevistada E1 Este ano já tive 23 inscrições e de momento tenho 16 (...) É um grupo com várias nacionalidades, tenho muitas nacionalidades aqui no grupo. É um grupo com várias vivências, por causa dessa especificidade de serem de várias nacionalidades, é um grupo muito infantil porque tem muitas crianças de três anos, que entraram e cada vez mais as crianças de três anos parece que são mais infantis, com fraldas e com mais dependências, e foi um grupo com muita, muita dificuldade de adaptação, muita. Nunca tive um grupo que até ao final do primeiro período ainda chorasse pelo pai e pela mãe as birrinhas. Não é nada homogéneo (risos)! É um grupo multinacional (risos)! Tenho nove nacionalidades aqui dentro e crianças que não falam nem o inglês, portanto, o que dificulta um bocado. Uma criança que vem da Dinamarca direta para aqui ou uma criança que vem da Holanda direta para aqui condiciona muito tudo, tudo. E depois são crianças muito ativas, muito barulhentas, muito barulhentas e foi preciso um trabalho muito cansativo para que eles se mantivessem assim como estão, estão lá (na sala) 15 crianças e não se ouve quase barulho. Pronto foi um bocado difícil essa situação. Com necessidade de muito apoio, muito apoio individualizado (...) E uma a bater na outra porque O colo é meu! e não quer, porque são crianças com três anos e muitas crianças com três anos e eles nessa fase, são muito egocêntricos e não gostam de partilhar nada muito menos o colo de quem lhes ‘tá a dar afeto. E foi muito difícil, foi muito difícil o início do ano letivo. (...) e foi um grupo com muita, muita dificuldade de adaptação, muita. Nunca tive um</p>	<p>A educadora E1 tem um grupo de 16 crianças que se caracteriza pelo facto de serem de diferentes nacionalidades e como tal terem vivências variadas, designa o seu grupo de multinacional devido ao facto de haverem crianças de nove nacionalidades diferentes. A educadora refere as dificuldades do ingresso de crianças chegadas diretamente do seu país de origem, como Holanda ou Dinamarca sem referências, nem conhecimento da língua portuguesa nem inglesa.</p> <p>O grupo é muito infantil, egocêntrico, não gosta de partilhar, quer muito colo, revela pouca autonomia, é barulhento, ativo e muito dependente do adulto.</p> <p>A educadora refere que foi necessário da sua parte um trabalho muito exaustivo para que o grupo aprendesse a estar em sala com calma e</p>

<p>grupo que até ao final do primeiro período ainda chorasse pelo pai e pela mãe as birrinhas. Não é nada homogéneo (risos)! É um grupo multinacional (risos)! Tenho nove nacionalidades aqui dentro e crianças que não falam nem o inglês, Uma criança que vem da Dinamarca direta para aqui ou uma criança que vem da Holanda direta para aqui condiciona muito tudo, tudo. E depois são crianças muito ativas, muito barulhentas, muito barulhentas.</p> <p>Com necessidade de muito apoio, muito apoio individualizado porque são crianças com três anos e muitas crianças com três anos e eles nessa fase, são muito egocêntricos e não gostam de partilhar nada muito menos o colo de quem lhes ‘tá a dar afeto.</p> <p>Este é um grupo muito, muito afetivo (...)</p> <p>Este é um grupo muito, muito afetivo, muito... por causa da situação da língua. Foi um ano muito difícil de adaptação</p> <p>Vieram em setembro, chegaram no dia um de setembro a Portugal e no dia 15 ‘tavam aqui com pessoas que nem sequer sabiam o que eles estavam a dizer (...)</p> <p>Este grupo é um bocado difícil, eu tenho cá nove nacionalidades desde a Letónia, à Dinamarca, à Holanda, à Bélgica, Canadá, África do Sul (...)</p> <p>Porque é um grupo muito, muito específico, nunca tive um grupo como este ano.</p> <p>Entrevistada E2</p> <p>Este grupo atualmente tem 25 crianças, mas estão a frequentar 24.</p> <p>Este grupo é grande e tem muitas especificidades diferentes, não é um grupo muito fácil, é um grupo que é necessário estar a gerir (como todos), mas diariamente nós temos de ter um pulso bastante firme com eles. Eles são meiguinhos, colaboram, participam o que eu noto em geral é que eles dispersam facilmente no que estão a fazer. Mas de resto é um grupo meiguinho, é participativo. Nós temos dois casos com autismo mas eles (as crianças do grupo) são muito meiguinhos e são muito acessíveis com essas duas crianças. (...)</p> <p>(...) eles estavam muito habituados à anterior educadora e comigo foram estabelecendo uma ligação gradual.</p>	<p>sem barulho pelo facto da maioria das crianças ter ingressado com 3 anos o que contribuiu para as grandes dificuldades de adaptação sentidas.</p> <p>A docente caracteriza este grupo como muito específico referindo que nunca teve um grupo com estas características devido em grande parte à questão linguística sendo, contudo “muito, muito afetivo”.</p> <p>A educadora E2 tem 25 crianças inscritas, entre os quais duas crianças com autismo. Considera este grupo grande, pouco fácil, com diferentes especificidades e “que é necessário estar a gerir (como todos), mas diariamente nós temos de ter um pulso bastante firme com eles”. São crianças meigas, colaborantes, participativas, mas que dispersam com facilidade.</p> <p>A educadora por se encontrar em substituição refere a educadora anterior e a ligação gradual que tem vindo a ser estabelecida com o grupo.</p>
---	---

<p>Relação pedagógica</p>	<p>Entrevistada E1</p> <p>Eu às vezes sou um bocadinho austera, pronto... Nós ditamos regras, aliás eles têm as regras escritas porque eles fazem as regras connosco e eu ‘tou sempre a dizer: As regras são para cumprir!</p> <p>Portanto, eu sou um bocado de: tanto dou do lado do afeto como exijo... sou um bocado exigente em relação a certos comportamentos, Isso faz com que eu às vezes seja um bocado rígida (...)</p> <p>Então eu tento ser alegre, o cantar, o fazer danças, eu tento ser alegre, eu tento ser dinâmica, pronto, afetuosa, exigente em relação a muitas coisas sou, pronto eu acho que é isso que me caracteriza. Mas também tenho aquele lado: Ah, deixa estar, agora tá se bem! (risos)</p> <p>E quando eu venho à uma e meia, eles fazem-me uma festa como se não me tivessem visto, porque não é hábito é só aquele dia, e eles vêm a correr (...)</p> <p>(...) pedirem tudo o que quiserem, fazerem as escolhas todas que quiserem, eles perguntam é sempre, é uma das regras eles querem fazer isto e perguntam-me: Oh T***** posso? Sim podes! Se eu vir que não é adequado... eles têm esse à vontade.</p> <p><i>Olha anda cá! O que é que é isto “anda cá”?</i> E não era um eram uma data deles. Se eu não tivesse a afetividade ...</p> <p>Eu sinto que tenho de dar, mesmo não querendo, sinto que tenho de trabalhar com eles, sinto-me bem! Eu sinto-me bem com eles e a única coisa que eu gosto no meio destes anos todos ainda é de trabalhar com eles. É a única coisa que eu gosto é trabalhar com eles, sinto-me ainda motivada para isso, para trabalhar com eles.! E sinto que ainda chego ali ao portão sou outra pessoa totalmente diferente.</p> <p>Quando entro sou outra pessoa, mudo completamente a minha maneira de estar, a minha maneira de pensar, mesmo que esteja muito cansada e tudo, sai tudo e entro como se fosse a educadora que eles precisam.</p> <p>também, também tento ser alegre, também tento ser bem disposta, trabalhadora, dar o máximo de oportunidade, de abertura para eles fazerem os projetos deles.</p> <p>(...) porque eles de mim já sabem o que é que esperam mesmo que eles não consigam fazer, eles sabem que eu que os ajudo, (...)</p>	<p>Para a entrevistada E1 na relação pedagógica estão presentes a afetividade, alguma rigidez, austeridade e exigência nos comportamentos e no cumprimento de regras. Está igualmente presente a alegria em forma de canção e dança, a boa disposição e o apoio à criança sempre que necessário. A relação pedagógica está construída de modo a que a criança se sinta à vontade para dialogar, negociar e pedir apoio.</p> <p>A docente caracteriza-se por ser motivada, alegre, bem-disposta e trabalhadora.</p>
---------------------------	--	--

	<p>Entrevistada E2 Acho que nós nos damos bem (risos). Eu acho que posso considerar que seja uma relação de confiança, eles já confiam em mim, eles já me procuram para a resolução de problemas e já me veem como uma parte integrante do grupo. (...) também pelas conquistas, mas eu acho que quando há uma evolução de ontem para hoje, em coisas que eles ontem não faziam e hoje fazem é aí que se nota essa realização, quando há evolução aí é que se nota mais. E quando eles me trazem essa diferença no comportamento, nas atitudes, na forma de se expressarem, no desenho...</p>	<p>Para a entrevistada E2 a relação pedagógica pressupõe a sua integração no espaço deixado pela colega que veio substituir, observa existir confiança recíproca e que as crianças a procuram para a resolução de problemas. Da relação pedagógica faz parte o sentimento de realização da educadora, quando observa a evolução das crianças quanto aos comportamentos e atitudes, e quanto às competências como a oralidade e o registo gráfico pois vão ao encontro do que é estabelecido e promovido pela docente</p>
<p>Clima de sala de aula</p>	<p>Entrevistada E1 Ora, saem da casa que é o ambiente acolhedor eles têm de sentir também aqui um aconchegozinho. Sabem que é a escola, sabem que têm comportamentos diferentes porque eles depois apercebem-se mas não deixam de ter e não deixam de vir com satisfação porque sabem que aqui, que há aquele colinho que os recebe sempre. Relativamente ao acolhimento, quando nós acolhemos a criança, temos de lhe dar... pronto, não é assim: Agora saíste do teu pai, saíste do teu pai e agora entras aqui e és meu aluno. Não! Eu sou avó, mas não sou a avó deles sou a professora deles, mas tenho de lhes fazer sentir que eles estão seguros aqui. E como é que os faço sentir que eles estão seguros? É com a afetividade (...) Portanto, a satisfação com que eles me vêm demonstra que eles... mais do que tudo que eles se sentem à vontade aqui comigo. Eu penso que...sentem carinho, alegria, sentem-se muito à vontade. Nomeadamente o cumprimento de regras, o não gritar, o não bater, as regras todas que eles estipularam no início do ano letivo, eu estou sempre a lembrar. (...) e que gostam de estar aqui. E não é por causa de ser eu, porque eu à quinta feira não estou cá e tenho cá outra colega a substituir-me à quinta feira e eles gostam da escola, gostam do ambiente da escola e gostam das pessoas da escola: de mim, da assistente e da</p>	<p>O clima de sala de aula é constituído por uma atmosfera de acolhimento que embora diferente do da sua residência, caracteriza-se por ser igualmente seguro, afetivo e com regras, entre as quais o não gritar e o não bater. A educadora tenta construir uma atmosfera na qual as crianças sintam o carinho e a alegria dos adultos que a recebem o que por sua vez é refletido na alegria de ver chegar um docente e no modo como a criança revela estar emocionalmente ao vir para a escola.</p>

	<p>outra colega</p> <p>Entrevistada E2 (Não referiu o clima de sala de aula)</p>	
Dimensão afetiva da relação pedagógica	<p>Entrevistada E1 Passa pelo acolhimento, pela afetividade, pela autoridade e pelo cumprimento de regras (...). eles confiam em mim eu confio neles. Tu dás o que tu sabes e eu espero, pronto. (...). eles já vieram dos três anos comigo, portanto a relação também é diferente de quem entra com três anos.</p> <p>Entrevistada E2 E outras vezes... eu chego a brincar: Eu tenho muita sorte tenho aqui este menino! Acho que eles se sentem mais valorizados e acho que eles precisam. (...). até porque nós os recebemos no início do ano, mas eles também nos recebem a nós, são os dois lados, nós chegamos a eles, mas eles também chegam a nós. A afetividade tem a ver com segurança, a segurança muitas vezes transmite-se através dos limites, mas também através da afetividade, sim e tem de andar de mãos dadas uma coisa com a outra. Tem que ir ao mesmo nível porque eles têm que nos ver como a pessoa que os ajuda e que está lá para eles. Então tem de haver aqui um equilíbrio muito grande que nem sempre é fácil, mas acho que tem de haver aqui este equilíbrio da afetividade com os limites e as regras. Da minha parte eu deixei sempre o espaço aberto para o que eles sentiam relativamente à outra educadora, fomos começando a criar laços pouco a pouco nas primeiras semanas, foram laços que foram evoluindo de semana para semana e nota-se agora já uma grande diferença. Foi gradual e progressiva, ou seja, foi melhorando a cada semana eles foram confiando mais em mim e eu neles, fomos melhorando a relação. Nós também ao fim de muitas horas por vezes, perdemos a calma (risos) e acho que passa por todos...</p>	<p>Para a Educadora 1 na dimensão afetiva está presente a afetividade, o acolhimento, a autoridade e o cumprimento de regras, a confiança, a paciência “<i>na espera da dádiva da criança</i>”. A educadora refere a diferença da relação com as crianças com quem está desde que ingressaram com três ano de idade.</p> <p>Para a entrevistada E2 a dimensão afetiva/afetividade é o equilíbrio do sentimento de segurança que se consegue através da determinação de limites, é também o encontro/acolhimento entre ambas as partes, ou seja, a construção de uma relação bidirecional entre o docente e o discente. A dimensão afetiva da relação pedagógica é segundo a educadora 2, a valorização da criança pelo adulto através do uso de expressões de humor, pelo auxílio, a presença disponível, com abertura para incorporar ausência da educadora anterior. A educadora E2 entende que se dá bem com o grupo e que a relação tem vindo a ser construída e melhorada gradual e</p>

	<p>(Risos) Eu acho que eles conseguem confiar em mim, eu acho que eles já gostam de mim, já me olham como parte do grupo e já gostam de mim já me veem como “pessoa” na vida deles. Acho que posso referir o carinho, a confiança e o gostar.</p> <p>Eu sinto me bem (risos), realizada e acima de tudo quando chego ao fim do dia e está tudo certo, sinto-me realizada (risos)! Quando tudo correu bem!</p>	<p>progressivamente pela criação de laços que vão evoluindo</p>
<p>Definição e tipologias de comportamentos da dimensão afetiva (verbais/não verbais)</p>	<p>Entrevistada E1 no início do ano letivo eu recebia duas crianças aqui ao colo e a assistente outras duas ao colo e andávamos ali e às tantas eu tinha de me sentar porque eu já não tenho idade para isso e tinha de me sentar com duas crianças ao colo (...) É dando colinho, é mostrar-lhe confiança: <i>Deixa 'tar o pai já vem (...)</i> Portanto, é com palavras, é com ações, é com colinho, é com abraços, é quando chora, saber porque é que a criança está a chorar e acalmá-lo. Também tento ser alegre, porque eu acho que as crianças têm de ter pessoas alegres ao pé deles. Eu acho que este ano dei muito mais colinho do que dei nos outros anos, porque tinha de ser, tinha de ser, eles muito pequeninos.</p> <p>Entrevistada E2 Para mim a afetividade é saber ouvi-los, saber compreender o que eles me dizem e tentar dar uma resposta de acordo com aquilo que eles me vão dizendo. É valorizar aquilo que eles fazem, quando eles estão a ter uma atitude correta, é chegar lá e dizer: <i>Eu vi isto, eu gostei disto que tu fizeste. Acho que deves continuar a fazer.</i> É falar-lhes sobre os sentimentos quando eles magoam alguém: <i>O que é que tu sentiste, achas que agistes bem aqui? Achas que não agiste?</i> Está tudo muito baseado numa conversa, de nos ouvirem a nós e irmos falando sobre o que</p>	<p>A educadora E1 refere as suas atitudes pessoais como parte da dimensão afetiva, demonstrando confiança, dialogando e validando as emoções da criança e trazendo alegria à relação.</p> <p>A entrevistada E1 usa, as seguintes tipologias de comportamentos da dimensão afetiva relativos à corporificação: - dar colo - abraçar</p> <p>A docente E1 utiliza no que diz respeito a tipologias de comportamentos da dimensão afetiva não corporificados: - expressões verbais visando acalmar a criança: <i>Deixa 'tar o pai já vem (...)</i></p> <p>A entrevistada E2 usa, as seguintes tipologias de comportamentos da dimensão afetiva relativos à corporificação: - abraçar - dar beijinhos - dar colo</p>

<p>realmente vamos sentido a cada situação, quando se põem estas questões, acho que o falar é importante. E também dizer, quando eles fazem birras que não fazem tanto sentido e chamá-los à atenção.</p> <p>Eu acho que está aí muito na conversa, no tentar compreender cada um (...)</p> <p>Na afetividade não é só os abraços e os beijinhos é ir conversando sobre o que se vai sentindo, tendo em conta as ações de cada um e até as minhas (...)</p> <p>mas na base da conversa compreender o que cada um vai sentindo.</p> <p>No outro dia aconteceu que houve um menino que não andava a comer e estava a fazer birras para ir para o almoço, nesse dia eu vi-o a comer sozinho e passado um pouco ele chamou-me e disse: <i>Oh M'' eu estou a comer sozinho!</i> E eu disse: <i>Eu estava a ver!</i> E no outro dia eu pensei assim: Amanhã tenho de me antecipar, antes de ele me chamar, e no outro dia ele estava a comer sozinho e eu disse: <i>Estou-te a ver e eu estou a gostar!</i></p> <p>Acho que é valorizar os atos positivos, quando estou mais desperta para eles, não quer dizer que esteja sempre ou que veja sempre tudo, mas é tentar sempre que possível e que consiga ver as coisas positivas que eles fizeram e dizê-lo.</p> <p>Eles não são os reis e rainhas, eles têm de saber o que é que é bom o que é que é mau, o que é que erram o que é que não erram, mas se puderem ser valorizados quando merecem eu acho que é tentar chegar a eles dessa forma.</p> <p>O colinho também, gosto de dar colo e abraços, também dou o bom dia de manhã... O abraço a maioria das vezes quando eles chegam...</p> <p>A atenção também que é dada, a atenção, a disponibilidade... quando nós estamos mais atentos ao que eles dizem (e eles dizem muita coisa) isso também ajuda porque depois também vamos conseguir acompanhá-los, porque sabemos o que é que eles querem e o que eles precisam. Esta atenção, o brincar, o partilhar, o dar tempo para eles também é algo que ajuda e nós muitas vezes temos que fazer isto e fazer aquilo e até esquecemos que esses tempos (de brincadeira) são quase mais importantes do que os outros.</p> <p>O estar disponível para eles, falar com eles, dar atenção, quando eles fazem uma coisa menos correta não os atacar, mas explicar o que é que está errado ou como é que podia ser certo, eu acho que tem a ver com isso.</p>	<p>A docente E2 utiliza no que diz respeito a tipologias de comportamentos da dimensão afetiva não corporificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a atenção, o ouvir, o conversar/ falar e o compreender - a disponibilidade para ir ao encontro da criança quer em momentos de regulação de comportamento quer no auxílio à criança da tomada de consciência das suas emoções visando também conhecer as especificidades de cada criança. - a disponibilidade para momentos de “brincadeira” - a reflexão sobre os seus sentimentos/atitudes: <i>O que é que tu sentiste, achas que agistes bem aqui? Achas que não agiste?</i> - expressões verbais de reforço positivo/reconhecimento/incentivo como por exemplo: <i>Eu vi isto, eu gostei disto que tu fizeste. Acho que deves continuar a fazer</i>
---	---

Associação da motivação para a aprendizagem à dimensão afetiva na relação pedagógica	<p>Entrevistada E1</p> <p>A relação que eu construo com eles faz com que eles se sintam à vontade e motivados para fazer qualquer coisa (...)</p> <p>(...) se vier aqui uma pessoa estranha, penso eu, que não tenha relação com eles eu acho que eles não se vão sentir tão motivados... podem estar curiosos, curiosos do que é que vem dali... mas assim motivados logo para a atividade... Eu penso que a relação que se constrói com as crianças a nível afetivo, a nível de dar segurança que é muito importante para a motivação deles para o trabalho (...) logo aí a motivação é diferente, penso eu... na base da confiança mútua (...)</p> <p>Eu penso que a base da afetividade dá muita motivação para depois se conseguir que eles trabalhem com motivação.</p> <p>(...) também é muito importante a maneira da pessoa... da pessoa se dirigir ao grupo, da maneira como a pessoa trabalha e da maneira como mostra que é. Porque eles já nos conhecem, sabem o que é que hão-de esperar dali. E nós vimos isso no início do ano, no início do ano letivo entra uma criança de três, quatro ou de cinco, enquanto não se estabelece ali aquela confiança, aquele afeto... eles entram ali... primeiro que nós os consigamos motivar para qualquer coisa é muito difícil. Só com o andar, só quando eles virem: <i>Estou bem, estou confiante! Afinal de contas isto não é um bicho de sete cabeças! Eu estou bem aqui!</i> É que eles se começam a motivar para qualquer atividade que eu lhes proponha ou eles próprios fazerem sozinhos, motivarem-se para serem eles próprios a fazerem os projetos deles. Portanto eu acho que isso na base da afetividade e da confiança é muito importante.</p> <p>... porque a relação tem de lá estar.</p> <p>(...) uma ou duas crianças que é um bocado difícil é preciso dizer: <i>Olha vamos lá com atenção! Vamos lá. Olha aqui!</i></p> <p>Motivados sem relação, motivados, motivados não. Podem estar curiosos, mas podem não estar motivados para o desenvolver, podem estar curiosos. Eu posso estar curiosa com uma situação, mas fiquei por ali não me apetece desenvolver.</p> <p>Agora se nós depois com a afetividade dissermos: <i>Queres ir fazer isto?</i> Este grupo, deste ano se eu não tivesse a afetividade por trás eles não se motivavam para nada.</p>	<p>A entrevistada E1 refere a relação afetiva construída com as crianças como alavanca para que a criança se sinta motivada para a atividade. Na construção desta relação a criança sente-se à vontade, segura e confiante. Esta educadora refere ainda a distinção entre a curiosidade que a criança possa sentir e a motivação para fazer onde a primeira acontece quando não existe uma relação estabelecida e a segunda quando está construída uma relação pedagógica de base afetiva. A educadora E1 salienta ainda que a postura afetiva sustentou a motivação para a aceitação de propostas de atividade para as crianças do seu grupo que não falam português.</p> <p>A docente E1 salienta a importância da/de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “maneira da pessoa”; - “se dirigir ao grupo” - “como mostra que é”
--	--	---

	<p>Se eu não tivesse essa afetividade eles não se motivavam para nada por causa da língua (...)</p> <p>Entrevistada E2 Se calhar a relação, porque quando a relação é mais próxima permite que as crianças estejam mais à vontade e estão mais disponíveis para aprender. Eu iria por aí sim, porque se eu tenho à vontade com uma pessoa, ou seja, se uma criança tem à vontade comigo, em princípio, ela fica mais disponível para aprender porque tem esse à vontade, porque aprender pressupõe errar, pressupõe pensar, pressupõe expressar-se e eu acho que visto por aí a relação é um ponto importante (...)</p>	<p>A educadora E2 ressalva a importância de uma relação próxima pelo facto de esta potenciar a disponibilidade para a aprendizagem por parte da criança. Esta disponibilidade acontece quando alguém se sente à vontade com outrem e como aprender “<i>porque aprender pressupõe errar, pressupõe pensar, pressupõe expressar-se</i>”</p>
<p>Associação da motivação para a aprendizagem à didática</p>	<p>Entrevistada E1 É muito importante para as crianças se motivarem (a forma como ensina) (...) também é muito importante (...) da maneira como a pessoa trabalha (...) mas a forma como se ensina também é muito importante! Mas eu não consigo separar as duas situações. Isso também depende muito de criança para criança... eu tenho crianças que não se motivam mesmo que os projetos sejam muito bonitos e sejam muito bons. Ao apresentar uma atividade já é específico, porque para os três anos tem de ser uma situação, ainda por cima se eles forem estrangeiros, para os cinco anos a apresentação do trabalho é outra, embora seja o mesmo trabalho, depois o grau de exigência que nós também temos para com eles também é diferente. Embora possa ser o mesmo projeto, mas cada idade tem a sua.. tanto a sua motivação... as crianças com três anos concentram-se ali por uns breves instantes, as outras de quatro anos já é mais um bocadinho e as de cinco anos são capazes de estar numa manhã numa atividade todos envolvidos, todos a fazer e sempre a dar mais e seu prolongasse até dava mais...</p> <p>Entrevistada E2 (...) acredito que sim, porque se eu valorizar aquilo que eu vou ensinar, a não ser que não seja de todo do interesse deles, eu posso estar a valorizar muito uma coisa e eles não terem interesse nenhum por aquilo, por isso temos de conhecer os grupos, mas acho que se puser</p>	<p>A educadora E1 entende a didática como relevante para motivar as crianças e a “maneira como se trabalha” salientando, contudo que não lhe é possível separar a didática da relação afetiva. Esta educadora refere a especificidade na motivação para diferentes idades (3, 4 e 5 anos) relacionando com o desenvolvimento do tempo de concentração.</p> <p>A entrevistada E2 refere que o modo de apresentar o conteúdo tem influência na motivação das crianças se a educadora o</p>

	<p>empenho e fazer sentido, eles vão querer aprender. Por exemplo, quando nós pomos um bocadinho de suspense na atividade, eles ficam mais despertos para saber o que vem a seguir, eu acredito que sim, que a forma como nós expomos o que nós queremos ensinar, partilhar tem a ver com a forma como eles vão adquirir depois.</p> <p>Acho que é importante a forma como ensino, há dias que estou com mais predisposição para diferenciar os métodos que vou aplicar, mas eu acho que a forma como ensino ajuda... Não vou dizer que estou todos os dias a aplicar técnicas fantásticas e maravilhosas, tenho de ser realista, mas sempre que consigo tento trazer novidades, procuro diversificar e trazer coisas diferentes para eles.</p>	<p>valorizar, se “puser empenho”, “fizer sentido” ou se colocar “um bocadinho de suspense” determina interesse pelo que se pretende ensinar.</p>
Associação da motivação para a aprendizagem e didática versus relação pedagógica	<p>Entrevistada E1</p> <p>Aliás é a base de tudo é a afetividade, eu até posso não ser muito bom docente, a nível de apresentar grandes projetos e isso assim, mas para mim a base é sempre a afetividade, sempre! Nem nunca se pode trabalhar sem afetividade. Até porque a relação comigo e com a criança se ele não gostar de mim ou se eu não gostar dele como é que vou trabalhar com ele de agrado? De ter um agrado! A base é sempre a afetividade, sempre</p> <p>Entrevistada E2</p> <p>Eu acho que os ajuda a estar motivados, mas não implica que uma pessoa que é mais distante, não consiga transmitir conhecimentos na mesma. Eu não considero que uma pessoa mais distante e mais fria não transmita conhecimentos, acho que transmite na mesma e acho que as crianças aprendem na mesma, mas está mais motivada numa relação mais próxima</p> <p>Se calhar a relação, porque quando a relação é mais próxima permite que as crianças estejam mais à vontade e estão mais disponíveis para aprender. A criança absorve aquilo que aprende... porque por exemplo, se eu me sentir mais à vontade, vou envolver-me mais, enquanto que, se eu não me sentir à vontade fico quieta sem falar e acho isso também com eles. Se eles não se sentem à vontade para falar e para questionar, também não ficam motivados a aprender e aquilo é só uma coisa que acontece.</p>	<p>A entrevistada E1 salienta a afetividade como base para a aprendizagem onde o tipo de projeto ou a forma com se ensina não se sobrepõem em importância à base afetiva da relação pedagógica.</p> <p>A educadora E2 responde a esta questão colocando a sua própria pessoa como sujeito da aprendizagem referindo que tal como ela se sente mais disponível para aprender quando se sente mais à vontade, pois no processo de aprendizagem existe o questionamento, o envolvimento e a ação que derivam do à vontade que a criança sente pela relação que é construída com o docente.</p> <p>Esta entrevistada ressalva, no entanto, que há transmissão de conhecimentos com docentes</p>

<p>que estabelecem com o grupo um relacionamento frio e distante, considerando, contudo, que a motivação é diferente quando se estabelece uma relação pedagógica mais próxima.</p>
--

Anexo G - Entrevista: docentes do 1º ciclo do ensino básico

Entrevista Docentes do 1º ciclo do ensino básico: Entrevistadas P1 e P2		
Categories	Citações	Análise
Informações sobre o entrevistado	<p>Entrevistada P1 Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. 37 anos de serviço. Lecionei sempre no 1º ciclo sempre em escolas públicas em várias escolas. Para complemento à formação inicial fiz a Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica na Escola Superior de Arte e Design pela Escola Superior de Educação de Leiria.</p> <p>Entrevistada P2 Tenho bacharelato em 1º ciclo e depois licenciatura em 2º ciclo variante Matemática e Ciências. 23 anos de serviço Lecionei sempre no 1º ciclo. Comecei a trabalhar como uma garota, fui me alimentando dos miúdos e fui trabalhando com eles como trabalhava com o grupo da catequese, como trabalhava com os grupos das colónias de férias que eu fazia no verão e se calhar não faço isto da forma mais correta, mas também ninguém me ensinou a fazer e eu faço como sei.</p> <p>Ao longo da nossa carreira vamos lidando com determinadas pessoas e cada pessoa deixa nos uma marca, por exemplo eu trabalhei com uma</p>	<p>A docente P1 tem 37 anos de serviço prestado exclusivamente no ensino público. A formação de base é 1º ciclo com complemento de formação para grau de licenciada em Educação Visual.</p> <p>A entrevistada P2 tem 23 anos de serviço e como formação de base bacharelato em 1º ciclo, posteriormente finalizou a licenciatura em 2º ciclo variante de matemática e ciências da natureza. Embora tenha lecionado sempre em escolas públicas, refere a importância do seu percurso como animadora em colónias de férias, como catequista e a influência de certas colegas ao longo da carreira.</p>

	<p>colega em Torres Vedras e ela era muito de afetos e de não esconder os afetos tanto com os encarregados de educação como com as crianças. Eu acredito que hoje sou muito afetuosa dentro da sala de aula, com os meus pares, com os meus garotos também e ganhei isso de certeza com a minha colega A**.</p>	
<p>Caracterização do/da grupo/turma</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>A minha turma tem 24 alunos. O meu grupo é um grupo heterogéneo, tanto no que respeita às aprendizagens quer no que respeita ao ritmo de trabalho. Tenho um grupo considerável de cerca de 14/15 que são autónomos, realizam as tarefas autonomamente, fazem os trabalhos com interesse e empenho e depois tenho outro grupo, mais pequeno, que precisa muito do meu apoio. (...) tenho dois meninos com autismo, que fazendo parte do grupo acabam por ser um grupo à parte porque cada uma delas tem características diferentes e especiais(...) (...) eu neste momento tenho crianças que têm problemas graves em casa (...) Tenho uma criança que o pai e a mãe estão numa situação de violência doméstica (...) Porque eles não são todos iguais, nem pouco mais ou menos, nem a nível afetivo, nem a nível de vivências, nem a nível familiar, eles têm já uma bagagem, uma série de fatores que influenciam a aprendizagem. (...) eles gostam muito à sexta-feira de ir ao computador e pôr música, aquelas músicas que eles gostam (...) (...) porque quando nós recebemos a turma temos 24 crianças á nossa frente e cada uma tem as suas especificidades, os seus problemas e as suas vivências. (...) eles são 24 e não nos dão muito espaço para podermos pensar fora</p>	<p>A turma da entrevistada P1 é composta por 24 alunos, uma parte considerável da turma é autónoma e demonstra muito interesse e empenho, os restantes necessitam de muito apoio da docente, entre os quais duas crianças com autismo (uma destas crianças participou na sessão).</p> <p>Algumas crianças deparam-se com problemas familiares graves nomeadamente violência doméstica.</p> <p>A professora refere que o seu grupo absorve muito da sua atenção e gosta de música. São um grupo heterogéneo a nível afetivo e de vivências familiares o que influencia a aprendizagem.</p>

<p>daquilo que está a acontecer.</p> <p>Entrevistada P2</p> <p>Tenho 17 crianças. É um grupo bastante heterogéneo, tenho cinco alunos do 1º ano e os doze restantes são do 2º ano de escolaridade. Dentro deste grupo tenho alunos muito empenhados, motivados que querem muito aprender mais e saber mais e depois tenho um grupo de alunos completamente desligado, não estão interessados nos resultados, não sinto grande investimento nem por eles nem por parte da família.</p> <p>A nível de comportamento eu tenho alunos com dificuldade de cumprimento de regras e depois tenho alguns alunos com dificuldade a nível comportamental, inclusive referenciei três alunos para apoio da psicóloga porque não conseguem gerir os conflitos, tenho uma aluna muito ansiosa que qualquer pequenina coisa é o suficiente para ela à noite não descansar, ficar preocupada e não dormir e depois no outro dia de manhã pode vir a chorar para a escola. Basta um colega lhe dizer que o desenho dela é feio e aquilo começa a mexer com ela psicologicamente e ela não consegue gerir aquilo.</p> <p>(...) a garota é um bocadinho à frente, já tem preocupações quase de adolescente.</p> <p>A miúda preocupa-se com o que vai vestir porque se vestir isto as colegas não vão gostar dela e quer estar assim porque senão, não sei quem, não é amiga, um estilo de preocupações que eu acho que aqui há uns anos eu não sentia.</p>	<p>A turma da entrevistada P2 é composta por 17 crianças de dois anos de escolaridade (1º e 2º), é um grupo heterogéneo onde se destaca uma parte da turma interessada, motivada e empenhada e a outra parte desinteressada e desmotivada onde não é sentido “grande investimento nem por eles nem por parte da família”.</p> <p>Alguns dos alunos têm dificuldade no cumprimento de regras e foram referenciados três alunos para gestão de questões emocionais (conflitos/ansiedade).</p> <p>A docente refere o caso de uma aluna que apresenta reações de sensibilidade extrema à opinião das colegas e as equipara a uma fase da adolescência, mas também a contextos sociais atuais.</p>
---	---

<p>Relação pedagógica</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>O professor é principalmente, na minha opinião, um moderador. Aquela ideia que nós tínhamos que o professor era aquele que chegava à aula e debitava conhecimentos isso tem de ser tudo repensado porque nós não estamos nessa fase.</p> <p>Existe uma relação também de moderação, eu tenho um objetivo que é que eles aprendam determinado conteúdo e o meu papel como professor é orientá-los para que de diversas maneiras eles aprendam aquele conteúdo.</p> <p>No princípio do 1º ano, deixo as aprendizagens de lado, há um período de socialização no início do ano quando recebo as crianças.</p> <p>Na nossa escola o professor tem de ser um moderador, ajudá-los a ultrapassar as dificuldades, do que propriamente um <i>debitador</i> de matéria.</p> <p>(...) eles percebem perfeitamente que naquele dia não pode ser. E quando um diz: <i>Oh professora vá lá!</i>, há sempre um a dizer: <i>Olha não vale a pena, quando a professora diz não é mesmo não</i>. Eles já nem insistem, se a professora diz não e explicou porquê, já não há hipótese de voltar atrás, eles sabem perfeitamente aquilo que podem contar comigo.</p> <p>(...) até costumam dizer: <i>A minha mãe também diz isso</i>. Na relação que estabelecemos com eles, acabam por perceber que nós nos estamos a empenhar por eles. Por exemplo, se eu chamar a atenção a um aluno (já várias vezes me aconteceu) e digo: <i>Olha isso não está bem feito, à primeira ele é capaz de ficar um bocado chateado, principalmente com alunos do 1º ano, porque eu lhe apaguei o trabalho e eles até pensavam que estava bem, mas depois eles reconhecem que: Se a professora não gostasse de mim ela deixava passar e não estava para se ralar e várias vezes eles já me disseram: Oh professora estás a dizer isso porque gostas de mim!</i></p>	<p>A entrevistada P1 classifica o professor como um moderador entre o saber e o aluno, um orientador para que este último chegue à apropriação dos conteúdos, reafirmando ao longo da entrevista o papel do professor como moderador versus “debitador” de matéria.</p> <p>Esta docente pensa ser importante que entre o docente e os discentes, no princípio do ano, haja um período para socializar antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem. A relação pedagógica fundamenta-se no conhecimento dos sujeitos, na sua personalidade, para que se otimize a relação. Refere que na relação pedagógica com os seus alunos vai estabelecendo as regras comportamentais dizendo que eles “<i>sabem perfeitamente aquilo que podem contar comigo</i>” e explicando sempre o porquê das mesmas.</p> <p>A docente explica que os seus alunos compreendem e verbalizam que por trás das exigências (académicas) existe uma professora que gosta deles.</p> <p>A docente refere ser importante o aluno compreender que não está sozinho, mas que faz parte de uma equipa – a turma, o professor, a família – que concorrem para os mesmos objetivos, sendo que esta compreensão facilita</p>
---------------------------	--	---

<p>Primeiro tento conhecer cada um deles (...)</p> <p>A fase inicial é conhecê-los e perceber cada um, porque aquilo que eu posso dizer ao Chico não posso dizer ao Manel, porque para o Chico entra por um ouvido e sai por outro e o Manel fica aborrecido comigo para a vida toda.</p> <p>(...) que não estamos só porque estamos, mas porque gostamos do que fazemos e a nossa preocupação é que o grupo todo trabalhe. O grupo deve ser uma equipa coesa que consigamos atingir os objetivos e eu costumo dizer que eu, eles e os pais somos uma equipa na qual trabalhamos todos para o mesmo e à medida que eles percebem que fazem parte de um todo e que eu não estou ali só para os corrigir, mas para os orientar eu acho que isso facilita a relação.</p> <p>Há decisões que se tomam em décimos de segundo e essas decisões podem marcar uma criança para a vida toda.</p> <p>(...) e isso faz com que ele perceba que a professora está com o olho nele e que aquilo que estou a dizer é importante.</p> <p>Entrevista P2</p> <p>Mesmo a ralar dou conta que muitas vezes a minha relação com eles é semelhante à dos meus filhos (...)</p> <p>(...) eu acho que eles acham que eu sei tudo. Eles acham que eu sei tudo.</p> <p>(...), mas outra vezes sinto me completamente irada. Há momentos em que me sinto muito zangada com eles, quando eles não correspondem, quando estão na brincadeira, quando não dão o melhor deles eu fico completamente zangada, mas por exemplo quando preparo uma atividade e vejo o grupo todo concentrado e o vejo ávido de saber já ganhei o dia, a seguir podem-se</p>	<p>a relação pedagógica.</p> <p>O professor compreende na família a importância desta para que o aluno trabalhe depreendendo-se que esta é também um sujeito da relação pedagógica.</p> <p>A docente salienta a importância de cada momento vivido quer do ponto de vista relacional e emocional como de regras.</p> <p>Para a entrevistada P2 a relação pedagógica está repleta de facetas idênticas à relação filial. O professor é visto pelos alunos como o detentor de todo o saber.</p> <p>A docente refere a existência de momentos de tensão e de entusiasmo relacionados com a postura do aluno face às propostas académicas, onde assegura sentir que “já ganhou o dia” quando vê a turma concentrada e a</p>
---	---

	<p>portar mal, mas já ganhei o dia.</p> <p>(...) porque da mesma forma que foi uma coisa positiva às vezes nós, porque eles não estão a corresponder podemos fazer um comentário menos agradável, e aquilo fica mesmo lá a moer.</p>	<p>aprender.</p> <p>Esta docente salienta a importância de cada momento vivido e relata um episódio onde se compreende a importância para o aluno de cada palavra (positiva e/ou negativa) proferida pelo professor.</p>
<p>Clima de sala de aula</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>Feliz! (risos) Feliz! Feliz! Feliz! Porque eu adoro o que faço, adoro o meu trabalho e continuo com o mesmo empenho do tempo em que me formei.</p> <p>Acho muito importante eles estarem num ambiente favorável e não estarmos com cara de más ou que estamos a fazer um frete e não é nada daquilo que queríamos. Se viemos para esta profissão porque não tinha mais nada para onde ir, aí a postura perante eles acaba por ser rígida e fechada e não temos aquela expressão aberta de que estamos ali para aprender e que ninguém está ali contrariado</p> <p>Se eu estiver a dar uma aula mais expositiva só começo quando eles estiverem perfeitamente calmos e em silêncio (...)</p> <p>Por isso primeiro tem de haver calma e tem mesmo que ser e se eu noto que algum deles está mais distraído com o pensamento a divagar, muitas vezes estamos a olhar para um menino que pensamos que está a ouvir-nos e não está, outra vez o contrário. Portanto a calma, o estarem interessados naquilo que vamos aprender, (...)</p> <p>Até no desenvolvimento do raciocínio, tentamos que eles vejam alguma coisa prática, que não se está a aprender só porque se está a aprender, mas estamos a aprender com uma finalidade.</p> <p>(...) porque é a tal coisa eu acho que eles estão num ambiente à vontade e se eles estão num ambiente em que estão à vontade e eles veem que a professora está bem disposta e que estamos ali para construir qualquer</p>	<p>A entrevistada P1 revela sentir-se no momento presente tão feliz e empenhada como quando se formou e identifica-se com o professor bem-disposto, empenhado e de expressão aberta versus o professor de expressão rígida e fechada, com cara de mau e que está fazer um frete.</p> <p>Esta docente sublinha a importância de um ambiente de sala favorável, calmo e silencioso no momento de abordagem de conteúdos e a importância de solicitar às crianças para se concentrarem.</p> <p>Refere a necessidade de dar a conhecer a importância do que se está a concretizar e a aprender.</p> <p>A docente P1 promove um ambiente em que as crianças se sintam à vontade de modo a potenciar a disponibilidade (mental) para aprendizagem.</p>

	<p>coisa, acho que eles à partida estão logo mais disponíveis para aprender.</p> <p>Entrevistada P2 Independentemente de eles gostarem muito da família é bom que eles gostem muito da escola, se eles vêm a chorar para a escola é porque eu não os cativei o suficiente. (...) eu exijo que dentro da sala hajam regras para nos podermos entender, (...) por ser monodocência nós passamos muitas horas com eles.</p>	<p>A docente P2 sente-se responsável por cativar as crianças para a que as crianças queiram vir para escola e estar consciente do tempo que está com o grupo por ser em regime de monodocência. Refere ser importante haver regras bem definidas para otimizar o ambiente da sala.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Dimensão afetiva da relação pedagógica</p>	<p>Entrevistada P1 Eu acho que essa dimensão afetiva está presente em qualquer relação pedagógica que o professor tem com o aluno.</p> <p>E se não houvesse essa relação afetiva e de confiança certamente que ela não teria esse à vontade.</p> <p>(...) naquele momento não é tão importante dar o a, e, i, o, u ou dar uma matéria qualquer, se nós não percebermos se eles já estão disponíveis para, porque senão nós não vamos obter resultados.</p> <p>A relação afetiva passa muito pela conversa, pelo diálogo que nós estabelecemos com eles, pela empatia, por lhes mostrar que determinados comportamentos são positivos ou negativos, explicar-lhes em vez de impor.</p> <p>Sendo um moderador o aluno tem de ver nele uma pessoa de confiança, alguém em quem confia e com quem consegue estabelecer uma relação quer seja de aprendizagem quer seja afetiva, para o envolver e conseguir levá-lo a fazer as aprendizagens, muito de maneira autónoma sem o professor estar a debitar a matéria.</p> <p>Se eu digo a uma criança: Olha vá vamos fazer, vamos fazer os dois e depois também o oriento e depois vou embora, para outro este tom de voz, esta maneira de falar resulta lindamente porque ele vai fazer e percebe que</p>	<p>Para a entrevistada P1, a dimensão afetiva está presente em qualquer relação pedagógica e determina o à vontade da criança. Refere que é essencial compreender-se o momento de disponibilidade emocional do aluno para obter resultados nas aprendizagens.</p> <p>A dimensão afetiva da relação encontra-se presente na relação estabelecida pelo professor conseguida através do diálogo franco e da conversa, da empatia, da educação comportamental ao invés da imposição.</p> <p>A docente tem com esta turma uma relação afetiva muito próxima por serem seus alunos desde o 1º ano e refere que o professor por ser um moderador tem de mostrar ao aluno que é de confiança e que consegue estabelecer uma relação de aprendizagem e de afetividade objetivando que o discente se envolva, para que consiga aprender autonomamente sem que o professor esteja a debitar a matéria. Refere ainda a importância de um tom de voz – suave ou firme -</p>

<p>tem de fazer para bem dele, e para outro tenho de ser mais firme e dizer: Isto é para fazer e tens de fazer! Porque tal, tal e tal. Aquilo que nós dizemos a um não pode ser o que dizemos a outro.</p> <p>É uma relação afetiva muito próxima, primeiro porque eles são meus alunos há quatro anos, portanto segui o grupo desde o primeiro ano e ao longo destes anos estabelecemos uma relação de muita proximidade. De uma maneira geral eu acho que eles veem em mim uma amiga, com quem podem contar que está disponível para os ouvir. Acho que veem também autoridade porque sendo amiga eles sabem até onde podem ir.</p> <p>Portanto estou ali como amiga, mas quem manda ali sou eu, a minha relação com eles passa um bocado por aí. Eu acho que se sentem confiantes e que os faço sentir que têm regras (...)</p> <p>(...) vão perceber que nos interessamos por eles Depois de conhecer cada um, aquilo que cada um é na realidade também passa por eles perceberem que nós nos interessamos por eles (...)</p> <p>Quando os chamo à atenção explico porque é que não pode ser, tenho muito esse hábito de explicar que não podem porque isto traz estas consequências e aquelas e quando nós entramos num diálogo franco eles percebem, e a relação vai se estabelecendo pela confiança entre nós.</p> <p>(...) eu sinto-me muito feliz quando estou com eles e completamente disponível.</p> <p>Eu posso chamar a atenção a um menino de uma maneira mais ríspida e ele ouvir e não ficar magoado, mas há outro que se eu usar esse tom de voz com ele vai ficar zangadíssimo comigo e vai lembrar-se daquilo para a vidatoda que a professora, naquele dia, falou assim.</p> <p>Para mim o humor está na dimensão afetiva porque eu estou a ensinar e</p>	<p>adequado à personalidade da criança.</p> <p>A relação construída pela docente com a sua turma é pautada pela amizade, pela confiança na professora, pela disponibilidade e interesse que demonstra pelos seus alunos, alicerçada num ambiente com regras.</p> <p>A dimensão afetiva é também revista no humor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e na felicidade explícita de estar a ensinar.</p>
--	---

<p>estou a gostar do que faço e estou bem disposta e alegre para eles.</p> <p>Entrevista P2</p> <p>(...) então tenho batalhado e o meu objetivo é que ela não venha a chorar para a escola e já conseguimos. Custa-me imenso que os miúdos venham a chorar para a escola, custa-me imenso, se eles não estão felizes na escola eu estou a falhar é o que eu sinto.</p> <p>Então esta garota deixava-me angustiada porque ela veio do estrangeiro, o primeiro ano de escolaridade em Portugal foi noutra colégio e isto também acontecia, ela ia a chorar frequentemente para a escola porque é muito ligada aos pais.</p> <p>(...) comecei a achar que era eu que estava a falhar aqui em qualquer coisa, então tentei perceber o que se passava o que é que eu podia fazer para a cativar.</p> <p>Para mim está sempre presente. Eu não consigo trabalhar sem afetividade.</p> <p>(...) tento corresponder os bons comportamentos deles com a atividades que lhes agradem.</p> <p>(...) eu falo como se estivesse em casa. Às vezes dou conta que devia tentar separar mais isto, mas não sei muito bem como é que se faz.</p> <p>Acho que nós temos uma relação de muita proximidade, porque se não houvesse esta proximidade eles não sentiam o à vontade.</p> <p>(...) se eles não tivessem à vontade comigo não eram capazes de me dizer coisas do dia a dia deles, mas eu acho que temos uma relação de proximidade (...)</p> <p>Eu acho que se não houvesse grande proximidade era aquela coisa fria:</p>	<p>A docente P2 refere que a afetividade se encontra sempre presente e que não consegue trabalhar sem. Refere ainda a importância para si que as crianças venham felizes para a escola e assim permaneçam, pois se tal não acontecer sente que falha, ilustrando com o caso de uma criança estrangeira que chegava à escola sempre a chorar o que levou a docente a tentar perceber como a poderia cativar.</p> <p>A professora considera a relação existente de muita proximidade e felicidade pelo à vontade que os seus alunos têm para consigo nas partilhas do dia a dia, o que por sua vez se alastra à família que também se sente bem por ver o seu educando bem. O professor sente o voto (mudo) de confiança por parte da família e observa a influência no aluno de uma família que respeita o professor o que facilita o trabalho do professor.</p> <p>A dimensão afetiva segundo esta docente é a relação de proximidade estabelecida através dos afetos, palavras, gestos de carinho e reforços positivos e compreende-se também na compensação pelos comportamentos positivos.</p>
---	---

<p><i>Bom dia, boa tarde. Então tudo bem?</i> E quanto mais proximidade eu tenho com os garotos mais proximidade eu sinto com os encarregados de educação e quando as relações com os garotos dentro da escola são felizes, as relações com os encarregados de educação também são felizes e isso facilita-nos imenso o trabalho. O que por vezes nem sempre é fácil, porque nós temos pais muito difíceis com miúdos cada vez mais difíceis.</p> <p>A dimensão afetiva é a proximidade que eu consigo estabelecer com o aluno, através dos afetos, através de uma palavra, através de um gesto de carinho, através de um reforço positivo.</p> <p>Eu acho que eles sentem admiração (...)</p> <p>E eu sou muito mimada eu acho que eles gostam muito de mim (...)</p> <p>(...) acho que é muito importante nós ouvirmo-los Às vezes sinto-me muito feliz (...)</p> <p>(...) eu sou quase uma mãe e eu acho que eles se sentem à vontade</p> <p>(...) porque senti que ele se estava mesmo a esforçar (...)</p> <p>No meu primeiro ano de serviço trabalhei numa escola de território de intervenção prioritária e a minha preocupação nas férias era saber se aqueles garotos tinham almoçado, porque não havendo escola eles não tinham refeições eles tinham vivências completamente diferentes. Criam-se relações, é difícil nós não criarmos empatia, preocupação, etc, porque eles são um bocadinho nossos, eles são os nossos filhos da escola. Eu gostava de trabalhar de outra forma até porque psicologicamente isto desgasta-nos, mas eu não consigo trabalhar doutra forma (...)</p>	<p>A docente replica a sua postura maternal na relação que estabelece com a turma e diz sentir-se feliz, admirada e mimada por eles. Sente que gostam dela e entende ser importante haver conexão para ouvir e sentir os seus alunos.</p> <p>A docente recorda a experiência do seu primeiro ano de serviço na qual sentiu os seus alunos como “filhos da escola” por se preocupar se tinham refeições em tempo de férias e pelo facto de se criarem relações onde existe espaço à empatia, à preocupação sendo que esta postura na docência leva a um certo desgaste psicológico.</p>
--	--

<p>Tipologias de comportamentos da dimensão afetiva (verbais/não, verbais)</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>Para realizarem as tarefas eles põem o dedo no ar e eu vou ter com eles para os ajudar e orientar.</p> <p>(...) e chegam à escola e têm uma grande necessidade de contar: Professora à hora do intervalo podes ficar a falar comigo? Os outros saem e eu fico com aquela criança a ouvir os problemas dela e a ouvir as coisas que no momento a estão a preocupar</p> <p>(...) e que assim que vim das férias da Páscoa, a primeira coisa que me disse depois de me dar um beijinho e um abraço (que eu sou muito de abraços e beijinhos) foi: <i>Oh professora podes falar comigo no intervalo, para te contar umas coisas que estão a acontecer lá em casa?</i></p> <p>(...) tento perceber as especificidades de cada um (...)</p> <p>Na dimensão afetiva está o tom de voz e tem influência e é importante, a forma como dizemos a um não pode ser como dizemos a outro.</p> <p>E as expressões faciais, eles percebem perfeitamente se estou zangada, se a coisa não está a correr bem, eles olham para mim e percebem isso perfeitamente.</p> <p>(...) e quando estão a ultrapassar a linha vermelha, quando eu lhes digo: Menos! e se eu disser “menos” eles percebem que alguma coisa se está a passar. Portanto para além de amiga e de uma pessoa que está disponível para eles, para esclarecer dúvidas, para conversar sobre a sua vida pessoal, sobre as coisas que acontecem no intervalo, etc eu acho que eles também veem em mim uma autoridade.</p> <p>Sim, tem muita influência, por exemplo o poder que tem um abraço, ou um beijo que dás a uma criança num determinado momento eu acho que é</p>	<p>A docente P1 refere esforçar-se por “perceber as especificidades de cada um” e refere que os seus alunos a procuram com vista a partilhar as suas preocupações familiares e pessoais.</p> <p>Esta entrevistada usa, atestando o poder destes gestos, dados no momento certo, as seguintes tipologias de comportamentos da dimensão afetiva relativos à corporificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abraços - beijinhos. <p>A docente A utiliza no que concerne a tipologias de comportamentos da dimensão afetiva não corporificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a disponibilidade para conversar quer de questões escolares académicas ou sociais quer da vida pessoal dos seus alunos. - aproximar-se da mesa dos alunos para ajudá-los e orientá-los nos trabalhos. - expressões faciais para regulação de comportamento e aplicação de regras. - expressões verbais simples para regulação de comportamento e aplicação de regras, como por exemplo: “Menos!” - expressões verbais visando tranquilizar o aluno indicando que a tarefa (atividade/temática) não deve ser
--	--	---

<p>importantíssimo também.</p> <p>Às vezes antes de uma tarefa, eu digo: Olha isso não é um bicho de sete cabeças! e eles depois dizem: Realmente professora não é um bicho de sete cabeças, depois de tu explicares...isto já parece mais fácil. Gosto de usar os <i>smiles</i> no 1º e no 2º ano para os motivar e costumo dizer: <i>Olha que bem! Olha tão bom! Olha vês conseguiste! Está mesmo bom, era mesmo isto que eu queria que tu fizesses.</i> Mas quando vejo que é preciso digo: <i>Tu consegues! Tu és capaz! Respira fundo! Tem calma! Pensa melhor.</i> quando vejo que preciso de os desbloquear.</p> <p>Eu relaciono-me muito à base do humor, uso muito o humor, eu tenho tantas expressões e agora não me lembro de nenhuma (risos)!</p> <p>(...) depois se vejo algum mais distraído eu digo: <i>Terra chama o Manuel!</i></p> <p>Entrevistada P2</p> <p>Está presente na forma como eu lido com os miúdos, a linguagem que eu utilizo com eles, a proximidade, eu utilizo o toque, eu passo a mão na cabeça, eles procuram-me e dão-me abraços. Eles vão buscar-me ao portão da escola e querem um abraço da professora e um beijinho e eu correspondo e não os costumo afastar (...)</p> <p>Depois são as pequeninas coisas, eles manifestam-se através do desenho e se eles estão felizes dão um desenho à professora (...)</p> <p>Dar um desenho é uma forma de afeto por parte das crianças, é aquilo que eles conseguem fazer.</p> <p>No dia a dia é isso, é o carinho, é o estar, o abraçar, é o dar miminho, é o</p>	<p>tomada à partida como inatingível ou incompreensível como por exemplo: <i>Tu consegues! Tu és capaz! (...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - expressões verbais de reforço positivo/reconhecimento/incentivo como por exemplo: <i>Está mesmo bom, era mesmo isto que eu queria que tu fizesses.</i> - expressões verbais de humor para regulação de comportamento: <i>Terra chama o Manuel!</i> - tom de voz adaptado a cada criança. - smiles/autocolantes como forma de reforço positivo ou de reconhecimento pela consecução na tarefa. <p>A entrevistada P2 usa, no que concerne a tipologias de comportamentos da dimensão afetiva relativos à corporificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “o toque” - passar a mão na cabeça das crianças <p>Esta professora promove, quanto a tipologias de comportamentos da dimensão afetiva não corporificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir, o conversar e “o estar”, patentes na abertura ao diálogo de confiança e ao desabafo por parte dos seus alunos. - uma relação informal e muito próxima às vivências
---	---

<p>conversar.</p> <p>(...) mas quando ralho a seguir vou procurar um momento onde haja espaço para poder passar a mão ou fazer um reforço positivo ou dar um abraço.</p> <p><i>Boa é isso mesmo A**, é isso mesmo! Estiveste bem!</i> Ou seja, não minimizo o que eles dizem, valorizo, depois se falta acrescentar qualquer coisa para a resposta estar totalmente correta acrescento: <i>Mas então e agora o que é que falta?</i></p> <p>A minha linguagem é muito do género: <i>Diz lá meu querido o que é que se passa?</i> mas se tiver zangada eu continuo a usar a mesma linguagem: <i>Não acredito! A sério que fizeste isto?</i></p> <p>(...) até porque estão tristes com coisas que veem de casa e <i>desbrancam-se</i> completamente(...)</p> <p>(...) quando lá cheguei estava lá uma miúda minha que olhou para mim e eu disse lhe: <i>Vamos ficar as duas na escola? e ela disse Iéh! Bora!</i> e eu disse: <i>Nem penses vais já para casa! Nem pensar tu hoje tens piscina!</i> Depois quando fui buscar as miúdas olhei para ela e tinha o cabelinho todo molhado e eu disse (em surdina) <i>Foste para a piscina! 'Tou te a ver! E ela riu-se muito.</i></p> <p>(...) alguns têm mais facilidade em dizê-lo e dizem mesmo: <i>Professora, gosto muito de ti!</i> Ou vão atrás de mim até ao portão a dizer: <i>Proofi, proofi! Até amanhã! Ontem era dia de greve e foram até ao portão: Amanhã por favor não faças greve que eu quero vir para a escola!</i> Outros através dos desenhos com os coraçãozinhos, gosto de ti professora!</p> <p>Eu respeito-os e ouço-os (...)</p> <p>(..) mas eu oiço-os sempre e acho que o facto de os ouvir faz com que eles</p>	<p>dos alunos: <i>Foste para a piscina! 'Tou te a ver! E ela riu-se muito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - expressões verbais de reforço positivo/reconhecimento/incentivo como por exemplo: <i>Boa é isso mesmo A**, é isso mesmo! Estiveste bem!</i> - expressões verbais de preocupação e interesse: <i>Diz lá meu querido o que é que se passa?</i> - expressões verbais de apoio em trabalhos: <i>Mas então e agora o que é que falta?</i> - expressões verbais para regulação de comportamento e aplicação de regras: <i>Não acredito! A sério que fizeste isto?</i> - autocolantes como forma de reforço positivo ou de reconhecimento pela consecução na tarefa. <p>A docente assinala quais as atitudes das crianças que fazem parte das tipologias de comportamentos da dimensão afetiva (assinalando não ser somente as atitudes do professor para com os seus alunos, mas também o inverso):</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar abraços - dar beijinhos - presentear a professora com desenhos - expressões verbais como: <i>Professora, gosto muito de ti!</i>
--	---

	<p>ganhem respeito por mim.</p> <p>(...) Há um tempo tive uma situação que ilustra isto, uma noite recebi uma mensagem de uma mãe que estava a adormecer o filho e ele contou-lhe: <i>A minha professora disse-me que a minha letra estava tão linda que eu merecia um prémio!</i> E realmente eu fiz aquele reforço...</p> <p>(...) e eu tinha dito que se eles fizessem as coisas com calma eu ia dar-lhes um autocolante... e a mãe depois mandar-me uma mensagem a dizer: Ele hoje vem tão feliz e está a dizer-me que tinha a letra tão bonita!, e eu pensei no peso das nossas palavras.</p> <p>E eu acho que nós primeiro ciclo temos de ter muito cuidado nas palavras e naquilo que nós dizemos, por causa da idade (...)</p>	<p>- a partilha das suas preocupações, tristezas e problemas.</p> <p>Esta docente reflete sobre o uso cauteloso da linguagem e das palavras quer positiva quer negativamente devido ao impacto que têm nos alunos considerando a faixa etária, ilustrando com um exemplo de feedback (positivo) de uma encarregada de educação através de uma mensagem sobre o que o filho relatava.</p> <p>- A minha professora disse-me que a minha letra estava tão linda que eu merecia um prémio! E realmente eu fiz aquele reforço... (...) a mãe depois mandar-me uma mensagem a dizer: “Ele hoje vem tão feliz e está a dizer-me que tinha a letra tão bonita!”</p>
<p>Associação da motivação para a aprendizagem à dimensão afetiva na relação pedagógica</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>Da mesma forma que, se eles têm uma relação próxima com a professora isso vai facilitar a realização de trabalhos, porque ao mesmo tempo que estão a fazer a tarefa estão com a preocupação de fazer o melhor que conseguem para agradar à professora.</p> <p>Por exemplo no que diz respeito aos conteúdos, do programa que temos de cumprir nós podemos perguntar: <i>Então esta semana o que querem aprender?</i> E eles dizem: <i>Oh professora podemos falar disto e daquilo?</i></p> <p>Essa forma de nos relacionarmos com eles, aquele abraço naquele momento em que aquela criança precisa e que nós estamos a notar que não está a conseguir desenvolver uma tarefa e está tão inseguro e perdido. Aquela festinha na cabeça, aquele: <i>Estou aqui!</i> eu acho que é uma maneira</p>	<p>A professora P1 vê na relação próxima que estabelece com os alunos uma alavanca para que estes sintam a preocupação de lhe agradar realizando a tarefa o melhor possível. Refere que promove acordos com a turma para determinar o tipo de conteúdos a estudar/trabalhar.</p> <p>A associação à motivação para a aprendizagem à dimensão afetiva observa-se, segundo P1 em atitudes corporificadas ou expressões verbais de desbloqueio às emoções do aluno quando se depara com alguma tarefa na qual se sente inseguro ou “perdido nomeadamente:</p>

<p>de os motivar também. E o reforço positivo, nós expressarmo-nos pelo reforço positivo e mostrar que eles conseguiram cumprir uma tarefa difícil (...)</p> <p>(...) sem dúvida que o humor está muito ligado à motivação e à aprendizagem.</p> <p>Eu acho que é a minha maneira de ser</p> <p>(...) mas aquilo que pesa mais não será tanto as estratégias que nós usamos para os levar a, será mais a maneira como nós estamos perante eles, acho que isso é mais importante. A maneira como nós somos determinadas, quando dizemos: <i>Agora é para fazer isto e temos que fazer!</i> a maneira como nós estamos mais bem dispostos, dizer uma piada...tenho tantas e não consigo lembrar-me de nenhuma (risos)!</p> <p>Entrevistada P2</p> <p>Eu acho que sim e eu não trabalho doutra forma. Eu acho que eles precisam de estar totalmente à vontade para colocar questões se as tiverem, dúvidas se as tiverem, dificuldades que sentirem e se a nossa relação for muito gelada em que eles não estão à vontade provavelmente se tiverem uma dúvida ou se tiverem um disparate para dizer não o vão fazer.</p> <p>Eu nunca trabalhei doutra forma por isso eu não faço a mínima ideia se eu não tivesse esta afetividade se eu conseguia que eles tivessem bons resultados pedagógicos, mas eu não sei trabalhar doutra forma. Eu sei de colegas que não usam esta parte da afetividade e que dentro da sala há muito mais disciplina agora se as crianças são felizes e se aprendem mais eu não sei responder a isso.</p> <p>Eu acho que é preciso estar conectada com eles para conseguir transmitir (...)</p> <p>Eu acredito que a motivação para a aprendizagem aumenta porque eles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fazer festinhas na cabeça - dizer: “Estou aqui!” <p>A docente entende ser a sua “maneira de ser” o mais determinante para motivar os alunos para a aprendizagem e a “a maneira como estamos perante eles” referindo-se à sua forma determinada, à boa disposição e ao humor.</p> <p>A docente P2 refere que desde sempre exerce a docência motivando as crianças para a aprendizagem, através do modo como se relaciona, deixando-os à vontade para colocar questões relacionadas com as suas dificuldades e dúvidas. Refere ainda que como sempre trabalhou de modo afetivo não lhe é possível tirar conclusões sobre os resultados pedagógicos numa relação sem afetividade.</p> <p>A docente refere conhecer outras colegas não tão afetivas onde repara haver mais disciplina na sala, sem garantir ou duvidar se os alunos são mais felizes ou se aprendem mais. Esta docente refere ainda que para conseguir transmitir conteúdo é necessário estar conectado.</p> <p>A professora P2 acredita que a motivação aumenta porque as crianças se sentem identificadas, e em</p>
---	--

	<p>sentem se identificados (...)</p> <p>(...) principalmente os que estão mais desmotivados da escola ou que não querem tanto ali estar, e que conseguem encontrar ali alguma motivação.</p> <p>Eu diria que nem toda as pessoas se sentem à vontade para se expor e estar à vontade com esta forma afetiva de estar, mas sem afetividade não se consegue nada</p>	<p>particular com os alunos que que não querem estar na escola. A docente entende que nem todos os professores estão à vontade para serem afetuosos, concluindo, no entanto, que “sem afetividade não se consegue nada”.</p>
--	--	--

<p>Associação da motivação para a aprendizagem à didática</p>	<p>Entrevistada P1</p> <p>A escola tem de ser atrativa a escola tem que orientar as crianças e não debitar, porque quando nós envolvemos os meninos nas aprendizagens certamente que eles vão aprender melhor.</p> <p>Porque nós sabemos que as crianças não aprendem todas da mesma maneira, uns aprendem mais com a parte visual e uma imagem para eles ficou gravada, para outros as imagens não lhes dizem nada e memorizam ouvindo as coisas e precisam de repetir ou escrever muitas vezes a mesma coisa. Portanto o papel do professor, conhecendo-os, é tentar que, eu sei que aquele menino aprende mais de uma maneira visual então aquilo que eu vou sugerir são pistas visuais.</p> <p>Sim, as aprendizagens fazem-se envolvendo os alunos e para os envolver tem de haver motivação, por exemplo vamos hoje falar sobre os animais, eles aprendem mais coisas e que não vão esquecer se pesquisarem em livros, se forem ao computador e depois apresentem o seu trabalho para a turma</p> <p>A maneira como eu dou as aulas tem a sua importância com certeza (...)</p> <p>Entrevistada P2</p> <p>A verdade é que no início do ano letivo quando nós nos conhecemos do zero ainda não há esta relação e o facto é que vamos fazendo conhecimento.</p> <p>Se as minhas aulas fossem extremamente aborrecidas sempre a debitar o que está no livro, o ensino não ia ser motivador. Tenho de ir encontrando</p>	<p>A professora P1 entende que a escola deve ser atrativa e orientar os alunos ao invés de debitar conteúdos, motivando os alunos a envolverem-se nas atividades e a realizá-las através de pesquisas autónomas e a apresentarem-nas á turma. Esta docente refere que o modo como leciona “tem a sua importância com certeza” na motivação para a aprendizagem.</p> <p>A docente P1 entende que o papel do professor é conhecer os seus alunos com vista a proporcionar-lhes diferentes formas de apropriação dos conteúdos, nomeadamente através de pistas visuais, auditivas, registos para exercitar a memória pois as crianças não aprendem do mesmo modo.</p> <p>A professora P2 reconhece que sem a relação estar sedimentada (no início do ano) existe apropriação de conhecimento por parte dos alunos reconhecendo que a afetividade não é condição para a aprendizagem. Refere que um processo de ensino-aprendizagem em que o professor debita conteúdos não é motivador para os alunos e o docente tem de encontrar formas de os</p>
---	---	--

	<p>algo que os motive e neste momento os garotos estão numa fase em que aquilo que hoje os motiva, amanhã já não resulta ou aquilo que resulta com um grupo depois não resulta com outro. Nós temos de termos de estar sempre a procurar coisa que os motivem sempre coisas diferentes</p>	<p>motivar apresentando coisas diferentes.</p>
--	--	--

Anexo H – Focus Group

FOCUS GROUP - CRIANÇAS DO JI E ALUNOS DO 1º CICLO		
Categorias	Citações	Análise
A relação pedagógica	<p>Jardim de Infância (A professora) Faz aprender os meninos.</p> <p>(A professora ensina) A fazer trabalhos para irmos para a escola primária e sabermos tudo e tirarmos nota 10.</p> <p>Se não houvesse professores todas as salas eram só confusão e confusão.</p> <p>A professora ensina a gente a ler.</p> <p>As professoras fazem que os meninos portem-se bem e ensinem os meninos a contar.</p> <p>É importante ter uma professora porque senão não aprendemos nada.</p> <p>Nós no tapete devemos ‘tar quietos. Ela primeiro diz para arrumar, depois nós vamos sentar.</p> <p>1º ciclo</p> <p>Ensinar.</p> <p>Ensinar de forma a que as crianças percebam.</p>	<p>No que diz respeito à pergunta sobre qual é a função e características do docente, as crianças do pré-escolar referem que o docente deve “fazer aprender os meninos”.</p> <p>Esta aprendizagem pressupõe a realização de trabalhos de preparação para o 1º ciclo como ensinar a ler e a contar para uma transição com sucesso.</p> <p>A educadora tem como função, para além de ensinar conteúdos, corrigir, regular e educar o comportamento das crianças.</p> <p>Ensinar é a palavra mais referida para identificar a função do professor seguida de educar.</p> <p>Estes alunos referem que a professora no âmbito do processo ensino-aprendizagem para a compreensão dos conteúdos é persistente, quando estão com dificuldades dá-lhes espaço à tentativa e erro, aplica diferentes modos de ensinar o mesmo conteúdo, corrige o processo, repete os exercícios e as vezes</p>

	<p>Ensinar e educar basicamente as crianças.</p> <p>Ensinar e Educar.</p> <p>Ensinar e Educar.</p> <p>(...) e porque também nós não somos aquele tipo de alunos que está sempre a fazer as coisas erradas, basicamente.</p> <p>Porque ela quando nós erramos ela pergunta: <i>Tens a certeza?</i> E dá-nos oportunidade de fazer outra vez (...)</p> <p>(...) sempre quando nós erramos basicamente e quando nós não estamos a entender ela tenta esforçar-se ao máximo até que nós consigamos aprender essa matéria ou esse problema.</p> <p>Quando ela explica, ela explica bem as coisas (...)</p> <p>Quando nós estamos a aprender uma coisa nova e quase ninguém entende a professora M*****a põe, tipo, bonequinhos no quadro (...)</p> <p>Tem de ser inteligente (...)</p> <p>Deve ajudar um aluno quando ele tem algum problema e tem de ter livros para ensinar.</p>	<p>que explica até que o conteúdo seja assimilado.</p> <p>É referido também a importância do professor ser inteligente, devendo recorrer a livros em busca do saber e apoiar o aluno na resolução de problemas da vida e académicos.</p>
<p>Clima de sala de aula</p>	<p>Jardim de Infância</p> <p>De manhã ela gosta de vir, mas á tarde não gosta. Porque ela não sabe se nós vamos falar muito alto, todos juntos, tipo todos ao mesmo tempo ou se vamos falar baixinho.</p> <p>A M**a tem de ‘tar sempre a gritar para nós fazermos silêncio lá na sala.</p>	<p>As crianças do pré-escolar referem que a educadora tenta cultivar um clima de sala de aula onde haja silêncio chamando a atenção do grupo quando falam alto.</p> <p>As crianças referem que a educadora quer que se</p>

<p>A M**a quer que a gente porta-se bem e não mal.</p> <p>Tem de haver silêncio, para ouvir o que nós nunca fizemos, porque assim senão nós nunca vamos saber nada.</p> <p>A gente tem de ficar em silêncio quando a M. está a contar uma história.</p> <p>1º ciclo</p> <p>Eu sinto-me bem e feliz por estar com ela.</p> <p>Bem e confortável.</p> <p>Eu sinto-me muito bem quando estou com a professora M*****a, até tenho pena de para o ano... ainda este ano quando formos de férias ir para o 5º ano e de não a voltar a ver e também me sinto segura com ela.</p> <p>Eu sinto-me bem, confortável, confiante e única por ter uma professora que eu acho que é mesmo muito boa e eu sinto que ela também gosta de nós.</p> <p>Eu sinto-me alegre.</p> <p>Eu sinto-me confortável para lhe dizer o que eu não digo a mais ninguém.</p> <p>Eu sinto-me às vezes orgulhoso dela quando ela ajuda-me... é por isso eu sinto-me feliz.</p> <p>Quando alguém nos bate ela defende-nos muito e eu sinto-me seguro.</p> <p>Mais do que seguro.</p> <p>Quando nós estamos muito aborrecidos nós vamos perguntar á professora se ela pode meter música e a professora põe música.</p> <p>E eu sinto-me feliz! E também protegida porque quando nos batem ela</p>	<p>portem bem. O grupo não deve gritar, nem falar ao mesmo tempo e deve fazer silêncio “para ouvir o que nós nunca fizemos, porque assim senão nós nunca vamos saber nada” e também para escutar a história.</p> <p>Os alunos do 1º ciclo quando estão com a sua professora referiram sentir-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bem - felizes - confortáveis - confiantes - seguros - protegida (uma aluna) - única (uma aluna) - confortável para fazer confidências (um aluno) - escutados nas suas solicitações <p>Estes alunos referem sentir que a professora gosta deles e apontam a separação na transição para o 2º ciclo como um momento de tristeza (pena).</p>
--	--

	<p>simplesmente ralha com as outras pessoas.</p> <p>(o professor tem de ser) respeitador, tem de ser protetor de alunos que é o que a professora é, porque ela ralha com quem nos bate.</p>	
<p>Dimensão afetiva da relação pedagógica</p>	<p>Jardim de Infância Sim, porque nós somos meninos, porque nós portamos bem. É por causa que ela gosta de nós, porque nós fazemos trabalhos lindos. Ela gosta de ver os nossos trabalhos lindos. (...) porque nós fazemos coisas, algumas coisas que ela diz e algumas não, mas às vezes nós fazemos sempre o que ela diz, portamos bem às vezes. (...) Ela gosta de vir para a escola por causa que nós fazemos desenhos com a nossa imaginação. Se nós portamos bem ela fica muito feliz connosco. Ela joga jogos comigo e ela ensina (...) A M**a faz trabalhos connosco (...) Quando nós nos portamos bem ela sente coração acelerado apertado, mas quando nós portamos mal o coração fica com raiva. (...) O coração dela fica triste Eu acho que a M. sente-se mais ou menos, ela de manhã sente o coração feliz, mas depois à tarde sente-se o coração a partir-se. Gosto quando ela faz trabalhos connosco (...)</p>	<p>As crianças do pré-escolar referem aspetos positivos que ilustram que a sua educadora gosta de “dar aulas”. Nas respostas dadas transparecem as expetativas ocultas e/ou verbalizadas pelo professor em relação ao seu grupo, nomeadamente em relação ao comportamento, à realização de trabalhos “lindos” e de “desenhos com a nossa imaginação”. Apesar de haver nas respostas dadas uma predominância na referência dos resultados e/ou produtos, pois a educadora gosta que as crianças vão ao encontro do que ela espera delas, existe também referências sem contrapartidas “A M**a faz trabalhos connosco (e eu sinto-me) Bem!”, assim como quando a professora/educadora acede aos seus pedidos.</p>

<p>1º ciclo</p> <p>Ajudar</p> <p>Ajudar as crianças a perceber que têm de fazer aquilo e que não podem fazer outra coisa</p> <p>(...) é ajudar-nos o professor percebe onde nós temos mais dificuldade e ajuda-nos mais nessa matéria.</p> <p>(...) quando ela nos dá aulas ela é aquele tipo de professores que está lá e sente-se bem de estar lá, não fica chateada com os nossos erros.</p> <p>A professora M*****a gosta de nos ensinar (...) e quando nós temos mais dificuldade ela ajuda-nos de forma a nós entendermos.</p> <p>Eu acho que a nossa professora gosta de nos ensinar porque ela faz coisas engraçadas (...)</p> <p>Eu acho que ela gosta de nos ensinar porque se calhar ela gosta de nós!</p> <p>Não, não é se calhar eu sei que ela gosta de nós.</p> <p>Sim gosta.</p> <p>(...) já aconteceu comigo eu ir fazer uma conta de dividir ao quadro e 'tar mal e a professora não mandou outra fazer, quer dizer mandou, mas a professora não desistiu de mim e deixou-me lá a continuar a fazer.</p> <p>Então dá para ver quando a professora nos ensina coisas, ela não está sempre a resmungar ela gosta mesmo de nos ensinar (...) o modo como ela nos ensina e quando nós erramos o que é que ela faz e faz com que pareça que gosta de nós.</p> <p>Eu acho que a professora quando nós fazemos alguma coisa de errado ela não</p>	<p>Os alunos do 1º ciclo referem com frequência a vertente do auxílio como espelho da afetividade da sua docente referindo várias vezes o verbo <i>ajudar</i>.</p> <p>Os alunos do primeiro ciclo têm a certeza de que a professora gosta da turma, de cada um deles e de ensinar referindo ter uma professora empenhada, bem-disposta e confiante nas capacidades e potencialidades dos seus alunos.</p> <p>Os alunos referem ainda que a professora demonstra estar feliz quando vem trabalhar, usa o humor enquanto ensina, referem ainda que se sentem protegidos quer no processo de aprendizagem, quer em questões de conflitos com colegas de outras turmas</p> <p>Dizem que a professora ralha para correção e sentem-no como um ato de interesse da docente na aprendizagem dos seus alunos.</p> <p>.</p>
---	--

<p>ralha connosco (...)</p> <p>(...) e se ela ralha connosco é porque gosta de nós porque se nós fizermos alguma coisa de errado para podermos corrigir. Sempre quando nós erramos basicamente e quando nós não estamos a entender ela tenta esforçar-se ao máximo até que nós consigamos aprender essa matéria ou esse problema.</p> <p>(...) ela não ralha connosco, mas ás vezes ela ralha, mas ela também ajuda-me e ela ajuda-me para eu conseguir ler ou escrever.</p> <p>(...) a professora disse que não a obrigam a não fazer greve ela vem à escola porque gosta de nos ensinar.</p> <p>Eu acho que ela gosta de nos ensinar e gosta de nós (...)</p> <p>Eu sinto-me protegida, bem, feliz, porque ela dá-nos praticamente uma aprendizagem muito boa.</p> <p>(...) vou dar aqui um exemplo, houve um dia em que nós estávamos a dar acho que era o volume e ela disse assim: Então se nós precisamos de 10 metros no rés de chão, nós precisamos de quanto? Então alguém disse que dava para pôr tudo reto... e a professora disse: Então nós vamos partir a parede para pôr o tapete?</p> <p>Eu fiquei feliz porque era engraçado!</p> <p>(...) a professora faz-me sentir mais segura de mim para continuar do que qualquer outra pessoa. Ela diz: É quase isso continua a tentar.</p> <p>Uma coisa que já aconteceu, nós estávamos a fazer um trabalho do natal e um menino enganou-se e fez mal depois a professora (neste caso foi com o A****o, acho que foi no segundo ano) ... a professora disse que estava mal e ele começou a chorar, mas a professora disse que não fazia mal.</p>	
---	--

	<p>Quando eu às vezes eu desenho mal como no outro dia quando eu no outro dia eu estava a fazer o trabalho na sala, eu fiquei triste (tu viste) a professora ajudou-me e é por isso que eu gosto dela. (...) (o professor) tem de ser protetor de alunos que é o que a professora é, porque ela ralha com quem nos bate.</p>	
<p>Tipologias de comportamentos da dimensão afetiva (verbais/não verbais)</p>	<p>Jardim de Infância</p> <p>Nós damos um abraço a ela e ela também dá porque nós chegamos da escola(...) Eu sinto-me bem, porque está relacionado com os abraços.</p> <p>Amanhã é o último dia da M**a ela faz-me sentir feliz.</p> <p>(...) quando ela dá beijinhos e abraços a nós.</p> <p>Eu gosto dela quando ela dá beijinhos e quando ela sente-se feliz e quando ela acha que nós estamos a portar bem.</p> <p>1º ciclo</p> <p>(...) por exemplo quando fomos aprender a tabuada do 9 ela contou-nos uma piada do menino Joãozinho e eu fiquei a saber muito bem a tabuada do nove.</p> <p>(...) porque há poucos dias, como nós estamos quase a terminar o ano ela meteu uma música de finalistas e ela começou a chorar.</p> <p>(...) Eu acho que a professora M*****a gosta de nos ensinar porque sempre que ela está lá, ela está sempre com uma cara feliz e é sempre brincalhona connosco e não se chateia muito quando damos uma resposta errada.</p> <p>(..) dá para ver pela cara dela (...)</p>	<p>Dentro das tipologias de comportamento afetivo as crianças do jardim de infância referem os abraços e os beijinhos.</p> <p>Os alunos do 1º ciclo referem comportamentos verbais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as piadas/o humor - ralhar com alunos de outras turmas que batem ou fazem mal aos seus alunos. <p>e não verbais referindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser engraçada - ser brincalhona - a expressão facial de felicidade - o carinho - ser brincalhona

<p>Ela gosta de nós porque quando nós vamos para a sala a primeira vez ela tem um sorriso na cara.</p> <p>(...) sinto que a professora gosta de nós porque é pela forma como olha para nós não é aquele sorriso do tipo obrigam-me a estar aqui.</p> <p>Ela tem uma casa longe daqui, mas mesmo assim faz um esforço para nos vir ensinar todos os dias e nota-se na cara dela que ela vem com vontade de ensinar.</p> <p>(...) porque sabe que a maior parte de nós não gosta de greve e sabe que é uma seca ficar em casa e por isso é que ela vem.</p> <p>Porque da maneira que ela olha para nós dá-se logo para ver e sempre que nos batem ou fazem alguma coisa e nós vamos nos queixar a ela, ela ralha mesmo com as pessoas que nos bateram ou que nos fizeram mal.</p> <p>(...) e a professora disse que com esta turma o miúdo não se podia meter, podia-se meter com outra qualquer, mas com esta turma não se metia e isso deixa-me protegida.</p> <p>Não foi isso, a professora disse que não se podia meter com aquele rapaz até se podia meter com outro, mas com ele não.</p> <p>E comigo, houve um conflito com quase todas as minhas amigas, foi com o M****1 do 4º ano e a professora foi chamá-lo à sala porque ele tinha-nos andado a bater. Depois a professora falou com o M****1... falou ou gritou?</p> <p>Gritou e conversou com o M****1 e disse que aquilo nunca mais podia voltar a acontecer porque a professora já tinha falado com o professor dele e o professor já tinha falado com a mãe dele.</p> <p>(...) e diz mesmo o que sente que é, tipo, o que ela sente (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - revelar as suas emoções - o modo como olha para os alunos - o sorriso verdadeiro - gostar de ensinar~ - ser verdadeira
---	--

<p>Motivação para a aprendizagem e a dimensão afetiva da relação pedagógica</p>	<p>Jardim de Infância</p> <p>Quando nós fazemos trabalhinhos lindos ela gosta muito, fica com o coração a crescer</p> <p>Mateus: Eu gosto de fazer trabalhinhos com a M**a.</p> <p>Ela joga jogos comigo e ela ensina, ela faz-me sentir bem quando ela joga jogos comigo e com a S. ao jogo da mantinha e eu gosto muito quando é a minha vez e eu fico feliz.</p> <p>Eu fico feliz quando aprendo novas músicas eu digo assim aos meus pais: Pais eu vou mostrar uma música e depois eu mostro aos pais e eles ouvem e gostam.</p> <p>Quando a M**a faz nós aprendermos (...) Quando a M**a faz tipo números e nós aprendemos palavras ela... ela... eu penso... eu penso no 1º ano.</p> <p>1º ciclo</p> <p>(...) nós conseguimos ver na cara dela quando ela nos ensina e às vezes até nos dá carinho quando nos tenta ensinar e faz umas piadas.</p> <p>e ela para nos ensinar as coisas ela costuma fazer brincadeiras e costumamos perceber melhor</p> <p>(...) eu tive uma pouquinha ajudinha...</p> <p>(...) Os bonecos sem cara. O que me ajuda a aprender é a professora e eu percebo melhor, quando ela faz brincadeiras!</p> <p>(os professores devem ser) Como a professora M***** é! Deve ser simpático.</p> <p>Simpático, deve ser protetor, deve ser assim tipo engraçado e acho que deve</p>	<p>As crianças enumeram uma série de características e atitudes que, segundo eles, devem fazer parte do perfil do docente pois contribuem para o processo de ensino/aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - auxiliar ativamente os alunos no processo de ensino/aprendizagem - ser inteligente - ser simpático - protetor - meigo - brincalhão/engraçado/divertido - ter respeito pelos alunos; - conhecer os alunos/ especialista em alunos.
---	---	--

	<p>ser uma pessoa que nos queira ajudar a aprender!</p> <p>Deve ter respeito pelos alunos, deve ser meigo (...)</p> <p>Deve ser engraçado e protetor.</p> <p>Deve ser engraçado, protetor e divertido.</p> <p>Simpático e tem de ser esperto... tem de conhecer os alunos (...)</p> <p>Tem de ser engraçado, protetor, tem de conhecer os alunos e não pode ser burro e tem de ser inteligente e tem de ser amigo dos alunos, tem de ter muito respeito pelos alunos e tem de ser especialista em alunos, não sei bem o que isso é!</p>	
<p>Motivação para a aprendizagem e didática</p>	<p>Jardim de Infância</p> <p>A M**a quando eu quero que ela escreva uma coisa para eu escrever, quando eu faço umas histórias, eu <i>pedo</i> para ela escrever numa folha de rascunho, ela escreve e eu aprendo as letras e depois sempre fico a escrever isso e depois aprendo a ler (...)</p> <p>Sim, é palavras não é ler. Ela às vezes, ela diz, ela às vezes escreve primavera no quadro e faz assim (batendo palmas) pri-ma-ve-ra.</p> <p>Olha aqui (batendo palmas) S*-*-a.</p> <p>Eu aprendo bem quando a M**a a fazer, tipo, 1+1 dá 2... ela a dizer coisas a dizer assim: Quanto é mais 5+5? O D****1 responde e...</p> <p>Eu gosto de fazer números e letras.</p> <p>Quando eu faço números, quando eu faço números quando é a data eu escrevo o 2 e eu sinto-me bem!</p> <p>Quando a M**a escreve os números e diz as palavras para nós lermos. Eu</p>	

<p>sinto me feliz e bem!</p> <p>1º ciclo</p> <p>O que me ajuda a aprender é na sala estar a professora a explicar as coisas e a dar a matéria nova e fica na minha cabeça e depois em casa eu ir estudar um bocadinho do que aprendi. Quando eu fico mesmo <i>Ah era isso para fazer!</i> É quando a professora faz o exercício no quadro. Eu aprendo quando a professora faz os bonecos!</p> <p>Quando a professora mostra aqueles vídeos que às vezes são engraçados. Mas às vezes, a professora explica numa forma que parece que é outro mundo, a professora explica e parece que já não é um bicho de sete cabeças como ela diz.</p> <p>E também o que me faz aprender, quando nós estávamos a dar os graus superlativos ela fez bonecos e isso ajuda-me.</p> <p>(...) deve mostrar como é que se fazem as coisas, mas de uma forma mais simplificada.</p> <p>(...) e tem de saber como ensinar.</p> <p>Eu quando, por exemplo quando estou a resolver um problema de matemática e eu vou perguntar á professora se está certo e ela diz que sim eu sinto-me a pessoa mais esperta do mundo.</p>	<p>Para os alunos do 1º ciclo a aprendizagem é facilitada quando a professora aplica as seguintes técnicas de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino visual - fazer bonecos no quadro e visionamento de vídeos - simplificação na explicação - retorno imediato aquando a realização de tarefas pelos alunos
--	--