

A influência das expectativas na aprendizagem das crianças: a perspetiva dos/as educadores/as e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mariana Isabel da Silva Inácio

Orientadora:

Professora Marta Andreia Sousa Jacinto Uva

2021, abril

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury).

Agradecimentos

Durante todo o meu percurso acadêmico e no decorrer da realização deste estudo contei com o apoio e incentivo de várias pessoas, querendo, por isso, agradecer aqueles que tornaram este sonho real:

Aos meus pais, agradeço a ajuda constante, a confiança que depositaram em mim e os esforços que têm feito ao longo de toda a minha vida para me dar o melhor futuro possível.

À minha irmã, agradeço a sua proteção, os seus conselhos, a lealdade e por todo o apoio que me tem dado ao longo destes anos.

Ao meu namorado, agradeço o carinho, a força, o companheirismo e a paciência ao longo de toda esta caminhada.

Às minhas amigas, agradeço a motivação e toda ajuda que me deram durante estes cinco anos.

À professora Marta Uva, agradeço a orientação, a disponibilidade, as recomendações e todo o conhecimento transmitido ao longo da elaboração deste trabalho, mas, também, de toda a licenciatura e mestrado.

Aos participantes do estudo, agradeço a sua colaboração, pois sem o seu contributo a realização deste relatório não teria sido possível.

Um bem-haja, a todos!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. Este inicia-se com uma análise descritiva e reflexiva do percurso realizado nos estágios, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1ºCEB. Prossegue com o exercício investigativo de tipo qualitativo, através do qual se pretende conhecer as conceções sobre relação pedagógica, clarificar a influência das expetativas dos docentes no processo de aprendizagem das crianças, perceber como é que os profissionais gerem e comunicam as suas expetativas, e identificar exemplos de situações onde as expetativas tenham condicionado a aprendizagem das crianças. A recolha de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, a três educadoras e a três professoras do 1ºCEB, e de uma análise documental, que me possibilitou confrontar o discurso das entrevistadas com as opiniões dos autores estudados. Os principais resultados mostram que todos os participantes valorizam a relação pedagógica e indicam como fatores que a influenciam: condições institucionais, variáveis de natureza pessoal do aluno e professor e a motivação do docente; alguns dos docentes consideram que as expetativas positivas apresentam um efeito positivo e as expetativas negativas têm um efeito negativo, enquanto que a outra parte refere que a influência das expetativas é apenas positiva, uma vez que as expetativas dos professores, ainda que sejam importantes, não são encaradas como limitadoras do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Relação Pedagógica; Expetativas; Aprendizagem; Motivação; Educação de Infância; 1º CEB.

Abstract

The study emerged within the scope of the master's in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) done at Escola Superior de Educação de Santarém. It begins with a descriptive and reflective analysis of the internships made in nursery, kindergarten and primary school. It proceeds with a qualitative investigative exercise, in which it is intended to study the conceptions of pedagogical relationship, to clarify the influence of the teachers' expectations in the children's learning process, to understand how they are implemented by professionals in the management and communication of expectations and to identify examples of situations where as expectations had an influence on children's learning. The data collection was carried out based on the semi-structured interview of three educators and three teachers, and a document analysis, which made it possible to compare the interviewees' discourse with the research of other authors. The main results presented that: all participants value the pedagogical relationship and defined it as an interaction between the teacher and the child, but indicate different factors that influence it: institutional conditions, variables of a personal nature of the students and teacher and the motivation of the teacher; part of the teachers considers that positive expectations have a positive effect and negative expectations have a negative effect, while the other part considers that effects of expectations is only positive, since the expectations of teachers, even though they are important, are not they are seen as limiting the students' learning process.

Keywords: Pedagogical Relationship; Expectations; Learning Process; Motivation; Childhood Education; Basic Education.

Lista de siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

UC- Unidade Curricular

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE- Necessidades Educativas Específicas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UAE- Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência

UEE- Unidade de Ensino Estruturado

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Lista de siglas	vi
Índice	vii
Índice de anexos.....	viii
Índice de tabelas.....	ix
Introdução.....	1
Parte I – Estágios	2
1. Contexto de estágio.....	2
1.1. Estágio em Creche	2
Caracterização da Instituição.....	2
Caracterização da Sala.....	2
Caracterização do Grupo	3
Projeto de Intervenção.....	4
Atividades Destacadas	6
Avaliação do Projeto	8
1.2. Estágio em Jardim de Infância.....	9
Caracterização da Instituição.....	9
Caracterização da Sala.....	10
Caracterização do Grupo	11
Projeto de Intervenção.....	12
Atividades Destacadas	13
Avaliação do Projeto	18
1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano	19
Caracterização da Instituição.....	19
Caracterização da Sala.....	19
Caracterização do Grupo	20
Projeto de Intervenção.....	21
Atividades Destacadas	22
1.4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano	27
Caracterização da Instituição.....	27
Caracterização do Ambiente Educativo Virtual	27
Caracterização do Grupo	28

Projeto de Intervenção.....	29
Atividades Destacadas	31
Avaliação do Projeto.....	33
Parte II – Exercício Investigativo	35
1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo.....	35
2. Revisão da Literatura.....	36
2.1 Conceito de relação pedagógica	36
2.2 A influência da relação pedagógica na aprendizagem.....	42
2.4. Expetativas: conceito e as suas implicações.....	44
2.4.1 <i>Efeito Pigmalião</i>	46
2.4.2. Processo de formação de expetativas	46
2.4.3 Gestão e comunicação das expetativas	48
2.5 A influência das expetativas na aprendizagem	50
3. Procedimentos metodológicos	51
3.1 Tipo de estudo.....	51
3.2 Participantes do Estudo.....	53
3.3 Instrumentos de Recolha de Dados	53
3.4 Procedimentos de análise dos dados	54
4 Apresentação e análise dos resultados	56
4.1 Análise dos resultados das educadoras.....	56
4.2 Análise dos resultados das Professoras	64
4.2.1 Síntese comparativa dos resultados	72
Reflexão Final.....	75
Referências Bibliográficas	85
Anexos	89

Índice de anexos

Anexo I-Planificação da atividade “Exploração de materiais lúdicos”	89
Anexo II- Avaliação da atividade “Exploração de materiais lúdicos”	90
Anexo III-Planificação da atividade “A lagartinha muito comilona”	91
Anexo IV-Avaliação da atividade “A lagartinha muito comilona”	93
Anexo V-Planificação da atividade “Hoje vou ser Paleontólogo”	95
Anexo VI-Avaliação da atividade “Hoje vou ser Paleontólogo”	97
Anexo VII-Planificação da atividade “Impressão Digital?”	98
Anexo VIII-Avaliação da atividade “Impressão Digital?”	100

Anexo IX-Planificação da atividade “Eu aprendi os conjuntos a fazer conjuntos”	104
Anexo X-Avaliação da atividade “Eu aprendi os conjuntos a fazer conjuntos”	106
Anexo XI-Planificação da atividade “A casa do 1ºA”	108
Anexo XII-Avaliação da atividade “A casa do 1ºA”	109
Anexo XIII-Plano de trabalho	110
Anexo XIV-Material de apoio para a atividade “Eu escrevi uma fábula “	112
Anexo XV-Plano de trabalho	113
Anexo XVI-Material de apoio para a atividade “Hoje vou ser jornalista “	115
Anexo XVII-Quadro de identificação dos sujeitos da amostra	116
Anexo XVIII-Guião de entrevista das Educadoras	117
Anexo XIX-Guião de entrevista das Professoras	119
Anexo XX-Transcrição de entrevistas das Educadoras.....	121
Anexo XXI-Transcrição das entrevistas dos professores	133
Anexo XXII-Quadro das entrevistas das Educadoras.....	145
Anexo XXIII-Quadro das entrevistas das Professoras.....	153

Índice de tabelas

Tabela 1-Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Educadoras.	56
Tabela 2-Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Professoras.	64

Índice de figuras

Figura 1-Exploração do Painel 1	7
Figura 2-Exploração do Painel 1	7
Figura 3-Exploração do Painel 2	7
Figura 4-Exploração do Painel 3	7
Figura 5-Exploração dos elementos da história	8
Figura 6-Reprodução dos movimentos de uma borboleta	8
Figura 7-Quebra do gelo e descoberta do Dinossauro	15
Figura 8-Observação das pegadas de Dinossauro	15
Figura 9-Ilustração da atividade preferida do dia	15
Figura 10-Preenchimento do cartão de identificação	17
Figura 11-Colocação da impressão digital no cartão de identificação	17
Figura 12-Observação das impressões digitais com auxílio de uma lupa	17
Figura 13- Cartões de Identificação preenchidos	18

Figura 14-Representação dos animais através da impressão digital.....	18
Figura 15-Representação dos animais através da impressão digital.....	18
Figura 16-Introdução da temática dos conjuntos.....	24
Figura 17-Criação de conjuntos com o critério do tipo de mala.....	24
Figura 18-Criação de conjuntos com o critério do género	24
Figura 19-Divisão da sala	25
Figura 20-Divisão da cozinha.....	25
Figura 21-Divisão do quarto.....	25
Figura 22-Divisão da casa de banho.....	25
Figura 23-Casa do 1º A	25
Figura 24-Elaboração de uma fábula	32
Figura 25-Construção de miniprojetores	32
Figura 26-Apresentação da fábula com os miniprojetores	32
Figura 27-Redação de texto sobre a Serra da Arrábida	33
Figura 28-Construção de um microfone	33
Figura 29-Construção de um microfone	33

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e tem como objetivo a obtenção de grau de mestre em educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém.

No que concerne à organização do relatório, este encontra-se dividido em duas partes centrais: a primeira parte inclui uma visão geral de todo o meu percurso de estágio, assim como as principais aprendizagens adquiridas no decorrer das diferentes práticas, e a segunda parte engloba o trabalho investigativo, que se intitula por: A influência das expectativas na aprendizagem das crianças: a perspetiva dos/as educadores/as e professores/as do 1ºCiclo do Ensino Básico.

A primeira parte é constituída pela caracterização das instituições, das salas e dos grupos, os projetos de intervenção implementados, as atividades destacadas e a avaliação dos projetos elaborados nos vários contextos, sendo estes, Creche, Jardim de Infância, turma de 1º ano e turma de 3º ano de escolaridade. Esta primeira parte do trabalho apresenta uma componente de análise e de reflexão, onde dou a conhecer aquilo que vivenciei confrontando, algumas das vezes, com pareceres de diferentes autores.

A segunda parte engloba todo o percurso investigativo, no qual procuro perceber qual é o papel da relação pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à gestão e comunicação de expectativas, no processo de aprendizagem das crianças. Este estudo tem como objetivo dar a conhecer as conceções de relação pedagógica dos educadores e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, clarificando a influência das expectativas dos docentes no processo de aprendizagem das crianças, percebendo as estratégias implementadas pelos profissionais na gestão e comunicação das expectativas e identificando exemplos de situações onde as expectativas tenham tido uma influência na aprendizagem das crianças. Esta parte é composta pelo percurso investigativo, revisão da literatura, procedimentos metodológicos, apresentação e análise dos resultados, na qual são analisados os dados das educadoras e das professoras e termina com uma síntese comparativa dos resultados. Importa referir que os tópicos da revisão da literatura possibilitam conhecer diversas conceções acerca da relação pedagógica, as variáveis que podem influenciar a prática pedagógica, a ligação entre relação pedagógica e a aprendizagem, o conceito de expectativas e as suas implicações no campo educacional e, ainda, a relação entre as expectativas e o processo de aprendizagem.

Por fim, encontra-se uma reflexão final de todo o meu percurso académico, incorporando as considerações finais do exercício investigativo, explicando a importância da investigação na minha futura prática educativa.

Parte I – Estágios

1. Contexto de estágio

1.1. Estágio em Creche

Caracterização da Instituição

O meu primeiro estágio decorreu no contexto de creche e foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se situa no distrito de Santarém. É uma instituição religiosa, sem fins lucrativos, que apresenta como missão desenvolver uma intervenção social, a fim de apoiar idosos e crianças, correspondendo às necessidades da comunidade, prestando serviços que fomentem o bem-estar e a qualidade de vida.

A instituição engloba cinco unidades distribuídas pela cidade de Santarém, porém a unidade onde realizei a prática contém uma infraestrutura de um edifício com dois pisos, sendo que no primeiro encontra-se a valência de pré-escolar, com salas dos 3 aos 5 anos e, no segundo piso a creche, com uma sala de berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos e uma sala com crianças com 1 e 2 anos de idade. Ambas as valências apresentavam salas devidamente equipadas, contendo recursos e materiais pedagógicos adequados à faixa etária correspondente, permitindo, assim, que as crianças criassem momentos de aprendizagem significativos.

O projeto educativo da instituição constitui-se um fio condutor para todo o trabalho desenvolvido na instituição e intitula-se por *“Educar para saber Sorrir”*, consistindo como objetivos centrais: valorizar o desenvolvimento humano, favorecer a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida a partir dos valores humanos. Como forma de serem atingidas as finalidades do projeto, foi feito um plano anual de atividades, um projeto pedagógico para todas as salas e assegurado um trabalho entre crianças e idosos.

Caracterização da Sala

A sala onde estaguei abrangia crianças com 1 e 2 anos de idade, tratando-se, assim, de uma sala multietária. O espaço era amplo, organizado, bastante iluminado, seguro e apresentava diferentes zonas, nomeadamente a da brincadeira, do repouso, do trabalho e a do lazer, permitindo que as crianças escolhessem os locais consoante a suas necessidades e vontades. As áreas da sala encontravam-se localizadas nas laterais da mesma permitindo um maior espaço interior livre, facilitando a deslocação das crianças e promovendo a autonomia das mesmas. Assim, a organização do espaço potenciava novas aprendizagens, aumentava a autonomia das crianças e contribuía para o estabelecimento de relações positivas dentro da sala (Portugal, 2012).

Relativamente aos materiais pedagógicos existentes na sala, esses eram apropriados à faixa etária das crianças, existiam em quantidade suficiente e estavam colocados em locais de fácil acesso, para que as crianças os pudessem utilizar e arrumar de forma autónoma.

Como explica Portugal (2012), é importante que os espaços incluam uma variedade de objetos interessantes, provocando desafios às crianças, sem que seja posta em causa a segurança das mesmas.

Na sala havia ainda um fraldário, uma divisão anexa para serem prestados os cuidados de higiene às crianças, que, por sua vez, se encontrava limpo, seguro e organizado, criando oportunidades únicas para interações diádicas, desenvolvendo-se aprendizagens sensoriais e aprendizagens comunicacionais entre a criança e os cuidadores.

As paredes da sala estavam preenchidas com três placards, sendo que dois deles serviam para a educadora afixar os trabalhos realizados pelas crianças ou as decorações alusivas às épocas do ano. Perto da porta da sala encontrava-se o outro painel, cuja função era facilitar a comunicação entre a educadora e as famílias, estando nele colocado os recados para os encarregados de educação. Com a partilha dessa informação que, por norma, incidia na comunicação dos recursos em falta na sala era possível assegurar o bem-estar da criança, garantindo que a mesma reunia todos os bens necessários no seu contexto educativo.

Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 15 crianças, sendo que 9 tinham 2 anos e 6 apenas 1 ano de idade. O grupo estava com a educadora e auxiliar de ação educativa desde o início do ano letivo, contudo já existia uma forte ligação entre os vários intervenientes do ambiente educativo. O momento do acolhimento era reflexo disso mesmo, uma vez que as crianças manifestavam vontade em ficar na instituição, transmitindo, assim, segurança e confiança nas profissionais. O facto de os encarregados de educação também encararem o momento de despedida como sendo algo tranquilo, demonstrava a boa relação e o trabalho em parceria que estabeleciam com a educadora. De acordo com Portugal (2012), é fundamental haver “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendem a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, 2012, p. 7).

Como se tratava de um grupo multietário apresentavam algumas diferenças a nível pessoal e social, cognitivo e motor. No que diz respeito às competências da área de desenvolvimento pessoal e social, a maioria das crianças envolvia-se nas atividades, não revelando a necessidade de ter uma ajuda constante por parte do adulto, com exceção das crianças mais novas que por vezes necessitavam de um apoio mais individualizado. A intervenção do profissional nos momentos de brincadeira livre ocorria, frequentemente, para que fossem resolvidos os conflitos que surgiam entre as crianças. Essas pequenas tensões, entre os vários elementos do grupo, eram maioritariamente originadas devido à dificuldade que as crianças mostravam em partilhar os objetos da sala, no entanto essa incapacidade de partilhar é um traço próprio do desenvolvimento na idade em questão, e que de acordo com

Piaget, caracteriza-se pelo egocentrismo, sendo uma fase de desenvolvimento em que a criança ainda não é capaz de compreender a perspectiva do outro (Prass, 2012).

Na área do desenvolvimento motor, as crianças foram revelando uma grande evolução e, no final do estágio, já todos os elementos do grupo tinham a marcha adquirida, movimentando-se de forma autónoma pela sala, e da sala até ao refeitório. No que diz respeito à alimentação, foi possível assistir a vários progressos, no entanto ainda existiam três crianças que estavam a aprender a agarrar na colher de forma autónoma.

Na área de desenvolvimento cognitivo, destaco a discrepância existente ao nível da linguagem, pois existiam crianças que só conseguiam pronunciar as suas primeiras palavras, compreender as funções simbólicas da nomeação e utilizar gestos, enquanto que outras já tinham a capacidade de criar pequenos diálogos e compreender com facilidade aquilo que lhes era dito. Ainda a este nível, mas relativamente ao controlo dos esfíncteres, apenas 4 crianças eram capazes de o fazer, sendo que duas delas ainda necessitavam de vários alertas ao longo do dia, pois ainda não tinham a capacidade de pedir.

A relação entre as crianças era bastante agradável, caracterizada por vários momentos de cumplicidade, em que as crianças mais novas se apoiavam nas mais velhas para se deslocarem pela sala; de cooperação, sendo que as crianças mais velhas gostavam de ajudar as mais novas, nomeadamente a colocar-lhes a chucha, a adormece-las e a fornecer-lhes os objetos que estivessem fora do seu alcance.

Projeto de Intervenção

A criação do projeto de intervenção implicou reconhecer os objetivos do projeto educativo e do projeto pedagógico, sendo que este último se baseava na cooperação com o Outro; estabelecer vários diálogos com a educadora, a fim de compreendermos as suas metodologias de trabalho e as características das crianças; identificar os interesses e as dificuldades do grupo.

No decorrer da semana de observação conseguimos recolher diversas informações, nomeadamente acerca das características do grupo e dos métodos de trabalho da educadora, tendo sido possível compreender que a mesma privilegiava os momentos de rotina, considerando-os como sendo aqueles que mereciam maiores cuidados, maior preocupação, maior entrega e melhor desempenho, sendo a partir deles que consegue estabelecer uma relação pedagógica com base na segurança e na afetividade.

No que diz respeito aos interesses do grupo verificámos que os mesmos incidiam nos momentos de brincadeira, nomeadamente na realização de jogos de exploração e do “faz de conta”, na escuta de histórias, na audição e reprodução de canções e em dançar livremente pela sala.

Considerando todos os fatores mencionados, definimos o nosso projeto de intervenção por: *“A sentir e a brincar, à descoberta do mundo”*, cuja principal finalidade foi enriquecer os

momentos de brincadeira, sendo que é através dessas situações que temos maior facilidade em desenvolver a criança de uma forma global (Vygotsky como citado por Brock; Dodds; Jarvis & Olusoga., 2011). Para proporcionar momentos de brincadeira de qualidade optamos por criar, maioritariamente, atividades de caráter livre e exploratório que fossem promotoras de novas aprendizagens.

Para colocar o projeto em prática foi delineado um plano de ação centrado nos momentos de brincadeira e elaboradas planificações semanais devidamente articuladas e estruturadas com o projeto de intervenção, a fim de estimularmos a capacidade sensoriomotora da criança; despertar o interesse do grupo para a experimentação de novos materiais e texturas; promover a utilização do corpo para a comunicação de sentimentos e emoções; promover o encontro com a experiência e não com o resultado final; proporcionar à criança momentos de rotina potenciadores de novas aprendizagens e interações de qualidade.

Na primeira semana de intervenção partilhada, partimos de uma história, bem como de um tapete sensorial alusivo ao fundo do mar e criámos diferentes atividades com o intuito de apelar às sensações, estimular os sentidos e alargar o vocabulário das crianças. Essas atividades denominaram-se por: *“Onde estão os animais marinhos?”*, em que foram escondidas as personagens da história, sendo solicitado às crianças que as tentassem encontrar; *“O mar enrola na areia”*, em que foi pretendido que o grupo aprendesse uma canção e os respetivos gestos e, por fim, a atividade *“O tapete é o meu meio de transporte”*, que consistiu na deslocação das crianças pela sala, com o auxílio do tapete sensorial, despertando diversas sensações e emoções no grupo.

Na segunda semana de intervenção, continuaram a ser desenvolvidas atividades para desenvolver a capacidade sensoriomotora das crianças, havendo um especial cuidado em incluir novas experiências ao grupo. Para isso, foram disponibilizados 3 painéis que incluíam diferentes materiais lúdicos, jogos para desenvolver a motricidade fina e o raciocínio; realizada digitinta, uma novidade para todos os elementos do grupo; criada uma gincana de balões, devidamente construída no seguimento da dramatização de uma história cujas personagens eram balões, que retratavam diferentes animais.

Na terceira semana de intervenção foram implementadas novas atividades, sendo essas, a dramatização da história *“A Lagartinha muito comilona”*; *“Um mundo de caixas e descobertas”*, em que foram levadas diferentes caixas para dentro da sala, sendo que cada uma delas implicava um exercício distinto; *“A brincar eu aprendo”*, tendo sido utilizado um recurso mecânico, um elefante que pela sua tromba deitava diferentes borboletas, tendo as crianças, com o auxílio de pequenas raquetes, apanhar o máximo de borboletas coloridas.

Atividades Destacadas

As atividades implementadas em torno do projeto de intervenção decorreram como esperado, uma vez que as crianças participaram nas várias atividades e atingiram a maioria dos objetivos definidos. Porém, destaco duas atividades devido ao facto de considerar que foram aquelas que melhor se enquadraram com a finalidade do projeto de intervenção, e por terem sido aquelas em que as crianças revelaram um maior interesse.

A primeira atividade a evidenciar é a “*Exploração de materiais lúdicos*” e a planificação encontra-se em anexo (Anexo I). Esta atividade exigiu a colocação de 3 painéis que integravam diferentes materiais lúdicos, em espaços distintos da sala. No início, não foi feita nenhuma explicação de como deveriam ser utilizados os painéis, dando a possibilidade às crianças para que, ao seu ritmo, pudessem explorar e compreender as características dos objetos, nomeadamente a sua cor, textura, forma e luz, e ainda, para executarem alguns movimentos específicos, como: colar e descolar; colocar dentro de algo e apanhar; acender e desligar; pintar através dos sacos sensoriais.

Durante o período de exploração permaneci atenta e prestei um maior auxílio às crianças mais novas, motivando-as a experimentar os objetos. Ao verificar algum desconforto ou insegurança no manuseamento dos objetos tentava transmitir-lhes confiança, exemplificando o que podiam fazer.

Fazendo um balanço desta atividade, considero que a mesma tenha sido bastante satisfatória, pois manteve todas as crianças envolvidas e interessadas na manipulação dos diferentes placares.

O painel onde se inseria o jogo, cujo objetivo era colocar a bola num buraco da garrafa fazendo-a deslizar para acertar no cesto, foi um dos painéis mais solicitados pelas crianças mais velhas, dando origem a alguns conflitos entre o grupo. As crianças com 1 ano de idade exploraram todos os painéis, manifestando maior interesse por aqueles que apresentavam as luzes, as texturas e os sacos sensoriais. Essas preferências permitiram assegurar uma boa distribuição das crianças pelos vários espaços da sala.

De uma forma geral, todas as crianças conseguiram colar e descolar os objetos (bolas, formas geométricas e fitas), contudo, nem todas as crianças foram capazes de colocar novamente as figuras geométricas nos lugares corretos. As maiores dificuldades surgiram devido ao desconhecimento das crianças em manusear, corretamente, as molas, nomeadamente em abrir e fechar as mesmas.

Foi interessante verificar que a exploração dos painéis originou novas brincadeiras, nomeadamente com a utilização das bolas de ping-pong para efetuar lançamentos e rolamentos pela sala. As fitas também acabaram por possuir novas funções, ao serem usadas para dançar e enfeitar as cabeças. As crianças mais novas, ao desenharem com os dedos

nos sacos sensoriais de tinta, olhavam logo de seguida para os dedos para ver se tinham tinta nos mesmos.

A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo II), porém importa referir que para avaliar a qualidade da atividade optei pela elaboração de duas tabelas a fim de verificar o bem-estar e a implicação/envolvimento de cada criança (Carvalho & Portugal, 2017). Concluindo, assim, que a maioria das crianças apresentou um nível alto de implicação, revelando motivação pela exploração dos painéis, persistência na realização das tarefas incluídas nos recursos, assim como interessadas e curiosas por experimentar as várias possibilidades de exploração dos materiais. No que diz respeito ao bem-estar, posso afirmar que o grupo revelou estar confortável, alegre e tranquilo na manipulação dos vários recursos disponíveis na sala.

Figura 1-Exploração do Painel 1



Figura 2-Exploração do Painel 1



Figura 3-Exploração do Painel 2



Figura 4-Exploração do Painel 3



A segunda atividade que destaco intitula-se por “A lagartinha muito comilona” e encontra-se planificada em anexo (Anexo III). A atividade começou com o grupo organizado na área de reunião para que se procedesse à dramatização de uma história. Conforme ia apresentando a narrativa recorria às personagens e a alguns elementos da mesma, previamente construídos. Para prender a atenção do grupo, procurei que as crianças participassem no momento do conto, tendo colocado algumas questões e solicitando a ajuda das crianças para a concretização de alguns episódios da história, nomeadamente para colocarem a lagarta no ovo, darem de comer à lagarta e retirarem a borboleta do casulo.

Depois do momento do conto, foi dada a possibilidade às crianças para explorarem todos os elementos da história, que possuíam diferentes tamanhos e texturas. Esse momento

de exploração acabou por originar também a execução de movimentos como rastejar e circular pela sala, de modo a reproduzirmos um comportamento idêntico ao de uma lagarta e de uma borboleta.

O balanço que faço desta segunda atividade é positivo, pois consegui cativar o grupo, envolver as crianças nos vários momentos da atividade e alcançar a maioria dos objetivos definidos. A escolha da história foi muito importante pois revelou-se adequada à faixa etária, apresentando uma curta duração e incluindo diferentes temáticas, nomeadamente as cores, as frutas, a natureza e os animais. Considero, também, que as opções metodológicas utilizadas foram as mais apropriadas, uma vez consegui prender a atenção de todas as crianças com a dramatização da história, tendo sido determinante a oportunidade que dei ao grupo de participar e interagir com as personagens. Essa interação, ao longo da história, enriqueceu a atividade, mas também implicou que trabalhasse a minha capacidade de improviso, tendo procurado apresentar um total conhecimento das falas da história. A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo IV).

Figura 5-Exploração dos elementos da história



Figura 6-Reprodução dos movimentos de uma borboleta



Avaliação do Projeto

O projeto elaborado contou com a concretização de diversas atividades orientadas e com a organização de momentos de carácter livre, sendo que todas essas situações foram devidamente avaliadas. Para se proceder à avaliação do projeto de intervenção procurámos observar sistematicamente as várias crianças, pois é através desse instrumento de recolha de informação que o educador consegue conhecer melhor cada criança e assegurar um trabalho de planeamento centrado nas necessidades individuais de cada uma (Parente, 2012).

As grelhas de avaliação foram outro dos métodos utilizados, nomeadamente as tabelas com os indicadores processuais de qualidade: o bem-estar e a implicação. A partir da análise dos dados obtidos nas tabelas de avaliação das atividades pudemos efetuar os ajustes necessários e tornar a nossa ação educativa mais eficaz. Este instrumento proporcionou-nos

efetuar uma melhor organização e gestão dos momentos de aprendizagem, pois, de acordo como Carvalho e Portugal (2017), as variáveis processuais ilustram como é que as crianças se sentiram, reagiram e se comportam face às atividades implementadas, dando assim a possibilidade de reflexão acerca da oferta educativa, bem como da qualidade da mesma.

A utilização de registos fotográficos contribuiu para o processo avaliativo do projeto, possibilitando-nos recordar aquilo que as crianças foram capazes de fazer, assim como de partilhar a informação com os encarregados de educação. Para além disso, o instrumento de recolha de dados referido também facilitou o processo de divulgação do projeto.

De um modo geral, o projeto foi concluído com sucesso, pois conseguimos cumprir o seu principal objetivo, nomeadamente enriquecer os momentos de brincadeira, e, simultaneamente, garantir o cumprimento das finalidades educativas da creche: o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; competência social e comunicacional (Portugal, 2012).

De salientar, que no desenvolvimento do projeto foi possível verificar uma maior autonomia das crianças nas várias situações diárias, assim como uma maior motivação e à-vontade nos momentos de exploração. Isto porque, na avaliação diagnóstica apurámos a existência de crianças que manifestavam receio e repugnância em tocar em algumas texturas e na tinta, sendo que quando finalizámos a nossa intervenção verificámos que todos os elementos do grupo já eram capazes de realizar atividades de exploração com diferentes materiais. Assim, foi visível uma evolução significativa das crianças, nomeadamente uma maior sensibilidade e confiança relativamente ao toque.

1.2. Estágio em Jardim de Infância

Caracterização da Instituição

O estágio de intervenção em contexto de Jardim de Infância ocorreu numa instituição pública na cidade de Santarém. O estabelecimento de ensino englobava a Educação Pré-escolar e o 1º CEB.

Relativamente às características do estabelecimento de ensino, este incluía cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de apoio à prática letiva, uma sala polivalente, um refeitório, recreio coberto e uma sala para os professores. A escola apresentava um espaço envolvente ao edifício; um parque infantil; uma mesa onde as crianças das várias valências se reuniam, por norma, para conversar e brincar; uma horta pedagógica e vários jogos tradicionais representados no chão.

A instituição caracterizava-se pela sua grande diversidade de crianças a nível socioeconómico, cultural e religioso. No entanto, apresentava uma maior concentração de crianças cujas famílias se apresentam com graus de literacia baixos, um grande número de

alunos carenciados e subsidiados pela Ação Social Escolar, existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares.

O projeto educativo da escola era comum ao Agrupamento e intitulava-se por “*Fazer melhor para conseguir mais!*”, tendo como principal objetivo formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, frequentando uma escola onde se aprende, a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber.

Caracterização da Sala

A sala onde realizei a prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância era ampla e iluminada, com três grandes janelas e duas portas, sendo que uma delas dava acesso ao corredor, onde se encontram os cabides e a entrada para a sala polivalente, local utilizado para realização de atividades de prolongamento. Enquanto a outra porta dava acesso à casa de banho, que, por sua vez, permitia a passagem do grupo para o refeitório.

A sala era organizada, contando com a presença de três móveis de arrumação, em que um servia fundamentalmente para guardar materiais de Expressão Plástica; outro para armazenar os dossiers com os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo e o terceiro para guardar a documentação relativa a cada criança, bem como os materiais próprios para utilização de adultos.

Dentro da sala existia ainda um acesso a uma casa de banho que, por sua vez, possuía pequenas dimensões, apresentava apenas duas sanitas, três lavatórios e duas estantes com os objetos de higiene das crianças, mais especificamente, com os copos onde as mesmas recorriam para beber água.

O espaço da sala estava organizado de acordo com os princípios orientadores dos modelos pedagógicos utilizados pela educadora: o Movimento da Escola Moderna e o High Scope. De acordo com Zabalza (1987) como citado por Forneiro (2005):

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) A forma como organizamos os espaços e cada uma das suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos, e além disso, diz muito em relação o tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as) (Forneiro, 2005, p. 249).

No que concerne às áreas de brincadeira, a sala apresentava nove áreas de aprendizagem distintas, nomeadamente a área da casinha; área dos jogos de chão; área de reunião; área da biblioteca; área dos jogos de mesa; área da escrita; área da plasticina, área da pintura e a área do computador.

Os materiais que se encontravam em cada uma das áreas eram propícios às brincadeiras e interações e estavam colocados ao nível das crianças de modo a que as mesmas os pudessem utilizar e arrumar autonomamente. O facto de os recursos estarem ao

alcance de todas crianças, fazia com que fosse possível observar alguma autonomia no grupo nos vários momentos de brincadeira. A quantidade de brinquedos e a facilidade que as crianças têm em aceder aos mesmos, segundo Spodek (2002), são aspetos que favorecem a qualidade das interações existentes no contexto educativo, assim como o comportamento das crianças dentro da sala.

Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 24 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Era um grupo multicultural, abrangendo crianças de diferentes nacionalidades: portuguesa, brasileira, angolana e romena. Outra das suas características era a pluralidade, marcada por uma diversidade a nível socioeconómico e/ou sociocultural, havendo crianças inseridas famílias destruturadas, que apresentavam alguma instabilidade emocional.

De uma forma global, considero que o grupo era dinâmico, aventureiro, curioso por conhecer tudo aquilo que os rodeava e desafiante, com particularidades muito específicas, exigindo uma grande capacidade de observação, compreensão e de adaptação diária. Como se tratava de um grupo multietário apresentavam diferenças evidentes ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e motor.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, pude observar que as crianças revelavam dificuldade na concretização de tarefas que implicassem o recorte, a colagem e o manuseamento de instrumentos de escrita. Essa dificuldade era visível nas crianças de 3, 4 e 5 anos. A maioria das crianças apresentava grandes capacidades motoras, tanto a nível locomotor como manipulativo, mostrando facilidade em correr, saltar e lançar, com a exceção de uma criança com 5 anos de idade, que mostrava alguma falta de confiança em executar determinados movimentos, como por exemplo, descer escadas, subir e descer do baloiço, andar de baloiço, saltar de um determinado objeto próximo do chão, entre outros.

Na área de desenvolvimento cognitivo, verifiquei a existência de algumas crianças que ainda não conseguiam distinguir a mão direita da mão esquerda; representar corretamente a figura humana, desenhando os braços a sair da cabeça; identificar e copiar as letras do seu nome.

Por fim, na área de desenvolvimento pessoal e social, observei que a maioria das crianças interagia com o restante grupo, desenvolvendo pequenas brincadeiras a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo.

No que diz respeito ao cumprimento das regras de sala de aula, considero que o grupo ainda estava num processo de apropriação das regras, tendo de alertar com alguma frequência as crianças para esperarem pela sua vez, escutarem os colegas, permanecerem em silêncio quando solicitado e respeitarem a opinião dos colegas.

Projeto de Intervenção

Devido aos dados que foram sendo recolhidos ao longo da semana de observação e às conversas que conseguimos estabelecer com a educadora foi possível definir um projeto de intervenção que fosse ao encontro das características, interesses, fragilidades do grupo, e ao encontro do trabalho que a cooperante pretendia realizar até ao final do ano letivo.

Relativamente aos interesses do grupo, estes consistiam em brincar no exterior; apanhar e observar insetos, como “maria-ferrete”, formigas e bichos-de-conta; ouvir histórias; cantar canções; realizar dramatizações; desenhar e pintar. O grupo de crianças, segundo a educadora, revelava uma enorme vontade em realizar atividades experimentais e laboratoriais, faltando-lhe um espaço específico na sala para realizar tarefas dessa natureza.

O facto de termos tido o conhecimento de que a educadora se encontrava inserida no projeto “*Teachers Try Science*” e que pretendia trabalhar com maior frequência a área do Conhecimento do Mundo contribui para a construção de um projeto de intervenção nesse mesmo âmbito. Assim, definimos o projeto de intervenção por “*Há Ciência no Jardim*”, que teve como principal objetivo criar uma área das ciências na sala. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o ambiente educativo deve estar organizado de forma a despertar interesse às crianças, sendo, por isso, sugerido a criação de uma área das ciências, onde estejam incluídos materiais naturais e instrumentos que promovam a realização de diferentes tipos de atividades práticas (OCEPE, 2016).

O projeto elaborado teve o intuito criar um espaço ligado às ciências dentro da sala, de modo a que as crianças fossem contempladas com um conjunto de atividades que lhes proporcionasse: vivenciar situações diversificadas; alimentar a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo envolvente; realizar atividades de diferentes tipos, tais como experiências sensoriais, experiências de verificação/ilustração, exercícios práticos e atividades investigativas; articular conhecimentos de diferentes áreas de conteúdo.

A delimitação do plano de ação do projeto de intervenção foi feita em articulação com os objetivos do projeto e em articulação com o plano de atividades da escola. Como estava agendada uma visita ao “*DinoParque*” houve a necessidade de incluir a temática dos dinossauros na minha primeira semana de intervenção. Desse modo, criei uma sequência de atividades, sendo essas, “*Do passado ao Futuro*” em que foi trabalhada a noção de tempo através da “*Construção de um friso cronológico*”, que constou na elaboração de um friso desde o aparecimento à extinção dos dinossauros; “*Hoje vou ser paleontólogo*”, em que as crianças tiveram a possibilidade de compreender em que consistia a profissão, experimentando realizar o trabalho de um paleontólogo; “*Caça à pegada*”, em que as crianças tiveram de realizar um peddy paper pela escola para encontrar uma pegada de um dinossauro.

Na segunda semana de intervenção, procurei trabalhar as ciências sociais, nomeadamente a questão da identidade, uma vez que existiam irmãos gémeos na sala que

revelavam dificuldades em distinguir-se, uma vez que eram, muitas das vezes, tratados como “um só”, tanto na escola como em casa. Neste contexto, achei pertinente trabalhar essa mesma temática, de modo a facilitar o processo de construção de identidade daquelas crianças em particular, mas, de uma forma geral, para clarificar a ideia de que todos os indivíduos possuem as suas diferenças.

Para desenvolver os objetivos traçados planeiei um conjunto de atividades que fossem ao encontro das fragilidades do grupo e que, simultaneamente, envolvessem a introdução de alguns materiais na área das ciências, que estava a ser construída na sala. Essas atividades denominaram-se por: *“Eu sou especial porque...”*, que partiu da dramatização da história *“Orelhas de Borboleta”*; *“Quem é ele?”*, que consistiu num jogo psicomotor que obrigava as crianças a reconhecerem-se umas às outras, através do tato; *“Impressão Digital”*, que consistiu na criação de um cartão de identificação; *“As sombras crescem”*, em que dei a possibilidade às crianças de assistirem a um espetáculo de dança, através de sombras chinesas, realizado por mim e pela minha colega de estágio e, por fim, as crianças também tiveram a possibilidade de experimentar reproduzir as suas próprias sombras, percebendo as diferenças existentes, entre as suas e as dos seus colegas.

Atividades Destacadas

A atividade: *“Hoje vou ser paleontólogo”*, que se encontra planificada em anexo (Anexo V) iniciou-se com um diálogo, tendo procurado compreender se as crianças tinham conhecimento do nome da profissão e da importância da mesma na descoberta da existência de dinossauros no passado da Terra. Através do diálogo, pude perceber que nenhuma das crianças do grupo sabia o que era um paleontólogo, nem identificar a sua função.

Para ajudar as crianças a compreender a função da profissão de paleontólogo pedi que se dirigissem até à área do computador para assistirem ao vídeo: *“Irmãos Paleontólogos”*. Durante o período de visualização do vídeo, as crianças permaneceram atentas e interessadas pelo que estava a ser apresentado. Depois do vídeo terminar, coloquei algumas questões, de modo a perceber se o grupo tinha compreendido os acontecimentos do vídeo, reconhecido os instrumentos utilizados pelo paleontólogo e percebido a função da profissão, assim como algumas das características necessárias para se exercer a mesma. Através das respostas das crianças, pude verificar que o grupo nomeou corretamente os instrumentos que surgiram no vídeo, nomeadamente a pá, a lupa e identificou algumas das características necessárias para se ser paleontólogo, dizendo que o mesmo devia ver bem, estar atento, ter paciência, saber ler e escrever e saber muita matemática.

No momento em que voltei a questionar o grupo sobre o que era ser paleontólogo, as crianças ainda evidenciaram alguma dificuldade em explicar no que consistia a profissão, no entanto, referiram que era necessário escavar muito.

Antes de iniciar o segundo momento da atividade, mostrei ao grupo um martelo, utensílio que foi utilizado na atividade, questionando as crianças acerca da sua utilidade. Neste contexto, as crianças de imediato disseram que era um martelo e que servia para partir algo e para martelar a casa.

No momento seguinte, foi necessário organizar o grupo em fila, uma vez que a educadora achou que seria mais vantajoso realizar a atividade no refeitório, pois existia mais espaço e seria mais fácil de realizar a limpeza do local. Nesse sentido, o refeitório já se encontrava devidamente organizando, tendo sido colocada uma mesa comprida onde coubessem todos os elementos da sala e em que os mesmos se conseguissem observar uns aos outros. Assim, conforme as crianças iam entrando no refeitório sentavam-se no local que lhes indicava. Como a atividade se desenrolou em pequenos grupos foi necessário agrupar as crianças de modo equilibrado, tendo pensado atempadamente nos grupos de trabalho.

No desenrolar da atividade pude observar e sentir que todas as crianças manifestaram interesse em experimentar partir o cubo de gelo para encontrar o dinossauro, acabando por o fazer de uma forma bastante autónoma e rápida. De salientar, que sempre que um dos grupos estava a partir o cubo de gelo as restantes crianças observavam atentamente, incentivando os colegas a continuar a partir o gelo e, no final, quando o dinossauro era descoberto batiam palmas e pediam para ver o animal.

No momento de experimentação, pude observar que algumas crianças manifestaram reações de receio face aos pedaços de gelo/água que salpicavam, acabando por fechar os olhos. Outros elementos da sala, após terem terminado o seu momento da atividade aproveitaram os pedaços de gelo para tocar e provar.

Na parte da tarde realizei o terceiro momento da atividade, que consistia em observar a olho nu e com auxílio de lupas as pegadas dos dinossauros encontrados no período da manhã, que se encontravam devidamente representadas numa caixa coberta de gesso.

A atividade foi realizada na área das ciências em construção na sala, a pares, para fosse possível disponibilizar o tempo necessário para que cada criança observasse, ao pormenor, as pegadas representadas. Após a visualização das pegadas, cada criança teve de descobrir a pegada que correspondia ao dinossauro encontrado no período da manhã. Como estratégia, para verificarem se a pegada correspondia ao dinossauro, as crianças colocavam o dinossauro dentro do recipiente e encaixavam para perceber se tinham conseguido superar o desafio.

Na última fase da atividade, foi pedido às crianças que, individualmente, ilustrassem a atividade que mais tinham gostado de realizar naquele dia, sendo que a maioria desenhou a atividade realizada no período da manhã, que consistiu na quebra do gelo.

Como o tempo não foi suficiente para gerar um momento de diálogo final, acabei por realizá-lo no dia seguinte, tendo também criado a nuvem de palavras nessa mesma altura.

O grupo de crianças revelava estar em processo de apropriação das regras de sala de aula e, por isso, estava com algum receio em implementar esta atividade, pois incluía vários procedimentos e exigia do profissional uma boa gestão do grupo e do tempo. Ainda assim, decidi implementar a atividade, procurando executar de forma rigorosa a planificação, cumprir os horários estipulados para cada momento da atividade, organizar os grupos de trabalho atempadamente e preparar previamente os espaços e os recursos necessários.

O facto de ter cumprido todos os aspetos mencionados, anteriormente, fez com que a avaliação da atividade fosse bastante positiva. Para além disso, penso que tenha sido uma mais valia ter escolhido uma atividade de interesse para o grupo, pois a motivação das crianças levou a que ficassem entusiasmadas e concentradas na atividade e, consecutivamente, conseguissem alcançar os objetivos definidos.

Na eventualidade de repetir a atividade, retiraria o último momento, visto que nem todas as crianças tiveram a possibilidade de finalizar as tarefas propostas, assim como optava por utilizar dinossauros com maiores dimensões, para que as patas fossem mais fáceis de observar a olho *nu*.

A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo VI).

Figura 7-Quebra do gelo e descoberta do dinossauro



Figura 8-Observação das Pegadas de Dinossauro



Figura 9-Ilustração da atividade preferida do dia



A segunda atividade, “*Impressão digital?*”, que se encontra planificada em anexo (Anexo VII) começou com o grupo reunido na área de reunião, de modo a que pudesse colocar algumas questões acerca do trabalho que estava a ser desenvolvido desde o início da semana. Seguidamente, reforcei a ideia de que todos somos diferentes, recordando o grupo das conclusões que tinham sido retiradas numa outra atividade em que lhes tinha sido dada a oportunidade de se observarem ao espelho, a fim de verificarem as particularidades que os distinguiam. Depois disso, coloquei a seguinte questão: “O que é uma impressão digital?”, tendo compreendido que a maioria não sabia do que se tratava.

Após o diálogo inicial, as crianças foram convidadas a dirigir-se para a área do computador para visualizarem um pequeno vídeo informativo acerca das impressões digitais.

Finalizado o vídeo, coloquei duas questões acerca do mesmo, nomeadamente: “Acham que as impressões digitais são todas iguais?” e “Como podemos observar a nossa impressão digital?”. Relativamente à primeira questão, o grupo respondeu que sim, no entanto quando repeti a questão, com um ar de dúvida, as crianças alteraram a sua resposta, olhando para o seu dedo para verificar. Acabei por não dar qualquer certeza ao grupo, explicando-lhes que com a atividade que iam realizar acabariam por ser capazes de descobrir a resposta correta à pergunta.

No que diz respeito à segunda questão colocada, as crianças responderam que podíamos observar com uma lupa, com um pó especial e com o computador, revelando assim terem estado atentos ao vídeo.

Depois do momento de diálogo, organizei as crianças em três grupos, tendo encaminhado algumas delas para a área das ciências para preencherem o cartão de identificação, enquanto que outras foram realizar o retrato do colega, uma vez que não o tinham feito no dia anterior e as restantes foram brincar, livremente, para as áreas de desenvolvimento.

No desenrolar do preenchimento do cartão de identificação foi possível verificar discrepâncias a nível cognitivo, uma vez que existiram crianças que ainda não conseguiram escrever o seu nome; dizer a sua idade; distinguir a mão direita e a mão esquerda; reconhecer o nome de cada um dos dedos, representar corretamente o número da sua idade e imitar as letras que compõem o seu nome. Por essa razão, procurei dar uma maior ajuda, de modo a minimizar as lacunas dessas mesmas crianças, repetindo várias vezes o nome dos dedos, realizando alguns jogos para que as crianças compreendessem qual a sua mão direita e a sua mão esquerda. No final da tarefa, várias crianças já identificavam o nome dos dedos, assim como já distinguiam a mão direita da mão esquerda.

O preenchimento do cartão levou a que as crianças fossem questionadas relativamente à sua alcunha, bem como a uma característica que os tornava especiais. Neste sentido, algumas crianças possuíam alcunhas, tanto no meio escolar como familiar, enquanto que outras não tinham nenhuma. Quando foi pedido que dissessem uma característica que os tornava especial, as crianças mostraram dificuldade em conseguir enunciá-la, tendo de existir um pequeno diálogo para as encaminhar para algo que as distinguisse dos outros colegas. De realçar, que nesse momento a maioria das crianças não comunicou uma característica, mas sim um bem material, como por exemplo: “Sou especial porque tenho uma boneca com chucha”; “Sou especial porque tenho brincos”; “Sou especial porque tenho uma mota”; “Sou especial porque tenho pastilhas”.

Com a finalização do cartão foi possível dar oportunidade às crianças para observarem as suas impressões digitais com o auxílio de uma lupa, e as mesmas aperceberam-se de alguns dos desenhos que a mesma continha, bem como de qual o dedo maior e menor.

No período da tarde, dando continuidade à temática abordada, os alunos foram desafiados a representar animais através das suas impressões digitais. Como estratégia optei por fazer a tarefa com três crianças de cada vez, sendo que as restantes se encontravam a brincar numa das áreas da sala. Para facilitar a escolha das crianças relativamente ao animal que iam representar e para as ajudar a perceber como o deviam reproduzir, levei para a sala alguns cartões com a ilustração dos animais feitos através da técnica de carimbagem de dedos.

No decorrer da atividade, foi possível verificar que as crianças tiveram facilidade em reproduzir o que estava no cartão, bem como em associar o dedo que deviam utilizar, tendo em conta o tamanho da parte do corpo do animal que estavam a reproduzir. De salientar, que as crianças mais novas foram aquelas que precisaram de uma maior ajuda na fase de carimbagem e no momento de decoração do animal. Existiram ainda algumas crianças que representaram vários animais, assim como os seus respetivos habitats.

De um modo geral, considero que a atividade tenha sido bastante pertinente, pois permitiu clarificar a ideia que era recorrentemente transmitida dentro da sala, mas pouco trabalhada: “Todos somos diferentes”. O facto de as crianças terem sido confrontadas com a questão da identidade de forma concreta fez com que conseguissem visualizar e consciencializar-se de algo que as diferenciava, e, simultaneamente, contactarem com vocabulário novo, nomeadamente com a questão da impressão digital e desenvolver algumas competências de escrita e de expressão plástica. A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo VIII).

Figura 10-Preenchimento do cartão de identificação



Figura 11-Colocação da impressão digital no cartão de identificação



Figura 12-Observação das impressões digitais com auxílio de uma lupa

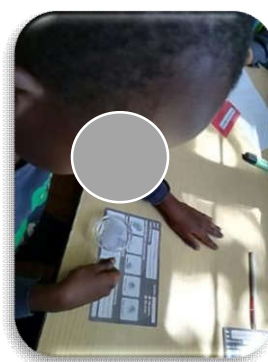


Figura 13- Cartões de Identificação preenchidos



Figura 14-Representação dos animais através da impressão digital



Figura 15-Representação dos animais através da impressão digital



Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto foi realizada com base em duas componentes: a descritiva, que incluiu uma breve análise do que foi observado, elaborado e experienciado, por nós estagiárias e pelo grupo de crianças, e a reflexiva, que inseriu algumas das questões que foram emergindo no decorrer da prática de ensino supervisionada. Contudo, ambas as componentes acabaram por estar interligadas e por assegurar o cumprimento da sequência de avaliação e o rigor da execução de cada uma das fases, sendo elas: a recolha de informação, a sua interpretação e a adoção de decisões que ajudassem a aperfeiçoar a ação educativa (Cardona, 2007).

Com a passagem pela primeira fase de avaliação foi possível detetar as necessidades e interesses do grupo e elaborar um projeto de intervenção adequado. Com a definição dos objetivos do projeto, foi possível criar um plano de atividades que proporcionasse às crianças as condições necessárias para o desenvolvimento das competências desejadas.

As atividades implementadas incluíram sempre uma avaliação individual de cada criança, assim como uma reflexão geral. Esse mesmo processo de avaliação ajudou-nos a compreender o grau de satisfação e implicação das crianças, assim como a concluir se os objetivos, inicialmente estipulados, tinham ou não sido atingidos. Com o balanço das atividades foi possível refletir detalhadamente acerca das estratégias aplicadas, repensar acerca da sua eficácia e da sua pertinência de utilização no futuro.

A avaliação das atividades acabou por potenciar um gradual progresso da minha ação educativa, tendo me possibilitado ajustar as estratégias, a fim de melhorar as condições de aprendizagem das crianças e garantir o sucesso do projeto.

Com a observação dos vários momentos de rotina das crianças pude perceber o impacto que o projeto *“Há ciência no Jardim”* teve no grupo. O facto de as crianças terem manifestado vontade em deslocar-se nos momentos de brincadeira livre para a área das

ciências, utilizando os materiais que lá se encontravam, tal como o tínhamos feito nas atividades orientadas, permitiu-me compreender as aprendizagens adquiridas pelas crianças.

Em suma, considero que o projeto de intervenção tenha sido bem estruturado, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças, motivando o grupo para a aprendizagem e enriquecendo os momentos de brincadeira das crianças, uma vez que possibilitou a construção de uma área de desenvolvimento muito desejada na sala.

1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano

Caracterização da Instituição

O estágio onde realizei a prática de ensino supervisionada em 1ºCEB localiza-se na cidade de Santarém. O estabelecimento de ensino abrange crianças dos quatro níveis de ensino, tendo um total de seis turmas.

Esta escola é constituída por onze salas de aula, distribuídas por dois blocos, sendo que cada bloco apresenta dois pisos com três salas e uma zona comum que se designa por espaço polivalente.

A escola conta com a existência de uma sala UAE (Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência), uma sala UEE (Unidade de Ensino Estruturado), uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, uma sala de professores, uma reprografia, uma cozinha, arrecadações, três casas de banho, um gabinete da coordenação do estabelecimento e um espaço exterior amplo que contém um campo de futebol, uma horta pedagógica e um parque infantil.

O projeto educativo do Agrupamento constitui-se um documento orientador da instituição e de todo o processo educativo, envolvendo os diferentes níveis de ensino-pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. O projeto não apresenta um nome concreto, contudo pressupõe a promoção de princípios de uma escola inclusiva e multicultural; o combate ao insucesso escolar; a valorização da área da Educação para a Cidadania; a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como forma de motivar os alunos para a aprendizagem; uma relação de qualidade entre os vários alunos dos diferentes níveis de ensino.

Caracterização da Sala

A sala onde realizei o estágio era bastante acolhedora e possuía imensa luz natural proveniente de três grandes janelas. No que diz respeito aos materiais, esta possuía: dois quadros, um interativo e outro de giz; dois grandes armários, um com divisões onde se encontram os cadernos diários e os manuais escolares e outro onde eram colocados os dossiers e as caixas com os materiais de cada aluno e três placares de cortiça onde se encontravam afixados os aniversários dos alunos e vários suportes didáticos provenientes nos manuais escolares.

No que respeita à organização espacial, as mesas e as cadeiras estavam viradas de frente para o quadro de giz e para o quadro interativo, para que todas as crianças tivessem uma boa visibilidade. Como a disposição da sala reflete a ação pedagógica do professor (Teixeira & Reis, 2012), a mesma acabava por fazer referência a um modelo de ensino expositivo que se preocupa, essencialmente, em prender atenção e a concentração dos alunos no professor, assim como na informação que é colocada no quadro (Arends como citado por Teixeira & Reis, 2012).

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, a docente, titular de turma, organizava o seu trabalho com base numa agenda semanal, pré-estabelecida, esta determinada por um conjunto de rotinas que eram definidas em função do trabalho planeado.

Caracterização do Grupo

A turma do 1ºano era composta por 20 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade, sendo que 12 eram raparigas e 8 rapazes. Na sala existia 1 aluno com Perturbações no Espectro do Autismo, que era acompanhado por uma professora de Educação Especial.

Relativamente às características do grupo, o mesmo tinha em comum o elevado nível de empenho, pois era visível a vontade de aprender; a frequente participação, pois tinha interesse em participar em tudo o que lhes era pedido ou proposto; a autonomia, estando bastante familiarizados com as regras e dinâmicas de sala de aula.

De realçar, que a turma apresentava alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, ou seja, existiam crianças que possuíam um ritmo mais lento pelo que precisavam de mais tempo para a realização dos exercícios. Por norma, as tarefas em que as crianças demoram mais tempo eram no âmbito do Português, mais especificamente quando era pedido para fazerem ditados, cópias ou lerem frases.

Em geral, os alunos apresentavam um bom aproveitamento em todas as áreas disciplinares, havendo um maior destaque na área da Matemática e do Estudo do Meio, sendo que esta última era aquela em que se destacavam, talvez devido ao facto de integrar temáticas simples e do quotidiano dos alunos, sendo, por isso, um trabalho mais de consolidação e revisão.

Relativamente à área das Expressão Plástica, considero que fosse uma área pouco trabalhada, uma vez que os alunos ainda apresentavam dificuldade em agarrar a tesoura, bem como em utilizá-la corretamente. No domínio da Expressão Físico-Motora as crianças mostravam bastante entusiasmo em participar nas atividades, no entanto revelavam nos seus movimentos alguma falta de coordenação motora, desequilíbrio e falta de agilidade ao utilizar alguns materiais gímnicos.

Projeto de Intervenção

Com base na avaliação diagnóstica das aprendizagens, identificámos um conjunto de fragilidades que, a nosso entender, podiam ser minimizadas através da criação de situações de aprendizagens que desenvolvessem diferentes competências sociais. Neste sentido, achámos que seria relevante centrarmo-nos na área da Educação para a Cidadania, pois é uma área transversal ao currículo e de elevada importância nos primeiros anos de escolaridade, assim como uma das áreas centrais do projeto educativo do Agrupamento.

Como a principal fragilidade da turma eram as competências sociais, nomeadamente a dificuldade dos alunos em gerir conflitos, a falta de capacidade em trabalhar em grupo, bem como a existência de diferentes ritmos de aprendizagens que desequilibravam a organização do ambiente educativo, decidimos definir o projeto de intervenção por: *“Eu + Outros = Sucesso /Aprendizagem”*. A sua principal finalidade foi transmitir aos alunos a ideia de que ao aprendermos a trabalhar e a conviver com os outros, somos capazes de ir muito mais além na vida escolar, mas também na vida pessoal e social. Assim, foi nosso intuito ajudar os alunos a desenvolver-se globalmente enquanto grupo, tornando-os capazes de participar na vida cívica de uma forma democrática.

Como forma de desenvolver algumas competências sociais necessitámos de promover nos alunos aprendizagens diversificadas nas diversas áreas curriculares, proporcionando situações e experiências colaborativas entre as várias crianças, planificando atividades cujo os objetivos fossem: desenvolver um trabalho cooperativo (a pares, em pequenos grupos e em grande grupo); realizar um trabalho que assegurasse a transversalidade entre todas as áreas curriculares; criar situações em que os alunos pudessem detetar e corrigir os seus próprios erros, bem como os dos outros colegas; potenciar experiências de participação ativa; envolver os alunos em situações que exigissem a resolução de problemas.

Nas semanas de intervenção, tanto na partilhada como nas individuais, procurei realizar um trabalho transversal, tendo abordado os conteúdos pedidos pela professora cooperante e procurado planear atividades didáticas, com diferentes materiais e em dinâmicas distintas, mas que fossem ao encontro dos objetivos traçados no projeto.

No âmbito do Português, introduzi a letra “d” através de uma música e de um trava-línguas e, para facilitar a aprendizagem do grafema levei para a sala de aula uma caixa de areia, para que os alunos pudessem representar a letra “v” na forma maiúscula e minúscula. Durante essa semana, foram ainda realizados alguns exercícios do manual e fichas de trabalho, sendo que no final da semana realizei, em dinâmica de grande grupo, o conhecido passatempo da sopa de letras. Na área da Matemática, foi introduzida a dezena, através da leitura da história *“Todos no Sofá”* e com auxílio de materiais manipuláveis, como o cuisiniere e o ábaco vertical.

No seguimento do livro estudado na semana anterior: *“O lápis mágico de Malala”* foi realizado um exercício de reflexão, em que os alunos tiveram de criar uma lista de prioridades, partindo de um conjunto de cartões de valores disponibilizados.

Na segunda semana de intervenção individual, introduzi uma nova letra através da colocação de diferentes adivinhas à turma, sendo que a resposta às questões eram palavras iniciadas pela letra “v”. Para complementar o momento de aprendizagem da nova letra foi entregue a cada aluno um “cd”, que apresentava diversas palavras começadas por “v” e as respetivas ilustrações, sendo que a turma devia copiar para o caderno diário as palavras e colorir as imagens do recurso. Nessa mesma semana fizemos ainda o jogo do bingo, cujos cartões incluíam palavras começadas pela letra dada na semana, assim como por todas as letras já introduzidas.

Como a introdução da letra foi feita através de perguntas, e nessa mesma semana também iam ser abordados os problemas matemáticos, achei por bem designar essa semana por: *“Semana dos enigmas”*. Assim sendo, levei para a sala uma caixa decorada, contendo no seu interior diversos problemas para a turma resolver. De destacar, que os enunciados dos problemas apresentados incluíam nomes de elementos da turma, materiais presentes na sala e objetos que estavam inseridos na caixa. O desafio da turma não passou apenas por resolver problemas, como também por criar problemas matemáticos, em pequenos grupos e a partir de alguns materiais da caixa. Outra das temáticas abordadas na área da matemática foi os conjuntos, tendo para isso contado com o auxílio de dois arcos gímnicos e com a participação dos alunos, assim como de alguns dos materiais que os mesmos possuíam dentro sala de aula.

No âmbito do Estudo do Meio foi construída, em dinâmica de grande grupo, uma árvore genológica e, em pequenos grupos, elaborada “A casa do 1ºA”, como forma de consolidar a temática da casa, mais concretamente divisões de uma casa. O trabalho desenvolvido em torno da Expressão Plástica surgiu no seguimento da leitura da história *“O Inverno”*, estação do ano em que nos encontrávamos, tendo sido proposto à turma decorar alguns elementos de inverno através da técnica de raspagem de lápis de cera, de modo a ser construído um Painel de Inverno para a entrada da sala de aula.

Atividades Destacadas

Considero que ao longo das semanas de intervenção consegui cumprir o trabalho estipulado pela professora cooperante e, simultaneamente, implementar atividades que fossem ao encontro do projeto, envolvendo o trabalho cooperativo como contexto privilegiado de comunicação entre os alunos e estagiária. Contudo, destaco duas atividades que se revelaram bons exemplos de situações de aprendizagem promotoras da comunicação e do envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

A primeira atividade que destaco encontra-se planificada em anexo (Anexo IX) e surgiu no âmbito da matemática como forma de introduzir a temática dos conjuntos. Para começar a explicação das tarefas, necessitei de organizar a turma junto do quadro de giz, onde já se encontravam dois arcos gímnicos no chão. De seguida, pedi aos alunos da fila da frente que se levantassem, tendo, logo em seguida, encaminhado todas as meninas para o arco vermelho e os meninos para o arco azul. Posto isto, expliquei à turma que tinha organizado os alunos da primeira fila em dois conjuntos, tendo utilizado como critério o género. Para não existirem dúvidas, reforcei a ideia de que dentro do mesmo conjunto (de cada arco) todos os elementos tinham características comuns, naquele caso específico, dentro de cada arco existiam ou só meninos ou só meninas. Para verificar se os alunos tinham compreendido a dinâmica, pedi a cada uma das filas para formarem conjuntos, dando-lhes critérios diferentes.

Neste contexto, os alunos da segunda fila tiveram de criar dois conjuntos, tendo como critério o seu tipo de mochila. Com o desafio lançado, de imediato as crianças se começaram a organizar, falando entre si sobre o tipo de mochila que tinham e estipulando o arco das mochilas com rodinhas e o arco das mochilas de ombros. No entanto, como entendi que havia uma criança que estava com dúvidas sobre o seu tipo de mala, pedi que todos os elementos daquela fila fossem buscar as suas malas e que procedessem à colocação das mesmas nos respetivos arcos. Depois disso, a criança que tinha mostrado alguma indecisão conseguiu, desde logo, realizar a tarefa.

A última fila da sala supostamente ia organizar-se em dois conjuntos, tendo como critério o tamanho dos cadernos de casa, no entanto, como a professora titular se encontrava a corrigir trabalhos de casa tive de optar por outro critério, tendo escolhido a idade, pois sabia que existiam crianças com 6 e outras com 7 anos. No desenrolar do exercício não verifiquei qualquer dificuldade por parte dos alunos, apenas alguma falta de experiência em trabalhar em grupo.

Como os alunos da fila da frente não tinham tido a possibilidade de criar autonomamente um conjunto pedi que me ajudassem a arrumar umas determinadas tampas em dois conjuntos, sendo que esses mesmos objetos tinham cores e tamanhos distintos. Depois de ter solicitado a ajuda dos alunos da fila da frente, as crianças disseram: “Podemos colocar no arco azul as tampas brancas e no outro as tampas azuis”. Após a resposta dada pelas crianças, procedi a essa mesma arrumação das tampas, tendo logo de seguida relembado o grupo que tinham organizado as tampas segundo o critério da cor.

Posteriormente, perguntei à turma se era possível arrumar as tampas tendo outro critério, ao que a maioria das crianças respondeu que não, no entanto existiu um elemento que disse que podiam arrumar colocando as tampas maiores num arco e as mais pequenas noutra. O facto de só um dos alunos ter detetado outro critério deveu-se, provavelmente, ao facto das tampas terem tamanhos muito idênticos.

De um modo geral, penso que a atividade tenha sido uma excelente estratégia para incluir a turma no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, assim como para dar a possibilidade à turma de aprender de forma cooperativa. Isto porque, nos vários momentos da atividade as crianças iam trocando ideias relativamente aos diferentes critérios de arrumação.

Outros dos fatores positivos verificou-se quando determinada fila se encontrava a criar os conjuntos e os restantes alunos observavam atentos, e por vezes, quando algum dos elementos não se encontrava no local correto alertavam-nos para o seu erro. Considero que esta dinâmica de introdução da temática dos conjuntos tenha funcionado muito bem e tenha ajudado os alunos a familiarizarem-se com novas dinâmicas de aprendizagem.

Caso esta atividade seja novamente implementada, considero que a turma apresente um comportamento menos agitado, que tenha maior facilidade em organizar-se e que necessite de menos tempo para a sua concretização. A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo X).

Figura 16-Introdução da temática dos conjuntos



Figura 17-Criação de conjuntos com o critério do tipo de mala



Figura 18-Criação de conjuntos com o critério do género



A segunda atividade que destaco intitulou-se por “A Casa do 1ºA” e está planificada em anexo (Anexo XI), tendo surgido num âmbito do Estudo do Meio, em articulação com a área da Expressão Plástica e enquadrada com o projeto de intervenção.

A atividade dividiu-se em diferentes etapas, sendo que primeiramente recorri a um PowerPoint para introduzir a nova unidade de Estudo do Meio. Com esta apresentação foi possível perceber que a maioria das crianças já possuía conhecimentos acerca do tema, e, por essa razão, acabou por ser uma mais-valia ter introduzido nos slides uma parte de curiosidades sobre as casas típicas do nosso país e do mundo. Neste sentido, foi possível contar com a participação dos alunos ao longo da apresentação dos conteúdos, tendo sido determinante a intervenção constante das crianças, ao partilharem as suas ideias e experiências. Depois da fase inicial da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, tendo-lhes sido solicitado a construção de uma casa: “A casa do 1ºA”.

Para a realização da atividade houve a necessidade de alterar a disposição da sala, de modo a que os alunos pudessem realizar a tarefa em pequenos grupos de trabalho. Posto isto, foi distribuído por cada um dos grupos um catálogo que apresentava várias mobílias e objetos decorativos e, de seguida, atribuído a cada grupo uma divisão da casa. Neste contexto, cada grupo ficou responsável por criar numa cartolina, previamente preparada, uma divisão da casa, sendo que para isso tiveram de recortar as imagens do catálogo e colar, bem como ilustrar aquilo que achavam ser necessário acrescentar no espaço. Após terem a sua divisão construída, tiveram de a colar numa casa, previamente construída, e escrever o seu nome no telhado.

A avaliação que faço desta atividade é positiva, uma vez que houve a possibilidade de desenvolver um trabalho em pequenos grupos e, simultaneamente, consolidar os conteúdos de Estudo do Meio que estavam a ser abordados nessa mesma semana. Com a realização da avaliação da atividade verifiquei algumas dificuldades nos alunos, nomeadamente ao nível da comunicação entre os vários elementos do grupo de trabalho. Isto porque, ao analisar os trabalhos pude observar objetos repetidos e pouca ligação entre os mesmos.

Na eventualidade de repetir a atividade, pretendo despende de um maior período de tempo para a concretização da tarefa, pois julgo que a falta de tempo tenha sido um dos fatores que contribuiu para a escassez de rigor nos trabalhos dos alunos.

Figura 19-Divisão da sala



Figura 20-Divisão da cozinha



Figura 21-Divisão do quarto



Figura 22-Divisão da casa de banho



Figura 23-Casa do 1º A



Avaliação do Projeto

Num contexto educativo tão diversificado e exigente como o 1º CEB torna-se fundamental diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, de modo a responder às necessidades e especificidades de cada aluno. Na turma com quem tive oportunidade de estagiar era prioritário desenvolver as competências sociais, nomeadamente através da criação de atividades que promovessem uma aprendizagem colaborativa. No entanto, acabou por ser bastante desafiante articular o currículo com atividades em diferentes dinâmicas, na medida em que o grupo não estava habituado a aprender nessas mesmas circunstâncias e a organização do espaço também não favorecia o trabalho em grupo.

Considerando os objetivos do projeto e a necessidade de avaliarmos as competências sociais, mas, também, todas as restantes aprendizagens adquiridas pelos alunos através da concretização das tarefas implementadas, achámos pertinente recolher a informação através da observação direta, do acompanhamento das tarefas propostas, das notas de campo, do registo fotográfico, das grelhas de observação, das correções de fichas e das apresentações orais.

De salientar, que a correção de fichas foi muito importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes ofereceu pistas úteis para uma autocorreção e tomada de consciência dos seus êxitos e dificuldades. Assim, sempre que existia algum exercício da ficha que o aluno não tinha feito de forma correta, nós estagiárias, dirigíamo-nos ao aluno, individualmente, para explicar a razão pela qual ele tinha errado o exercício, ajudando-o a corrigir.

As apresentações orais também foram uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois possibilitaram uma partilha do trabalho desenvolvido pelas crianças e uma troca de opiniões e justificações das escolhas e ideias dos alunos. Para nós, enquanto futuras professoras, foi também muito útil, pois deu-nos a possibilidade de fornecer uma apreciação sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, assim como a hipótese de sentir as dificuldades em gerir momentos de diálogo em grande grupo.

As reflexões de cada atividade também se constituíram uma mais valia, uma vez que nos possibilitavam registar as atitudes dos alunos no desenrolar das atividades, havendo assim uma avaliação mais descritiva do desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

De uma forma geral, julgo que todos os instrumentos utilizados no processo de avaliação tenham servido a minha ação educativa, pois possibilitaram-me verificar os progressos dos alunos, detetar as suas maiores fragilidades e autoavaliar a minha ação educativa.

Em suma, posso afirmar que o projeto de intervenção foi bem-sucedido, tendo ajudado a turma a familiarizar-se com a aprendizagem cooperativa; a adquirir as competências

necessárias para a realização de trabalhos de grupo e de diálogos; minimizar o problema dos diferentes ritmos de aprendizagens. Contudo, considero que o projeto tivesse de ser prolongado, pois as crianças necessitavam de mais tempo para se habituarem a práticas de aprendizagem colaborativas, de modo a fazerem delas parte integrante do seu processo de ensino e aprendizagem.

1.4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano

Caracterização da Instituição

Devido ao estado pandémico originado pelo coronavírus e ao declarado estado de emergência que envolveu a necessidade de confinamento, as salas de aulas foram substituídas por ambientes virtuais, tornando-se a tecnologia um meio para assegurar a aprendizagem dos alunos. Por essa razão, o estágio de intervenção em 1ºCEB- 3ºano realizou-se num contexto de ensino a distância. De modo a facilitar a integração das estagiárias, foi acordado pela Escola Superior de Educação de Santarém que os estágios iam realizar-se no mesmo estabelecimento de ensino que no semestre anterior, no entanto com uma turma de 3º ano de escolaridade, tal como era exigido no plano de estudos.

Caracterização do Ambiente Educativo Virtual

No estabelecimento de ensino onde realizei o estágio, as turmas de 3º e 4º ano tinham duas ou três vezes por semana aulas síncronas, através da plataforma Teams, contudo acompanhavam o “*EstudoEmCasa*” e realizavam um trabalho autónomo de três horas diárias, de forma a ser cumprido o plano semanal que era enviado pela professora titular. No Agrupamento, foram previamente acordados os conteúdos que não iam ser dados, sendo esses aqueles que apresentavam um grau complexidade mais elevado, bem como a necessidade de uma abordagem suportada por um conjunto de materiais e recursos manipuláveis.

Como os encarregados de educação da turma com quem estagiei consideraram que o número de aulas síncronas estava a ser insuficiente, a professora titular decidiu começar a lecionar aulas todos os dias da semana, durante 30 minutos.

Relativamente à dinâmica das aulas síncronas, estas iniciavam-se com o registo de presenças dos alunos e com um breve diálogo de saudação aos presentes. Logo de seguida, eram abordados os conteúdos enviados no plano de trabalho semanal, esclarecidas dúvidas e apresentados trabalhos. De salientar, que em cada dia da semana era dado um maior enfoque a uma das áreas curriculares, havendo sempre uma tentativa de se estabelecer um trabalho interdisciplinar.

Caracterização do Grupo

A turma do 3º ano era composta por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade.

Neste grupo existiam 3 alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), que em contexto de ensino presencial eram diariamente acompanhados por uma professora de Educação Especial. No ensino a distância, estes alunos deviam participar nas aulas síncronas com a professora titular, mas, também, comparecer nas aulas de apoio.

Dois dos alunos com dificuldades de aprendizagem eram abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018 artigo nº 9 apresentando medidas seletivas, que visam dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos que não são suficientes com a aplicação de medidas universais, tendo de ser assegurado um trabalho mais diferenciado com a utilização de meios mais adequados à aprendizagem das crianças. Um desses alunos, com apoio psicopedagógico, apresenta mutismo seletivo, que consiste numa perturbação de ansiedade que se caracteriza pela recusa em falar em determinadas situações sociais específicas em que se espera que fale, embora a criança o possa fazer noutras situações (ITAD, 2020).

Como a criança em questão não falava na escola, apenas em contexto familiar, acabava por dificultar a sua interação com os colegas e comprometer o seu desempenho escolar, pois as docentes tinham grandes dificuldades em avaliar as suas capacidades, nomeadamente ao nível da leitura. Por esse motivo, a avaliação da aluna incidia na componente escrita, assim como pela descodificação da linguagem não verbal que a aluna reproduzia em sala de aula e era feita com ajuda da família, que disponibilizava informação sobre o seu desempenho escolar em contexto familiar.

Outra das crianças com dificuldades de aprendizagem era abrangida pelo Decreto-Lei nº54/2018 artigo nº10 apresentando medidas adicionais, que procuram ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades ao nível da comunicação, interação e cognição, sendo necessário recorrer a recursos especializados e a um apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta criança apresentava um plano individual de transição, não acompanhando o trabalho curricular da turma. Deste modo, o trabalho que era desenvolvido com o aluno exigia grandes adaptações curriculares, mas também um trabalho ao nível das competências de autonomia pessoal e social.

A falta de recursos informáticos e de acompanhamento familiar impedia a presença desse aluno nas aulas síncronas, tendo sido necessário prestar outro tipo de apoio à criança, nomeadamente com o envio de um conjunto de trabalhos em suporte físico, que posteriormente eram recolhidos para se proceder à avaliação.

De um modo geral, a turma era caracterizada como sendo curiosa, uma vez que quando eram abordadas novas temáticas os alunos manifestavam grande vontade em descobrir mais sobre o assunto; preocupada com a sua aprendizagem, visto que quando surgiam dúvidas na

resolução de exercícios não hesitavam em pedir ajuda e em tentar ultrapassar as suas dificuldades; participativos, pois revelavam gosto em partilhar e comunicar as suas ideias e experiências.

O grupo era heterogéneo, na medida em que existiam alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, tendo sido explicado pela docente que essa característica da turma a levava a recorrer à diferenciação pedagógica, de modo a minimizar as discrepâncias ao nível da execução de tarefas.

As disciplinas para a qual a turma evidenciava ter maiores potencialidades era a Matemática e o Estudo do Meio. No que concerne às fragilidades do grupo, estas incidiam na área curricular do Português, mais concretamente na componente escrita, uma vez que os alunos manifestavam algumas complicações ao nível da redação e planeamento de textos, apresentando ainda vários erros ortográficos. Na área da Expressão Plástica, os alunos também manifestavam algumas lacunas, contudo esta área não deixava de ser uma das preferidas.

Outros dos aspetos que a professora cooperante considerava ser necessário trabalhar com os alunos era o relacionamento interpessoal, devido aos frequentes atritos entre os vários elementos da turma e à falta de autonomia, visto que revelam pouca iniciativa e independência na realização dos trabalhos. Este último aspeto, na minha perspetiva, podia ter sido desenvolvido nas circunstâncias do ensino a distância, pois era pressuposto que os alunos adquirissem competências de estudo autónomo e competências digitais, no entanto o mesmo não se verificou. A ajuda constante de alguns dos encarregados de educação acabou por não potenciar o desenvolvimento dessas mesmas competências.

Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção elaborado em contexto de estágio intitulou-se por “*Ler e escrever: a arte de aprender*” e partiu da identificação das dificuldades da turma, sendo que essas incidiam na componente escrita, mais concretamente na produção e planeamento de textos, assim como na ortografia, devido à omissão, adição e substituição de letras.

Após a recolha de dados sobre a turma e o reconhecimento das metodologias de trabalho da professora cooperante decidimos criar um projeto centrado na expressão escrita, mas que, simultaneamente, nos desse a possibilidade de trabalhar outras áreas curriculares, tais como a Educação para a Cidadania, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas.

Deste modo, achámos benéfico para a aprendizagem dos alunos proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, utilizando os interesses da turma para trabalhar áreas menos fortes, nomeadamente a escrita. A aprendizagem da escrita é um processo demorado e complexo, assim como de elevada importância. O domínio da competência de escrita é um fator determinante para o sucesso na escola, uma vez que grande parte do ensino

assenta num suporte escrito e os alunos são avaliados, essencialmente através da escrita (Teixeira, Gorgulho, & Lopes, 2015).

Para desenvolver a aprendizagem da escrita foi necessário incluir estratégias que envolvessem a leitura, na medida em que os estudos experimentais sobre a relação entre a leitura e a escrita mostram que se essas duas competências forem trabalhadas mutuamente promovem o desenvolvimento global das crianças. Como refere Smith (1999), as competências de leitura são trabalhadas na escrita através do desenvolvimento de práticas de leitura, não devendo haver uma dissociação entre estes dois processos nas práticas escolares (Smith como citado por Favoni, 2012).

Como o projeto de intervenção era centrado na expressão escrita, foi necessário consciencializar os alunos para as fases do processo de escrita de um texto, mais concretamente para a planificação, a redação e a revisão. De acordo com Ribeiro (2017), a planificação é um processo de construção de uma representação abstrata do texto, recorrendo aos conhecimentos e saberes de que o aluno dispõe, e que são essenciais para a tarefa de escrita. Este processo é o resultado de ideias, de experiências, de organização e de definição de objetivos. A redação acontece quando a pessoa que escreve é capaz de transformar/alterar a planificação em “texto escrito” (Ribeiro, 2017). Por fim, o processo de revisão é descrito por Carvalho (2012), como sendo a análise do texto construído, exigindo, do aluno, a capacidade de reflexão e avaliação do texto produzido. Desta forma, o processo de revisão é constituído pela avaliação e possível reformulação do texto.

A fim de promovermos o cumprimento dessas três etapas, as atividades que realizámos em torno do projeto tiveram como principal objetivo: desenvolver situações promotoras de aprendizagem da escrita, sendo fornecido um maior apoio na realização de tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão; promover a capacidade de comunicação e reflexão dos alunos, dando espaço e tempo para que os crianças falassem sobre os seus textos e do processo de construção dos mesmos; articular as atividades de produção de textos com conteúdos de outras áreas disciplinares; promover hábitos de leitura; trabalhar as mensagens implícitas nos textos.

Como estratégia para motivar os alunos à textualização pensámos que seria pertinente selecionar os temas relacionados com conteúdos que estavam a ser trabalhados na semana, bem como articular com as datas festivas celebradas nesse mesmo período. Neste sentido, interligámos os tempos verbais, mais concretamente o futuro do indicativo, e pedimos a criação de um texto sobre um possível objeto do futuro. Em articulação com o Estudo do Meio, solicitámos a criação de um texto informativo sobre uma das principais serras de Portugal. No seguimento do estudo e da leitura de textos narrativos solicitámos a leitura e a criação de uma fábula. Como forma de relacionar o projeto com a comemoração do Dia Mundial da Criança, pedimos que fizessem a leitura do Livro *“O Lápis Mágico de Malala”* e elaborassem um cartaz com um pequeno texto, onde fossem indicados os Direitos das Crianças.

Como estratégia para incentivar à execução da fase de revisão do texto foi pedido aos alunos que efetuassem a leitura das suas redações nas aulas síncronas, procedendo-se assim à verificação de necessidade de correções ao nível da construção frásica e da organização de texto, mas de uma forma colaborativa.

Outro dos aspetos a evidenciar no projeto foi a ligação constante com a leitura, que levou os alunos a conhecer novos livros, aumentar o seu vocabulário, desenvolver hábitos de leitura e a refletir sobre as mensagens implícitas nas histórias. Todas estas potencialidades dos livros contribuíram significativamente para um desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo claramente o processo de ensino da escrita, objetivo principal do projeto.

Atividades Destacadas

A atividade “*Eu escrevi uma fábula*” foi selecionada devido às suas potencialidades e ao facto de promover o cumprimento das fases de elaboração de um texto; o desenvolvimento de um trabalho autónomo na realização de tarefas de leitura e escrita; a reflexão sobre as mensagens dos textos.

Primeiramente, importa recordar que o facto deste estágio não ter sido realizado num contexto presencial fez com que não pudéssemos implementar as atividades nas mesmas condições, tendo existido uma maior preocupação na forma como apresentávamos as tarefas à turma. Nesse sentido, procurámos disponibilizar nos planos de trabalhos e nos documentos de apoio todas as indicações e informações necessárias, de modo a não surgirem dúvidas ou complicações na realização dos exercícios e na compreensão dos conteúdos.

Deste modo, antes de solicitarmos a elaboração da fábula propriamente dita foi enviado à turma, juntamente com o plano de trabalho semanal (Anexo XIII), um PowerPoint (Anexo XVI) onde eram explicadas as características de uma fábula, bem como apresentada a famosa fábula “*A Cigarra e a Formiga*” e a sua respetiva análise.

Após os alunos possuírem o conhecimento necessário desse tipo de texto narrativo, foi pedido a redação de uma fábula. Uma vez que não estávamos com as crianças a acompanhar a realização do exercício, sentimos a necessidade de as apoiar na fase de planeamento do texto e, para isso, apresentámos uma imagem com um conjunto de animais. De seguida, solicitámos que seleccionassem dois dos elementos da imagem, sendo que esses seriam as personagens principais da sua fábula. Seguidamente e, cumprido os requisitos da fábula, tinham de criar um diálogo entre os dois animais escolhidos, tendo a moral da história de ser: “*juntos somos mais fortes*”.

Para motivar os alunos para a execução desta atividade achámos pertinente articular a redação de texto com uma área de interesse da turma, a Expressão Plástica, tendo sido proposto a elaboração de dois miniprojetores, sendo que esses foram utilizados para a apresentação da fábula.

Para que os alunos pudessem apresentar as fábulas e exibir os recursos que tinham criado foram disponibilizadas duas aulas síncronas. Nesse momento de partilha, pudemos verificar que todos os alunos tinham realizado a tarefa de expressão escrita, assim como a de Expressão Plástica. De realçar, que todos os elementos da turma respeitaram as indicações dadas, relativamente ao número de personagem e à moral da história. Contudo, com a escuta das fábulas, conseguimos também perceber que algumas das crianças tinham contado com a ajuda das famílias, pois os seus textos incluíam vocabulário pouco comum para aquela faixa etária e mencionavam informações demasiado complexas e pormenorizadas acerca dos animais.

Figura 24-Elaboração de uma fábula

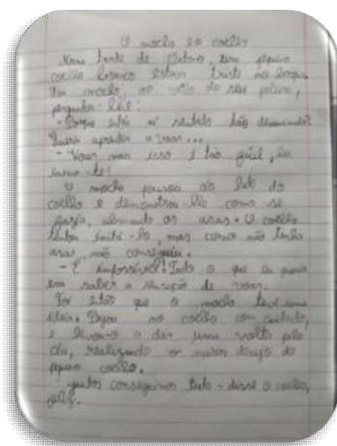


Figura 25-Construção de miniprojetores



Figura 26-Apresentação da fábula com os miniprojetores



A segunda atividade, “*Hoje vou ser jornalista*”, teve como intuito envolver os alunos num exercício de redação de texto sobre uma das principais Serras de Portugal, conteúdo abordado no âmbito do Estudo do Meio. Essa atividade, à semelhança da anterior, abrangia importantes objetivos do projeto de intervenção, tais como: desenvolver o gosto pela escrita; formular um texto a partir da informação disponibilizada; mobilizar conhecimentos de diferentes áreas do saber para a elaboração de um texto; aplicar conhecimentos linguísticos às diversas disciplinas que envolvam tarefas de escrita.

Para a realização desta atividade, os alunos tiveram de consultar o plano de trabalho semanal (Anexo XV) e seguir as indicações que estavam inseridas no PowerPoint (Anexo XVI). Nos primeiros slides, os alunos encontravam toda a informação necessária acerca do texto informativo, assim como as suas funções e algumas ilustrações de diferentes tipos de textos informativos.

Depois dos alunos realizarem a leitura e os exercícios do manual, como era pedido num dos slides do PowerPoint, foi proposto a elaboração de um tipo de texto informativo. A fim de ajudar os alunos no cumprimento das várias fases de redação de um texto, disponibilizámos um recurso educativo digital para que a turma pudesse encontrar informação

sobre a Serra de Portugal escolhida. De modo a auxiliar a turma na seleção dos dados a incluir no texto colocámos algumas questões cuja respostas deviam ser incluídas na redação.

Após terem finalizado o texto, os alunos tinham de imaginar que eram jornalistas e preparar uma apresentação, sendo que para isso tinham de criar um microfone, objeto utilizado na profissão. Para auxiliar os alunos na criação do microfone apresentámos um exemplo, bem como os materiais necessários para a construção do mesmo.

Figura 27-Redação de texto sobre a Serra da Arrábida

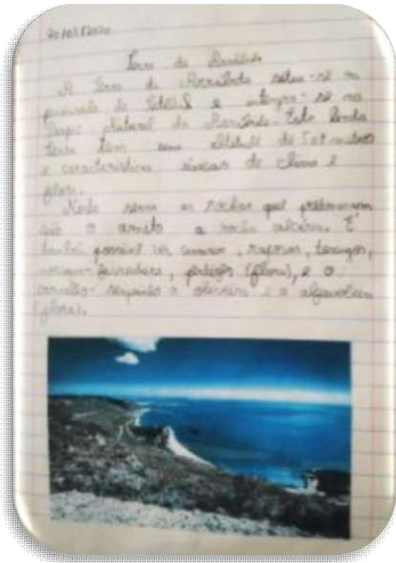


Figura 28-Construção de um microfone



Figura 29-Construção de um microfone



Avaliação do Projeto

No âmbito da avaliação do projeto estava previsto recorrermos à observação direta, a grelhas de observação, a diálogos com os alunos, a questionários, a notas de campo, às correções dos trabalhos, a boletim de avaliação e a apresentações orais no decorrer das aulas síncronas. Com a utilização desses instrumentos de avaliação, pretendíamos identificar as atividades em que os alunos tinham tido maior facilidade e mais dificuldades, ajustando a nossa prática e o plano de ação do projeto às necessidades da turma. Contudo, a falta de contato com os trabalhos da turma fez com que não pudéssemos verificar o sucesso das atividades, pois é insuficiente conhecer apenas os objetivos da tarefa, sendo necessário disponibilizar aos alunos os apoios necessários durante o processo de desenvolvimento das atividades de expressão escrita (Barbeiro, 1999 como citado por Teixeira, Gorgulho & Lopes, 2015).

Deste modo, considero que a componente de avaliação se tenha constituído uma das maiores fragilidades do projeto, pois a falta de contato com os trabalhos não nos possibilitou enviar feedbacks aos alunos. Assim, para além dos alunos não terem tido conhecimento das suas potencialidades e fragilidades, nós estagiárias, também não conseguimos disponibilizar

o devido apoio à turma e averiguar a existência de uma possível melhoria no desempenho dos alunos ao nível da escrita.

Em suma, importa realçar que a professora cooperante verificou nos boletins de avaliação, que os alunos tinham de preencher semanalmente que a turma gostou de realizar as atividades inseridas no plano de ação do projeto, tendo-se revelado uma excelente estratégia a parceria que criámos entre a área da Expressão Plástica e o Português.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo

A presente investigação surgiu no decorrer das várias práticas de ensino supervisionadas, nomeadamente ao ter observado e vivenciado situações em que as crianças apresentavam comportamentos de indisciplina, falta de motivação na concretização de algumas atividades e pouca confiança nas suas capacidades. Com a deteção dessas mesmas problemáticas começaram a surgir-me algumas questões, tais como: “Quais as estratégias que devo utilizar para conseguir melhorar o comportamento dos alunos?”; “Como posso ajudar os alunos a confiarem mais nas suas habilidades?”; “Como posso motivar os alunos para a aprendizagem?”. Na tentativa de dar resposta às questões emergentes, acabei por compreender que os problemas identificados podiam estar associados à relação pedagógica.

A realização de um estágio com um grupo de crianças que apresentava uma grande diversidade sociocultural contribuiu para a escolha do tema deste estudo, tendo verificado a importância dos profissionais de educação serem capazes de comunicar as suas expectativas de forma a não acentuarem desigualdades sociais. A comunicação do professor em sala de aula, muitas vezes, pode sugerir aos alunos a representação que os professores têm sobre si. Neste sentido, os juízos de valor pronunciados pelos professores, a comunicação não verbal utilizada, o comportamento e o tipo de relação estabelecida pelos profissionais, pode despertar atitudes e sentimentos positivos ou negativos nas crianças. Considerando as expectativas dos professores como uma possível influência no tipo de interações existentes na sala de aula e no processo de aprendizagem, senti ainda mais interesse em aprofundar o meu conhecimento sobre a relação pedagógica, mais concretamente pela função do profissional de educação nessa mesma relação.

Confrontada com uma população escolar cada vez mais diversa e multicultural, com o aumento da indisciplina nas escolas e com a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem levanto a hipótese de estarmos perante um problema relacional entre professor-aluno.

Considero que, em todos os contextos educativos, seja recorrente descartar-se a ideia de que a relação pedagógica possa estar na origem de diversos problemas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tal como refere Morgado (1997):

as dificuldades emergentes nos processos de ensino/aprendizagem começam por ser identificadas através da inexistência ou lentidão do progresso do aluno continuam, com alguma frequência, a ser estudadas de uma forma assimétrica, ou seja, centradas fundamentalmente no indivíduo e menos nos procedimentos interactivos presentes numa entidade complexa e multidimensionada que designamos por relação pedagógica (Morgado, p.18).

Na minha perspetiva, é importante investigar a influência das expectativas do professor no desempenho escolar das crianças, assim como o seu efeito na interação pedagógica. Deste modo, pretendo conhecer os vários estudos realizados acerca das expectativas dos educadores/professores e o impacto que as mesmas apresentam no processo de ensino e aprendizagem, bem como na relação pedagógica.

Após recolher a informação necessária sobre a temática, irei proceder a uma comparação com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas às educadoras e professoras do 1º CEB, que diariamente se confrontam com a necessidade de criar relações com as suas crianças e com o dever de gerir e comunicar expectativas na sua prática pedagógica.

Assim, o estudo partiu da seguinte questão orientadora:

- a) Qual o papel da relação pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à gestão e comunicação das expectativas, no processo de aprendizagem?

A fim de dar resposta à questão formulada, pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer as concepções dos Educadores e Professores do 1ºCEB sobre a relação pedagógica.
- 2) Identificar as dimensões que influenciam a relação pedagógica.
- 3) Compreender o papel da relação pedagógica no processo de aprendizagem.
- 4) Clarificar a influência das expectativas no processo de aprendizagem.
- 5) Perceber como é que os Educadores e os Professores do 1ºCEB comunicam as suas expectativas em relação aos alunos.
- 6) Identificar exemplos de situações onde as expectativas têm influência no processo de aprendizagem.

2. Revisão da Literatura

2.1 Conceito de relação pedagógica

A definição de relação pedagógica apresentada pela Teoria Humanista, começou por ser uma relação mais intelectual do que afetiva, porém essa mesma perspetiva foi renovada. Assim, a relação pedagógica passou a ser assumida como maioritariamente, de ordem afetiva, deixando o professor de ter apenas a função de ensinar, ganhando o dever de escutar, interrogar e auxiliar os seus alunos a resolver problemas de carácter escolar e pessoal (Postic, 2007).

Com a alteração do papel do professor e do aluno, a transmissão do conhecimento começa a ocorrer de forma mútua, com o intuito de haver uma troca de conhecimentos e

ideias entre as diferentes gerações (Postic, 2007). A partir dessa permutação de saberes prevê-se o início de uma transformação dos sujeitos envolvidos (Postic, 2007).

Apoiando a ideia do parágrafo anterior, Paulo Freire, refere que a função do docente deixa de ser apenas educar, passando também ele a ser educado através do diálogo com os alunos (Paulo Freire como citado por Postic, 2007). Nessa mesma perspectiva, a autoridade deixa de ser válida no processo educativo, devendo de existir uma união entre todos os sujeitos, de modo a verificar-se uma progressão conjunta (Postic, 2007).

A definição de relação pedagógica, de acordo com Estrela (2002), consiste na relação estabelecida entre os vários intervenientes de uma situação pedagógica, sendo que os resultados advêm desses mesmos contatos. Assim, a relação, na visão da autora estabelece-se:

através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se distribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária do saber-poder. Pela mediação do saber estabelece-se o contacto entre o que detém o saber e recebeu a delegação social para o transmitir e aquele que deve de adquiri-lo. A relação pedagógica torna-se então a charneira dos planos pedagógico, político e psicológico (Estrela, 2002, p.36-37).

O autor Filloux (1974) defende que a relação pedagógica apresenta um carácter contractual, todavia não admite que esse contrato refira que o professor deva ensinar e o aluno aprender, mantendo-se uma relação de dominação sobre a criança (Filloux como citado por Franco & Albuquerque, 2010. Nesse sentido, o mesmo autor, apoia a existência de um contrato, sendo que esse deve ser fundamentado “na aliança, no amor ao professor e na denegação da autoridade e do poder” (Filloux como citado por Franco & Albuquerque, 2010, p. 185). O professor deve ser admirado pelos seus alunos, representando assim uma “imagem ideal e idealizada de professor-pai, as relações transferenciais sobre o professor e a contra-transferência tornam-se o substrato dominante daquilo que acontece na aula e o modo de investimento libidinal na relação com os alunos torna-se central” (Filloux como citado por Franco & Albuquerque, 2010, p.185).

A autora Estrela (2002), considera que relação professor-aluno não deve ser de liberdade e igualdade de poder, uma vez que isso impossibilita o cumprimento dos estatutos no campo educacional. A autora defende que a relação pedagógica “está ligada à posse de um saber que é detido por uns e não detido por outros que dele se deverão apropriar, origina sempre uma relação de superioridade-inferioridade” (Estrela, 2002, p. 49), acreditando ser necessário a presença da autoridade em qualquer ato educativo.

Na perspectiva de Durkheim, a relação pedagógica é vista como uma relação de dominação, cujo papel do educador é desenvolver a criança transmitindo-lhe as ideologias que prevalecem na sociedade, ocupando o profissional uma posição de autoridade, com a

imposição de determinados valores morais aos seus alunos (Durkheim como citado por Postic, 2007).

De acordo com Postic (2007), estudar a relação educativa apenas com base na relação professor-aluno é algo tendencioso, mas pouco correto. O papel do professor e do aluno está dependente da escola, tendo os estabelecimentos de ensino uma influência no tipo de relações que lá são estabelecidas (Postic, 2007). O mesmo autor explica, ainda, que as relações presentes nas escolas são reflexo daquelas existentes na sociedade (Postic, 2007).

Os defensores da análise institucional, apontam a relação pedagógica como sendo aquela que o professor estabelece com as instituições, estando a prática educativa subordinada aos documentos orientadores das escolas e aos programas impostos pelas instituições oficiais (Postic, 2007).

De acordo com a perspectiva de Bourdieu e Passeron, a relação pedagógica baseia-se na escola e, por consequência, na transmissão da cultura da escola (Bourdieu e Passeron como citado por Estrela, 2002). Por norma, as culturas das escolas são baseadas nas ideologias do estado, favorecendo as classes dominantes do sistema educativo (Bourdieu e Passeron como citado por Estrela, 2002). Nesse sentido, a escola acaba por refletir uma hierarquização de classes:

ao estabelecer ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência funciona como um regulador simbólico para o posicionamento da consciência e para a especialização dos sujeitos ou como um mero mecanismo de reprodução social sujeito ao seu determinismo (Bourdieu e Passeron como citado por Estrela, 2002, p.38).

A psicanálise procura também compreender o ato educativo, assim como a perceber a natureza da relação pedagógica, concluindo que o tipo de relação professor-aluno está relacionado com aspetos inconscientes dos sujeitos envolvidos (Franco & Albuquerque, 2010)

Aos olhos de Freud, o pai da psicanálise, a relação educativa deve ser vista como uma relação de amor, em que "a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida como bom aluno. O professor deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afecto que estabelecerá as condições da situação de trabalho" (Franco & Albuquerque, 2010, p.183) A criança deve identificar-se com o professor de acordo com os seus ideais e necessidades, ao mesmo tempo que o professor precisa de se identificar com a criança e com a sua tarefa, preparando uma relação de respeito e afeto (Franco & Albuquerque, 2010).

De acordo com Cifalli e Moll (1985), a relação professor-aluno não deverá basear-se apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na procura de uma ligação entre aspetos cognitivos e afetivos que devem estar subjacentes à relação educativa (Cifalli & Moll como citado por Franco & Albuquerque, 2010).

Reforçando essa necessidade de afeto, Esteves (2005) refere que para se estabelecer uma relação pedagógica equilibrada é necessário que esta esteja assente numa base de

afetividade. Para além disso, e segundo a Teoria da Aprendizagem Interpessoal, os educadores devem possuir três características fundamentais: a congruência, que passa pela capacidade do profissional em mostrar-se como realmente é; a aceitação incondicional positiva, que exige que o educador aceite os outros sem fazer qualquer tipo de julgamento; a empatia, que implica que o docente consiga sentir e compreender as emoções que as crianças estão a experienciar (Esteves, 2005).

Na perspetiva de Jesus (1997), “a relação pedagógica não pode ser concebida segundo um modelo transmissor-recetor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem” (Jesus, 1997, p.9). O ato educativo deve ser um processo dinâmico entre o educador e a criança, onde haja transferência de sentimentos, representações, impulsos e fantasias, marcados nos primeiros anos de vida da criança a partir das relações parentais e fraternais que são determinantes para o seu desenvolvimento (Santos, 2009 como citado por Ribeiro, 2014). Assim, podemos considerar que existem dois tipos de transferência: a positiva, que consiste em sentimentos de amor, aceitação e respeito pelo professor, e a negativa, que é definida por comportamentos abusivos e desrespeitadores para com os professores (Silva, 2006).

O tipo de relação estabelecida entre professor-aluno pode estar relacionado com as perceções e as memórias da criança, tal como refere Melanie Klein, as relações da criança com a sua mãe e com o seu pai podem refletir a atitude que os alunos têm com o professor (Melanie Klein como citado por Silva, 2006).

2.2. Variáveis da relação pedagógica

A relação pedagógica inclui todos os intervenientes da comunidade educativa, fazendo, por isso, parte a relação: “aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais...” (Estrela, 2002, p. 36). Para esta mesma autora, a relação pedagógica constitui como condicionantes gerais: o saber, o espaço e o tempo, e as atividades (Estrela, 2002).

A primeira condicionante da relação pedagógica, de acordo com Estrela (2002), é o saber, pois é através dele que se ligam aspetos formativos e sociais que asseguram o desenvolvimento da criança a partir da ação do professor.

Inserida dentro desta mesma condicionante, o saber, insere-se a função da escola, “instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado útil, a sua principal função é naturalmente a função de transmissão cultural” (Estrela, 2002, p.37). O clima existente em cada instituição pode afetar positivamente ou negativamente a relação pedagógica, sendo necessário perceber o tipo de relações existentes entre os vários intervenientes da comunidade educativa; verificar as normas e valores que regem o sistema escolar da instituição; identificar os traços dos vários indivíduos existentes na escola; averiguar a motivação, os objetivos e sentimentos coletivos transmitidos (Estrela, 2002).

Outro dos aspetos a considerar é a turma, sendo necessário assegurar o saber através da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos e da implementação de um trabalho de planificação rigoroso, onde sejam delineadas atividades de aprendizagem que garantam a motivação e o envolvimento dos alunos (Estrela, 2002).

Como indica a autora, Estrela (2002), a relação pedagógica "é uma relação circunscrita pelo tempo, limitada, portanto, por horizontes temporais institucionalmente definidos" (Estrela, 2002, p. 44). Por isso, importa considerar e valorizar a questão do tempo, pois trata-se de condicionantes da relação pedagógica, que pode influenciar o ato pedagógico (Estrela, 2002).

De acordo com o modelo preposto por Morgado (1997), a relação pedagógica engloba um conjunto de dimensões que podem influenciar a prática pedagógica do professor, bem como o processo de aprendizagem dos alunos. As dimensões consideradas por este autor são o aluno, o professor, o grupo/turma, as metodologias, o currículo/gestão curricular, as atividades de aprendizagem, a escola e o meio familiar (Morgado, 1997).

Na dimensão do aluno, é referida a importância de identificar características específicas de cada criança, nomeadamente as necessidades dos alunos, tendo em conta a sua faixa etária e o ano de escolaridade; as necessidades dos alunos mediante o seu contexto familiar; as necessidades das crianças de acordo com as suas características pessoais (Morgado, 1997). O mesmo autor refere também o papel desempenhado pelas motivações e expectativas dos alunos face ao processo de ensino e aprendizagem (Morgado, 1997). A qualidade da relação entre professor e alunos é, em grande parte, influenciada pela motivação dos docentes. Essa mesma motivação do profissional pode estar relacionada com a sua personalidade, com aspetos sócios contextuais, com a perceção que o mesmo tem acerca do envolvimento dos estudantes e com as relações que o docente estabelece com a comunidade escolar (Guimarães & Borunchovitch, 2014).

O aspeto motivacional é responsável pela satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos alunos (Guimarães & Borunchovitch, 2014). De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a motivação é um fator de influência nas interações estabelecidas dentro da sala (Guimarães & Borunchovitch, 2014). Assim, para uma correta relação professor-aluno, o docente deve procurar assegurar a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca dos alunos, satisfazendo as três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos (Guimarães & Borunchovitch, 2014). As crianças estão mais motivadas para a aprendizagem quando se relacionam positivamente com os Outros, sentindo-se capazes de realizar aquilo que lhes é proposto e ao realizarem ações/tarefas por iniciativa própria (Deci & Ryan como citado por Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

No que diz respeito à segunda variável- o professor, são considerados aspetos de grande relevância, nomeadamente a comunicação (Estrela, 2002). É através da comunicação que é possível criar uma relação pedagógica, porém essa mesma comunicação pode estar

associada à transmissão de conhecimentos ou à comunicação de expectativas (Morgado, 1997). A comunicação da relação é uma comunicação ligada aos aspetos afetivos, nomeadamente ao ato de elogiar, encorajar, aconselhar, criticar, ameaçar, entre outros (Estrela, 2002). Consoante o tipo de transmissão afetiva que existe dentro da sala é possível avaliar o ambiente da turma que, por sua vez, tem impacto no comportamento da turma e na aprendizagem dos alunos (Estrela, 2002).

Existem diferentes variáveis a influenciar a comunicação em sala de aula e a causar efeito no comportamento dos alunos, sobretudo a postura do professor e a forma como o professor transmite o seu conhecimento.

As expectativas do professor relativamente aos alunos são comunicadas em sala, e as crianças tendem a reconhecê-las e a agir de acordo com a sua interpretação (Estrela, 2002) podendo ou não contribuir para a criação de uma adequada relação pedagógica.

Relativamente ao grupo, é importante observar as várias relações estabelecidas dentro da turma, reconhecer o papel que cada elemento ocupa, de modo a haver uma boa organização e gestão dos alunos (Morgado, 1997).

As metodologias utilizadas pelo professor podem afetar a relação pedagógica, sendo necessário identificar as dificuldades existentes, acionar as estratégias necessárias, organizar o tempo, o espaço e os recursos, e gerir os processos de avaliação para melhorar a prestação dos alunos (Morgado, 1997).

A dimensão do currículo e a gestão curricular podem ter impacto nas relações dos vários intervenientes, assim como no processo educativo, sendo necessário apostar no trabalho de planificação para ajustar o currículo ao perfil da turma (Morgado, 1997).

As atividades de aprendizagem, são outra das dimensões interligadas com o sucesso de ensino e aprendizagem, tendo o professor de apresentar o cuidado em incluir atividades significativas, integradas, diversificadoras, ativas e sociabilizadoras (Morgado, 1997).

A escola é outra das dimensões responsável pelo sucesso da relação pedagógica, tendo o dever de dar o devido apoio, no que diz respeito aos aspetos organizacionais-funcionais e pedagógicos; valorizar a comunicação escola-família; gerir os recursos pedagógicos e de equipamento (Morgado, 1997).

A comunicação estabelecida entre a escola e as famílias é outra das variáveis a considerar, sendo desejável uma relação de proximidade entre os dois contextos. A boa relação com as famílias tende a ocorrer quando os profissionais apresentam uma postura positiva face ao trabalho que é desenvolvido pelas crianças (Morgado, 1997). É importante haver um investimento na relação entre a escola e a família, pois é partir dela que, muitas vezes, se “configuram os desempenhos escolares dos alunos, as atuações e reações, na escola, e o acesso ao sucesso académico” (César; Sheldon & Epstein como citado por Cesar, 2011, p. 199).

Na perspectiva de Postic (2007), a relação pedagógica é influenciada pelos alunos, pelo tipo de intervenção do professor e pelas expectativas dos vários intervenientes da comunidade educativa. O estatuto do docente é um fator que condiciona a relação entre professor-aluno, pois as diferenças de poder entre professores e alunos podem constituir-se um fator de bloqueio à concretização de diálogos dentro da sala de aula e à existência de uma relação pedagógica rica em partilhas (Postic, 2007).

Relativamente à segunda determinante, considera-se que as expectativas que o docente cria relativamente ao aluno e as que este último forma em relação ao professor podem afetar, positivamente ou negativamente, a relação entre ambos, dando origem ao estabelecimento de diferentes tipos de relações. A forma como o professor concebe a sua representação dos alunos é baseada, principalmente, em aspetos cognitivos e da personalidade da criança, enquanto que os alunos concebem as expectativas relativamente ao professor a partir da identificação de qualidades afetivas e relacionais e não ligadas à técnica pedagógica do mesmo (Postic, 2007).

Os vários estudos realizados por Hamre, Pianta, Mashburn & Downer (2007), Perry *et al.* (2007) e Pianta & Hamre (2009), apontam para a existência de três domínios determinantes para identificar se as interações dentro da sala contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Os domínios identificados são a instrução, a gestão da sala de aula e os elementos emocionais (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

Ao nível da instrução devem ser avaliados os comportamentos do professor relativamente à gestão e execução do currículo, ao fornecimento de explicações aos alunos, à implementação de atividades que estimulem o desenvolvimento de novas aprendizagens e à utilização de estratégias que promovam o desenvolvimento de conceitos e a linguagem dos alunos (Pianta *et al.*, 2006 como citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Relativamente ao domínio da gestão da sala, deve-se verificar se os professores apoiam a autorregulação das crianças, através do estabelecimento de rotinas, que permitam a existência de um maior intervalo de tempo para as atividades de aprendizagem (Pianta *et al.*, 2006 como citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011).

No que concerne ao domínio dos elementos emocionais deve-se observar a existência de interações positivas, de proximidade e de sensibilidade por parte do professor relativamente ao seu grupo de alunos, sendo que a qualidade da relação que o professor cria com as crianças promove o progresso académico e social dos alunos (Pianta, La Paro & Hamre, 2006 como citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011).

2.2 A influência da relação pedagógica na aprendizagem

Não é possível falar de relação pedagógica sem falar nas várias relações que se estabelecem para atingir o saber, considerando todas as variáveis que tornam essa transmissão do conhecimento adequada (Estrela, 2002).

A influência do professor sobre o aluno pode afetar o processo de aprendizagem (Jesus, 1997). Contudo, para que o aluno se deixe influenciar é necessário encontrar no professor capacidades e qualidades com as quais se identifique (Frech & Raven, 1967 como citado por Jesus, 1997). O estabelecimento dessa relação de admiração pode dar origem a um maior envolvimento do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem e, consecutivamente, a melhores resultados escolares (Ribeiro & Campos, 1997 como citado por Jesus, 1997).

A relação direta entre a relação pedagógica e aprendizagem deve-se ao facto de a aprendizagem dos alunos ser encarada como um processo de interação, em que as relações e as emoções fazem parte. Como afirma Fonseca (2016):

A aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, o que só por si integra emoções e cognições, leitura de faces e mentes, exibição de sinais não verbais e corporais de tristeza, alegria, desgosto, surpresa, zanga, medo, etc (Fonseca, 2016, p. 370).

Nessa mesma perspetiva, apresentada pelo autor Fonseca (2016), a aprendizagem implica uma relação com o Outro, sendo através dessa ligação que o professor consegue conhecer a criança e as suas emoções, bem como compreender se a mesma está ou não preparada e motivada para aprender. As aprendizagens dos alunos “são o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente” (Fonseca, 2016, p. 370).

O professor deve valorizar a interação com o aluno, procurando criar um bom ambiente emocional na sala, pois só num ambiente de segurança afetiva é que a criança reúne as condições psicológicas necessárias, e “só assim as emoções abrem caminho às cognições” (Fonseca, 2016, p. 367). A comunidade escolar deve-se preocupar em criar condições para que todos os intervenientes se sintam aceites e emocionalmente vinculados, pois só assim é possível garantir a segurança necessária para a aprendizagem (Guimarães & Borunchovitch, 2014).

Apoiando a ideia anterior, a Teoria da Vinculação afirma ser essencial estabelecer relações de confiança entre professor-alunos e criar ambientes seguros, conscientes e previsíveis, de forma a que as crianças se apresentem mais autoconfiantes e motivadas para a aprendizagem (Pianta & Hamre como citado por Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

O conceito de aprendizagem pode diferenciar-se mediante a teoria de aprendizagem que lhe atribui definição, porém várias teorias reforçam a importância da relação com o Outro.

Na abordagem construtivista, a aprendizagem é vista como resultado das interações entre os sujeitos e os objetos em seu redor, sendo através deles que se estabelece o processo de construção do conhecimento (Trindade & Cosme, 2010). Um dos representantes desta teoria indica que o desenvolvimento da criança é resultado da relação dessa com o meio físico

e social (Vygotsky como citado por Coelho, L., & Pisoni, S., 2012). Deste modo, a teoria considera que a criança necessita do adulto para aceder ao conhecimento, processar a informação disponibilizada, compreender a sua importância e estabelecer uma relação com a realidade (Bruner & Feuerstein como citado por Postic, 2007).

A teoria comportamentalista, refere-se à aprendizagem como resultado a um estímulo, sendo o aprendiz um sujeito passivo do processo de aprendizagem (Pinto, 2003). Nesta visão, os alunos não participam no seu processo de aprendizagem, recusando-se a possibilidade de a criança poder aprender fora da escola e sem qualquer tipo de estímulo do professor (Postic, 2007).

A abordagem humanista, opõe-se à teoria anteriormente apresentada, uma vez que define a aprendizagem como sendo um processo único, que varia consoante as experiências pessoais do indivíduo. Neste sentido, o sujeito que aprende acaba por ter um papel ativo, ainda que a aprendizagem seja entendida como algo espontâneo (Pinto, 2003). Assim, o conhecimento resulta da experiência e da procura do conhecimento por parte do aluno, tendo o professor o papel de mediador das suas descobertas e de facilitador das suas aprendizagens (Lopes).

A abordagem cognitivista, centra-se essencialmente nas condições para a aprendizagem, apoiando a necessidade de reconhecimento dos estádios de desenvolvimento humano e um ajustamento das atividades de aprendizagens ao nível das crianças (Trindade & Cosme, 2010).

De acordo com Piaget, representante da abordagem construtivista e cognitivista, o processo de construção do conhecimento está ligado ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, existindo uma sequência definida de estádios de desenvolvimento que influenciam as relações dos sujeitos com o meio envolvente e que condicionam o processo de aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010). Outro dos representantes da teoria cognitivista, Ausubel (2003), considera que todas as modalidades de aprendizagem são adequadas, no entanto, deve de haver o cuidado para que a prática educativa corresponda à estrutura cognitiva das crianças, de modo a que hajam aprendizagens significativas (Ausubel como citado por Trindade & Cosme).

2.4. Expetativas: conceito e as suas implicações

Antes de definir as expetativas no campo da educação, importa começar por clarificar somente o significado da palavra. De acordo com a definição apresentada por Leal (2007), as expetativas encontram-se presentes em qualquer tipo de relação do ser humano e são vistas como uma esperança e/ou previsão relativa ao futuro. As expetativas surgem de forma natural e tornam-se difíceis de justificar, no entanto são encaradas como verdades absolutas, acabando por condicionar aquele que concebe as expetativas, mas também aquele que é expectado (Leal, 2007).

Quando abordamos as expectativas importa reconhecermos que as mesmas se dividem em expectativas positivas ou negativas (Leal, 2007). As positivas indicam uma previsão favorável relativamente ao sujeito expectado, ao contrário das negativas que ditam uma esperança menos otimista em relação ao futuro do sujeito sobre o qual incidem as expectativas (Leal, 2007).

A definição de expectativas, segundo Silva (2008), aponta para uma previsão acerca de pessoas, situações, objetos ou acontecimentos, podendo essas antevisões confirmarem-se no futuro (Silva, 2008 como citado por Bizarro, 2012) Na educação, e, de acordo com o mesmo autor, as impressões dos professores dão origem a comportamentos diferenciais, sendo esses reflexos de expectativas positivas ou negativas (Silva, 2008 como citado por Bizarro, 2012).

No campo da educação, as expectativas dos professores em relação aos seus alunos, são atitudes dos docentes para com os alunos (Crano & Mellon como citado por Oliveira, 1992). A conceção dada pelos autores levou a que os mesmos se interrogassem acerca do processo de formação de expectativas e respetivo efeito, colocando a possibilidade de serem as características dos alunos ou as expectativas dos professores a afetar o percurso escolar das crianças (Crano & Mellon como citado por Oliveira, 1992).

Apoiando a possível hipótese de as expectativas dos professores variarem mediante as características dos alunos, as expectativas podem ser potenciadoras de uma prática educativa mais diferenciadora (Melliti, Zarrouk, & Souissi, 2016). Nesse sentido, a presença de expectativas na educação promove a diferenciação pedagógica, levando os profissionais a adaptar estratégias de ensino mais adequadas para cada criança, permitindo assim que todos os alunos alcancem as expectativas dos docentes (Capacete, 2019).

Com uma visão oposta, Weinstein (2004), afirma que as expectativas podem ter efeitos negativos, pois os docentes podem acabar por baixar as expectativas da turma ao verificarem diferenças individuais entre os alunos, não sendo garantido o avanço de todos os elementos da turma (Weinstein, 2004 como citado por Bizarro, 2012).

Os diferentes efeitos das expectativas no processo de ensino e aprendizagem fizeram com que Cooper e Good (1983) considerassem dois tipos de expectativas: as sustentadas e as de autorrealização (Cooper & Good como citado por Oliveira, 1992).

As expectativas sustentadas surgem quando os professores esperam um determinado nível de um aluno e os mesmos não são capazes de o atingir, fazendo com que os profissionais se sintam incapazes de alterar as expectativas inicialmente traçadas (Cooper & Good como citado por Oliveira, 1992). As expectativas de autorrealização verificam-se quando os professores formam expectativas em relação aos seus alunos, agem mediante as suas previsões e fazem com que essas expectativas iniciais se verifiquem, ainda que, em alguns casos, as expectativas criadas não correspondem a uma verdade absoluta (Cooper & Good como citado por Oliveira, 1992).

2.4.1 Efeito Pigmalião

No campo da educação, o efeito das expectativas dos professores sobre os alunos começa a ser alvo de maior interesse após o lançamento do livro Rosenthal e Jacobson (1968) intitulado por “*Pygmalion in the classroom*”, que deu origem ao conhecido “efeito Pigmalião” (Oliveira, 1992). O conceito “Pigmalião” apareceu pela primeira vez na mitologia grega, era o nome de um rei do Chifre que esculpiu uma estátua, representando nela todas as características da sua mulher ideal acabando por se apaixonar por ela (Chang, 2011). Em resposta ao seu pedido, a estátua Afrodite deu origem a uma mulher de seu nome Galileia, tendo essa acabado por casar com o rei (Chang, 2011).

A investigação mais mediática em torno da temática das expectativas foi realizada por Rosenthal e Jacobson (1968), tendo implicado no início de um novo ano letivo que os investigadores comunicassem aos professores com quem iam realizar o seu estudo, que tinham sido feitos testes aos alunos, com o intuito de perceber quais iam ser os melhores alunos intelectualmente (Chang, 2011). Porém, os autores do estudo enganaram os professores fazendo-os acreditar que os melhores alunos tinham sido testados por uma nova metodologia que determinava o sucesso escolar em crianças em idade escolar (Chang, 2011). Na realidade, os estudantes foram escolhidos aleatoriamente e os reais níveis do teste não diziam quais seriam os melhores alunos intelectualmente (Chang, 2011). Os resultados obtidos neste estudo mostram que as expectativas dos professores afetaram o desempenho dos alunos, sendo, por essa razão, um dos argumentos do efeito Pigmalião: “A expectativa do professor a respeito da capacidade intelectual dos alunos, pode converter-se em profecia pedagógica auto-realizada” (Rosenthal & Jacobson em citado por Oliveira, 1992, p. 18).

A clássica investigação controlou o QI, o rendimento escolar e o comportamento dos alunos, concluindo que os alunos expectados tiveram um aumento no QI e no rendimento escolar, tendo sido em turmas do 1º e 2º ano que se verificou um maior avanço relativamente ao grupo de controlo (Rosenthal & Jacobson em citado por Oliveira, 1992). De acordo com esse estudo, as expectativas dos professores são uma profecia auto realizável, isto é, os professores esperam uma boa performance de algumas crianças e essas mesmas crianças acabam por alcançar o sucesso escolar (Rosenthal & Jacobson em citado por Oliveira, 1992). Este estudo mostrou que expectativas elevadas dos professores tornam as crianças mais concentradas, colaborativas e determinadas, levando os prognósticos a tornarem-se válidos e as crianças altamente expectadas a revelarem melhores resultados escolares (Fuentes, 2020).

2.4.2. Processo de formação de expectativas

No seguimento da investigação feita por Rosenthal e Jacobson (1968), são vários os autores que começam a debruçar-se sobre o tema, de forma a compreender os fatores que levam à formação de expectativas e as consequências da expressão e comunicação das

expetativas na relação pedagógica, e, consecutivamente, no processo de aprendizagem das crianças.

No que concerne à formação das expetativas, e, fazendo um balanço dos vários estudos, considera-se que as representações iniciais dos professores relativamente aos seus alunos sejam obtidas antes do primeiro contato com a turma, assim como a partir de informações recolhidas numa primeira interação com os alunos (Jussim como citado por Oliveira, 2017).

Na primeira interação com a turma, o professor baseia-se no aspeto físico, na raça, na classe social, no sexo e no modo de falar do aluno para criar as suas expetativas (Oliveira, 1992). O estudo realizado por Clifford e Walster (1973), concluí que as expetativas dos professores são baseadas nas características físicas das crianças (Clifford & Walster em citado por Soares, Fernandes, Ferraz, & Riani, 2010).

Outro dos fatores que pode estar na origem da formação de expetativas, por parte dos professores, são as relações de parentesco. O estudo realizado por Seaver (1973), concluí que o conhecimento dos professores acerca do rendimento dos irmãos mais velhos dos seus alunos pode gerar expetativas e, por consequência, dar origem a melhores ou piores resultados escolares (Seaver em citado por Oliveira, 1992). Assim, considera-se que os irmãos mais novos podem ser beneficiados ou prejudicados de acordo com a representação que o professor tem do seu irmão mais velho (Estrela, 2002).

O estudo realizado por Harari e McDavid (1973), infere que o nome das crianças pode ser outro aspeto que condiciona o tipo de expetativas formadas pelos professores (Harari & McDavid em citado por Oliveira, 1992). Deste modo, concluí que os professores tendem a ter expetativas mais positivas a respeito dos alunos com nomes comuns, populares e atrativos (Harari & McDavid em citado por Oliveira, 1992).

A motivação dos alunos, na perspetiva de Famose e Sarrazin (2001) influencia as expetativas formadas pelos docentes (Famose & Sarrazin em citado por Melliti, Zarrouk, & Souissi, 2016).

As representações precoces dos professores, podem ser duvidosas quando não são baseadas numa observação direta do profissional (Oliveira, 1992). Deste modo, o perigo das expetativas prende-se ao facto de os profissionais fundarem as suas expetativas a partir de experiências profissionais, estereótipos existentes na sociedade e em informações pouco fidedignas sobre a turma (Oliveira, 1992).

Reconhecendo a importância da formação das expetativas, os autores Valle e Nuñez (1989) afirmam que o professor deve saber gerir a informação que lhes é disponibilizada acerca da turma (Valle & Nuñez em citado por Oliveira, 1992), pois as expetativas menos positivas dos professores face aos alunos podem originar-se devido a conversas na sala de professores (Estrela, 2002).

Os estereótipos existentes na sociedade, de acordo com Coopere *et al.*, (1975), tratam-se de preconceitos que, por sua vez, afetam qualquer relação professor-aluno, prejudicando principalmente alunos de classes sociais baixas, nomeadamente crianças inseridas em contextos familiares mais desfavorecidas (Coopere *et al.*, em citado por Oliveira, 1992).

A autora Estrela (2002), concorda com a influência das ideias enraizadas na sociedade, afirmando que o sexo dos alunos pode também ser uma variável que influencia a inter-relação dentro da sala. As expectativas dos professores podem variar mediante o género do aluno devido às representações impostas na sociedade acerca dos papéis da mulher e do homem ou devido às experiências do professor (Estrela, 2002). De acordo com a autora, os rapazes são vistos como mais ativos, autónomos e indisciplinados comparativamente às raparigas, contudo as expectativas relativamente aos resultados escolares dos rapazes são mais elevadas (Estrela, 2002).

2.4.3 Gestão e comunicação das expectativas

A gestão das expectativas do professor, segundo Jussim (1986), é um processo dividido em três momentos distintos (Jussim como citado por Oliveira, 1992). No primeiro momento, o professor cria as expectativas relativamente ao percurso escolar de cada aluno, e, conforme o ano letivo avança as expectativas são ou não mantidas de acordo com o progresso dos alunos (Jussim como citado por Oliveira, 1992). No segundo momento, são estabelecidos as relações e os comportamentos dos professores com os alunos altamente e baixamente expectados (Jussim como citado por Oliveira, 1992). No terceiro momento, os alunos reagem ao tratamento diferencial do professor (Jussim como citado por Oliveira, 1992). A transmissão das expectativas em sala de aula acaba por ocorrer de forma natural e muitas vezes de forma inconsciente, porém os alunos conseguem ter sempre a perceção das expectativas que têm a seu respeito, agindo em conformidade com as mesmas (Estrela, 2002).

As expectativas que os professores apresentam relativamente aos seus alunos potenciam um comportamento e um tratamento diferencial do docente para com os alunos. De acordo com o estudo realizado por Brophy (1993), os professores tendem a esperar menos tempo, a fazer reforços inapropriados, a comunicar mais críticas aos trabalhos realizados e a apresentar menos exigências no plano de trabalho dos alunos baixamente expectados (Brophy como citado por Oliveira, 1992). Esses tipos de comportamentos diferenciais dos professores acabam por limitar o progresso dos alunos menos expectados (Oliveira, 1992). O tratamento diferencial do professor, segundo Jussim, pode caracterizar-se pela atenção dada a cada aluno, pelo tipo de atividade que é solicitada a cada criança; pela hipótese que é dada aos vários elementos da turma para participar (Jussim como citado por Oliveira, 2017).

Para além das atitudes já referidas, outros autores referem que o comportamento diferencial é mostrado quando o professor: coloca uma questão complexa à turma e olha logo

de seguida para os melhores alunos; circula pela sala e observa o trabalho de crianças que apresentam mais dificuldades e faz comentários depreciativos; se desloca até aos melhores alunos e procura incentivá-los, pronunciando frases positivas acerca dos seus trabalhos (Postic, 2007).

A forma como os professores comunicam na sala de aula pode revelar o tipo de expectativas que o docente tem sobre o aluno, sendo que “os conteúdos verbais das advertências disciplinares muitas vezes reforçam ainda mais as expectativas negativas dos professores. Frases do tipo: “tinhas que ser tu”; “nunca mais ganhas juízo” (Estrela, 2002, p. 72). O professor ao verbalizar esse tipo de frases faz com que o aluno expectado compreenda a ideia pouco positiva que têm sobre si, bem como dá a conhecer à turma uma esperança pouco otimista relativamente ao futuro escolar do aluno (Estrela, 2002). Este tipo de comunicação contribui para que o aluno se sinta catalogado pelo professor, levando o aluno a achar que o professor não gosta de si e que não lhe irá facilitar o seu percurso escolar (Estrela, 2002).

A diferença de comportamento do professor, reflexo das expectativas formadas acerca dos alunos, foi alvo de estudo por Good (1987), que concluiu que o docente com os alunos menos expectados espera menos tempo pela resposta, critica mais os insucessos, elogia menos os sucessos, não fornece feedbacks aos trabalhos, chama-os menos vezes para participar, senta-se mais longe e estabelece menos interações afetuosas (Oliveira, 1992).

Como já foi referido, o tipo de comentários feitos aos trabalhos dos alunos mais expectados e menos expectados variam. De acordo com Cooper (1979), os professores aos alunos cuja expectativas são positivas, tendem a atribuir feedbacks centrados na necessidade de esforço para atingirem o sucesso, enquanto que aos alunos menos expectados apresentam feedbacks com um carácter mais negativo e pouco confiante, levando a que essas crianças sintam que o seu esforço nunca será o suficiente para o sucesso de qualquer tipo de tarefa, sendo fatores externos os responsáveis pelo seu sucesso (Cooper como citado por Oliveira, 1992).

Os alunos altamente expectados são aqueles que se encontram mais motivados, os que recebem comentários mais positivos aos seus trabalhos, estando os feedbacks baseados em informações técnicas e em comunicações afetivas positivas (Melliti, Zarrouk, & Souissi, 2016). Em contrapartida, os alunos baixamente expectados recebem comunicações afetivas negativas, tendo uma maior falta de apoio emocional, colocando-se em causa a autoestima e o autoconceito dessas mesmas crianças (Melliti, Zarrouk, & Souissi, 2016).

Os diferentes tipos de comportamentos apresentados pelos professores ditam a forma como os mesmos gerem as expectativas dentro da sala, podendo os docentes encontrar-se em três grupos distintos de professores: os proativos, os sobre reativos e os reativos (Brophy & Good como citado por Oliveira, 1992). Os proativos são o tipo de professor que alteram as suas expectativas com grande facilidade, tendem a eliminar os efeitos das expectativas e a dar

especial apoio aos alunos mais fracos (Brophy & Good como citado Estrela, 2002). Os sobre-reativos são o tipo de professores que se mostram bastantes confiantes nas suas expetativas, não aceitando a possibilidade das suas impressões estarem erradas (Brophy & Good como citado Estrela, 2002). Os reativos são o tipo de professores que apresentam alguma flexibilidade na forma como gerem as suas expetativas, porém tendem a deixar que os bons alunos assumam de forma predominante a comunicação em sala de aula (Brophy & Good como citado Estrela, 2002).

2.5 A influência das expetativas na aprendizagem

Importa considerar que a forma como o professor comunica dentro da sala de aula e a forma como dá a conhecer as suas expetativas relativamente aos seus alunos pode impedir ou dificultar o processo de construção dos mesmos (Leal, 2007), influenciando a autoestima das crianças, a relação pedagógica e o processo de aprendizagem.

De acordo com Estrela (2002), “a comunicação clara de expectativas positivas, quanto ao aproveitamento e comportamento dos alunos ligada a uma preocupação pelas tarefas e aproveitamento de tempo de ensino, tem-se revelado um factor importante da eficácia do ensino” (Estrela, 2002, p. 73).

As expetativas do profissional relativamente aos seus alunos acabam por verificar-se através do comportamento diferencial do docente com os vários elementos da turma. De acordo com o estudo realizado por Martinek e colaboradores, as altas expetativas dos professores podem causar danos na autoestima das crianças, provocar ansiedade e frustração (Martinek e colaboradores como citado por Oliveira, 1992).

O impacto das expetativas na autoestima das crianças pode variar de acordo com o tipo de expetativas que são manifestadas pelo docente (Oliveira, 1992). Quando os alunos sentem que o professor tem expetativas positivas relativamente a si e que acredita nas suas capacidades, as crianças tendem a ter mais facilidade em gerir as suas expectativas (Oliveira, 1992). Porém, quando os alunos são alvo de expetativas negativas, por parte dos professores, não conseguem ter uma ideia positiva acerca das suas capacidades intelectuais (Oliveira, 1992). Logo, as crianças que não apresentam tanta consciência das suas capacidades absorvem com maior facilidade as expetativas positivas, porém, têm mais dificuldade em lidar com as expetativas negativas (Oliveira, 1992).

Apoiando a ideia de que as expetativas dos professores não afetam de igual forma os alunos, Hargreaves (1977) afirma que os alunos que atribuem um grande valor à opinião do professor, tendem a ser mais afetados pelas expetativas do docente, a apresentar um autoconceito menos forte e a influenciar-se com maior facilidade (Hargreaves como citado por Oliveira, 2017).

Os efeitos das expectativas, de acordo com os estudos realizados por Conn (1968), podem ser muito distintos, não havendo necessariamente resultados positivos quando se tratam de expectativas positivas, assim como resultados negativos quando os alunos são alvo de expectativas negativas por parte do professor (Conn como citado por Leal, 2007). Os fatores situacionais, as percepções e as características dos alunos podem fazer variar os efeitos das expectativas (Leal, 2007). Assim, as baixas expectativas dos professores podem acabar por motivar os alunos (Horn, 1989; Martinek, 1980; Karper & Martinek como citado por Melliti, Zarrouk, & Souissi, 2016) tendo um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem da criança.

O processo de aprendizagem engloba diversas interações, no entanto a relação com o professor é aquela que mais impacto tem na vida dos alunos (Badad como citado por Leal, 2007). Por essa razão, a atitude do professor, assim como todos os seus comportamentos diferenciais que podem ser perceptíveis através da linguagem verbal ou não verbal têm impacto nos resultados escolares da turma (Badad como citado por Leal, 2007).

A relação pedagógica acaba por estar diretamente relacionada com a expressão e comunicação de expectativas do professor relativamente aos seus alunos. Quando o docente confia nas capacidades dos alunos tem maior facilidade em construir uma adequada relação pedagógica com a turma, porém as expectativas devem ser mútuas e o aluno também deve apresentar uma representação positiva acerca do professor (Cesar, 2011).

Reforçando a ideia anterior, o sucesso educativo pode ser assegurado através do estabelecimento de adequadas relações pedagógicas, o que, por sua vez, implica que o professor crie representações positivas sobre todos os seus alunos (Morgado, 1997). A neutralidade de expectativas deve ser evitada, pois essa ausência de expectativas pode dar origem a efeitos semelhantes ao das expectativas negativas, bem como pode fazer com que o aluno se sinta abandonado pelo professor (Oliveira, 1992).

3. Procedimentos metodológicos

3.1 Tipo de estudo

O presente exercício investigativo foi um processo organizado e intencional, tendo em vista a estruturação de conhecimento acerca da influência das expectativas dos educadores e professores do 1º CEB na aprendizagem das crianças.

A definição do tema da investigação e parte do desenvolvimento do exercício investigativo foi realizado no decorrer das diferentes práticas de ensino supervisionadas, sendo um estudo qualitativo com características de uma investigação ação. Os dados para o presente estudo foram recolhidos com base em aspetos específicos do contexto educativo, numa lógica de confrontação entre os conceitos teóricos e a realidade observada, tratando-se, por isso, de um estudo de abordagem qualitativa (Afonso, 2014).

Para percebermos se estamos perante um estudo com uma abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), é necessário averiguar cinco características básicas (Brogdan & Biklen como citado por Ludke & André 1986). A primeira característica diz respeito ao investigador, tendo este de estar em contato direto e continuado com a situação em estudo (Brogdan & Biklen como citado por Ludke & André 1986). O outro traço específico deste tipo de abordagem refere-se aos dados recolhidos ao longo da investigação, tendo esses de ser, maioritariamente, descritivos e obtidos, por exemplo, através de entrevistas, depoimentos ou notas de campo (Bogdan & Biklen como citado por Ludke & André, 1986). A terceira característica incide no facto do investigador revelar maior preocupação pelo processo de recolha de dados, ao invés de dar prioridade às conclusões do exercício investigativo (Brogdan & Biklen como citado por Ludke & André, 1986). A penúltima característica, corresponde à presença de várias perspetivas, por parte dos participantes, não sendo apenas apresentada uma visão da situação em estudo (Brogdan & Biklen citado por Ludke & André, 1986). Por fim, a última característica diz respeito à análise dos dados, sendo que os mesmos devem ser analisados isoladamente sem comparações com quadros de referência (Brogdan & Biklen como citado por Ludke & André 1986).

Como referido, o presente estudo trata-se de uma investigação-ação, sendo esta considerada um método bastante eficaz na resolução de problemas no campo educacional, uma vez que dá a possibilidade ao investigador de diagnosticar um problema existente numa situação específica da sua prática e de a investigar enquanto se encontra no terreno (Moura, 2003). Nesse sentido, este tipo de investigação permite ao investigador, nomeadamente ao professor, desenvolver a sua própria identidade enquanto profissional de educação (Fonseca J. , 2013). Assim, uma das vantagens da investigação-ação é a possibilidade constante que dá ao investigador de refletir sobre a sua ação educativa (Moura, 2003). Com a concretização de uma investigação com estas características, o investigador acaba por procurar soluções para os seus problemas educativos, aumentar o seu conhecimento e melhorar a sua ação educativa, podendo mesmo dar um contributo para um ensino mais inovador (Moura, 2003).

Relativamente aos princípios que regem este tipo de investigação, ainda que as situações em estudo possam ser diversas, a finalidade mantém-se, uma vez que a sua principal função é “adicionar conhecimento ao fenómeno específico que está a ser investigado e “conhecimento funcional” dos práticos” (Moura, 2003, p.14).

Como afirma Elliot (1990), a investigação-ação envolve a resolução de um problema prático que afeta mais sujeitos na sua prática profissional, tendo de existir um trabalho colaborativo entre todos os participantes, com o intuito de serem encontradas as soluções do problema (Elliot como citado por Moura, 2003). Assim, este tipo de exercício investigativo pretende não só resolver uma situação individual de um sujeito específico, mas ajudar vários profissionais de educação que se podem deparar, diariamente, com este tipo de problema.

Deste modo, o processo de uma investigação-ação no campo da educação deve ocorrer em comunidades escolares através de um trabalho em rede, tendo os profissionais a oportunidade de partilhar as suas opiniões, conhecimentos, mostrar a sua autonomia e o seu empenho face ao processo de aprendizagem (Fonseca J. , 2013).

3.2 Participantes do Estudo

A investigação contou com a participação de três educadoras e três professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. As primeiras participantes do estudo foram três educadoras, duas de creche (IPSS) e uma de Jardim de Infância (público). Os restantes participantes foram três professoras do 1ºCiclo do Ensino Básico (público). Como forma de selecionar as participantes do estudo optei por recorrer a uma educadora e a duas professoras cooperantes, assim como a duas educadoras e a uma professora que exercem funções perto da minha área de residência. Em anexo podem ser consultados os quadros de identificação das participantes do estudo (Anexo XVII).

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados foi definido em conformidade com o tipo de estudo e com a informação que era necessária recolher, tendo sido utilizado entrevistas semiestruturas e a análise documental.

As entrevistas são um método de recolha de dados baseado em conversas orais, entre um ou mais indivíduos, sendo que os entrevistados devem ser selecionados rigorosamente para que haja uma certificação de que as informações disponibilizadas são válidas, e que vão ao encontro dos objetivos do estudo (Katele & Rogiers, 1993).

Uma das vantagens de optar pelo uso da entrevista é a possibilidade de aceder de imediato a informação pertinente para o estudo e a hipótese de abordar temas de natureza mais pessoal com grau de complexidade elevado, de reconhecer escolhas ou perspetivas mais pessoais dos participantes (Ludke & André, 1986).

As entrevistas podem dividir-se em três tipos, tendo cada uma delas uma forma de aplicação distinta (Ludke & André, 1986). As entrevistas não estruturadas definem-se pela liberdade dos vários intervenientes no decorrer da conversa oral, enquanto que as entrevistas estruturadas apresentam uma estrutura definida, sendo o seu principal objetivo recolher resultados idênticos entre os vários entrevistados, possibilitando que haja uma maior facilidade em comparar os dados dos diversos participantes (Ludke & André, 1986). No equilíbrio destes dois tipos de entrevistas encontram-se as semiestruturadas, que contam com a presença de um guião pré-definido, cuja finalidade é estruturar o diálogo (Ludke & André, 1986). Porém, esse mesmo documento orientador não necessita de ser cumprido de forma

rigorosa, tendo o entrevistador a possibilidade de realizar os ajustes e as alterações necessárias no decorrer da entrevista (Ludke & André, 1986).

Considerando os dados que pretendíamos recolher para o estudo e reconhecendo os vários tipos de entrevistas optei pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, sendo que foi necessário elaborar dois guiões de entrevista, um para as educadoras e outro para as professoras. Ambos os guiões divididos em blocos temáticos, objetivos e respetivas questões, sendo que estas últimas iam ao encontro dos objetivos definidos no estudo (Anexo XIII – Educadores; Anexo XIV – Professores).

O outro método de recolha de dados utilizado foi a análise documental que, segundo Spodek (2002), tem como base os registos escritos permanentes, acerca de um determinado grupo num determinado contexto. Este instrumento é visto como uma técnica de enorme relevância, nomeadamente quando se tratam de estudos com uma abordagem qualitativa, na medida em que a análise documental é encarada como um complemento a outras técnicas e uma forma de dar a conhecer diversas visões sobre os temas em estudo (Ludke & André, 1986). As vantagens de recorrer à análise documental são o acesso facilitado a informação válida e fidedigna; a possibilidade de consulta dos documentos durante um longo período de tempo; a hipótese de utilização como forma de apoio para a realização de outros estudos; o complemento a outras técnicas de recolha de dados, dando a possibilidade de fundamentar algumas das afirmações dadas pelos participantes da investigação (Ludke & André, 1986).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

O conceito de análise de conteúdo, segundo Krippendorff (1980), é “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff como citado por Ludke & André, 1986, p. 41). Nessa mesma perspetiva, a análise de dados pode considerar-se um método de investigação das mensagens (Krippendorff, 1980 citado por Ludke & André, 1986).

Para a aquisição dos dados foi necessário aplicar os instrumentos de recolha de dados já mencionados, sendo que numa fase inicial realizaram-se leituras acerca da problemática da investigação. Após reunir o conhecimento teórico necessário, foram elaborados os guiões de entrevista e implementadas as entrevistas semiestruturadas.

No momento da realização das entrevistas foi necessário considerar os cuidados a ter na aplicação do instrumento, procurando mostrar total respeito pela entrevistada; garantir a confidencialidade da docente; apresentar a capacidade de ouvir com atenção; estimular respostas naturais da entrevistada, para que a partilha de informação ocorresse de forma espontânea (Ludke & André, 1986). O clima criado entre a entrevistadora e a entrevistada foi outro dos aspetos refletidos, uma vez que é desejável haver confiança entre os intervenientes, de modo a que os participantes do estudo mostrem à vontade para dar a conhecer as suas ideias, experiências e visões (Ludke & André, 1986).

A utilização de entrevistas semiestruturadas implicou o uso de um guião de entrevista, cuja ordem das questões podia ser alterada, na eventualidade de ser necessário. No entanto, procurei seguir a estrutura, uma vez que o guião apresenta uma sequência lógica dos assuntos, começando pelas questões mais simples até às mais complexas (Ludke & André, 1986).

Devido à pandemia, apenas uma das entrevistas foi realizada em contexto presencial, sendo que as restantes foram feitas através de plataformas digitais. No entanto, todas as entrevistas deram início com um pequeno diálogo, tendo sido esclarecido o tema da investigação e os objetivos da entrevista.

Depois de realizadas as entrevistas procedeu-se a fase de transcrição das mesmas, podendo estas ser consultadas em anexo (Anexo XX- Educadoras; Anexo XXI-Professoras).

Numa fase seguinte, após as entrevistas estarem transcritas iniciou-se a análise do conteúdo, tendo sido necessário a realização de diversas leituras dos dados transcritos.

Para analisar os dados foi necessário cumprir as três fases de análise de dados definidas por Bardin (1997), nomeadamente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e interpretação (Bardin, 1977).

Na etapa de exploração do material foi necessário escolher as unidades de codificação e efetuar a técnica de recorte, que, por sua vez, implica a seleção da informação das entrevistas de acordo com os objetivos definidos na investigação, obtendo-se uma representação precisa dos dados recolhidos, facilitando assim o processo de agrupamento e análise do conteúdo (Bardin, 1997).

Essa seleção da informação possibilitou encontrar as unidades de registro, segmentos específicos do discurso, por norma, palavras, frases ou temas que surgem de forma repetida e que são recorrentemente abordados (Holsti, 1969 como citado por Ludke & André, 1986). Posteriormente, realizou-se a contagem das unidades de registro e construíram-se as categorias, sendo estas, um reflexo dos objetivos do estudo (Guba & Lincoln, 1981 como citado por Ludke & André, 1986) que abrangem as unidades de registro com características comuns (Guba & Lincoln, 1981 como citado por Ludke & André, 1986). As categorias subdividiram-se em subcategorias, tendo em conta os dados que foram recolhidos nas entrevistas e os documentos analisados.

Assim, para facilitar a análise e interpretação de dados foi construída uma tabela, que se encontra planificada em anexo (Anexo XXII – Educadoras; Anexo XXIII – Professores) dividida em Blocos Temáticos, Categorias, Subcategorias, Exemplos de Unidade de Registro, Número de Unidade de Registro (Número de U.R.) e Número de Sujeitos.

Na terceira fase, ocorreu a interpretação dos dados, ou seja, a validação da informação disponibilizada pelos participantes através da comparação com os dados da fundamentação teórica (Bardin, 1977).

Por fim, importa reconhecer que o processo de descodificação da análise de conteúdo não implica apenas uma aplicação do conhecimento acerca da avaliação dos dados, mas também que o investigador recorra à sua capacidade perceptiva, intuitiva e à sua sensibilidade (Krippendorff, 1980 citado por Ludke & André, 1986).

4 Apresentação e análise dos resultados

Neste ponto serão analisadas as entrevistas elaboradas às Educadoras e às Professoras de 1º Ciclo do Ensino Básico, e retiradas as principais conclusões de acordo com o que é defendido pelos autores estudados.

4.1 Análise dos resultados das educadoras

Primeiramente, irei analisar as entrevistas das educadoras, apresentando uma tabela com os dados dispostos de forma organizada e sintetizada, para melhor compreensão dos resultados obtidos (Tabela 1- Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Educadoras).

Tabela 1-Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Educadoras.

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Número de U.R.	Número de sujeitos
Bloco 2 Conceções sobre Relação Pedagógica	Definição de Relação Pedagógica	Interação	2	2
		Acesso à aprendizagem	2	1
		Relação de confiança, afetividade e respeito	1	1
		Partilha de aprendizagens	1	1
		Relação com a auxiliar da ação educativa	1	1
	Fatores que influenciam a Relação Pedagógica	Faixa etária do grupo	2	1
		Personalidade do educador	2	2
		Vínculo afetivo	3	2
		Espaço/Materiais	3	1
		Rotinas	2	1
		Modelos Pedagógicos	1	1
		Paixão pela profissão	1	1
		Caraterísticas das crianças	4	3

		Projetos e Atividades	1	1
	Importância da Relação Pedagógica	Desenvolvimento da criança	1	1
Bloco 3 Papel das expectativas no processo de aprendizagem	Processo de formação de expectativas	Conhecimento acerca do grupo	2	2
		Criar expectativas reais	2	1
		Processo gradual	1	1
		Conhecimento do contexto familiar	1	1
		Delinear a prática Pedagógica	1	1
		Primeiro contato com o grupo	1	1
	Influência das expectativas	Positiva e Negativa	4	2
		Positiva	2	1
	Processo de gestão das expectativas	Adequar as expectativas à criança	3	2
		Reconhecer a importância da autoestima das crianças	3	2
		Ser flexível na gestão das expectativas	3	1
		Contrariar as expectativas negativas	2	1
	Cuidados na expressão e comunicação das expectativas	Educar pela positiva	5	3
		Elogiar	2	1
		Incentivar	1	1
		Evitar a crítica		1
Fornecer feedbacks		1	1	
Evitar comunicar expectativas demasiado altas		2	1	
Cuidar da autoestima das crianças		1	1	
Bloco 4 Exemplos Práticos	Situações onde as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem	Apresentação de trabalhos	2	1
		Comunicação Verbal	1	1
		Momento das Refeições	2	1
		Crianças com falta de apoio familiar	2	1
	Situações onde as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem	Construção de um puzzle	2	1

		Participação das famílias no desfralde	1	1
	Dilemas a respeito das expectativas	Problemas na ação pedagógica	1	1
		Dúvidas na transição para o 1º CEB	2	1

Na primeira categoria, “definição da relação pedagógica”, duas das entrevistadas consideram que o conceito em questão passa pela interação com o grupo. **(E1)**, “*é toda a relação e todas as interações que vamos estabelecendo com cada criança e com o grupo em geral.*” **(E2)**, “*é a relação que temos com as crianças (...)*”. Relacionando essas mesmas opiniões com o autor estudado, Postic (2007), a interação é uma reação recíproca temporária, que pode ou não ser verbal e que o comportamento de um dos intervenientes dessa interação tem influência sobre o comportamento do outro. Assim, as educadoras encontram-se de acordo com o autor que afirma que “a ação do docente afeta o aluno e vice-versa como no sistema mais amplo da turma, colocando-se o indivíduo em relação com grupos e subgrupos” (Postic, 2007, p. 146).

No ponto de vista de outra das entrevistadas, a relação pedagógica é uma relação entre o educador e as crianças, onde ocorre uma partilha constante de aprendizagens, “(...) *inter-relação permanente onde aprendemos uns com os outros.*” **(E3)**. Esta mesma ideia coincide com a definição de relação pedagógica apresentada pela Teoria Humanista, que considera que a transmissão de saberes não acontece apenas num único sentido, do educador para o grupo de crianças, havendo também uma transformação do educador, devido à partilha de conhecimentos de ambas as partes (Postic, 2007).

Referem ainda, que a relação pedagógica “...*assenta em princípios de confiança, segurança, afetividade e respeito mútuo entre criança e adulto.*” **(E3)** e que se baseia nas atitudes dos profissionais, de forma a que o grupo possa atingir a aprendizagem “... *tudo aquilo que fazemos para tornar aprendizagem possível.*” **(E2)**.

Outras duas entrevistadas, referem que o vínculo afetivo é um aspeto fundamental na construção e evolução de uma adequada relação pedagógica, sendo, necessário existir tempo para que todos os intervenientes se possam conhecer. **(E2)**, “...*a minha relação pedagógica é algo que ainda está a ser construído, porque no fundo ainda não houve tempo para criar o vínculo desejado.*”. **(E1)**, “*A relação vai se alterando porque nós vamos começando a conhecer melhor cada criança, o grupo e vamos estabelecendo um vínculo cada vez maior.*”

A resposta de uma das participantes vai ao encontro da autora estudada, Esteves (2005), que afirma que para se estabelecer uma relação pedagógica equilibrada é necessário que a mesma seja baseada na afetividade. No que concerne às condições necessárias para a aprendizagem, penso que haja uma correspondência entre as ideias apresentadas e a perspetiva Guimarães e Borunchovitch (2014), que consideram ser necessário criar uma

comunidade escolar, onde todas as crianças se sintam emocionalmente vinculadas e seguras, para haver aprendizagem.

É ainda referenciada a auxiliar da sala como um elemento indispensável à relação pedagógica, “... a relação pedagógica passa pela relação que nós temos com a colega de trabalho...” (E2). Confrontando a resposta dada com a informação disponibilizada nas OCEPE (2016), percebe-se que a relação que a educadora estabelece com a auxiliar de sala favorece as relações educativas, permitindo assegurar uma ação educativa articulada e coerente com o grupo de crianças.

No que diz respeito à categoria, “Fatores que influenciam a Relação Pedagógica”, todos os sujeitos entrevistados consideram as características individuais das crianças como um fator de influência, comunicando ser necessário diferenciar a (E1) “...atitude perante cada criança...”, reconhecer que (E1), “A relação que estabelecemos com um grupo de creche e com um grupo de jardim de infância é sempre diferente...” e que cada criança (E2) “...tem a sua personalidade...”, sendo, por isso, fundamental adaptar a relação às (E3) “... dificuldades e potencialidades.” dos alunos.

Os fatores referidos anteriormente, segundo Morgado (1997), são aspetos que fazem variar a relação pedagógica, tendo o educador de apresentar a capacidade de identificar as necessidades das crianças, dar resposta às necessidades globais do grupo, assim como a cada uma das crianças em particular. Deste modo, o autor (1997) afirma que os profissionais de educação para responderem com qualidade às crianças devem de saber gerir as necessidades dos alunos, tendo em consideração a faixa etária ou o ano de escolaridade da criança; as necessidades dos alunos consoante as variáveis de natureza contextual; as necessidades das crianças resultantes das variáveis de natureza pessoal (Morgado, 1997).

Reforçando os fatores mencionados pelas entrevistadas, outro dos autores estudados, considera que haja uma alteração da relação pedagógica consoante a idade da criança, o meio sociocultural, o contexto familiar e a categoria de ensino (Postic, 2007).

Os participantes do estudo mencionam ainda como fatores de influência na relação pedagógica, a personalidade do cuidador, mais concretamente a (E1), “...sensibilidade por parte do educador para que sejam respeitadas as necessidades individuais das crianças.”; as rotinas, devendo de existir nas instituições (E1), “...flexibilidade na hora da refeição e na hora da sesta...” de modo a serem respeitadas as necessidades individuais das crianças; os espaços e materiais, (E1) “se o espaço não está adequado às crianças e, ou se os materiais não estão disponíveis para as crianças explorarem acaba por afetar a minha relação pedagógica.”; a paixão pela profissão de educadora, (E3), “A paixão que coloco naquilo que faço e a paixão pelo que faço.”; as atividades e projetos, variando a relação ao longo do ano consoante o “...tipo de projetos e atividades que vamos desenvolvendo no momento...” (E3).

Como foi partilhado, a sensibilidade do educador pode provocar uma mudança na relação pedagógica, pois tal como refere Mauco (1986), “Mais vale um método medíocre

praticado por um bom pedagogo com sensibilidade normal, do que um bom método nas mãos de um educador incapaz de usar a sua sensibilidade” (Mauco como citado por Esteves, 2005, p.12).

A organização do espaço e do tempo, outros dos fatores comunicados por uma das participantes, segundo as OCEPE (2016), estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações existentes na sala, uma vez que o espaço é “um suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender” (OCEPE, 2016, p. 26).

Reforçando a importância do espaço nas interações Spodek (2002), refere que “o contexto físico do jardim de infância incluindo o desenho da sala de atividades e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” (Spodek, 2002, p.144).

Apoiando a influência da paixão pela profissão, um dos aspetos mencionado por uma das entrevistadas, Day (2004) afirma que os professores que possuem gosto pelo ensino têm maior consciência dos desafios que se colocam à profissão, têm mais confiança nas suas capacidades e acreditam que podem vir a fazer a diferença no percurso escolar das crianças (Day como citado por Estrela 2010).

No que concerne à “Importância da Relação Pedagógica”, foi referido por uma das educadoras, que a relação pode facilitar o processo de construção pessoal das crianças “...a *relação pedagógica é realmente importante para a construção da sua confiança e para o desenvolvimento da sua autonomia na exploração do espaço.*” (E1).

No segundo bloco, direcionado para o papel das expectativas no processo de aprendizagem, duas das entrevistadas referem que para formarem expectativas relativamente às crianças (E1), “...*é fundamental haver um bom conhecimento do grupo*”. Por esta razão, apontam o processo de formação de expectativas como sendo algo gradual, (E2) “*Conforme o conhecimento que tenho sobre o grupo vou criando expectativas...*”.

Comparando o que foi dito pelas participantes com o autor Oliveira (1992), o professor deve, efetivamente, possuir um conhecimento sobre o grupo para criar expectativas, porém esse conhecimento deve ser construído a partir da observação da turma e não com base em ideias estereotipadas, experiências anteriores ou em informações erróneas disponibilizadas acerca das crianças.

Em contrapartida, uma das educadoras afirma formar expectativas relativamente às crianças num primeiro contato com o grupo, mediante as características observadas cria expectativas positivas e algumas menos positivas, sendo que quando são pouco positivas procura contrariá-las para que não se verifiquem.

A mesma participante aponta como fator de influência na formação de expectativas menos positivas o contexto familiar **(E3)**, “...*achamos que que no contexto onde ela vive e no contexto socioeconómico que a rodeia dificilmente só nós e só a nossa ação vai permitir o sucesso.*” Confrontando com bibliografia consultada, as expectativas formadas pelos professores “provêm dos meios socioculturais das crianças; da representação dos pais; da categorização que fazem do seu estatuto sociocultural, com base na profissão da mãe e do pai; da linguagem da criança” (Postic, 2007, p. 117).

Por último, um do sujeito refere procurar criar expectativas reais, ou seja, expectativas que as crianças “...*consigam alcançar...*” **(E1)** e que “...*valorizem a criança e o que ela é capaz de fazer*” **(E1)**. Assim, aos olhos da entrevistada, as expectativas são perigosas quando não estão ao nível das crianças, havendo a possibilidade de afetarem a sua autoestima. De acordo com o estudo realizado por Martinek e colaboradores, as expectativas dos professores relativamente aos seus alunos têm influência no crescimento psíquico dos mesmos, afetando o autoconceito, a autoestima e a construção da identidade das crianças (Martinek e colaboradores como citado por Oliveira 1997).

Uma das entrevistadas considera útil a formação de expectativas para delinear a sua prática e alcançar os objetivos traçados, referindo que “...*as expectativas são pontos de partida que eu encontro para chegar lá com a criança.*” **(E3)**. Neste sentido, as expectativas são encaradas, pela participante, como facilitadoras da sua prática, tal como afirma Oliveira (2017), as expectativas na educação podem contribuir para o bom desempenho escolar dos alunos, sendo um bom ponto de partida para o professor e, simultaneamente, uma mais valia para o processo de planeamento da sua ação educativa.

Passando para a categoria “Influência das expectativas”, dois dos sujeitos referem que as expectativas podem “...*ter uma influência positiva ou negativa...*” **(E1)** sendo que se “...*forem negativas a influência será negativa...*” **(E2)**. No entanto, estas duas entrevistadas, referem tentar que a influência seja sempre positiva, uma vez que criam expectativas positivas relativamente aos seus grupos **(E1)**, “...*tentamos que seja positiva de modo a encorajar e incentivar a criança a acreditar que é capaz de fazer aquilo que estamos a propor.*”. Esta tentativa por parte das educadoras, segundo Valle e Nuñez (1989), é de elevada importância, uma vez que é desejável que os profissionais tenham expectativas positivas sobre todos os alunos, não querendo com isto dizer que as expectativas formadas tenham de ser altas para todos os alunos, pois as expectativas devem ser ajustadas mediante as características da criança (Valle & Nuñez como citado por Oliveira, 1992).

Por outro lado, outra das educadoras considera que as expectativas tenham apenas uma influência positiva **(E3)**, “...*positiva, nunca diria negativa.*”, pois **(E3)** “...*mesmo que tenha expectativas menos boas estou sempre a tentar que isso não se verifique.*”. Assim, para esta entrevistada as expectativas não podem influenciar negativamente os alunos, pois considera que as expectativas são importantes para a sua prática pedagógica, no entanto, não acredita

que condicionem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, até porque quando tem expectativas menos positivas sobre algum deles não as comunica, sendo impossível afetar a criança expectada.

Na penúltima categoria do bloco, “Gestão das expectativas”, ambas as entrevistadas referem ser necessário “...definir expectativas adequadas à criança...” (E2), não “...ter expectativas muito altas...” (E1) e considerar sempre que “...num grupo de crianças da mesma idade um pode ser capaz e outro não.” (E1). Para uma participante do estudo, o educador deve revelar alguma flexibilidade na gestão das suas expectativas (E2), “...devem mudar à medida que vamos conhecendo a criança.” (E2) e, nas situações em que a criança não é capaz de alcançar as expectativas, “... temos de saber aceitar, baixar a nossa expectativa e ficar satisfeitos com o nível que alcançou...” (E2).

Comparando as respostas dadas com as designações atribuídas a cada professor consoante a sua capacidade em gerir as expectativas, considero que as educadoras sejam proativas (Brophy & Good como citado por Oliveira, 1992). Revelando ser educadoras predispostas a alterar as suas expectativas mediante o comportamento e a resposta da criança no desenvolver das tarefas ou no desenrolar do ano letivo, assim como capazes de adequar as tarefas ou os meios de aprendizagem para que a criança a consiga realizar. Assim, na prática pedagógica é importante que o educador não apresente uma perspetiva rígida acerca da personalidade ou comportamento de uma determinada criança, uma vez que a mesma se encontra em desenvolvimento e em constante mudança (Fuentes, 2020) podendo ser necessário ajustar as expectativas mediante as alterações verificadas nas crianças.

Como estratégia para gerir as expectativas menos positivas, uma das entrevistas refere tentar contrariar essas mesmas expectativas e “...acreditar que mesmo que o sucesso não seja muito é sempre algum.” (E3).

No processo de gestão das expectativas, para ambas as participantes, “Deve de haver a preocupação para que a criança não perca a autoestima.” (E3). Como existem elementos do grupo que tendem a comunicar expectativas, muitas vezes, menos positivas face ao trabalho que os colegas estão a realizar, o educador deve de fazer a gestão das suas expectativas e ajudar as crianças a gerir as suas opiniões, “...de forma a não prejudicar a autoestima.” (E1) de nenhum dos elementos do grupo.

Na última categoria do bloco, “Cuidados na expressão e comunicação das expectativas”, todos os participantes referem ser fundamental educar pela positiva, de modo a “...levar à criança uma perspetiva positiva do que é capaz de fazer.” (E3), “...passar a mensagem de que todos vão ser capazes.” (E2) e incentivar as crianças a quererem “... fazer cada vez mais e melhor.” (E1). Os entrevistados referem ainda a importância de elogiar, “...valorizar as produções das crianças...” (E1) e de fornecer feedbacks, “...comunicando as nossas expectativas em relação a eles...” (E2). Uma das entrevistadas reforça a necessidade de os alunos compreenderem as expectativas que os professores têm sobre si, razão pela qual

as mesmas devem ser claras e positivas. De acordo com Estrela (2002), “a comunicação clara de expectativas positivas, quanto ao aproveitamento e comportamento dos alunos ligada a uma preocupação pelas tarefas e aproveitamento de tempo de ensino, tem-se revelado um factor importante da eficácia do ensino” (Estrela, 2002, p. 73).

Outra participante refere que os educadores devem de evitar **(E1)**, “...*reforçar o negativo ou ter expetativas baixas em relação às crianças...*” **(E1)**, contudo também não devem de ser comunicadas “...*expetativas demasiado altas.*” **(E2)** ou expetativas que as crianças não consigam atingir.

O educador deve ter cuidado na forma como fala com o grupo, pois aquilo que verbaliza e como verbaliza pode influenciar as interações, o comportamento e a autoestima das crianças. Deste modo, e fazendo a articulação entre o que foi dito e aquilo que é apresentado nas OCEPE (2016), a construção da autoestima das crianças implica a presença de um educador capaz de valorizar o seu trabalho, respeitar as suas características, estimular a sua aprendizagem, incentivar à execução de tarefas e encorajar a criança a dar sempre o seu melhor.

No seguimento do bloco, “Exemplos Práticos”, todos os participantes referem, pelo menos, uma situação onde as expetativas tiveram uma influência positiva. No entanto, apenas uma das entrevistadas mencionou um momento em que as expetativas tiveram uma influência negativa. Ainda assim, essa situação com influência negativa foi um acontecimento desenrolado em contexto familiar e não em contexto de sala de aula, porém, a profissional ressalta a hipótese de o mesmo acontecimento poder surgir em contexto de sala.

No que concerne aos exemplos onde as expetativas tiveram uma influência positiva, foram referidas situações de apresentação de trabalhos **(E1)**, “...*crianças muito tímidas que têm de apresentar trabalhos em grande grupo*” e que com a transmissão de expetativas positivas e incentivos conseguem ultrapassar as suas dificuldades. A comunicação verbal dentro da sala foi novamente evidenciada, **(E2)** “...*uma criança no meu grupo anterior, que na escola mal falava e nós até achávamos que podia estar com algum problema, mas como acreditámos sempre que ela ia conseguir comunicar verbalmente e no final do ano começou a falar.*”. A falta de apoio familiar foi outro dos exemplos partilhados, **(E3)** “...*uma criança inserida num meio familiar e social completamente não favorável ao seu desenvolvimento harmonioso...e que com o nosso apoio, com o nosso reforço positivo, de que ela era capaz, ela ganhou interesse pela escola, por aprender...*”.

Relativamente às situações onde as expetativas tiveram uma influência negativa, uma das educadoras refere que apresentava uma grande expetativa de que o filho ia conseguir construir um puzzle e “...*estava muitas vezes com ele à espera que ele conseguisse fazer o puzzle, até que ele começou a rejeitar a atividade.*” **(E3)**. As altas expetativas de uma mãe ou de uma profissional de educação, para esta entrevistada, podem dar origem a consequências negativas, levando a criança a “...sentir aquilo como um fracasso pessoal.” **(E1)**.

Como última questão do bloco, surgem os dilemas das educadoras, não existindo nenhum dilema em comum entre as entrevistadas. Para a **E1**, o desfralde é sempre um momento que lhe causa algumas dúvidas, pois “...mesmo que tenha a expectativa de que a criança está preparada temos de falar com os pais, porque se não houver disponibilidade dos pais para fazerem o trabalho não conseguimos concretizar apenas na instituição.” (**E1**). A **E2** refere questionar-se muitas vezes sobre a sua ação pedagógica “Por vezes nós pensamos: Porque razão é que aquela criança não está a conseguir ou porque é que está a ter dificuldades em adaptar-se. Será que sou eu que estou a fazer alguma coisa errada?” (**E2**). A **E3** refere que a transição das crianças para o 1ºCiclo lhe causa algumas dúvidas “...se é benéfico ficarem ou irem.” (**E3**) e confessa que no ano anterior “...tinha expectativas positivas de que uma criança estava apta para entrar para o 1ºCiclo, mas devido à sua imaturidade tive dúvidas se as expectativas se iam ou não confirmar...” (**E3**).

4.2 Análise dos resultados das Professoras

Neste segundo tópico, irei analisar os dados disponibilizados pelas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para facilitar a leitura dos dados obtidos, apresento uma tabela com a informação organizada e sintetizada (Tabela 2- Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Professoras).

Tabela 2-Categorias e subcategorias emergentes do discurso das Professoras.

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Número de U.R.	Número de sujeitos
Bloco 2 Concepções sobre Relação Pedagógica	Definição de Relação Pedagógica	Interação	2	2
		Relação com as famílias	1	1
		Relação de proximidade com os alunos	5	3
		Conhecimento mútuo	1	1
		Conceito complexo	1	1
	Fatores que influenciam a Relação Pedagógica	Paixão pela profissão	3	2
		Rendimento escolar	1	1
		Caraterísticas das crianças	6	2
		Personalidade do Professor	2	1
		Transmissão de valores	1	1
		Identificação das regras de conduta	2	2

	Importância da Relação Pedagógica	Meio para alcançar a aprendizagem	3	3
		Motivação	2	2
Bloco 3 Papel das expectativas no processo de aprendizagem	Formação de expectativas	Aspeto físico dos alunos	1	1
		Conhecimento do nome dos alunos	3	1
		Metas de Aprendizagem	1	1
		Dificuldades de Aprendizagem	1	1
		Dados biográficos <i>Catálogo</i>	5	1
	Influência das expectativas	Positiva e negativa	1	1
		Positiva	2	2
	Gestão das expectativas	Expectativas elevadas	2	1
		Expectativas nem altas nem baixas	3	1
		Expectativas positivas	2	1
	Cuidados na expressão e comunicação das expectativas	Não fazer comparações	6	2
		Não melindrar	1	1
		Educar pela positiva	2	2
		Elogiar	3	1
		Cuidar da autoestima	1	1
		Compreender a criança	1	1
		Motivar	3	2
Bloco 4 Exemplos Práticos	Situações onde as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem	Alunos com Necessidades Educativas Específicas	4	2
		Leitura em voz alta	2	1
		Comunicação verbal	2	1
	Situações onde as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem	Altas expectativas relativamente à profissão docente	2	1
		Falta de confiança dos alunos	3	1
		Erros no ditado	1	1
	Dilemas a respeito das expectativas	Transmissão do conhecimento	2	2
		Falta de tempo	2	1
		Ajudar os alunos a ganharem confiança em si	1	1

Para todas as professoras é fundamental que a relação pedagógica seja *“uma relação de proximidade com os alunos.”* (P3), *“Temos de estar muito atentos às problemáticas dos próprios alunos e das famílias e estar com eles.”* (P1), pois *“... conta muito o fator emocional, porque podemos ser muito bons professores, mas se nos mantivermos afastados dos alunos é difícil que eles nos aceitem e progrediam.”* (P2). Como afirma a entrevistada importa conhecer o contexto familiar das crianças, indo assim ao encontro da perspectiva apresentada por Melanie Klein, que afirma que as relações da criança com a sua mãe e com o seu pai podem ditar a relação da mesma com a escola e com o professor (Melanie Klein como citado por Silva, 2006).

Reforçando a ideia defendida pelas participantes, Pianta, La Paro e Hamre (2006) explicam que, para identificar corretas interações dentro da sala é necessário observar a proximidade e sensibilidade por parte do professor relativamente ao grupo de alunos (Pianta, La Paro & Hamre como citado por Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

Duas das entrevistadas consideram a relação como sendo uma partilha constante entre professor e alunos, afirmando ser *“...muito dar e receber.”* (P1), sendo que para receber algo dos alunos é necessário conhecimento sobre os mesmos, sensibilidade e paciência, daí a relação ser comparada ao processo de semear (P2), *“...os alunos são como a terra, eu semeio e se souber semear bem sou capaz de colher alguma coisa.”*

No que concerne aos fatores que influenciam a relação pedagógica, dois dos participantes referem as características da criança, *“...temos de basear a nossa relação pedagógica consoante os alunos que temos afrente.”* (P2) reconhecendo a “personalidade e a especificidade de cada criança.” (P3). Assim, o professor não deve ter um só método para ensinar, mas vários métodos, pois só assim é que vai conseguir ajustar-se às necessidades das crianças que tem à sua frente (Ekstein como citado por Franco & Albuquerque, 2010).

Outro dos fatores referidos por duas das entrevistadas é a paixão pela profissão. (P2), *“A minha relação pedagógica baseia-se principalmente naquilo que eu faço e que gosto de fazer.”* (P1) *“... o gosto que tenho por aquilo que faço.”* Como afirma Piletti (1986), para que haja sucesso educativo é necessário que os professores gostem de exercer a sua profissão e que tenham a noção da influência que têm no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Piletti como citado por Jesus, 1997).

Como é referido, pelas participantes, a relação pedagógica acaba por ser um meio facilitador da aprendizagem e, por isso, um dos professores refere como fator de influência os alunos gostarem dos professores (P3) *“...quando os alunos gostam dos professores gostam de aprender”*. Assim, os alunos que se identificam com o professor acabam por ser mais influenciados pelo docente, e, consecutivamente, apresentam uma maior motivação pela aprendizagem e melhores resultados escolares (Jesus, 1997).

As preferências dos alunos, de acordo com o estudo feito por Villa (1985), variam consoante as suas características pessoais, o seu nível de ensino e o momento do ano letivo

(Villa como citado por Jesus, 1997). As crianças podem apresentar preferência por determinado tipo de professor, nomeadamente por um profissional do tipo didático, organizado, dominante, físico, cordial, afetivo e entusiasta (Jesus, 1997). O facto de os alunos variarem as suas preferências com o passar do tempo, implica que o docente apresente flexibilidade em relacionar-se com os seus alunos, gerindo a mudança de gosto dos alunos.

O rendimento escolar é outro fator que pode influenciar, pois aos olhos da **P1**, é preciso “...*estar atenta ao rendimento de cada aluno e ver até que ponto eles estão ou não acompanhar e, se é necessário diferenciar o trabalho com eles.*” (**P1**). Deste modo, a entrevistada considera que para se assegurar uma relação pedagógica de qualidade, o professor deve ser capaz de identificar as dificuldades dos alunos e alterar a sua ação educativa, recorrendo aos meios de aprendizagem mais apropriados para cada um. Contudo, importa reforçar que diferenciar o trabalho dos alunos significa apenas alterar os meios de aprendizagens, ao invés alterados os objetivos de aprendizagem (G. Avanzini como citado por Postic, 2007).

Uma das entrevistas refere ainda que a sua relação com as crianças acaba por basear-se numa transmissão de valores, tentando, por isso, ser um exemplo a seguir: “*tenho muito cuidado no relacionamento e nos valores que transmito e como os transmito*” (**P3**). A ideia apresentada vai ao encontro daquilo que é dito pela autora estudada, Estrela (2002), que afirma que a relação pedagógica é afetada pela relação que se estabelece entre o saber e o poder, nomeadamente com a influência que se exerce sobre a mudança do Outro.

Outra das variáveis referidas pela **P3** são as regras da sala, pois para a entrevistada a relação de proximidade com os alunos exige que “eles percebam as regras de funcionamento da sala de aula” (**P3**). Confirmando assim a ideia apresentada pela autora, Estrela (2002), que diz ser necessário criar regras de conduta para que haja um clima harmonioso dentro da sala.

No que diz respeito à categoria, “Importância da Relação Pedagógica”, todos os participantes referem ser determinante estabelecer uma adequada relação pedagógica para assegurar a aprendizagem dos alunos, assim como para os motivar para aprender.

A ideia de que a relação pedagógica possibilita a aprendizagem é uma opinião comum entre todos os entrevistados, uma vez que referem a relação pedagógica como sendo “...*aquela relação que o professor consegue manter com os seus alunos de maneira a que possa haver aprendizagem.*” (**P2**), e que a partir dela, o professor consegue entender os alunos, “...*perceber até que ponto eles se sentem bem para aprender.*” (**P1**), tentando arranjar as melhores “...*formas de cativá-los e motivá-los para aprendizagem.*” (**P3**). A partir da construção de adequada relação com os alunos, o professor consegue identificar as suas qualidades, fragilidades e interesses, e recorrer às estratégias mais apropriadas para os motivar para a aprendizagem.

Para duas das entrevistadas, uma relação pedagógica adequada é imprescindível para motivar os alunos e reconhecer as melhores “...estratégias para os fazer sentir curiosos para aprender.” (P2).

No terceiro bloco, “Papel das expectativas no processo de aprendizagem”, os profissionais referem formar as suas expectativas baseando-se em diferentes fatores, não existindo nenhum dos participantes a mencionar o mesmo aspeto.

A P2 explica que, com os anos de experiência, ao observar a cara dos alunos já consegue prever o tipo de aluno que o mesmo será, “...quando me deparo com uma turma nova e quando olho para as caritas deles, eu, mais ou menos, consigo perceber quais são os alunos que vão avançar rapidamente, quais é que vão ter dificuldades, quais é que são menos trabalhadores...” (P2).

O conhecimento dos nomes dos alunos foi outro dos fatores mencionados pela professora “...há determinados nomes de crianças que são sempre iguais, o padrão deles é sempre igual.” (P2). No entanto, é de referir que esta professora explicou não se basear “cegamente pelos nomes” (P2), pois para si “não seria ético nem profissional” (P2).

A P2 explica não ser a favor de se consultar os processos dos alunos antes do primeiro contato com a turma, e refere partir da “...tábua zero.” (P2). A participante considera que um dos fatores que leva à formação das expectativas é a catalogação dos alunos. De acordo com Postic (2007), a catalogação na educação surge quando um professor classifica um aluno e rejeita a sua evolução, causando-lhe alguma revolta.

Numa perspetiva oposta, Jesus (1997) considera que a categorização simplifica a relação com o Outro, uma vez que possibilita compreender e supor o comportamento de uma outra pessoa com mais facilidade. Assim, se um professor categorizar um aluno conseguirá dar sentido à relação que vai estabelecer com o mesmo, antecipar o tipo de comportamentos que o aluno poderá vir a ter e planear a postura que vai adotar em função da sua previsão inicial.

Na perspetiva da P1, as expectativas regulam a prática educativa. Assim, para a docente conseguir alcançar um objetivo traçado esta começa por observar a turma, identificar possíveis dificuldades dos alunos e só depois delinea a sua ação pedagógica, de forma a que suas expectativas possam ser alcançadas pelos alunos. Para esta participante, as expectativas são vistas como metas (P1) “...procuro trabalhar essas lacunas para que as minhas expectativas não fiquem reduzidas e a turma avance.”.

Na questão sobre a influência das expectativas no processo de aprendizagem, um dos participantes disse que a influência era tanto positiva como negativa “Eu penso que ambas.” (P2) e dois dos sujeitos da amostra responderam positiva. Aqueles que responderam que a influência era positiva, referem que apenas constituem expectativas positivas relativamente aos seus alunos, caso contrário, não havia progressos na turma “...as expectativas positivas têm uma influência definitivamente positiva.” (P3), “Eu penso que tenha uma influência

positiva, se não tiver expectativas que eles vão ter sucesso ficava sempre à espera daqueles que têm mais dificuldades.” (P1).

Na categoria “Gestão das expectativas” verifiquei que não houve uma concordância no que diz respeito ao tipo de expectativas que cada um dos profissionais gere dentro da sua sala. A P1 refere ser fundamental “...colocar expectativas elevadas em relação a todos os alunos.” (P1). Contrariando a ideia anterior, a P2 refere não colocar expectativas muito altas para poder ficar surpreendida, “...eu tento que a expectativa não seja muito alta para ficar surpreendida.” (P2), procurando assim “...não ter expectativas altas nem baixas.” (P2). De acordo com um dos autores estudados, o professor deve evitar a neutralidade de expectativas, visto que a inexistência das mesmas leva a que os alunos sintam alguma indiferença ou abandono por parte do professor, dando origem a efeitos idênticos aqueles que surgem na presença de expectativas negativas (Oliveira, 1992).

No equilíbrio destas duas opiniões encontra-se a P3, que refere ser “...fundamental demonstrar que temos boas expectativas nos alunos para que não se sintam abandonados e se sintam motivados para o processo de ensino e aprendizagem.” (P3). Confrontando com a literatura estudada, para se estabelecer uma relação pedagógica de sucesso é fundamental desenvolver expectativas positivas sobre as capacidades de todos os alunos (Morgado, 1997).

Para finalizar este bloco, surge a categoria “Cuidados na expressão e comunicação das expectativas”, em que ambos os profissionais referem que devem ser evitadas as comparações, “As comparações são muito perigosas, até as comparações pela positiva eu tento evitar...” (P2). No entanto, um dos sujeitos menciona que nem sempre é possível evitar, “Não devemos fazer isso, mas muitas vezes é por comparação, muitas vezes nós comparamos.” (P1). Discordando da ideia apresentada pelas entrevistadas, Curry (2004), afirma que as comparações quando são educativas podem ser feitas, contudo, têm de ser estimulantes e não depreciativas.

Outro dos cuidados a ter, segundo duas das entrevistadas, é educar pela positiva, sendo necessário que o professor “...diga frases positivas.” (P3) e tente “...ver no negativo o que é de positivo.” (P2). No seguimento desta perspetiva, de levar aos alunos o lado positivo, um dos sujeitos refere ser muito importante elogiar os trabalhos dos alunos, visto que o “...poder do elogio é mais forte do que pensamos.” (P3) pois “...elogiar é encorajar e reconhecer que o aluno consegue superar mais um obstáculo.” (P3). Assumindo a definição de um dos autores estudados, “Elogiar é encorajar e realçar as características positivas” (Cury, 2004, p. 144), sendo, por isso, de elevada importância que o professor procure elogiar os alunos, ao invés de os corrigir ou de os criticar (Curry, 2004).

A P1 apoia a ideia de que os alunos devem ser incentivados, “Eu tento motivar os meus alunos para que eles entendam e acreditem que conseguem fazer as coisas.” (P1) e refere que a motivação é bastante importante para ajudar os alunos a “...perceber que têm de chegar lá.” (P1). A comunicação entre professor-aluno deve incluir aspetos afetivos e, por

isso, o professor deve elogiar, aconselhar e encorajar o seu aluno. É através do tipo de comunicação que se cria o clima dentro da sala. Esse mesmo ambiente acaba por influenciar, positivamente ou negativamente, o tipo de comportamento dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos (Estrela, 2002).

Acrescentando aos cuidados a ter, a **P3** refere ser necessário ajudar os alunos a desenvolverem a autoestima “...os alunos com autoconfiança produzem mais e são mais felizes.” (**P3**), sendo necessário, “...não melindrar.” (**P1**) e compreender a criança “...também tenho a preocupação de compreender cada criança...” (**P2**). Confrontando com as leituras feitas, “ser educador é ser promotor da auto-estima” (Cury, 2004, p. 146), tendo o professor de evitar: corrigir publicamente os alunos; expressar perante a turma autoridade com agressividade; ser excessivamente crítico com as crianças; revelar falta de paciência; não cumprir a palavra dada; ser destruidor de sonhos das crianças (Cury, 2004).

No seguimento do último bloco: “Exemplos práticos”, as participantes referem situações onde as expetativas tiveram uma influência positiva e negativa. Neste sentido, duas das entrevistas referem situações que vivenciaram com alunos com NEE em que as expetativas positivas acabaram por fazer toda a diferença no percurso escolar e, num dos casos, no futuro profissional e pessoal da aluna. Ambos os casos referidos começam por ser encarados como sendo difíceis, no entanto, com esforço, vontade e dedicação as docentes conseguiram inverter os diagnósticos feitos e superar as expetativas, acreditando sempre nas capacidades e habilidades dos alunos. (**P1**) “...quando tive um aluno autista e consegui ao longo do tempo ver que ele também se sentia motivado para aprender, tanto que começou a ler e a escrever... e estava constantemente a ouvir dizer que ele nunca ia aprender e ele ter conseguido foi realmente muito bom.”, (**P2**) “acho que criei expetativas muito positivas em relação aquela criança, que acabaram por ter uma influência muito positiva no seu futuro.”.

A **P3** refere que teve um aluno que tinha muita vergonha em ler em voz alta, tendo optado por “lhe dizer que adorava a voz dele e que parecia um locutor de rádio e que tinha a certeza que ele ia conseguir ler em voz alta.” (**P3**), sendo que esta “...frase teve um efeito muito positivo e fez com que ganhasse confiança para conseguir ler.” (**P3**). A outra situação que refere foi a de um aluno que não falava na escola já há dois anos e que “com recurso ao elogio e às expetativas positivas no final do primeiro período já falava” (**P3**). Concluindo-se assim que, “Boas expetativas e elogiar pequenas conquistas são a chave para termos crianças felizes e motivadas para a aprendizagem.” (**P3**).

No que concerne às situações com influência negativa voltei a sentir alguma dificuldade por parte dos participantes em mencionarem exemplos práticos. Ainda assim, foi referido por uma das professoras que as expetativas que são colocadas relativamente à profissão docente acabam por afetar negativamente o ensino e aprendizagem dos alunos, “Cada vez esperam mais da escola, mas depois não há uma valorização e um reconhecimento do trabalho dos professores.” (**P1**). Os professores sentem-se desmotivados e, por sua vez,

desmotivam os seus alunos. A partilha da docente coincide com o estudo feito por Estrela (2010), que aponta como um dos maiores problemas dos professores incide no facto da sociedade ter começado a desacreditar na profissão docente.

A **P2** considera que as expetativas pressionam os alunos, tendo, por isso, uma influência negativa. Ainda que tenha dado um exemplo aleatório, a profissional explica que na realização de um ditado, *“...se as crianças sentirem que a professora está à espera que eles tenham zero erros no ditado, vão acabar por se sentir pressionados e mais depressa erram.”* (**P2**).

A **P3** partilhou uma experiência menos positiva em que as expetativas foram as principais responsáveis pelo sucedido. A profissional referiu ter tido uma *“...turma de terceiro ano em que perguntava “quem quer ir ao quadro?” e nenhum aluno, dos vinte seis, se oferecia.”* (**P3**), havendo, nessa mesma turma, uma aluna que *“...sempre que mostrava as tarefas já vinha com o discurso “está tudo mal não está professora? Eu sei que está.”* (**P3**). Estas atitudes levaram a **P3** a *“deduzir que as expetativas transmitidas deviam ser muito baixas.”* (**P3**) fazendo com que os alunos não tivessem qualquer tipo de confiança no trabalho que desenvolviam, sendo um aspeto muito negativo na sua aprendizagem.

O exemplo prático referido anteriormente vai ao encontro da ideia sustentada por Postic (2007) que afirma que o comportamento de professores anteriores são referências para os alunos. Deste modo, as recordações que os alunos têm de professores anteriores podem afetar a sua interação futura com os professores, bem como as suas atitudes quando lhes é colocada uma pergunta, podendo levar a que fiquem bloqueados sem conseguir responder ao que lhes é pedido (Postic, 2007).

Na última categoria do bloco, “Dilemas a respeito das expetativas”, duas das entrevistadas referem que, por vezes, têm dúvidas se a forma como transmitem o conhecimento e as estratégias que utilizam são as mais adequadas. (**P1**), *“...questiono-me se a forma como estou a transmitir o conhecimento é a mais adequada ou não, e se todos conseguem lá chegar ou não.”* (**P2**), *“... não conseguir arranjar estratégias para que os alunos continuem interessados e motivados.”*. No seguimento deste dilema, a **P1** refere também o fator tempo *“... aqueles que têm mais capacidades chegam lá de qualquer forma, mas os que têm mais dificuldades precisam de mais tempo.”* (**P3**), sendo um dos dilemas a *“...falta de tempo para reforçar aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem.”* (**P1**). De acordo com Estrela (2010), um dos dilemas dos professores incide nos ritmos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente com a dúvida se o mais correto é orientarem-se pelo ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos ou pelo ritmo dos alunos mais fracos.

Para **P3**, e indo ao encontro da situação prática que vivenciou em que as expetativas tiveram uma influência negativa, refere que a sua maior dificuldade foi em conseguir que os alunos recuperassem a autoconfiança nas suas capacidades *“...até conseguir que os alunos*

confiassem mais nas suas capacidades e criassem motivação e boas expectativas em relação à produção de trabalhos.” (P3).

4.2.1 Síntese comparativa dos resultados

Fazendo uma síntese global dos dados recolhidos, considero que para todos os participantes tenha sido difícil definir relação pedagógica, tendo em conta a complexidade do conceito e a diversidade de dimensões que o mesmo apresenta. Ainda assim, apenas uma das professoras refere dificuldade em responder à questão colocada, ao afirmar tratar-se de *“uma pergunta um pouco complicada” (P2).*

De um modo geral, a definição de relação pedagógica dada pelas educadoras e professoras acabou por ser uma visão mais restrita, centrada nas relações estabelecidas entre educadora/professora-criança.

As educadoras referem a relação pedagógica como sendo uma relação de interação com as crianças, onde deve existir respeito, confiança, afetividade e uma partilha de conhecimentos. As professoras mencionam a relação pedagógica como uma relação de proximidade com os alunos, tendo os profissionais de possuir um conhecimento acerca das crianças e das respetivas famílias, havendo também a necessidade de os alunos conhecerem as regras de sala de aula. De realçar, que tanto as educadoras como as professoras referem, ainda que de forma implícita, a necessidade de tempo para estabelecer uma correta ligação com as crianças.

Outro dos aspetos referidos por educadoras e professoras foi a ligação existente entre a relação pedagógica e a aprendizagem, sendo que todas as profissionais defendem a ideia de que uma adequada relação pedagógica possibilita melhores condições de aprendizagem e uma maior motivação dos alunos.

Relativamente aos fatores que influenciam a relação pedagógica, tanto as educadoras como as professoras concordam que a relação varia consoante as características das crianças, nomeadamente a sua personalidade, a idade, o nível de ensino, o contexto familiar, as suas dificuldades e potencialidades. A paixão pela profissão foi outro dos fatores que as profissionais, de ambas as valências, apontam como sendo determinante para a criação de uma correta relação pedagógica. No entanto, as docentes que partilham essa mesma opinião são aquelas que apresentam mais anos de experiência.

Outro dos aspetos referido, tanto por educadoras como por professoras, foi a personalidade do profissional. Uma das educadoras menciona que a relação acaba por depender da sensibilidade dos profissionais, enquanto que uma das professoras refere a necessidade de os alunos gostarem do professor. Considerando assim, que tanto a educadora como a professora, assumem a relação pedagógica como dependente das características pessoais do professor e dos seus valores. O professor inevitavelmente

transmite valores aos alunos, pois “A prática pedagógica é indissociável da ética, e a melhor forma de operacionalizar essa unidade substantiva é testemunhá-la na nossa actuação, na relação com os nossos alunos, sem medos, sem receios” (Granja, Costa, & Rebelo, 2018, p. 144). A função do docente acaba por implicar a passagem de valores, porém esses não devem ser impostos aos alunos (Granja, Costa, & Rebelo, 2018).

Fazendo um balanço dos fatores de influência da relação pedagógica apresentados, penso que as educadoras referem mais aspetos que caracterizam o ambiente educativo, bem como algumas das condições impostas pelas instituições. Enquanto que as professoras mencionam, essencialmente, aspetos pessoais do professor e da criança.

No que concerne às questões ligadas às expetativas, as respostas obtidas foram bastante distintas e, algumas vezes, contraditórias. Para a maioria dos profissionais, as expetativas devem ser concebidas no decorrer do ano letivo, dando a possibilidade aos profissionais de conhecer o grupo, identificar dificuldades e criar expetativas ajustadas às capacidades dos alunos. Uma minoria das participantes (uma educadora e uma professora), referem formar expetativas a partir do primeiro contato com a turma, e, também, através da informação recebida acerca do contexto familiar das crianças.

No que concerne à influência das expetativas no processo de ensino e aprendizagem, as respostas obtidas acabaram por ser inconclusivas, uma vez que metade das participantes referiu que as expetativas têm uma influência positiva e as restantes comunicaram que o efeito tanto pode ser positivo como negativo.

Todas as participantes que afirmaram que a influência das expetativas tanto pode ser positiva como negativa, explicam que as expetativas positivas geram efeitos positivos e as expetativas negativas produzem efeitos negativos. Confrontando esta ideia com os estudos realizados por Conn (1968), os efeitos das expetativas podem ser muito distintos, não havendo necessariamente resultados positivos quando se tratam de expetativas positivas, assim como resultados negativos quando os alunos lidam com expetativas negativas por parte do professor (Conn como citado por Leal, 2007).

As outras três profissionais referem que a influência é apenas positiva, sendo que uma das educadoras afirma não haver qualquer relação entre as expetativas e os resultados escolares das crianças, porém, considera que as expetativas são importantes para estruturar a ação pedagógica. As restantes consideram que o efeito só pode ser positivo, pois é através das expetativas que conseguem progredir com os alunos, transmitir-lhes confiança acerca das suas capacidades e motivá-los para a aprendizagem.

Relativamente à gestão das expetativas, entre as professoras e educadoras não há uma concordância. Ainda assim, a **P3** é aquela que mais se aproxima da ideia apresentada pelas educadoras, afirmando que as expetativas comunicadas aos alunos devem ser positivas, no entanto não especifica se essas expetativas devem ser iguais para todos alunos ou ajustadas a cada criança.

Afastando-se da opinião apresentada pelas educadoras, a **P1** acha que as expetativas devem ser elevadas em relação a todos os alunos e a **P2** considera que as expetativas devem ser evitadas, de modo a não prejudicarem o processo de aprendizagem dos alunos, bem como o processo de avaliação dos professores.

No que concerne a este bloco das expetativas, importa realçar o facto de ter sentido, por parte de uma das participantes, alguma incoerência nas respostas dadas. Isto porque, uma das professoras referiu o processo de formação de expetativas como sendo algo prejudicial e a evitar na prática pedagógica, no entanto quando lhe foi questionada a influência das expetativas no processo aprendizagem afirmou que o seu efeito tanto podia ser positivo como negativo.

As respostas obtidas acerca dos cuidados que os educadores e professores devem ter na comunicação das expetativas foram bastante idênticos, sendo que a maioria considera importante a transmissão de sentimentos positivos aos alunos. Tanto as educadoras como as professoras referem ser benéfico educar pela positiva e elogiar os trabalhos dos alunos, a fim de ser assegurada a autoestima das crianças. No entanto, apenas as educadoras evidenciam a importância dos feedbacks ao trabalho desenvolvido pelas crianças e somente as professoras referem o perigo das comparações.

Por fim, quando foi solicitado às educadoras e professoras a partilha de situações práticas em que as expetativas tiveram uma influência positiva, as profissionais dos diferentes contextos acabaram por comunicar exemplos idênticos, nomeadamente momentos de apresentações de trabalhos. Deste modo, os profissionais consideram ser determinante a comunicação de expetativas claras e positivas aos alunos nos momentos em que os mesmos estão mais expostos.

Quando foi pedida a partilha de exemplos práticos em que as expetativas tivessem tido uma influência negativa, a maioria dos participantes revelou dificuldade em responder, explicando não criar expetativas negativas relativamente aos seus alunos. Nesse sentido, apenas uma das três educadoras conseguiu referir uma situação, sendo que essa tinha ocorrido em contexto familiar. As professoras apresentaram todas exemplos, no entanto, nenhum deles emergiu como consequência da sua prática educativa.

Os dilemas apresentados pelas profissionais acabam por ser específicos do seu contexto educativo, no entanto, tanto educadoras como professoras revelam ter dúvidas acerca da eficácia das suas metodologias, colocando a hipótese de serem responsáveis pelo facto das crianças não atingirem as suas expetativas.

Reflexão Final

Com a realização das várias práticas de ensino supervisionadas, consegui vivenciar os vários desafios que são colocados à profissão docente, estando esses relacionados com o ato de educar e ensinar, incluindo, assim, todo o processo rigoroso de observação, acompanhamento, planificação e avaliação. A possibilidade que tive de intervir e experimentar a prática educativa fez com que eu pudesse identificar quais as minhas maiores potencialidades e dificuldades, assim como consciencializar-me da responsabilidade que é assumir a gestão de uma turma e as suas aprendizagens.

No decorrer dos estágios, aquando detetadas as minhas maiores dificuldades, tive a possibilidade de: conversar com profissionais de educação que me estavam a acompanhar, escutar as suas recomendações e sugestões para melhorar a minha intervenção; refletir sobre as várias problemáticas que emergiam nos diferentes contextos, efetuando leituras e cruzando as mesmas com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso académico; experimentar estratégias e perceber se essas eram eficazes e se serviam a minha prática pedagógica.

Relativamente ao meu percurso de estágio na valência de creche, realço a adequada relação que estabeleci com o grupo e a capacidade que tive em adotar uma postura diferenciada nas várias situações diárias e em despertar o interesse das crianças para a experimentação e exploração do meio envolvente, transmitindo-lhes segurança e afeto. A valorização dos momentos de rotina e a procura permanente de respostas para as necessidades básicas das crianças foram aspetos positivos e determinantes da minha intervenção.

Como nesta valência as crianças são muito pequenas, apresentam níveis de concentração mais reduzido e nem sempre estão predispostas a realizar as atividades tal e qual como são pensadas, tendo sido necessário mostrar flexibilidade no cumprimento da planificação. Nesse sentido, considero ter sido capaz de me abstrair da planificação, quando necessário, ajustando-me àquilo que o grupo pedia naquele preciso momento. O facto de não ter conseguido cumprir na íntegra todos os momentos previstos nas planificações, não foi encarado por mim como algo negativo, pois um educador deve ter a sensibilidade para entender o que faz sentido para o grupo no momento de intervenção. Aconteceu, por várias vezes, sentir que as crianças estavam a proporcionar momentos não planeados, mas que para elas estavam a fazer sentido, tendo decidido dar continuidade aos mesmos com a certeza de que iriam dar origem a aprendizagens tão ou mais significativas do que aquelas que estavam previstas.

A minha maior dificuldade foi gerir o grupo de crianças nos momentos em que as mesmas tinham de permanecer no tapete. No entanto, com a possibilidade de observar o trabalho desenvolvido pela educadora e pela auxiliar da sala, ao longo das várias semanas, levou-me a compreender qual deveria ser a postura a adotar e que estratégias podia utilizar.

Essas mesmas estratégias consistiam em cantar canções acompanhadas de gestos; falar num tom de voz mais baixo; utilizar um olhar mais intenso; permanecer sentada, demonstrando aquilo que lhes estava a pedir para fazer.

As aprendizagens retiradas ao longo deste primeiro estágio foram várias, tendo percebido que ao planificar atividades para crianças da valência de creche necessito de ter um maior cuidado no número de recursos que levo para cada atividade. Isto, porque no momento da planificação procurei delinear atividades que incluíssem materiais com diversas possibilidades de exploração, de modo a ir ao encontro de todos os níveis de desenvolvimento das crianças, pois estava a estagiar numa sala heterogénea. Contudo, nem sempre consegui que as crianças usufruíssem das inúmeras potencialidades dos recursos. Por essa razão, no futuro irei continuar a apostar em atividades simples, que incidam ao nível da exploração e ao nível sensorial, mas com menos recursos e menor duração, para que as crianças se possam manter participativas e interessadas ao longo de toda a exploração.

Passando agora para o contexto da Educação Pré-escolar, posso caracterizá-lo como tendo sido o mais desafiante de todos, tanto a nível pessoal como profissional. O grupo de crianças com quem tive a oportunidade de estagiar necessitava de bastante atenção e afeto. As crianças revelavam ter algumas dificuldades em mostrar as suas emoções, em confiar e em dar-se a conhecer, sendo que essas características exigiram uma maior capacidade de relação e avaliação da minha parte. Para alcançar uma boa relação com as crianças, procurei assumir uma postura disponível, dinâmica e ativa, envolvendo-me nas suas brincadeiras livres, enriquecendo os momentos de recreio com a realização de jogos, reproduzindo canções e elaborando algumas coreografias.

À semelhança do estágio anterior, as dificuldades sentidas incidiram na capacidade em gerir o grupo, uma vez que não era fácil conseguir manter as crianças organizadas nos vários momentos do dia. Alguns elementos do grupo recusavam-se a cumprir as regras da sala e aquilo que lhes era pedido durante a realização das atividades. Quando alguns dos elementos do grupo eram contrariados apresentavam comportamentos mais agressivos, que nem sempre eram fáceis de gerir. Essas dificuldades fizeram-me pesquisar acerca do assunto e refletir sobre como agir face aos comportamentos de oposição de algumas crianças. Consciencializada de que a abordagem mais frequente face a esses comportamentos das crianças é impor a autoridade, optei por testar outro tipo de estratégia, uma vez que considero que esse tipo atitudes de retaliação do adulto possam não desencadear os melhores resultados. Neste sentido, procurei o respeito do grupo, transmitindo-lhes afeto e compreensão. Quando alguma das crianças tinha um comportamento menos correto tentava explicar-lhe o porquê daquele ato estar errado e mostrava-lhe que essas atitudes me deixavam triste e magoada. Por esse motivo, procurei investir em conversas individuais, quando se tratava de um assunto específico de uma criança, e em conversas gerais quando os comportamentos menos apropriados eram manifestados pela maior parte da turma, sendo

que nesses mesmos diálogos procurava que as crianças começassem a interiorizar as regras da sala. Ao transparecer ao grupo que tinha sentimentos e que as atitudes deles tinham influência sobre mim, fez com que conseguisse aproximar-me das crianças e com que alguns problemas de indisciplina começassem, ainda que de uma forma gradual, a ocorrer com menor frequência.

Como aspetos positivos da minha intervenção, destaco a capacidade que tive em criar situações contextualizadas, com significado e interesse para o grupo de crianças; assumir um papel facilitador e mediador no decorrer das atividades experimentais; privilegiar as concepções das crianças, como ponto de partida para novas situações de aprendizagem; partir da diversidade do grupo, para enriquecer o ambiente educativo e o processo de aprendizagem.

Os maiores desafios deste estágio surgiram devido ao grupo apresentar uma enorme pluralidade de níveis de desenvolvimento, sendo esses muito distintos. Essa diferença de desenvolvimento fez com procurasse adotar práticas diferenciadoras correspondendo às características individuais das crianças. A dimensão do grupo e a gestão do tempo foram aspetos que podia ter tido em maior consideração aquando da planificação das atividades.

No que concerne às aprendizagens adquiridas, consegui identificar fatores que podem estar na origem da desorganização do ambiente educativo e das dificuldades em gerir o grupo. Assim, parece-me ser necessário valorizar a interiorização das regras da sala, bem como o cumprimento das rotinas diárias. Neste sentido, julgo que o desrespeito pela rotina diária pode despertar alguma ansiedade no grupo de crianças, levando-as a ter comportamentos menos adequados nos vários momentos do dia, agravando a instabilidade emocional. Para além disso, as crianças ainda apresentavam alguma dificuldade em identificar as regras de conduta e em reconhecer os seus direitos e deveres dentro da sala, levando a que fossem pouco autónomas e que nem sempre fosse fácil organizar o grupo nos vários momentos do dia.

Para além das aprendizagens referidas, pude, ainda, sentir a importância de considerar o meio familiar e cultural na ação educativa. Quando compreendemos o tipo de relações que as crianças têm com os seus familiares, torna-se mais simples criar uma relação com as mesmas e interpretar os seus comportamentos e reações.

As crianças que estão inseridas em contextos socioculturais desfavorecidos podem estar em contato com fatores dificultadores do processo de desenvolvimento social e comportamental, havendo uma maior probabilidade de apresentarem dificuldades emocionais e comportamentais (Buyse et al., 2008 como citado por Aguiar, 2020). O facto de ter estado perante um grupo que apresentava crianças inseridas em contextos socioculturais desfavorecidos, levou-me a compreender a importância de existirem recursos e apoios que potencializem uma gestão correta do grupo, de forma a que seja assegurado um bom desenvolvimento das crianças e interações de qualidade dentro da sala (Ansari, & Pianta, 2018 como citado por Aguiar, 2020).

Em contexto de 1º Ciclo pude verificar a complexidade em gerir o tempo e o currículo, integrando, consecutivamente, um ensino estimulante onde fossem inseridos materiais manipuláveis e atividades em diferentes dinâmicas, tornado assim, o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Fazendo um balanço da minha intervenção em 1º CEB e articulando com alguns dos cometários feitos pela professora cooperante, penso ter conseguido cativar a turma na realização das várias tarefas, utilizado uma linguagem simples no momento da explicitação das atividades, realizado um trabalho de planificação ajustado às características da turma, incluindo os conteúdos propostos pela professora cooperante e, ainda, experimentado estratégias dinâmicas e diversificadas. O facto de ter conseguido utilizar algumas metodologias diferentes daquelas que eram utilizadas pela cooperante permitiu-me mostrar alguma autonomia, bem como partilhar ideias com a profissional que, por sua vez, se mostrava bastante confiante nas minhas capacidades e com vontade de me ensinar, mas também de aprender comigo.

Na minha primeira semana de intervenção, a minha maior dificuldade foi em colmatar os diferentes ritmos de aprendizagens das crianças. Quando estava a realizar tarefas com a turma existiam sempre alunos que resolviam o exercício num curto espaço de tempo, enquanto que outros necessitavam de muito mais tempo para o finalizar. Por esse motivo, na segunda semana de intervenção tentei contornar essa realidade e levei tarefas alternativas relacionadas com as temáticas da semana, para que os alunos com ritmos de aprendizagem mais rápidos pudessem escolher a área curricular que queriam trabalhar e, consecutivamente, se pudessem apresentar na sala a desenvolver trabalho, motivados e com comportamentos adequados, não destabilizando a restante turma. Para além desta estratégia, tentei inculcar o trabalho colaborativo, pedindo às crianças que apresentavam ritmos de aprendizagem mais rápidos para ajudarem os restantes colegas a terminar as tarefas propostas.

A existência de uma criança com NEE na sala fez com que eu entendesse a dificuldade que um professor pode ter em distribuir a sua atenção por todos os alunos, dando um especial apoio àquela criança que precisa de uma supervisão e de um incentivo quase constante. Geralmente, quando eram atividades de Expressão Plástica, o aluno com NEE recusava-se a fazer. Nesses momentos, eu tentava dialogar, incentivar, negociar e executar em colaboração com ele as tarefas. Na maioria das vezes consegui que a criança realizasse o proposto, mas existiram outras ocasiões em que o mesmo não aconteceu, tendo sido sugerido pela professora cooperante que adotasse uma postura mais rígida.

Não apontando como dificuldade, mas como algo a melhorar, realço a necessidade de dar maior atenção à quantidade de conhecimentos abordados e atividades desenvolvidas num só dia. O facto de ter implementado atividades pouco habituais para a turma exigiu despender de mais tempo, tendo de alterar, muitas das vezes, a disposição da sala e ajudar a turma a familiarizar-se com o trabalho em grupo, bem como com os procedimentos das tarefas. Deste

modo, penso que no futuro tenha de equilibrar melhor o número de atividades pensadas para cada dia, de forma a ter mais tempo para a consolidação das aprendizagens.

O último estágio, realizado numa turma de 3º ano de escolaridade, decorreu num contexto atípico devido à Pandemia da Covid-19 em Portugal. Refletindo sobre as alterações do sistema de ensino, considero que uma das desvantagens do ensino a distância tenha incidido na relação professor-aluno, que se tornou mais distante, dificultando, assim, o processo de ensino e aprendizagem que é um ato relacional (Cruz, et al., 2020).

A falta de tempo para a reorganização do ensino a distância fez com que se verificasse algumas dificuldades na utilização de estratégias de ensino mais tecnológicas, assim como permitiu que sentisse as limitações dos próprios recursos que inviabilizam uma relação presencial, próxima e mais humana e afetiva que favoreça a aprendizagem.

As desigualdades sociais, foram outros dos problemas verificados, visto que em contexto de ensino a distância essas mesmas disparidades foram intensificadas. Os alunos que mais precisavam de apoio revelaram necessitar ainda mais de ajuda, no entanto a escola não conseguiu assumir a sua principal função, respondendo aos desafios da mobilidade social, da justiça educativa e da inclusão (Cruz, et al.,2020).

O trabalho em parceria com os encarregados de educação era uma das vantagens do ensino a distância, uma vez que as famílias tiveram de dar apoio e um maior acompanhamento aos seus educandos, a fim de serem asseguradas as aprendizagens das crianças. Neste sentido, em contexto de estágio pude verificar que o acompanhamento das famílias foi determinante, nomeadamente para: garantir que os alunos cumpriam o plano semanal enviado pela professora titular; auxiliar na resolução das tarefas; aceder às plataformas digitais; enviar os trabalhos à professora. Deste modo, apurei que a qualificação académica e a disponibilidade dos encarregados de educação da turma influenciaram positivamente a eficácia deste tipo de ensino, garantido o sucesso escolar dos alunos.

Com a realização deste estágio pude adquirir algumas das ferramentas necessárias para criar uma prática mais inovadora e mais próxima da sociedade tecnológica em que vivemos; obter conhecimentos acerca de diversos recursos e plataformas digitais; consciencializar para a importância de desenvolver as TIC na sala de aula; valorizar a relação com as famílias.

Os desafios com que me deparei neste estágio surgiram devido à falta de contacto com a turma, assim como à presença e participação dos encarregados de educação nas aulas síncronas. Como o tempo das aulas síncronas era reduzido, não houve a possibilidade de criar diálogos mais informais com os alunos, compreender a forma como tinham mais facilidade em aprender, oferecer um apoio individualizado e disponibilizar reforços positivos ao trabalho que era desenvolvido. A falta de todos esses procedimentos afetou a minha interação com o grupo e, conseqüentemente, dificultou a seleção das melhores estratégias de aprendizagem para os alunos. No entanto, a boa ligação com a professora cooperante

possibilitou-nos ter uma visão holística da turma, tendo sido essencialmente a partir dessa informação que foi construída a nossa ação pedagógica.

A participação dos encarregados de educação nas aulas síncronas foi outro aspeto menos positivo, visto que eram colocadas questões aos alunos e escutávamos, várias vezes, os encarregados de educação a darem as respostas aos seus educandos. Ainda que os pais o fizessem com a melhor das intenções, era difícil para nós, estagiárias, perceber se as crianças estavam ou não a acompanhar os conteúdos lecionados.

No que concerne ao tema da minha investigação, este emergiu com o decorrer dos diferentes estágios. Ao contactar com diferentes situações problemáticas senti a necessidade de aprofundar o meu conhecimento acerca da relação pedagógica, procurando perceber a importância das expectativas dos educadores e professores do 1ºCEB na aprendizagem das crianças.

Com a concretização das entrevistas às profissionais de educação e com a confrontação entre os dados recolhidos e as ideias defendidas pelos autores estudados, consegui atingir a maioria dos objetivos definidos no presente estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, estudar a conceção dos educadores e professores do 1ºCEB sobre a relação pedagógica, pude constatar que as participantes definem a relação centrando-se na interação educador/professor-criança e assumem essa ligação como sendo maioritariamente de ordem afetiva.

Cruzando com a minha experiência de estágio, posso afirmar ter verificado diferentes relações pedagógicas, estando essas mesmas diferenças relacionadas, principalmente, com a idade das crianças, com a personalidade dos profissionais e com a experiência que os docentes apresentavam.

No contexto de creche, consegui presenciar um excelente exemplo de relação entre educadora-criança, auxiliar-criança, educadora-auxiliar e instituição-família. Essas corretas ligações tornaram todo o ato educativo mais simplificado, havendo uma boa sintonia entre todos os intervenientes da comunidade educativa. A relação da educadora com as crianças na valência de creche exige muito mais sensibilidade, mais afeto e tempo para se estruturar devidamente.

Na valência de pré-escolar, consegui observar como a diferença de personalidade pode fazer variar a relação com as crianças e como pode influenciar a atitude e o comportamento das mesmas. A educadora e a auxiliar apresentavam características muito distintas, sendo notória a diferença na ligação das crianças com as mesmas.

No contexto de 1º Ciclo, foi interessante verificar como a professora conseguia equilibrar a autoridade com a afetividade, ou seja, estabelecer uma ligação de grande proximidade com as crianças e, simultaneamente, manter um enorme respeito na sala de aula. Considero que a experiência do profissional tenha um grande peso na capacidade que o docente apresentava para gerir o grupo.

No último estágio, foi bastante complicado entender a ligação entre a docente e os alunos, porém, avaliando a forma como decorriam as aulas síncronas, penso que o ambiente em sala de aula fosse bastante agradável. Os alunos revelavam entusiasmo por aprender e respeito pela professora, assim como confiança nas suas capacidades.

Relativamente ao segundo objetivo, identificar as dimensões que influenciam a relação pedagógica, consegui perceber que as participantes consideram que a relação depende de condições institucionais; de variáveis de natureza pessoal do professor e do aluno; de valores morais do docente; das motivações do profissional de educação; da organização do ambiente educativo; das atividades e projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Penso que tenha sido unânime a ideia de que as características pessoais do professor têm uma forte influência na relação com os alunos, tendo o professor de apresentar compreensão, respeito, sensibilidade, persistência e aceitação (Granja, Costa, & Rebelo, 2018).

Fazendo a ponte, com aquela que foi a minha intervenção, julgo ter mostrado sempre uma enorme disponibilidade para ajudar todas as crianças, procurado relacionar-me positivamente com todos os alunos, dando igual possibilidade de participação e disponibilizando diferentes estratégias aos alunos para que pudessem atingir a aprendizagem.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, compreender o papel da relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, consegui verificar que os participantes consideram que a aprendizagem está diretamente relacionada com a relação com o Outro, logo interligada com a relação pedagógica. Deste modo, com o estabelecimento de uma adequada relação educador/professor-aluno, o profissional tem maior facilidade em conhecer e compreender o aluno, possibilitando-lhe criar condições de aprendizagem mais adequadas a cada criança, promovendo a motivação da turma e, simultaneamente, melhores resultados escolares.

No que concerne ao quarto objetivo, clarificar a influência das expectativas no processo de ensino e aprendizagem, pude verificar que os dados foram pouco conclusivos, pois as ideias das participantes dividem-se. Parte das entrevistadas considera que o efeito das expectativas varia mediante o seu tipo, ou seja, quando são expressas expectativas positivas o seu efeito é também ele otimista e vice-versa. As três profissionais que afirmam que as expectativas apenas têm um impacto positivo, apoiam-se na ideia de que as expectativas só podem conduzir a avanços e nunca a recuos dos alunos. Na visão de uma das participantes, os resultados das expectativas são apenas positivos, pois as expectativas são estratégias para melhorar a ação pedagógica, possibilitando que todos os alunos consigam evoluir. Aos olhos de outra das entrevistadas, que também considera que o efeito das expectativas não pode ser negativo, as expectativas menos positivas nunca são transmitidas aos alunos, e, por isso, as crianças nunca têm a perceção das representações pouco otimistas dos professores, não podendo haver qualquer desvantagem nos resultados escolares.

A partir da colocação da questão relacionada com a formação das expectativas, consegui perceber que a maioria dos participantes cria as suas expectativas com o passar do

tempo e há medida que vai possuindo um maior conhecimento sobre cada uma das crianças. Ainda assim, uma participante refere basear-se em aspetos físicos, no nome dos alunos e em experiências profissionais. O contexto familiar foi um dos aspetos mencionados por outra entrevistada, para explicar a origem de expetativas menos positivas. O facto de existir alguma falta de apoio familiar na educação, faz com que os docentes sintam que o seu trabalho nunca será suficiente para garantir o bom aproveitamento escolar da criança.

No que diz respeito à forma como os profissionais gerem as suas expetativas, pude perceber que uma maioria assume a comunicação de expetativas positivas aos alunos como necessária para o sucesso educativo das crianças, de modo a que os mesmos possam sentir que os professores confiam nas suas capacidades. Uma das participantes considera útil a colocação de expetativas altas relativamente aos alunos, de forma a motivar a turma para a aprendizagem. Outra das participantes assume que a neutralidade de expetativas pode ser mais vantajosa para o percurso escolar das crianças, não comunicando expetativas nem altas nem baixas na turma.

No que respeita ao quinto objetivo, perceber como é que os Educadores e o Professores do 1ºCEB comunicam as suas expetativas em relação aos alunos, pude verificar que a maioria dos participantes mencionou os mesmos cuidados, havendo uma boa perceção relativamente às atitudes a adotar face às representações que têm da turma. Contudo, penso que ainda exista alguma dificuldade em passar da teoria à prática, assim como uma falta de cuidado no tipo de comentários que são feitos em sala de aula. Importa realçar que a maioria dos participantes mencionou a importância: da colocação de frases positivas aos alunos; de evitar a crítica; de adaptar as expetativas às capacidades do aluno, de modo a não afetar a autoestima e o autoconceito da criança; de comunicar com clareza as representações sobre os alunos; de evitar as comparações.

Relativamente ao último objetivo do estudo, identificar exemplos de situações onde as expetativas têm influência no processo de aprendizagem, pude notar alguma dificuldade, por parte dos participantes, em comunicarem exemplos práticos onde as expetativas tivessem tido uma influência negativa. Essa dificuldade, de acordo com as participantes, deveu-se ao facto de não formarem expetativas negativas relativamente aos seus alunos. Porém, foram comunicadas: situações em contexto familiar; problemas generalizados do sistema de ensino, nomeadamente a maior exigência em relação à profissão docente e menor valorização da mesma; uma situação hipotética de um momento de ditado. As situações comunicadas, cuja influência das expetativas foram positivas, incidiram no percurso escolar de alunos com NEE, levando-me a acreditar que as informações comunicadas aos professores relativamente a esses alunos sejam demasiadas baixas, fazendo com que os profissionais tenham dificuldades em formar expetativas positivas. Quando os docentes apresentam a capacidade de distanciar-se da informação recebida e vontade de mudar o prognóstico inicial, criando expetativas positivas, os resultados acabam por ser positivos e as vitórias por serem ainda

mais marcantes para os profissionais. Os momentos de apresentação de trabalhos à turma e a comunicação verbal em contexto escolar foi outra das situações mais referidas, levando-me a concluir que os professores já contactaram com a força e com o valor das expetativas positivas comunicadas aos alunos.

Com a realização deste estudo consegui instruir-me acerca da relação pedagógica e das expetativas dos professores. Assim, penso ter adquirido conhecimentos muito úteis para a minha ação educativa, encontrando-me mais consciente de todas as condicionantes de uma relação pedagógica. Esse reconhecimento vai permitir-me ter um maior cuidado na forma como vou relacionar-me com os vários intervenientes da comunidade educativa. O meu maior desafio será certamente conseguir manter o equilíbrio entre a autoridade e a afetividade, pois apoio a ideia de que qualquer relação com os alunos exige uma diferença de estatutos, não invalidando a criação de uma relação próxima com as crianças.

A reflexão que faço de todo o saber recolhido acerca das expetativas é que estas existem e existirão sempre na educação, pois a educação “é um processo que nasce da interacção entre sujeitos concretos, em lugares e momentos concretos, e a sua análise não pode ignorar todos os factores que antecedem essas interacções mas também os que delas emergem” (Granja, Costa, & Rebelo, 2018, p. 143). Neste sentido, acredito que aceitar e estar consciente da presença de expetativas, assim como das suas vantagens e desvantagens é uma mais-valia para a minha prática futura.

O correto processo de formação de expetativas relativamente ao aluno pode levar o docente a atingir um melhor controlo das aprendizagens da turma. O trabalho de planificação torna-se mais facilitado a partir do momento em que o docente consegue relacionar-se corretamente com a criança, compreender as suas características e a forma como a mesma tem mais facilidade em aprender.

Os cuidados que devemos ter com as expetativas, no meu ponto de vista, prendem-se ao facto de não podermos deixar influenciar-nos pela informação recebida acerca dos alunos, sem que antes tenhamos feito a nossa própria observação e interpretação dos factos. Devemos também evitar transportar experiências anteriores para prever o futuro dos alunos; utilizar estereótipos existentes na sociedade e mostrar falta de flexibilidade em alterar as impressões acerca dos alunos.

Ainda que considere que as expetativas comecem a moldar-se num primeiro momento, entendo a necessidade de contato entre professor e aluno para que as expetativas sejam efetivamente criadas de forma válida. Penso que seja tendencioso gerar expetativas através do perfil de uma turma, contudo acho que deve haver uma adaptação das expetativas às capacidades dos alunos, para que não existam crianças a ficar limitadas ou frustradas devido ao nível de exigência que lhes é atribuído. Assim, sou apologista de expetativas otimistas, mas realistas.

Como pude estudar, admite-se que o impacto das expectativas possa variar consoante as características do aluno e as percepções do mesmo relativamente ao professor e à escola. Nesse sentido, penso que o mais acertado seja o professor conhecer a criança e entender o tipo de expectativas que terá melhor impacto no processo de aprendizagem aluno.

Em suma, penso que este estudo tenha ajudado na reformulação de alguns dos princípios que regem a minha prática pedagógica, acabando por ganhar uma maior noção da necessidade de um profissional de educação trabalhar o “Eu”, nomeadamente os seus valores, as questões relacionadas com os estereótipos e preconceitos, entre outros. É necessário que um docente seja capaz de aceitar o Outro, não caindo no erro de catalogar os alunos, de acordo com as suas ideologias ou convicções. Isto, porque a função docente “faz-se de rigor científico, de competência pedagógica, mas também de exemplaridade ética. Não existe outra forma de transmitir a humildade, a fraternidade, a abertura ao novo e diferente, a tolerância, a alegria e a esperança num mundo melhor, que não seja através do seu exercício efectivo” (Granja, Costa, & Rebelo, 2018, p. 144).

Na minha perspetiva, faz parte da função de um profissional de educação ser capaz de expressar e comunicar as suas expectativas corretamente, valorizando sempre as diferenças de cada um. É dever do docente diminuir as disparidades do sistema de ensino e promover um ensino mais equitativo para todos.

O perigo das expectativas não está apenas na formação, mas sim na forma como as comunicamos e nos comportamos perante a pessoa expectada, assim como na influência que as representações dos professores podem apresentar na vida dos alunos, ao limitarem ou afetarem o desenvolvimento pessoal e escolar das crianças.

Na eventualidade de aprofundar o estudo, penso que fosse interessante realizar investigação na perspetiva do aluno, procurando perceber como é que os alunos concebem as expectativas relativamente aos professores e de que forma essas, podem ou não influenciar a sua motivação pela aprendizagem e o seu percurso escolar.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, A. L. (17 de junho de 2020). *PrimeirosAnos.PT: Um blogue de educação de infância baseado na investigação*. Obtido de Contextos socialmente desfavorecidos: Desafios e recursos acrescidos?: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/06/17/contextos-socialmente-desfavorecidos-desafios-e-recursos-acrescidos/>
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Brasil: Grupo Almedina.
- Bizarro, M. M. (2012). *A sala de aula como espelho de relações coercivas de poder: o efeito das expectativas dos professores*. (Dissertação de mestrado não publicada em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Univerdade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/7774>
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância nº81*, 10-15.
- Carvalho, C. M. (2012). *Ler e escrever para aprender*. (Dissertação de mestrado, não publicada em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/25224>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Capacete, P. M. (2019). *Relações entre as expetativas dos professores, o autoconceito, a motivação e os resultados em alunos do 5º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, não publicada em Psicologia). ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/7419>
- César, M. (2011). Expectativas mútuas de professores, alunos e encarregados de educação em relação ao ensino e aprendizagem da matemática: dados preliminares do projecto fama. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 199-206). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. <http://hdl.handle.net/10451/6339>
- Chang, J. (2011). *A case study of the "Pygmalion Effect: Teacher Expectations and Student Achievement"*. *Canadian Center of Science and Education*, 198-201.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista Pedagogia da FACOS/CNEC.*, 144-152.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Cruz, A., Carneiro, A., A. L., Silva, A. P., Macedo, A., Sousa, A., ... Costa, I. C. (maio de 2020). *Ensinar a aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 06 de julho de 2018, 2918 - 2928.
- Esteves, S. (2005). A Afetividade e a Relação Pedagógica . *Cadernos de Educação de Infância* , 11-12.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto : Porto Editora .«'
- Favoni, C. C. (2012). *A relação da leitura e escrita: investigando hábitos e influências na produção textual dos alunos E.M.* Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4682>
- Ferra, F. P. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado, não publicada em Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/6481>
- Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa *et al.* Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia* , 33 (102), 365-384.
- Forneiro, L. *A organização dos Espaços na Educação Infantil*, In: Zabalza, M (Org) (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Franco, V., & Albuquerque, C. (2010). Contributos da Psicanálise para a Educação e para a relação professor-aluno. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, 173-200.
- Fuertes, M. (24 de junho de 2020). *PrimeirosAnos.PT: Um blog sobre investigação de infância baseado em investigação*. Obtido de *Nascemos com um temperamento? Qual a sua influência no nosso desenvolvimento?*:<http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/06/24/nascemos-com-um-temperamento-qual-a-sua-influencia-no-nosso-desenvolvimento/>
- Granja, A. M., Costa, N., & Rebelo, J. (2018). A Escola: (também) um espaço de afetos . *Revista Lusófona de Educação*, 141-153.
- Guimarães, S. É., & Borunchovitch, E. (2014). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Jesus, S. N. (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições ASA.
- Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, J. A. (2007). *Expetativas e Sucesso Escolar- Contributo para a desmitificação da Matemática*. (Dissertação de Mestrado, não publicada em Educação). Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/43>

- Lopes, R. (s.d.). A relação professor aluno e o processo de ensino. *Pedagoga da Rede Pública Estadual.*, 1-28.
- Ludke, M & André, M (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Melliti, N., Zarrouk, F., & Souissi, N. (26 de setembro de 2016). *Motivation expectation and motivational styles adopted by the physical education teacher towards his students: A study in a natural context of teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.4236/CE.2016.715219>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28 (1), 9-31. <https://doi.org/10.5902/19846444>
- Oliveira, L. G. (2017). *Representações sobre professores e sala de aula e percepções de expectativa de professores*. (Dissertação de mestrado, não publicada em Educação). Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325696>
- Oliveira, J. H. (1992). *Professores e Alunos Pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar em Creche*. Porto: CNIS.
- Pereira, S. F. (2020). *Instituto de Apoio e Desenvolvimento*. Obtido de <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/mutismo-seletivo/>.
- Piletti, N (2003). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Prass, A. R. (maio de 2012). *Teorias de Aprendizagem*. [https://www.fisica.net/monografias/Teorias de Aprendizagem.pdf](https://www.fisica.net/monografias/Teorias%20de%20Aprendizagem.pdf)
- Ribeiro, S. R. (2017). *Desenvolvimento de uma oficina de escrita numa turma de literatura portuguesa*. (Dissertação de Mestrado, não publicada em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33068>
- Ribeiro, M. d. (2014). A contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, 39, 23-30.
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 11-319

- Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e adversidade. O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Silva, C. S. (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno. *Ciências & Cognição*, 28, 165-171.
- Silva, G.D. (2016). Professora, Alunos, mais do que uma relação pedagógica. (Relatório de Mestrado, não publicada em Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/2049>
- Soares, T. M., Fernandes, N. d., Ferraz, M. S., & Riani, J. d. (2010). A expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 157-170. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100018>
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M., Gorgulho, A. R., & Lopes, S. (3 de Maio de 2015). Escrita e Gramática- Que relação? *Revista Metalinguagens*, 11-31. <http://hdl.handle.net/10400.15/3301>
- Teixeira, M., & Reis, F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: avaliação*, 162-187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Anexos

Anexo I-Planificação da atividade “Exploração de materiais lúdicos”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular os objetos; • Descobrir as características dos objetos; • Reconhecer a cor: azul, vermelho, verde e laranja. • Desenvolver a autonomia; • Vivenciar novas sensações; • Desenvolver a cooperação; • Trabalhar a motricidade fina. 	<p>Estratégias:</p> <p>A estagiária deve começar por colocar os três painéis, construídos previamente pela mesma, em locais distintos da sala. Seguidamente, e sem disponibilizar qualquer explicação de como devem ser manuseados os objetos incluídos nos painéis, deve dar tempo e espaço para que as crianças ao seu ritmo possam começar a explorar.</p> <p>Ao longo da exploração a estagiária deve prestar o auxílio necessário a todas as crianças, dando uma maior atenção aquelas que ainda não têm a marcha adquirida.</p>	<p>Ponto de Partida:</p> <p>Esta atividade vai ao encontro do projeto de intervenção, uma vez que através da exploração dos painéis as crianças têm a possibilidade de descobrir algumas características dos objetos, nomeadamente cor, textura, forma e luz.</p> <p>Para além disso, será possível desenvolver a motricidade fina das crianças com a execução de movimentos específicos, tais como: colar e descolar; colocar e retirar; acender e desligar; pintar e apagar através dos sacos sensoriais.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -3 Cartões; -Pompos verdes e amarelos; -Limpa cachimbos dourados e verdes; -Bolas sensoriais; -Sacos transparentes; -Garrafas de água de 0.35cl e 2L; -Luzes; -Braçadeiras; -Eva dourada; -Feltro; -Fita-cola; -Bolas de ping-pong; -Velcro; -Tinta de cor: verde, vermelha e azul. -Molas.
---	--	--	---

			Recursos humanos: -Crianças; -Estagiárias; -Educadora; -Ajudante da ação educativa.
Conexões com outras matérias: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo; • Expressão e Comunicação; <ul style="list-style-type: none"> → Expressão Físico-Motora; → Expressão Plástica. • Formação Pessoal e Social. 	Tema: Exploração de Materiais Lúdicos		
Atividade para toda a turma: A exploração é feita em grande grupo, uma vez que todos têm a possibilidade de explorar os materiais simultaneamente.	Atividade em grupo:	Atividade individual:	Avaliação: -Tabela de Observação; -Tabela de envolvimento e bem-estar; -Registo Fotográfico.

Anexo II- Avaliação da atividade "Exploração de materiais lúdicos"

Indicadores a avaliar		Observações
14 de dezembro de 2018 Atividade Livre	<ul style="list-style-type: none"> → Manipular os objetos; → Descobrir as características dos objetos; 	Nesta atividade livre as crianças manifestaram-se muito interessadas e envolvidas na manipulação dos painéis distribuídos pela sala. Conseguiram colar e descolar os diferentes objetos (bolas, formas geométricas e fitas), no entanto nem todas as crianças foram capazes de colar as figuras geométricas na posição correta.

<p>(Exploração de Materiais lúdicos)</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Expressão e comunicação</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>→ Reconhecer a cor: azul, vermelho, verde e laranja.</p> <p>→ Desenvolver a autonomia;</p> <p>→ Vivenciar novas sensações;</p> <p>→ Desenvolver a cooperação;</p> <p>→ Trabalhar a motricidade fina.</p>	<p>Foi curioso verificar que as crianças ao desenharem com os dedos nos sacos sensoriais de tinta, tinham a tendência de olhar logo de seguida para os dedos, de modo a verificarem se tinham ou não tinta nas mãos.</p> <p>No decorrer da atividade algumas crianças revelaram ter dificuldades a utilizar as molas, uma vez que não sabiam executar o movimento de abrir e fechar o objeto. De salientar, que com ajuda das estagiárias várias crianças, com dois anos de idade, começaram a ser capazes de manusear as molas, de acordo com a funcionalidade do objeto do quotidiano. Ainda foi possível visualizar algumas crianças a colocarem as molas de acordo com as cores pretendidas, ou seja, colocavam a mola azul na cor azul e assim sucessivamente.</p> <p>No painel onde se inseria o jogo, cujo objetivo era colocar a bola no buraco da garrafa fazendo-a deslizar até acertar no cesto, foi um dos painéis mais solicitados pelas crianças. Por esse motivo, o jogo acabou por dar origem alguns conflitos entre o grupo, uma vez que tinham de aguardar pela sua vez e nestas idades eles têm alguma dificuldade em fazê-lo, assim como em partilhar. É de realçar que as crianças de um ano de idade também foram capazes de explorar de forma autónoma os painéis, excepto o do jogo. Aquilo que despertou mais a atenção das crianças com um ano de idade foram as luzes, as texturas e os sacos sensoriais.</p> <p>A exploração dos painéis originou novas brincadeiras, a criatividade e a autonomia de algumas crianças do grupo levou a que os materiais ganhassem outras funcionalidades, as bolas acabaram por ser lançadas e colocadas a rolar pelo chão e as fitas foram utilizadas para dançar, para enfeitar as suas cabeças e para brincar aos ninjas, sendo que as mesmas simbolizaram para as crianças espadas.</p>
--	---	--

Anexo III-Planificação da atividade “A lagartinha muito comilona”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escutar atentamente a história; • Interagir com os elementos da história; 	<p>Estratégias:</p> <p>A estagiária deve começar por organizar o grupo para o momento da escuta da história, pedindo às crianças que se sentem no tapete.</p>	<p>Ponto de Partida:</p> <p>Considerando a intencionalidade do projeto de intervenção, acho pertinente proporcionar alguns momentos de exploração, partindo da história: “A</p>	<p>Recursos:</p> <p>- Livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle;</p>
---	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a personagem e os elementos da história; • Sentir as diferentes texturas dos elementos da história; • Desenvolver a motricidade fina; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consequir colar e deslocar as frutas; ✓ Abrir e fechar o ninho e o casul. • Reconhecer algumas das fruta; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maça; ✓ Pera; ✓ Banana; ✓ Ananás; ✓ Morango; ✓ Laranja. • Identificar cores; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cor verde; ✓ Cor amarela; ✓ Cor vermelha. • Cooperar com os colegas da sala; • Desenvolver a motricidade fina. 	<p>De seguida, a estagiária deve dar início à sua dramatização recorrendo aos elementos da história, previamente construídos pela mesma. No desenrolar da história, a estagiária deve ir solicitando a participação das crianças, nomeadamente no momento em que é para retirar a lagarta do ovo, quando é necessário dar de comer à personagem principal da história e no instante em que se tem de retirar a borboleta do casulo.</p> <p>Depois do momento da escuta da história, a estagiária deve possibilitar uma exploração livre de todos os elementos da história, dando nessa altura a possibilidade das crianças contactarem com as frutas “reais” que eram mencionadas na história, assim como com algumas folhas.</p>	<p>lagartinha muito comilona”. Deste modo, as crianças poderão começar a associar a dramatização de histórias a algo divertido, rico em sensações e a aprendizagens diversificadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Feltro; -Velcro; -Folhas; -Esponja; -Algodão; -Papel prata; -Maça; -Pera; -Banana; -Jogo da lagarta; -Cesto; -Rafia; -Tecidos.
---	---	---	---

<p>Conexões com outras matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo; • Expressão e Comunicação; <p>→ Expressão Físico-Motora;</p> <p>→ Expressão Dramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social. 	<p>Tema:</p> <p>“A Lagartinha muito comilona”</p>		<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DVD final - Registo Fotográfico
<p>Atividade para toda a turma:</p> <p>A escuta da história e a resposta ao pedido de participação será um momento realizado em grande grupo.</p>	<p>Atividade em grupo:</p>	<p>Atividade individual:</p> <p>A exploração das personagens, das folhas e das frutas é feita de forma individualizada, possibilitando que todas as crianças o possam fazer ao seu próprio ritmo.</p>	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabela de observação; -Tabela de envolvimento; - Registo fotográfico.

Anexo IV-Avaliação da atividade “A lagartinha muito comilona”

Nome da criança	Nível de Envolvimento					Observações
	1	2	3	4	5	
Criança 1					x	A criança esteve muito atenta durante o momento da dramatização e quando foi a altura de explorar os elementos da história mostrou-se entusiasmada e

							curiosa para ver tudo ao pormenor. Quando contactou com os frutos verdadeiros, teve desde logo a tendência de os cheirar, tocar e comparar.
Criança 2					x		A criança participou nos momentos da atividade, no entanto o seu entusiasmo e envolvimento não foi sempre constante.
Criança 3					x		A criança durante os diferentes momentos da atividade revelou interesse, no entanto não foi de forma constante.
Criança 4				-	-		Não esteve presente
Criança 5						x	A criança mostrou-se mais participativa que o habitual, no entanto nem sempre se revelou ativa.
Criança 6						x	A criança procurou tocar, colar, descolar e sentir todos os elementos da história. No momento de questionamento a criança revelou-se muito interessada e sempre com vontade de responder.
Criança 7						x	A criança mostrou-se bastante ativa ao longo dos diferentes momentos da atividade. Inicialmente, respondeu a todas as questões relacionadas com a história e no momento da exploração revelou grande entusiasmo em tocar nos diferentes elementos da história, assim como nas frutas “verdadeiras” que se encontravam na sala. A criança reproduziu alguns dos movimentos corporais que a estagiária estava a fazer, a fim de imitar uma borboleta e uma lagarta
Criança 8						x	A criança participou na atividade, mostrando maior interesse no momento da exploração. A criança reproduziu alguns dos movimentos corporais que a estagiária estava a fazer, a fim de imitar uma borboleta e uma lagarta.
Criança 9						x	Não procurou de imediato os elementos da história, sendo que houve uma tentativa sistemática por parte da estagiária em colocar a criança junto do grupo, procurando que o mesmo pudesse ter a oportunidade de explorar quando se sentisse predisposto. De realçar que numa parte final, a criança acabou por tocar e experimentar colar e descolar os elementos da história.

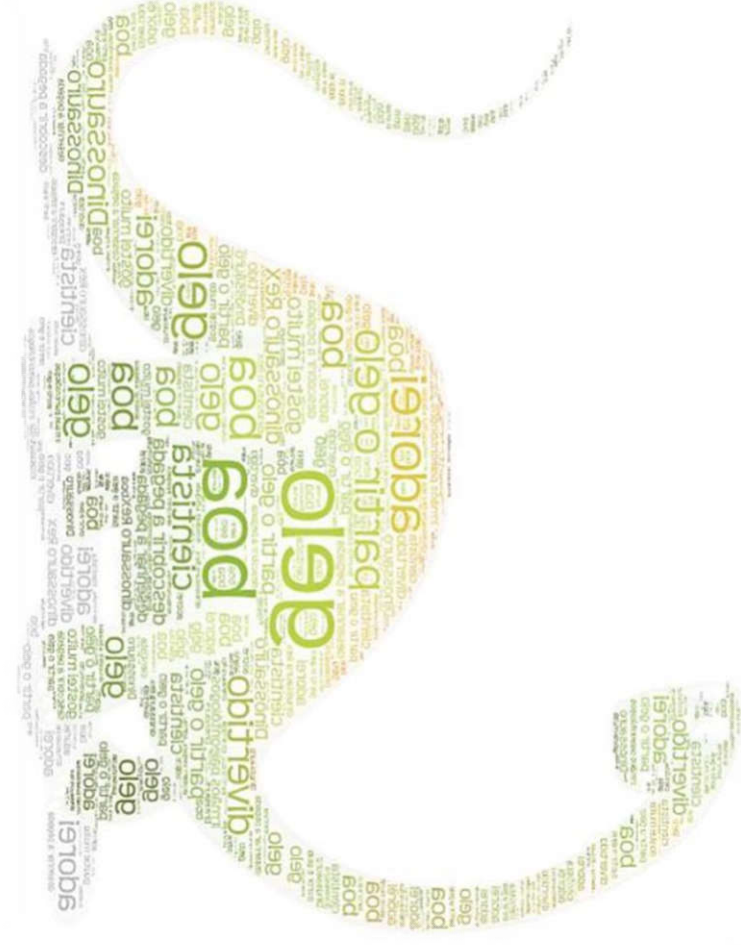
Criança 10		x				Não participou na atividade de forma autónoma, apenas com o auxílio da estagiária, tendo revelado apenas contacto com os elementos da história durante um curto período de tempo.
Criança 11			x			Mostrou interesse pela atividade, envolvendo-se em todos os momentos, exceto quando foi solicitado a sua participação na dramatização da história.
Criança 12		x				Participou na atividade, durante curtos períodos de tempo.
Criança 13				x		Mostrou interesse na atividade, mas foi no momento da exploração que se tornou mais visível a sua satisfação e envolvimento.
Criança 14					x	Durante toda a dramatização revelou uma postura de interesse e entusiasmo, respondendo a todas as questões da história. Procurou explorar os materiais e elementos disponíveis, assim como reproduziu movimentos corporais com o intuito de imitar uma borboleta e uma lagarta.
Criança 15					x	A criança mostrou um envolvimento constante nos dois momentos da atividade, tendo sido visível ao longo da dramatização a sua vontade em tocar nos elementos da história. Quando foi solicitado que imitasse uma lagarta e uma borboleta a criança mostrou-se divertida ao reproduzir os vários movimentos corporais.

Anexo V-Planificação da atividade "Hoje vou ser paleontólogo"

Dia 8 de maio de 2019	
Atividade 3: "Hoje vou ser Paleontólogo"	
	Avaliação

Área de conteúdo e Domínio	Objetivos	Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responder às questões sobre o vídeo; • Quebrar o gelo com auxílio de um martelo; • Associar a pegada ao dinossauro correspondente; • Observar a pegada com a lupa; • Adquirir novo vocabulário; • Trabalhar em equipa, desenvolvendo uma atitude cooperativa. 	<ul style="list-style-type: none"> o Vídeo “Os irmãos Paleontólogos”; o 25 folhas brancas; o 6 Recipientes; o 10 Dinossauros de plástico; o Martelos de madeira; o Gesso; o Lupa. 	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Nuvem de palavras; → Registo fotográfico. 	<p>Verificar se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Respondeu às questões sobre o vídeo; → Quebrou o gelo com o auxílio de um martelo; → Associou a pegada ao dinossauro correspondente; → Observou a pegada com a lupa; → Adquiriu novo vocabulário; → Trabalhou em equipa, desenvolvendo uma atitude cooperativa.
Estratégia				
<p>A estagiária deve começar por reunir o grupo na área de reunião, criando de seguida um momento de diálogo inicial, com o intuito de estimular a curiosidade das crianças. Neste sentido, devem ser colocadas algumas questões, tais como: “O que entendem por extinção?”; “Por que razão se extinguiram os dinossauros?”; “Como é que o ser humano descobriu que existiram dinossauros?”. No decorrer da conversa a estagiária deverá anotar todas as conceções do grupo, numa tabela previamente construída pela mesma.</p> <p>Numa fase posterior, a estagiária irá ajudar o grupo a compreender algumas das características da profissão de paleontólogo, pedindo que se dirijam à área do computador para assistir ao vídeo dos “Irmãos Paleontólogos”.</p> <p>Depois do vídeo, a estagiária deve colocar algumas questões, de modo a perceber se o grupo compreendeu os acontecimentos do vídeo, se reconheceu os instrumentos utilizados pelo paleontólogo e se percebeu a função da profissão, assim como algumas das características necessárias para se exercer a mesma.</p> <p>Para os alunos se sentirem verdadeiros paleontólogos, a estagiária deve encaminhá-los para o refeitório, que deve estar devidamente preparado e realizar uma atividade experimental. Para a realização dessa atividade a estagiária deve começar por dividir o grupo em pares de trabalho e seguidamente anunciar que o desafio da atividade será quebrarem um cubo de gelo e encontrarem o dinossauro que lá se encontra.</p>				

De seguida, a estagiária deve pedir, aleatoriamente, a um dos pares que comece a tentar quebrar o gelo, sendo que os restantes grupos devem manter-se a observar. A dinâmica deve repetir-se até que todos os elementos do grupo tenham a oportunidade de realizar a atividade. No período da tarde a estagiária deve organizar o grupo em redor da área das ciências (em construção na sala) e explicar que a segunda atividade que vão realizar consiste em descobrir a pegada correspondente ao dinossauro encontrado de manhã, ou seja, as crianças têm de observar a olho nu e com o auxílio da lupa as várias pegadas que se encontram num recipiente de gesso e adivinhar qual é que é a do seu. Para facilitar o processo de identificação, a estagiária deve permitir que cada criança tenha o seu dinossauro na mão, de modo a visualizar e comparar as pegadas. Logo de seguida, a estagiária deve encaminhar as crianças para a área da pintura e solicitar que façam a ilustração da sua atividade preferida. De realçar, que esta atividade deve desenrolar-se em dinâmica de pares, proporcionando às crianças um momento mais rigoroso de observação. Para terminar o dia, a estagiária deve criar uma nuvem de palavras com o grupo, de modo compreender as ideias e as aprendizagens retiradas com a execução das atividades implementadas.



Anexo VII-Planificação da atividade "Impressão Digital?"

Dia 23 de maio de 2019

Atividade: “Impressão digital?”

Área de conteúdo e Domínio	Objetivos	Materiais	Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
<p>• Responder às questões sobre o vídeo;</p> <p>• Criar o seu cartão de identificação;</p> <p>• Observar as suas impressões digitais com auxílio de uma lupa;</p> <p>• Identificar polegar, dedo indicador, dedo médio, dedo anelar e dedo mindinho;</p> <p>• Distinguir a mão direita da mão esquerda;</p> <p>• Representar um animal utilizando a sua impressão digital.</p>	<p>o Vídeo “O que são as impressões digitais?”</p> <p>o Bilhete de Identidade;</p> <p>o Carimbo;</p> <p>o Fingerprint Powder;</p> <p>o Cartões de identificação;</p> <p>o Esferográfica;</p> <p>o Lupa;</p> <p>o Tintas;</p> <p>o Canetas Pretas;</p> <p>o Folhas brancas;</p> <p>o Tintas;</p> <p>o Moldes de animais feitos com impressões digitais.</p>	<p>Observação direta:</p> <p>→ Tabela de registos;</p> <p>→ Registo fotográfico.</p>	<p>Verificar se a criança:</p> <p>→ Respondeu às questões sobre o vídeo;</p> <p>→ Criar o seu cartão de identificação;</p> <p>→ Observou as suas impressões digitais com auxílio de uma lupa;</p> <p>→ Identificou o polegar, dedo indicador, dedo médio, dedo anelar e dedo mindinho;</p> <p>→ Distinguiu a mão direita da mão esquerda;</p> <p>→ Representou um animal utilizando a sua impressão digital</p>	
Estratégia				
<p>A estagiária começa por reunir o grupo na área do computador, para que seja possível visualizarem o vídeo “O que são as impressões digitais?” que engloba informação pertinente acerca da temática trabalhada na semana, mais concretamente sobre as impressões digitais. Seguidamente, devem ser colocadas algumas questões, tais como: “O que são impressões digitais?”, “As impressões digitais são todas iguais?” e “Como é que podemos observar as impressões digitais?”. Depois das crianças responderem às questões colocadas, a estagiária deve estabelecer um diálogo com o grupo, de modo a ser reforçada a ideia de que todas as pessoas têm uma impressão digital distinta e que é através dela que nos podemos distinguir.</p>				

Posteriormente, a estagiária deve chamar aleatoriamente duas crianças para a área das ciências (em construção na sala), de modo a que as mesmas possam construir o seu cartão de identificação, sendo pedido que escrevam o seu nome, a sua idade, que coloquem a marca dos seus dedos (polegar, indicador, médio, anelar e mindinho) e que identifiquem a mão que usaram para o preenchimento do cartão. Todas as crianças devem ser chamadas a realizar a tarefa e a observar, com auxílio dos utensílios existentes na área, a sua impressão digital. Como forma de terminar atividade, a estagiária deve reunir o grupo nas mesas de trabalho e fazer um breve diálogo para compreender as ideias do grupo face ao trabalho que foi realizado, assim como deve também possibilitar ao grupo que observe uma impressão digital num objeto, tendo com recurso a um pó específico “FingerPrint Dusting Powder”, mencionado no vídeo.

No período da tarde a estagiária deve realizar uma atividade de artes visuais, que consiste na representação de animais através das impressões digitais, indo ao encontro da temática trabalhada de manhã. Deste modo, a estagiária deve começar por explicar a atividade em grande grupo e de seguida começar a realizar o trabalho com três crianças de cada vez. Assim, enquanto umas crianças brincam livremente nas áreas de trabalho, a estagiária deve ir chamando trios de crianças para construir um animal com a sua impressão digital. Para facilitar o processo de decisão da escolha dos animais e a representação dos mesmos, devem ser levados para a sala alguns cartões com exemplos de animais já construídos, possibilitando assim uma maior rapidez na realização da tarefa.

Anexo VIII-Avaliação da atividade “Impressão Digital?”

		Indicadores				
		Respondeu às questões sobre o vídeo	Criou o seu cartão de identificação	Observou as suas impressões digitais com auxílio de uma lupa	Identificou o polegar, dedo indicador, dedo médio, dedo anelar e dedo mindinho	Distinguiu a mão direita da mão esquerda
Observação direta:						
	→ Tabela de registos;					
	→ Registo fotográfico					
Crianças						
C1		x	x	x		x

C2			X	X	X			X
C3			X	X				X
C4		X	X	X	X	X	X	X
C5		X	X	X	X	X	X	X
C6		-	-	-	-	-	-	-
C7		-	-	-	-	-	-	-
C8	X							X

C9	X							X
C10	-	-	-	-	-	-	-	-
C11		X	X	X	X	X	X	X
C12		X	X	X	X	X	X	
C13	X	X	X	X	X	X	X	X
C14	X	X	X	X	X	X	X	
C15	X	X	X	X	X	X	X	X

C16			X	X	X				X
C17			X	X					X
C18									X
C19		X	X	X	X	X	X	X	X
C20		X	X	X					X
C21		X	X	X	X	X	X	X	X
C22		X	X	X	X				X

C23	x	x	x	x	x	x	x	
C24	x	x	x	x				
Total de crianças	14	20	19	10	8	19		
Total de crianças presentes	22							

Anexo IX-Planificação da atividade “Eu aprendi os conjuntos a fazer conjuntos”

Área Curricular: Matemática	
Hora	Objetivos
Conteúdos de aprendizagem	

11h15-12h15	<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números Naturais ▪ Adição <p>Organização e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação de conjuntos 	<p>- Criar conjuntos com diferentes critérios. - Resolver problemas; - Contar o número de elementos de um conjunto; - Comparar o número de elementos de dois conjuntos.</p>
Atividades / Estratégias		
<p>A estagiária deve iniciar a aula, colocando dois arcos no chão da sala. De seguida, explicar à turma que esses arcos representam conjuntos diferentes, no entanto cada arco no seu interior contém elementos com características comuns.</p> <p>Para os alunos compreenderem melhor a dinâmica da atividade, a estagiária irá dar vários exemplos pedindo a participação dos alunos. Neste sentido, irá pedir aos alunos da fila da frente que os meninos se coloquem dentro do arco verde e que as meninas se posicionem no arco azul. Após as crianças identificarem para qual dos arcos têm de ir, a estagiária deve explicar à turma que criaram dois conjuntos diferentes, tendo como critério o ser menina ou ser menino. Posteriormente, a estagiária pede aos alunos da fila do meio que criem dois novos conjuntos, mas tendo como critério o tipo de mala. Assim, os alunos que tiverem mochila com rodinhas devem colocá-las dentro do arco verde e os alunos que tiverem mochilas de ombros devem colocá-las dentro do arco azul. Neste contexto, a estagiária deve mostrar à turma que aquela era uma forma de criar conjuntos com as malas, contudo também podiam ter como critério as cores ou os tamanhos.</p> <p>Para finalizar a atividade prática, a estagiária deve sugerir à fila de trás que pense num critério para criarem dois conjuntos com os seus cadernos diários. Deve ser dado algum tempo à turma para pensarem numa maneira, caso eles revelem dificuldades a estagiária pode sugerir que tenham como critério o tamanho. Neste sentido, as crianças devem colocar no arco verde os cadernos mais pequenos, sendo que os de maiores dimensões devem ficar no azul.</p> <p>Depois dos alunos terem representado os vários conjuntos, a estagiária irá mostrar tampas com diferentes tamanhos e cores, sendo que de seguida irá questionar a turma sobre qual o critério que pode ser usado para agrupar as tampas em dois conjuntos diferentes. Depois dos alunos responderem que estas podem ser agrupadas pela cor ou tamanho, a estagiária irá pedir a um aluno que venha exemplificar. Depois dos alunos terem compreendido os conjuntos, a estagiária irá pedir que os alunos abram o manual de Matemática nas páginas 64 e 65 e que realizem as seguintes fichas.</p>		
Recursos		Avaliação

Áreas Curriculares: Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Objetivos
13h45- 15h45	<p>Bloco 4- A descoberta das Inter-relações entre espaços 1. A casa</p> <p>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão Recorte Colagem e Dobragem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os diferentes tipos de casa; -Reconhecer os diferentes espaços de uma casa; - Reconhecer as funções dos espaços de uma casa; - Fazer composições, colando recortes de revista; -Representar os objetos correspondentes a uma divisão da casa.
Atividades / Estratégias		
<p>A estagiária inicia a aula mostrando um PowerPoint à turma sobre os diferentes tipos de casa, nomeadamente apartamentos e moradias. Neste contexto, irá explicar que nem todas as casas são iguais, pois existem diferentes tipos: prédios e moradias. Após esta breve explicação, irá perguntar aos alunos em que tipos de casa vivem, se num apartamento ou numa moradia. Seguidamente, irá apresentar casas típicas portuguesas, nomeadamente as casas da região de Aveiro, Alentejo, Algarve e Madeira, mostrando à turma que as casas nem sempre foram iguais às de hoje em dia, pois antigamente as casas eram construídas consoante as necessidades e os materiais existentes na respetiva região. Deste modo, a estagiária irá perguntar aos alunos se já visitaram ou conhecem alguma destas casas. Posteriormente serão apresentadas algumas casas do mundo, tais como: um iglu, as casas japonesas, as casas francesas e os bungalows feitos de palha. Para consolidação dos diferentes tipos de casa, a estagiária irá realizar em conjunto com os alunos, a página 48 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Depois de a ficha estar resolvida, a estagiária irá retomar o PowerPoint, apresentando aos alunos as várias divisões de uma casa, bem como as funções de cada espaço. Por exemplo: o quarto é o espaço onde descansamos e guardamos os nossos objetos pessoais. Após explicar todas as funções de cada espaço, irá solicitar que os alunos realizem as páginas 49 e 50 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Após os alunos já terem algum conhecimento sobre os diversos espaços de uma casa, a estagiária irá lançar o desafio à turma de construírem uma casa, sendo que cada grupo irá ficar responsável por construir uma divisão. Neste contexto, a estagiária começa por formar cinco grupos e distribuir por cada um as seguintes divisões: cozinha, quarto, casa de banho, sala e garagem. Após cada grupo saber a divisão que irá construir, a estagiária irá disponibilizar várias revistas para auxiliar os alunos na construção do seu espaço.</p>		

Depois de todos os grupos terem terminado a sua construção, irão colar a sua divisão numa casa previamente construída.	
Recursos	Avaliação
Organização dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ PowerPoint “A minha casa”; (Anexo 9) ○ Quadro interativo; ○ Computador; ○ Manual de Estudo do Meio; ○ Revistas; ○ Folhas Brancas; ○ Tesoura; ○ Cartolinas; ○ Cola. 	Verificar se a criança: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreendeu os diferentes tipos de casa; ○ Reconheceu os diferentes espaços de uma casa; ○ Reconheceu as funções dos espaços de uma casa. ○ Fez composições, colando recortes de revista; ○ Representou os objetos correspondentes a uma divisão da casa.

Anexo XII-Avaliação da atividade “A casa do 1ºA”

Dia: 9 de janeiro de 2020																				
Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Compreende u os diferentes tipos de casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reconheceu os diferentes espaços de uma casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

			sejam dois animais à tua escolha. (Enviar o texto à professora)		personagens da fábula e a moral.
30m		Sessão 1 - Inglês Sessão síncrona - vídeo chamada no TEAMS (14:30 – 15:00)		Matemática: Resolve o exercício 16 da página 30 do livro de avaliação trimestral.	Inglês:
1h	Matemática Visualiza o vídeo enviado em anexo sobre o Diagrama de Caule-e-folhas. Lê a ficha informativa sobre o Diagrama de Caule- e- folhas e resolve os exercícios da ficha.	Expressões Expressão Físico Motora – Realizar a aula de Educação Física na Tele Escola “EstudoEmCasa” às 11h.	Matemática Resolve os exercícios da página 125 do manual de Matemática.	Expressões Abre o PowerPoint de Português sobre a fábula e constrói um mini projetor, como podes visualizar no slide 7. (Tirar fotografia e enviar à professora)	Matemática Resolve a ficha de trabalho em anexo sobre Organização e Tratamento de dados.

Anexo XIV - Material de apoio para a atividade “Eu escrevi uma fábula”

ԷՄՄՈՂԱ

Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ՏԻՄՈՒՄ:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

Օ ՏՈՒ Է ՈՒՄ ԷՄՄՈՂԱ

ԵՄՄՈՂԱ

Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ՏԻՄՈՒՄ:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ԵՄՄՈՂԱ

ԵՄՄՈՂԱ

Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ՏԻՄՈՒՄ:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ԵՄՄՈՂԱ

ԵՄՄՈՂԱ

Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:





- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Գրեցի մի քանի անգամ և արդյունքում ստացաւ մի քանի փոփոխութիւններ, որոնք քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:
- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ՏԻՄՈՒՄ:

- Երբ քիչ քիչ փոխելով ստացաւ իմ օրինակը:

ԵՄՄՈՂԱ

Tempos	Segunda 18/05	Terça 19/05	Quarta 20/05	Quinta 21/05	Sexta 22/05
1h30m	<p>Português</p> <p>📖 Vê a ficha informativa em anexo sobre os verbos.</p> <p>* <u>Resolve os exercícios da ficha informativa no teu caderno.</u></p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 136 e 137 do manual de Português.</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>📖 Lê a ficha informativa acerca dos tipos de solo e visualiza o vídeo “Experiências dos tipos de solo” acedendo à escola virtual.</p> <p>✍ Retoma à ficha informativa e cola ou copia a tabela sobre os tipos de solo para o caderno.</p> <p>Apontamento dos tipos de Solo (em anexo).</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 67 e 68 do livro de fichas de Estudo do Meio.</p>	<p>Português</p> <p>📖 Vê o PowerPoint, em anexo sobre o texto informativo.</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 138 e 139 do manual de Português.</p> <p>📖 Visualiza novamente o PowerPoint sobre o texto informativo (Slides 6 e 7) e elabora um texto informativo sobre uma serra de Portugal.</p> <p>(Tirar fotografia e enviar à professora)</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>📖 Lê a ficha informativa sobre o relevo e copia para o teu caderno as definições das diferentes formas de relevo (montanha, planalto, planície...).</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 108 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>✍ Resolve no teu livro de fichas de Estudo do Meio a ficha nº 35.</p>	<p>Português</p> <p>📖 Lê o livro, “A arca do tesouro” de Alice Vieira, enviado em anexo.</p> <p>✍ Procura no livro “A arca do tesouro” três nomes, três verbos e três adjetivos. De seguida, regista no teu caderno.</p>
30m		<p><u>Sessão 1- Inglês</u></p> <p>Sessão síncrona - videochamada no TEAMS (14:30 – 15:00)</p>		<p>Matemática:</p> <p>✍ Resolve os exercícios 3 e 4 da ficha nº29 do livro de fichas de Matemática.</p>	<p>Inglês:</p>

1h	<p>Matemática</p> <p> Vê o PowerPoint, em anexo sobre as frações.</p> <p><u>*Resolve as perguntas do PowerPoint no teu caderno.</u></p>	<p>Expressões</p> <p>Expressão Físico Motora – Realizar a aula de Educação Física na Tele Escola “EstudoEmCasa” às 11h.</p>	<p>Matemática</p> <p> Resolve os exercícios da página 121 do manual de Matemática.</p>	<p>Expressões</p> <p> Abre o PowerPoint de Português sobre o texto informativo e constrói um microfone, seguindo as indicações dos slides 8 e 9.</p> <p>(Tirar uma fotografia e enviar à professora)</p>	<p>Matemática</p> <p> Resolve a ficha de avaliação trimestral – 2º Período da página 27 do livro de fichas de avaliação até ao exercício 10.</p>
----	---	--	--	---	--

Anexo XVI-Material de apoio para a atividade “Hoje vou ser jornalista”

Textos jornalísticos
botrniões

T

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Textos jornalísticos
Textos

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Textos jornalísticos
Textos

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Textos jornalísticos
Textos

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Textos jornalísticos
Textos

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Textos jornalísticos
Textos

Como é estruturado um texto jornalístico?
Como é a função de cada parte dele?

Tabela de Identificação dos Discentes							
Código de Identificação dos Sujeitos	Gênero dos Sujeitos	Idade	Tempo de Serviço	Leccionou sempre no mesmo estabelecimento	Tipo de Estabelecimento	Anos de Serviço no Estabelecimento	
E1	F	34	13	Não	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)	12 anos	
E2	F	41	6	Sim	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)	6 anos	
E3	F	52	28	Não	Público	6 anos	
P1	F	50	25	Não	Público	11 anos	
P2	F	57	37	Não	Público	12 anos	
P3	F	44	20	Não	Público	2 anos	

Bloco temático	Objetivos	Formulário de questões
<p>Bloco 1 Identificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sujeitos da amostra em estudo; • Caracterizar o percurso profissional dos sujeitos da amostra em estudo. 	<p>-Qual a sua idade? -Quanto tempo tem de serviço? - Sempre lecionou neste estabelecimento? -Se não, em que ensino lecionou, público ou privado? -Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?</p>
<p>Bloco 2 Conceções sobre a Relação Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções dos Educadores sobre a relação pedagógica; • Identificar as dimensões que influenciam a relação pedagógica; • Compreender o papel da relação pedagógica no processo de aprendizagem. 	<p>-Como caracteriza a relação pedagógica? -Como é a sua relação com o grupo de crianças? -O que influência a sua relação pedagógica? -Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança do grupo e com o desenrolar do ano letivo?</p>
<p>Bloco 3 Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a influência das expetativas no processo de aprendizagem; • Perceber como é que os educadores comunicam as suas expetativas em relação às crianças do grupo. 	<p>-Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem? -A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma? -Como gere as expetativas no processo de aprendizagem?</p>

		<p>-Qual é o papel do educador na comunicação de expectativas?</p> <p>-Quais são os cuidados que um educador deve ter na comunicação de expectativas?</p>
<p>Bloco 4 Exemplos Práticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar exemplos de situações onde as expectativas têm influência no processo de aprendizagem. 	<p>-Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?</p> <p>-Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?</p> <p>-Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?</p>

Bloco temático	Objetivos	Formulário de questões
<p>Bloco 1 Identificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sujeitos da amostra em estudo; • Caracterizar o percurso profissional dos sujeitos da amostra em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a sua idade? -Quanto tempo tem de serviço? - Sempre lecionou neste estabelecimento? -Se não, em que ensino lecionou, público ou privado? -Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?
<p>Bloco 2 Conceções sobre a Relação Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções dos Professores do 1ºCEB sobre a relação pedagógica; • Identificar as dimensões que influenciam a relação pedagógica; • Compreender o papel da relação pedagógica no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> -Como caracteriza a relação pedagógica? -Como é a sua relação com a turma? -O que influência a sua relação pedagógica? -Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança da turma e com o desenrolar do ano letivo?
<p>Bloco 3 Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a influência das expetativas no processo de aprendizagem; • Perceber como é que os Professores do 1ºCEB comunicam as suas expetativas em relação aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem? -A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma? -Como gere as expetativas no processo de aprendizagem?

		<p>-Qual é o papel do professor na comunicação de expectativas?</p> <p>-Quais são os cuidados que um professor deve ter na comunicação de expectativas?</p>
<p>Bloco 4 Exemplos Práticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar exemplos de situações onde as expectativas têm influência no processo de aprendizagem. 	<p>-Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?</p> <p>-Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?</p> <p>-Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?</p>

Educadora 1- (E1)

Identificação:

- I. Qual a sua idade?
R: Tenho 34 anos.
- II. Quanto tempo tem de serviço?
R: Sou educadora há 13 anos.
- III. Sempre lecionou neste estabelecimento?
R: Não.
- IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?
R: No meu primeiro ano estive a trabalhar numa instituição particular.
- V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?
R: Estou há 12 anos neste estabelecimento.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

- I. Como caracteriza a relação pedagógica?
R: Para mim, é toda a relação e todas as interações que vamos estabelecendo com cada criança e com o grupo em geral. Sem dúvida, que a relação pedagógica é realmente importante para o desenvolvimento da criança, para a construção da sua confiança e para o desenvolvimento da sua autonomia na exploração do espaço.
- II. Como é a sua relação com o grupo de crianças?
R: A relação que estabelecemos com um grupo de creche e com grupo de jardim de infância é sempre diferente, mas, essencialmente, as bases em que acredito é, sem dúvida, numa aprendizagem através da ação, que vai muito ao encontro do modelo do High Scope... ter uma aprendizagem de acordo com os interesses das crianças, em que cada uma delas descobre e nós estamos a apoiar as suas explorações, as suas descobertas e as suas aprendizagens, proporcionando-lhes diferentes oportunidades para que aprendam por si.
Num grupo de creche eles procuram-nos muito mais, eu acredito no afeto e um grupo de creche acaba por nos procurar muito mais a nível de afeto, gostam muito mais do colo e dos mimos. Não é que os de jardim de infância não nos procurem, mas, essencialmente, na creche as crianças precisam de encontrar esse conforto para descobrirem o espaço e para se sentirem confiantes, não só para explorar os materiais como os espaços que as rodeiam. E também é muito importante na creche haver um especial cuidado em respeitar o ritmo e a individualidade de cada criança. Eu, o ano passado, estive em berçário e era muito importante sabermos a que horas as crianças comiam, de modo a darmos continuidade às rotinas de casa. Na nossa instituição o almoço é a partir das 11 horas, mas se uma criança chega à às 9h30 não tem logo

fome para comer às 11 e, realmente, é preciso perceber que aquela criança tem de comer mais tarde. É mesmo muito importante haver essa sensibilidade por parte do educador para que sejam respeitadas as necessidades individuais de cada criança. É fundamental diferenciarmos a nossa atitude perante cada criança e perante um grupo de creche e um grupo de jardim de infância.

Num grupo de jardim de infância acabamos por ser mais um modelo e, todas as interações que temos, a maneira como falamos é absorvido pelas crianças. E em pré-escolar é muito mais importante sermos os modelos daquilo que queremos que as crianças sejam, se estamos sempre a ralar depois a atitude delas para as outras crianças será igual. Por isso, se tivermos uma atitude de sintonia nos sentimentos, tudo acaba por funcionar melhor.

III. O que influencia a sua relação pedagógica?

R: Poderá influenciar o ambiente educativo, o espaço... Por exemplo, se o espaço não está adequado à criança ou se os materiais não estão disponíveis para a criança explorar, isso acaba por afetar a minha relação pedagógica. Se eu acredito em alguma coisa e o ambiente educativo não está adequado acaba por não haver uma coerência. As rotinas também podem influenciar, por exemplo, se a instituição me dissesse que não podia haver uma flexibilidade na hora da refeição e na hora da sesta acabava por ser muito mais complicado e havia o risco de influenciar negativamente a minha relação pedagógica, uma vez que não ia conseguir dar resposta às necessidades específicas de cada criança.

IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, do grupo e com o desenrolar do ano letivo?

R: A relação vai se alterando, porque nós vamos começando a conhecer melhor cada criança, cada grupo e vamos estabelecendo um vínculo cada vez maior. Portanto, com a criação de laços cada vez maiores ao longo do ano vamos reconhecendo as características, os interesses e as necessidades das crianças, fazendo com que haja uma alteração da relação pedagógica.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?

R: Nós, diariamente, vamos dando a conhecer muito as expetativas, as intenções que vamos tendo com cada atividade e com determinado projeto. Há uma constante revelação das intenções educativas que temos, vamos dando a conhecer o que planeamos e o que pretendemos. Eu tento sempre envolvê-los nesse planeamento para receber sugestões, sim, porque eles têm sempre muitas coisas para nos dizer, coisas que nem nos passam pela cabeça.

Estas minhas expetativas são claras, de modo a que eles as percebam. Eu tento sempre criar expetativas que eles consigam alcançar, também não podemos ter expetativas muito altas, temos de as saber adaptar ao grupo e muitas vezes acabamos por trabalhar partindo da faixa etária, esquecendo-nos que muitas vezes essas expetativas podem ser diferentes para cada criança. Num grupo da mesma idade, uma criança pode ser capaz e outra não. Eu acho que é fundamental haver um bom conhecimento do grupo para a formação de expetativas.

- II. A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: Pode ter uma influência positiva ou negativa. Em princípio será sempre positiva... tentamos que seja positiva, de modo a encorajar e a incentivar a criança a acreditar que é capaz de fazer aquilo que estamos a propor. Portanto, o nosso intuito é que tenha uma influência positiva.

- III. Como gere as expetativas no processo de aprendizagem?

R: Temos que gerir bem, não só connosco... Eu tento sempre transparecer... por exemplo, uma criança já faz um puzzle com cem peças e outra com vinte e quatro, procuro valorizar a criança que só faz com vinte e quatro, dizendo que ela vai ser capaz. Agora estou a recordar-me de uma criança que tinha Necessidades Educativas Especiais e que não conseguia representar a figura humana, apenas fazia riscos e os amigos viam e eu tentava sempre valorizar a produção da criança. Os colegas escutavam-me e diziam que ele apenas tinha desenhado riscos, mas eu tentava explicar à criança que o "x" estava a aprender a... Procurava sempre valorizar aquilo que a criança tinha feito, no entanto acabava por ser difícil para mim, porque tinha de fazer essa gestão das expetativas de forma a não prejudicar a autoestima do "x". Nesse caso, tive de gerir as minhas expetativas, mas também as dos amigos, que estavam a ver a produção e, tentar gerir muito bem toda essa situação, porque devemos ter expetativas, mas leva-las para o lado positivo. As expetativas acabam por se relacionar com autoestima das crianças e é preciso haver algum cuidado.

- IV. Qual é o papel do educador na comunicação de expetativas?

R: No nosso dia-a-dia devemos sempre reforçar o positivo; valorizar as produções de todas as crianças, mesmo que uma esteja melhor que a outra; tentar que no processo de autonomia se valorize o positivo, porque é através do positivo que a criança também é incentivada a querer fazer cada vez mais e melhor. Não devemos reforçar o negativo ou ter expetativas baixas em relação às crianças, é acreditar nelas e no que elas são capazes de fazer.

- V. Quais são os cuidados que um educador deve ter na comunicação de expetativas?

R: Devem ser expetativas que as crianças percebam, expetativas claras, expetativas que as crianças sejam capazes de atingir, porque se colocarmos expetativas muito

altas não vale apenas e expectativas que valorizem a criança e o que ela é capaz de fazer.

Exemplos Práticos:

- I. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Quando tenho crianças muito tímidas e que têm de apresentar um trabalho em grande grupo eu tento comunicar-lhe as minhas expectativas dizendo: “tu és capaz, vais conseguir, eu estou aqui ao teu lado”. A confiança que transmito e as palavras que verbalizo fazem com que as crianças sintam as minhas expectativas positivas e que entendam que estou ali junto delas (nestas idades acabamos por ser muitas vezes o porto seguro) para que elas sejam capazes de apresentar o trabalho, que por vezes, é uma tarefa muito difícil para eles que não gostam de se expor. Mas realmente, nós dando estas expectativas e estando ali com eles acabamos por fazer com que se sintam concretizados e realizados por terem conseguido apresentar as suas produções aos amigos.

- II. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Com o meu filho e, acaba por poder acontecer em contexto de sala, na construção dos puzzles. Eu queria demais dele, e ele não conseguia chegar lá, tinha uma grande expectativa e estava muitas vezes com ele à espera que ele conseguisse fazer o puzzle, até que ele começou a rejeitar a atividade. Às vezes, inconscientemente, em sala também o acabamos por fazer, temos a expectativa que a criança já consegue fazer e dizemos “vamos fazer este jogo!” e a criança não é capaz de o fazer acabando por sentir aquilo como um fracasso pessoal. O facto de nós exigirmos e eles não conseguirem ou não quererem pode fazer com que eles comecem a rejeitar determinado tipo de atividade.

- III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?

R: Quando temos dilemas é bom partilhar as expectativas que temos com os pais, porque muitas vezes os pais também têm uma opinião e acabamos por falar de acordo com as nossas expectativas e de acordo com a dos pais e resolver determinadas situações. No momento de retirar a fralda, é muito importante a articulação com a família, porque mesmo que eu tenha a expectativa de que a criança já está preparada temos de falar com os pais, porque se não houver a disponibilidade dos pais para o fazerem em casa é um trabalho que não conseguimos concretizar apenas na instituição. Realmente, podemos ter as expectativas de que vai ser muito fácil e depois acaba por não ser tão fácil... mas acabamos por ter a disponibilidade para estar junto

da criança para que se possam valorizar todos os progressos e incentivar para que haja continuidade em casa.

Educadora 2- (E2)

Identificação:

I. Qual a sua idade?

R: Tenho 41.

II. Quanto tempo tem de serviço?

R: É assim eu como estou em creche não conta os anos de serviço, mas em termos de trabalho este é o meu 6º ano.

III. Sempre lecionou neste estabelecimento?

R: Sim.

IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?

R: Sempre lecionei numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?

R: Já estou neste estabelecimento desde 2014, por isso, há cerca de 6 anos.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

I. Como caracteriza a relação pedagógica?

R: No geral ou...? No geral, eu acho que a relação pedagógica é aquela relação que nós temos com as crianças e tudo aquilo que nós fazemos para tornar a aprendizagem possível. Também acho que a relação pedagógica passa pela relação que nós temos com a colega de trabalho, porque se não houver uma boa equipa não se consegue estabelecer uma boa relação pedagógica com as crianças, porque as coisas não vão funcionar.

II. Como é a sua relação com o grupo de crianças?

R: A minha relação com este grupo é engraçada, não tendo graça nenhuma. Eu vim de uma baixa de maternidade, ou seja, eu comecei com eles em fevereiro (no final de fevereiro), por isso, estive 3 semanas com eles. Depois, devido à pandemia, a escola fechou e regresssei em junho (no dia 1 de junho) e só estive este tempo com eles. Apesar do grupo já ir para uma sala dos 2 anos, a minha relação pedagógica é algo que ainda está a ser construído, porque no fundo ainda não houve tempo suficiente para conseguir criar o vínculo desejado. Devido à falta de tempo com o grupo de crianças, noto que eles têm um maior à-vontade com a auxiliar, porque já vem com eles desde o berçário e, mesmo com todo este tempo de pausa devido à pandemia eles reconhecem-na com muito mais facilidade.

Eu considero-me uma profissional muito tranquila e tento sempre passar a parte positiva para as crianças, de modo a que eles sintam que conseguem fazer as coisas e que está tudo bem. Não sou uma pessoa exigente e, mesmo estando em creche, em relação ao controlo dos esfíncteres não sou nada preocupada com isso, acho que eles vão sempre conseguir e é isso que eu tento passar aos pais “não se preocupem, que eles vão conseguir!”. Procuro sempre dar o espaço e o tempo que as crianças precisam, às vezes, nem sempre é possível, porque temos de andar de acordo com a instituição. Mas sim... tento ser positiva para que eles sintam que vão conseguir, não conseguem hoje, não tenho pressa, irão certamente conseguir amanhã. Tento dar-lhes tudo e acho que é isso que faz com que se consiga estabelecer uma boa relação.

III. O que influência a sua relação pedagógica?

R: Por vezes, alguns métodos e modelos pedagógicos. Este ano, na nossa instituição vamos começar a utilizar o trabalho projeto e, eu acho que isso vai ser muito interessante, pode ser uma mais-valia para a relação pedagógica, porque vamos dar a possibilidade às crianças de transmitirem aquilo que querem e a partir daí iremos planear a nossa ação educativa.

IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, do grupo e com o desenrolar do ano letivo?

R: A minha relação pedagógica nunca é igual com todas as crianças, porque cada um deles têm a sua personalidade, existem crianças a quem sabemos que podemos dar mais um bocadinho e a outras que não. Mas estas diferenças de relacionamento não são conscientes, nem pensadas, surgem naturalmente e consoante a realidade de cada um. Durante o ano, acho que mantenho sempre a mesma linha e dinâmica, mas pode variar consoante as necessidades das crianças ou devido a alguns parâmetros da instituição.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?

R: As minhas expetativas são sempre positivas em relação a tudo, acho sempre que as crianças vão ser capazes de alcançar os objetivos propostos, mais cedo ou mais tarde. Por estar em creche também não posso elevar muito as expetativas, mas eu funciono acreditando que as coisas vão correr bem.

Conforme o conhecimento que tenho do grupo vou criando expetativas que me podem possibilitar puxar mais por umas crianças, porque sei que vão dar mais... eu acho que as expetativas que vão sendo criadas ao longo do ano. No início quando os conheço, por norma na sala de um ano porque nunca estive no berçário, nesse momento não tenho muitas expetativas... acho que são apenas aquelas expetativas de que vão ser

capazes de alcançar aquilo que eles devem de alcançar. Depois com o tempo, sim, às vezes, as minhas expectativas nem estão corretas, por exemplo, no controlo esfíncteres temos por hábito dizer “a e b vão ser tão fáceis e c e d vão ser os mais difíceis de tirar a fralda” e depois é a menina de dezembro que conseguimos tirar a fralda em três tempos. É esse tipo de situações que nos fazem crer que as expectativas nem sempre se concretizam.

Neste momento, tenho expectativas positivas em relação ao meu grupo, sei que eles vão conseguir, simplesmente ainda não tiveram a oportunidade para desenvolver a autonomia. Eu vejo que eles já deveriam ter muito mais autonomia, assim como já deviam de conhecer certas regras de sala, mas é difícil porque eu não os acompanhei desde o início.

- II. A existência de expectativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: Ambas. Eu acho que se as expectativas forem negativas a influência será negativa, ou seja, quando um profissional vai com a mentalidade de que as coisas não vão correr bem, de que eles são muito pequeninos e que não vão ser capazes, eu acho que isso leva a que crianças sintam que as expectativas não são positivas em relação a elas. Mesmo que o educador não comunique verbalmente essas expectativas, os seus comportamentos comprovam ou mostram isso mesmo. Quando as crianças estão a fazer uma atividade, erram ou não conseguem fazer aquilo à primeira e os educadores pensam logo que a criança não vai ser capaz, basta essa frase. As crianças podem nem entender, mas conseguem perceber que aquela atitude não é boa e, da próxima vez nem vale apenas tentarem. Por isso, as expectativas, independentemente, da faixa etária têm de ser expectativas positivas, é fundamental que um educador mostre entusiasmo em começar de novo; acredite sempre que aquela criança, que já mostrou tanta vez que vai seguir aquela linha ou de comportamento ou de aprendizagem que vai conseguir, nem que seja 1%, ela vai conseguir fazer diferente do que fazia o mês passado. Neste sentido, eu acho que as expectativas são essenciais.

- III. Como gere as expectativas no processo de aprendizagem?

R: Eu acho que, apesar de eu defender as expectativas positivas temos de ter a consciência que nem sempre as crianças podem alcançar as expectativas e quando isso acontece nós temos de saber aceitar. Nesse aspeto, eu vejo a expectativa negativa como se fosse uma punição, não é uma punição, mas como algo em que não acreditamos. Eu penso que as expectativas devem mudar à medida que vamos conhecendo uma criança, podemos ter uma expectativa muito grande em relação a uma criança, mas, se ela não corresponde às expectativas também temos de saber aceitar, baixar a nossa expectativa e ficar satisfeitos pelo nível que ela alcançou, sabendo que

ela não consegue dar mais. Caso a criança consiga dar mais, esforçamo-nos para isso, mas se a criança não conseguir dar mais e aquilo for o seu limite já é espetacular. Nós temos uma expectativa no início e depois ao longo do tempo temos de gerir essa expectativa para cada criança, mas saber gerir não é desistir da criança, temos apenas de procurar definir as expectativas adequadas à criança e perceber a razão pela qual a criança não consegue atingir determinados objetivos e como é que a podemos ajudar a evoluir.

IV. Qual é o papel do educador na comunicação de expectativas?

R: Eu penso que, independentemente da idade, nós devemos transmitir sempre as nossas expectativas, transmitir de maneira a que as crianças percebam que acreditamos nelas e que vão ser capazes de realizar o proposto, mesmo que uns consigam mais rápido que outros. O importante é passar a mensagem de que todos vão ser capazes. E acho que, mesmo que eles não entendam o que estamos a dizer, é importante irmos comunicando as nossas expectativas mesmo que umas sejam maiores que outras. Imaginemos que uma criança hoje não realizou uma atividade sozinha, devemos passar-lhe o sentimento de que acreditamos que amanhã ela já será capaz de o fazer sozinho. Assim, vamos comunicando as nossas expectativas e eles vão acreditando que, no dia a seguir, vão ser capazes de fazer sozinhos ou que vão fazer melhor, que no dia anterior. Acho que é importante irmos dando o nosso feedback e comunicando as nossas expectativas em relação a eles, devemos ir mostrando que acreditamos neles, caso contrário, as crianças vão chegar a um ponto que vão sentir que aquilo que fazem todos os dias deixa de ter interesse.

V. Quais são os cuidados que um educador deve ter na comunicação de expectativas?

R: Não dizer a mais, não comunicar expectativas demasiado altas... conforme vamos conhecendo a criança sabemos que ela só vai conseguir chegar ao nível 2, por isso, não vale apenas dizemos “eu acho que tu vais conseguir chegar ao nível 5.” porque a criança vai ficar frustrada por só conseguir chegar ao nível 2. Aquilo que nós dizemos também deve ser consciente, nunca colocar expectativas nem demasiado altas nem demasiado baixas. Por vezes é difícil, porque nós queremos muito que eles cheguem lá e falamos demais, até que eles vão chegar ao ponto de dizer que não conseguem, como há crianças que, às vezes, já o dizem.

Exemplos Práticos:

I. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Eu tive uma criança, no meu grupo anterior, que na escola mal falava e nós até achávamos que ela podia ter algum problema, mas nós acreditámos sempre que ela ia conseguir comunicar verbalmente e, no final do ano, ela começou a falar. Depois

dessa conquista, começou a mostrar mais à-vontade na sala. E são estas situações, estas conquistas, que acabam por ser mais importante que tudo.

Outro exemplo, quanto temos crianças que não querem ficar na escola e nós conseguimos inverter a situação, às vezes, não são apenas as expectativas “acreditar que vai dar certo”, mas também o nosso comportamento e as estratégias que arranjamos para contornar essas dificuldades.

Lembro-me de outra criança, que durante mais de um mês, não comia na escola, tinha de dizer à mãe que ele não comia quase nada durante o dia. Esta atitude da criança, foi encarada por mim como uma recusa em ir à escola e nós tentámos respeitar a revolta da criança e não o obrigávamos a comer, até que ele começou, voluntariamente, a comer. São estas adaptações e estas situações que fazem com que eles sintam que nós somos de confiança, que estamos ali para eles e que os aceitamos e que acreditamos que vão ser capazes de superar as suas dificuldades.

- II. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Não sei se já me aconteceu, mas penso que nunca tenho vivenciado diretamente uma situação em que as expectativas tenham tido uma influência negativa.

- III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?

R: Dilemas? Se calhar sim, mas uma situação concreta... Por vezes nós pensamos: Porque razão é que aquela criança não está a conseguir ou porque é que está a ter mais dificuldade em adaptar-se, será que sou eu que estou a fazer alguma coisa errada? Tenho um menino que detestava o bacio, aliás chorava quando era para ir para o bacio e eu não o punha pensava para comigo “o tempo de ele ir para o bacio vai chegar”. Em casa, os pais decidiram colocá-lo na sanita, mas nós nunca tínhamos experimentado porque a sala fica longe da casa de banho e as crianças ainda estavam de fralda. Até que houve um dia em que a minha colega o levou ao bacio e ele ficou o dia todo com a mesma fralda. E eu fiquei a pensar: porque é que ele lá nunca me mostrou interesse pelo bacio? Nesse aspeto sim, acabam por me surgir dúvidas, mas é algo que encaro como sendo normal. Mas sim, isto acontece.

Educadora 3- (E3)

Identificação:

- I. Qual a sua idade?

R: 52 anos.

- II. Quanto tempo tem de serviço?

R: 28 anos de serviço.

- III. Sempre lecionou neste estabelecimento?
R: Não.
- IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?
R: 9 anos no privado e os restantes no público.
- V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?
R: 6 anos.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

- I. Como caracteriza a relação pedagógica?
R: Para mim a relação pedagógica assenta em princípios de confiança, segurança, afetividade e respeito mútuo entre criança e educadora, numa inter-relação permanente onde aprendemos uns com os outros, crianças e adultos.
- II. Como é a sua relação com o grupo de crianças?
R: Muito boa.
- III. O que influencia a sua relação pedagógica?
R: A paixão que coloco naquilo que faço e a paixão pelo que faço.
- IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, do grupo e com o desenrolar do ano letivo?
R: A forma de estar e a relação pedagógica, para mim, não se diferencia ao longo do ano letivo. A minha forma de estar é sempre a mesma, é claro que, mediante alguns projetos e atendendo à diferenciação de cada criança eu acabo por ter um modo de agir centrado nas dificuldades e potencialidades de cada elemento do grupo. Eu não posso dizer que a minha forma de agir ao longo do ano seja muito diferente, a não ser no final do ano, que acabo por estar mais cansada (risos).
A relação com as crianças é, como disse, mediante as suas dificuldades e ou potencialidades. Eu diferencio a maneira de me relacionar com cada criança, mas mais ao nível da interação, por exemplo, se uma criança é mais desmotivada eu preciso de investir individualmente com ela para acompanhamento, se tenho uma criança mais autónoma, a minha maneira de lidar com aquela que é mais autónoma não pode ser igual à outra. Basicamente, a minha diferenciação ao longo do ano com a crianças prende-se com o tipo de projetos e atividades que estamos a desenvolver no momento, bem como com as dificuldades e potencialidades de cada criança. O meu modo de agir é diferente em cada caso, mas a dinâmica de grupo mantém-se ao longo do ano.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

- I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?
R: Eu penso que as expetativas que tenho, quer elas sejam positivas em alguns casos e negativas noutros (às vezes, temos expetativas muito pouco entusiasmante face

alguma realidade) ...se eu pensar: esta criança com estas dificuldades onde é que poderá chegar? Como é que estas expetativas me influenciam? Eu acho que as expetativas que tenho são um motor e um ponto de partida (expetativas sempre baseadas numa observação, não é porque olho e acho que...). Mediante o que me surge, no início do ano letivo, eu crio expetativas, algumas positivas e algumas menos positivas. Nunca direi que são negativas, porque naqueles casos em que vejo muitas dificuldades e que me fazem pensar em como vou gerir o desenvolvimento daquela criança, que me apresenta dificuldades eu nunca tenho expetativas negativas, porque ela vai sempre conquistar alguma coisa. As expetativas são importantes como desafios, não como limitações.

- II. A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: Eu diria que positiva, nunca diria negativa. Se houver um técnico, um professor que parta de expetativas negativas numa criança e fique ali agarrado...essa expetativa é negativa. Mas eu, nunca parto disso, mesmo que tenha expetativas menos boas estou sempre a tentar que isso não se verifique. Às vezes, conhecemos famílias, casos e crianças que acompanhamos durante um, dois e três anos e estamos a ver ali expetativas que se vão confirmar, boas ou não. E quando temos essas expetativas menos positivas, não quer dizer que tenhamos desistido de investir na criança, apenas achamos que no contexto onde ela vive e no contexto socioeconómico que a rodeia, dificilmente, só nós e só a nossa ação vai permitir sucesso na criança. No entanto, eu tento sempre contrariar essas expetativas e procuro acreditar que mesmo que o sucesso não seja muito é sempre algum. O desafio está em contrariar as expetativas negativas que às vezes temos.

- III. Como gere as expetativas no processo de aprendizagem?

R: De um modo positivo, sempre...sempre pela positiva e como motor da minha prática e do que vou desenvolver com as crianças.

- IV. Qual é o papel do educador na comunicação de expetativas?

R: É um papel muito importante sempre na perspetiva de levar à criança uma perspetiva positiva do que ela é capaz de fazer.

- V. Quais são os cuidados que um educador deve ter na comunicação de expetativas?

R: Muitos, as expetativas têm de ser sempre positivas face a cada caso e a cada criança, porque muito ou pouco ela vai evoluir sempre. Só em casos muito graves de doença em que esteja comprovado que vai haver uma regressão, por exemplo, casos de problemas de desenvolvimento motor, em que a criança tenha uma doença grave em que vá perdendo faculdades, excetuando isso, qualquer criança mesmo nas suas dificuldades vai tendo sempre pequenos grandes sucessos.

A expectativa é muito importante, no sentido que eu tenho sempre expectativas otimistas e vou sempre pelo ponto de vista positivo na abordagem à criança, nunca dizendo: “Não és capaz!”, “Não vais conseguir!”. Deve haver uma preocupação para que a criança não perca a sua autoestima. Eu já trabalhei ao lado de profissionais de educação, que eu digo que aquela personalidade não podia estar a trabalhar com crianças, pois são capazes de destruir com comentários uma criança. Deve haver uma preocupação constante para que a criança nunca perca a sua autoestima, porque o nosso papel nestas tenras idades pode, a pouco e pouco, destruir um ser humano. É importante ajudar a criança a ganhar autoestima dentro das suas limitações e potencialidades, não há nenhuma criança que não tenha alguma coisa boa. Costumo dizer que se um educador não conseguir muito que em termos pedagógicos uma criança evolua nas suas competências, só que não a destrua já é bom, porque existem professores e educadores que com ações e comentários destroem um ego e a personalidade das crianças e, é desde base que temos de ter essa preocupação de transmitir à criança que ela é capaz, porque senão dificilmente ela vai recuperar esse sentimento e essa autoestima.

Exemplos Práticos:

- I. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Crianças com Necessidades Educativas Especiais, daquelas que não desistimos e tentamos acompanhar em psicologia e com terapeutas.

Lembras-te de “x”? Uma ciganita que fazia muitas birras, cresceu muito e é uma menina muito interessante. Ainda há dias comentava com a auxiliar sobre isso. É uma criança que está inserida num meio familiar e social complemente não favorável para um desenvolvimento harmonioso, mas é uma criança que nunca falta às aulas, mostra-se muito interessada e empenhada... muito positivo o desenvolvimento de algumas crianças em que nós investimos mais, porque são as que mais precisam. A criança tem falta de um apoio familiar e como o nível de exigência a partir do 1º ciclo vai aumentar tenho receio que ela não consiga gerir tão bem o seu desenvolvimento... aí está uma expectativa que eu tenho, porque vai ser necessário dar-lhe mais ajuda e um acompanhamento que ela não tem. Mas aqui, com o nosso apoio, com o nosso reforço positivo de que ela era capaz ela ganhou interesse pela escola, por aprender e conseguiu este ano completar o 1º ano de escolaridade.

Um elemento menos positivo, uma criança com grandes dificuldades ao nível da fala que me criou grandes desafios. Não conseguia compreender nada aquilo que a criança dizia, assim como os restantes profissionais e colegas, acabando por ser muito constrangedor. Na sala de aula era uma criança feliz procurava sempre brincadeiras

com uma criança que era de nacionalidade Moldava, mas que também não dominava o Português, ou seja, ele estava com alguém com quem não necessitava de comunicar verbalmente/oralmente para fazer as suas coisas. O colega não falava português e era o seu amigo mais preferido. Foi constrangedor, pensei que até ao final do ano fosse conseguir e não... e não. Como geri essas expectativas? Tentámos fazer todo o encaminhamento possível para que o sucesso na vida dele seja possível, e era muito ingrato. Depois num terceiro período, que este ano quase que não existiu, tivemos de decidir se ele ia para o primeiro ciclo, mas não me parecia o mais acertado. A mãe foi sempre favorável a esse adiamento, o pai tinha dúvidas. Eu disse à mãe para não se arrepender, porque o seu filho ainda não conseguia falar corretamente e ia ser muito complicado começar a ler e a escrever. Expliquei à mãe que era necessário evitar que a criança ficasse frustrada e que o início de escolaridade fosse de frustração e insucesso. Temos sempre que a calcular essas situações.

- II. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Mesmo que eu tenha expectativas positivas ou negativas, a partida disso não influencia negativamente. Se tiver expectativas elevadas face a uma criança, em que eu penso que aquela criança vai atingir determinado nível, e isso não acontece, como é que isso pode influenciar negativamente a criança? Se eu parto de expectativas positivas, elas têm o valor que têm. As expectativas nunca são determinantes, são apenas pontos de partida de eu encontro para chegar lá com a criança. As expectativas valem o que valem, eu não sou a única determinação para o percurso.

- III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?

R: As expectativas acabam por me criar alguns dilemas relativamente à transição das crianças para o 1º ciclo, tenho dúvidas se é mais benéfico ficarem ou irem. Eu tomo essa decisão sempre em interação com os pais e com os técnicos que estão à volta da criança.

No ano anterior, tinha expectativas positivas de que uma criança estava apta a entrar para o primeiro ciclo, mas devido à sua falta de imaturidade tive dúvidas se as expectativas se iam ou não confirmar, contudo, em parceria com pais e técnicos, decidimos que seria benéfico para a criança a transição e, este ano, confirmou-se que estava em condições para iniciar a sua escolaridade.

Anexo XXI-Transcrição das entrevistas dos professores

Professora 1- (P1)

Identificação:

- I. Qual a sua idade?
R: 50 anos.
- II. Quanto tempo tem de serviço?
R: 25 anos
- III. Sempre lecionou neste estabelecimento?
R: Não.
- IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?
R: Sempre no público.
- V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?
R: Há 11 anos.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

- I. Como caracteriza a relação pedagógica?
R: Eu penso que a relação pedagógica tenha que ser muito de dar e receber. Temos de estar muito atentos às problemáticas dos próprios alunos e das famílias e estar com eles, para perceber até que ponto é que eles se sentem bem para aprender. Se não houver uma boa relação entre os alunos e os pais o sucesso educativo já não é pleno.
- II. Como é a sua relação com a turma?
R: É boa, eu acho que é muito boa... eu acho que sim, que eles me respeitam e que temos uma boa relação.
- III. O que influencia a sua relação pedagógica?
R: O gosto que tenho por aquilo que faço. Eu acho que, uma pessoa que faz aquilo que não gosta jamais consegue transmitir aquilo que quer. E quando se chega a uma sala de aula e se faz aquilo que se gosta acabamos por esquecer os problemas, entramos na sala e é uma vida nova, porque, efetivamente, gosto daquilo que faço e não me via a fazer outra coisa. Por isso, entrego-me um bocadinho de “corpo e alma” e, às vezes, vivo o ensino de uma forma que outras pessoas não vivem. Eu tenho sempre presente a turma, os alunos e vivo muito para cada um deles.
- IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, da turma e com o desenrolar do ano letivo?
R: É estar atenta ao rendimento de cada aluno e ver até que ponto é que eles estão ou não a acompanhar a turma e, se necessário, diferenciar o trabalho com eles.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

- I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?
R: Eu tenho sempre as expetativas muito em cima e, neste momento, quero muito chegar ao final do ano e que todos os alunos consigam ler e escrever. Por mais que me digam que os dois primeiros anos de escolaridade são para aprender a ler e escrever, para mim os alunos têm de aprender a ler no 1º ano e a minha expetativa é

mesmo essa, que no final do 1º ano todos consigam ler e escrever para acompanharem um segundo ano de escolaridade.

- II. A existência de expectativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: Eu penso que tenha uma influência positiva. Se não tenho a expectativa de que eles vão ter sucesso ficava sempre à espera daqueles que têm mais dificuldades. E assim, faço pelo contrário, tento ter a expectativa de que os alunos com mais dificuldades conseguem acompanhar a turma, e por experiência conseguem. Considero que seja fundamental ter uma expectativa sempre lá em cima, se as expectativas forem baixas os rendimentos serão baixos. Acho que temos de colocar as expectativas elevadas em relação a todos os alunos.

- III. Como gere as expectativas no processo de aprendizagem?

R: Tento identificar as lacunas, onde é que os alunos sentem mais dificuldades e procuro trabalhar essas lacunas para que as minhas expectativas não fiquem reduzidas e para que a turma avance.

- IV. Qual é o papel do professor na comunicação de expectativas?

R: Eu tenho muito o hábito de motivar os meus alunos para que eles entendam e acreditem que conseguem fazer as coisas. E penso que essa motivação os faça perceber que têm de lá chegar.

- V. Quais são os cuidados que um professor deve ter na comunicação de expectativas?

R: Talvez não melindrar e não fazer comparações. Não quer dizer que eu não as faça, muitas vezes nós dizemos: “faz aquilo que eu digo, não faças o que eu faço.”. Claro que eu sei que não devo dizer a um aluno: “o teu colega é igual, tem a tua idade, consegue fazer porque é que tu não consegues fazer?” Não devemos fazer isso, mas muitas vezes é por comparação, muitas vezes nós comparamos.

Exemplos Práticos:

- I. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Uma das expectativas e, com uma influência maior, foi quando tive um aluno autista e consegui ao longo do tempo ver que ele também se sentia motivado para aprender, tanto que começou a ler e a escrever. Essa conquista foi muito importante, estava constantemente a ouvir dizer que ele nunca ia aprender e ele ter conseguido foi realmente muito bom. Depois soube que no 5º ano ele teve um grande retrocesso, já não escrevia nem lia. Essa transição para o 2º ciclo foi muito dolorosa. A criança deixou de ter um acompanhamento tão especializado. Nesta escola, o aluno acabava por se sentir mais protegido e apoiado. Na sala de aula contava sempre com a professora do

ensino especial e ainda tinha as unidades, que agora são denominadas por centros de aprendizagem, onde realizava um trabalho mais especializado.

- II. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Negativa? As positivas eram fáceis (risos). Não falando diretamente em termos de aprendizagem dos alunos, mas de todo o processo e de toda a burocracia que está em torno do ensino. Eu sinto que a nossa profissão é pouco valorizada, que dão mais importância aos aspectos burocráticos e não àquilo que é realmente necessário. Cada vez esperam mais da escola, mas depois não há uma valorização e um reconhecimento do trabalho dos professores. Ninguém sabe o trabalho que um professor tem em casa e ninguém valoriza isso. Penso que duvidam mais das competências dos docentes e isso acaba por influenciar negativamente a nossa ação educativa e consecutivamente o ensino e aprendizagem dos alunos.

- III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?

R: Surge-me muitas vezes, por exemplo, no âmbito da matemática em que os alunos necessitam de concretizar e, às vezes, questiono-me se a forma como estou a transmitir o conhecimento é a mais adequada ou não e, se todos conseguem lá chegar ou não. Claro que aqueles que têm mais capacidades chegam lá de qualquer forma, mas os que têm mais dificuldades precisam de mais tempo. E muitas vezes, um dos dilemas é a falta de tempo, de modo a reforçar aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Professora 2- (P2)

Identificação:

- I. Qual a sua idade?

R: 57

- II. Quanto tempo tem de serviço?

R: 37

- III. Sempre lecionou neste estabelecimento?

R: Não.

- IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?

R: Público.

- V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?

R: 12 anos.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

I. Como caracteriza a relação pedagógica?

R: Como é que eu caracterizo? Isso é uma pergunta um pouco complicada. A relação pedagógica é aquela relação que o professor consegue manter com os seus alunos de maneira a que possa haver aprendizagem. Se um professor não tiver uma relação pedagógica coerente, amistosa e sensata não há uma grande relação pedagógica com os alunos, porque os alunos não gostam e não colaboram.

II. Como é a sua relação com a turma?

R: Eu penso que tenha muito boa relação com a turma, pelo menos os alunos gostam de mim. Eu sei e sinto isso, assim como eu gosto deles e é isso que faz com que haja sempre vontade de estarem presentes. Eles já me disseram que têm saudades de estar comigo e, quando há saudades é porque se gosta. Penso que a relação pedagógica seja útil e, que neste caso, seja boa e benévola para ambos.

III. O que influencia a sua relação pedagógica?

R: A minha relação pedagógica baseia-se principalmente naquilo que eu faço e que gosto de fazer. Eu gosto de ser professora, sempre gostei e tento sempre fazer as coisas de forma a que os alunos trabalhem com agrado e isso implica que eu me tenha de esforçar muito mais como pessoa e como profissional de maneira a que possa obter aquilo que eu preciso, que é a aprendizagem dos alunos. Quando não há uma relação pedagógica correta e baseada na amizade, por muito bom que seja o professor não se consegue obter bons resultados, porque os alunos não aceitam e não gostam. Uma das coisas que se nota é que, quando os alunos gostam dos professores gostam de aprender, mas quando não gostam do professor nem tentam aprender, porque há um entrave. O professor pode ser muito bom, mas se não chega aos alunos aquilo que sabe fica para ele, porque os alunos não aceitam.

IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, da turma e com o desenrolar do ano letivo?

R: Quando nós conhecemos a turma é mais fácil, porque já sabemos qual é a postura dos alunos em relação a nós professores. Quando não se conhece é partir à descoberta e procurar entender cada aluno no seu todo, porque são todos diferentes, tanto a nível pessoal como depois a nível académico. Existem alunos que aprendem rapidamente e outros que nem por isso e temos que basear a nossa relação pedagógica consoante os alunos que temos afrente. Costumo dizer que os alunos são como a terra, eu semeio e se souber semear bem sou capaz de colher alguma coisa bem, se eu não semear bem é difícil depois colher qualquer coisa. Eles são como as terras virgens, tudo o que lhes damos eles apanham, mas também para isso conta muito o fator emocional, porque podemos ser muito bons, mas se nos mantivermos afastados dos alunos é difícil que eles nos aceitem e progrediam.

Nós quando temos alunos que já conhecemos, que é o meu caso, eu sei quais são as particularidades de cada aluno e é aí que eu me agarro para conseguir trabalhar a nível pedagógico e conseguir andar para frente. Quando não se conhece temos de partir à descoberta. Neste momento já é mais fácil porque eu sei que um aluno aprende mais através da parte auditiva, que o outro precisa visualizar e que existem outros que precisam de perceber para adquirir a aprendizagem. A minha relação pedagógica baseia-se nisso, em perceber os alunos que tenho afrente e arranjar estratégias para os fazer sentir curiosos para aprender.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?

R: Por muito incrível que pareça, com os anos de experiência que eu tenho, quando me deparo com uma turma nova e quando olho para as caritas deles, eu, mais ou menos, consigo perceber quais são os alunos que vão avançar rapidamente, quais é que vão ter dificuldades, quais é que são menos trabalhadores e aqueles com quem vai ser muito difícil trabalhar. E, curiosamente, a partir dos nomes. Eu acho graça que durante todos estes anos que eu trabalhei, há determinados nomes de meninos e de meninas que parecem fazer um padrão. Parece que isto não é muito... não é ciência, mas há certos nomes de crianças que são sempre iguais, ou seja, o padrão deles é sempre igual. E, às vezes, eu arrepio-me quando me aparece assim um nome que eu já sei que... pode ser até uma mania minha, mas, eu penso que não, porque depois falo com outras colegas com intuito de saber como é que é determinada criança e acabo por confirmar que não estava a pensar mal. Não sei se é uma conotação que eu tenho ou se é apenas a minha intuição. Há nomes que eu acho que são muito próprios, muito caraterísticos e que dão muitas caraterísticas às crianças, pode ser uma utopia minha, não sei. Eu tento sempre desmistificar isso, não é? Mas existe sempre um nome ou outro que me indica que o aluno não vai ser assim tão positivo e eu tento desmistificar isso e, às vezes consigo e outras vezes não. No entanto, não me regulo cegamente pelos nomes como é lógico, porque isso não seria ético, nem profissional, mas é curioso que na minha vida tenho dado por isso.

As expetativas que tenho é que todos os alunos consigam aprender, eu sei que é difícil, não é fácil, porque nem todos são iguais e aprendem de formas diferentes e, por isso, é difícil que as expetativas sejam muito altas. Normalmente, eu tento que a expetativa não seja muito alta para ficar surpreendida, tento não colocar uma expetativa muito alta para depois não ficar aborrecida e a pensar que eles davam mais.

II. A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: Eu penso que ambas. Porque é assim, nesta escola que estou há 12 anos não tem acontecido isso, mas, por exemplo, em escolas que eu ia ter um 3º ano e era o primeiro ano que lá estava, por norma, eu não lia os processos individuais dos alunos e partia da tábua zero. Os alunos eram todos iguais e não sabia quais eram os alunos mais regulares ou os menos e mais trabalhadores. Nessas circunstâncias, as minhas expectativas eram iguais para todos. Mas uma vez fui questionada por um inspetor por causa disso, porque ele achava que se devia ler os processos de todos os alunos quando se chegava a uma escola nova e eu disse-lhe que não queria ler porque os alunos vinham de outra professora e já estavam catalogados. O aluno era regular e eu sabendo que ele era regular, quando o visse a mexer a cabeça já estava a ralar com ele. Se eu sei que aquele aluno é bom, eu já espero que esse aluno seja sempre bom. Eu sinto que ao ter informações dos alunos não me dá muita justiça. Assim, parto do princípio que são todos iguais, não sei quais são os regulares, os bons e os muitos bons, para mim a turma é uma turma virgem. Só passado um mês é que eu vou ler os processos individuais, por vezes, surpreendo-me pela positiva, pela negativa... Eu acho preferível contactar durante um período de tempo com a turma e só depois ler os processos individuais, porque assim parto do princípio que todos os alunos são iguais. Ora se um aluno já está catalogado como inquieto e se eu já sei o nome dele, porque li o processo, quando ele fizer uma coisa mínima eu já penso que ele me está a provocar e, às vezes, isso nem é verdade.

III. Como gere as expectativas no processo de aprendizagem?

R: Tento não ter expectativas altas nem baixas, tento ter a expectativa de que vou trabalhar, que os meninos estão ali para aprender e que vou tentar que eles tenham curiosidade para aprender, porque sem isso a relação pedagógica não existe.

IV. Qual é o papel do professor na comunicação de expectativas?

R: Eu acho que o professor tem sempre de falar pela positiva e tentar ver no negativo o que é de positivo... é um pouco complicado. Estou agora a lembrar-me de um aluno que tive, que era um aluno catalogado, repetente, portava-se muito mal, roubava e faltava às aulas. Naquele ano, após um ano sem ir à escola, decidi voltar e eu pensei: “como é que vou conseguir manter este aluno sempre interessado e motivado?”. Eu tentei ir ao encontro das suas necessidades e negociava com ele, dizendo “se tu fizeres isto eu faço aquilo...”, “se tu me deres isto eu dou-te aquilo.” Era um aluno já com 14 anos, já com outro tipo de pensamento e o que é certo é que esse aluno conseguiu elevar a minha expectativa. Eu nunca pensei conseguir que ele fizesse o 4º ano com belíssimas notas, claro que, às vezes, era complicado, nos intervalos ele fazia as suas asneiras, mas eu tentava sempre dentro do negativo dele puxar o positivo e acho que consegui.

V. Quais são os cuidados que um professor deve ter na comunicação de expectativas?

R: Tento sempre não comparar as crianças, nem gosto que os pais comparem os filhos. As comparações são muito perigosas, até as comparações pela positiva eu tento evitar porque, por exemplo, quando dizemos “Fizeste tão bem quanto a tua colega.” Eu, sinceramente, prefiro dizer “Fizeste tão bem.” ou “Conseguiste chegar lá.” Estar a comparar dizendo que a criança foi capaz de fazer algo tal como outra pessoa, pode levar a que o aluno comece a deixar de se esforçar. Isto porque, no final se concretizarem o que lhes foi pedido só serão iguais a uma outra pessoa. Às vezes, até podemos cair no erro de o fazer, mas eu já consigo, muito educadamente, pedir desculpa aos alunos e eles aceitam as desculpas e acabo por chegar a eles assim como eles chegam a mim.

Tenho também a preocupação de compreender cada criança, sendo que em alguns casos é difícil, porque há crianças que se fecham e não nos deixam entrar e não conseguimos compreender o que se passa lá dentro. Mas aos poucos e poucos, com diálogo e com carinho, que é muito importante, eles conseguem abrir-se e quando consigo ver essa porta a abrir, já consigo entender o que se passa, o que está a funcionar mal e direcionar a minha comunicação fazendo uma listagem das coisas que posso verbalizar e das coisas que posso utilizar para os motivar, incentivar e estimular.

Exemplos Práticos:

- I. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Recordo-me de uma aluna surda que tive, já com 14 anos e eu apavorei-me porque nunca tinha tido uma aluna com aquelas características. Pensei no que podia fazer para aquela menina conseguir completar o 4º ano, aprender alguma coisa e tornar-se uma mulher prática. Ao início, tive grandes dificuldades ao nível da comunicação, primeiro porque ela era surda e segundo porque eu não sabia por onde podia “entrar” para falar com ela. Falar não, mas fazer outro tipo de comunicação não verbal.

Até que houve um dia em que ela me disse que sabia quando é que eu vinha maldisposta de casa e eu perguntei-lhe como. E ela explicou-me que tinha a ver com a forma como eu batia com a porta do carro. Nos dias em que eu batia a porta do carro com força ela sentia e gesticulava dizendo que vinha com a cara trancada. Realmente, ela adivinhava sempre quando eu vinha menos bem-disposta e, por isso, tentei arranjar uma forma de a desafiar, dizendo-lhe que nesses dias, em que vinha menos contente, que ela tinha de arranjar uma forma de me deixar alegre. A partir daí, sempre que não estava bem disposta, ela agarrava num estojo, abria e fechava a boca a fingir que estava a cantar.

Depois, conforme nos íamos aproximando eu continuava a tentar descobrir algo que a motivasse para a aprendizagem e descobri o jeito fenomenal que ela tinha para a

costura. Houve um dia em que ela me trouxe um vestido para uma boneca e eu perguntei-lhe se tinha sido ela a fazer o vestido e ela respondeu-me que sim. Depois de ter identificado o talento daquela aluna, liguei à mãe e disse-lhe que o futuro da menina era a costura e que a devia deixar trabalhar nessa área. A mãe perguntou-me se achava boa ideia colocar a filha numa escola para ela aprender a costurar e eu disse que sim, que ela tinha um jeito fenomenal. As expetativas aí foram muito altas, depois eu consegui passa-la para o 5º ano, mas vim a saber que ela não tinha acabado o ciclo, que naquela altura não era obrigatório, e que tinha ido para uma escola de costura. Fiquei muito contente, porque pelo menos ela conseguiu ter um modo de subsistência. Neste caso, a minha expetativa no início era muito baixa, não sabia como a ajudar, como ensinar, como despertar-lhe o interesse e a curiosidade, mas após descobrir o talento daquela criança e o ter partilhado com a mãe acho que criei expetativas muito positivas em relação aquela criança, que acabaram por ter uma influência muito positiva no seu futuro.

- II. Que situações já vivenciou em que as expetativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Eu penso que as expetativas são a coisa mais complicada que humano tem, porque nós humanos temos expetativas em tudo: na vida, na profissão, nos filhos, em tudo. E quando depositamos demasiadas expetativas é sempre prejudicial. Por isso, eu sempre tentei não passar expetativas altas para os alunos, porque se as crianças sentirem que a professora está à espera que eles tenham zero erros no ditado vão acabar por se sentir pressionados e mais depressa erram.

Eu tento sempre não ter grandes expetativas, tento sempre que eles consigam fazer aquilo que conseguem e que gostam, para que se sintam felizes e para que gostem de ir para a escola.

Eu não sou nada apologista de expetativas, claro que como humana tenho expetativas, mas eu tento sempre encontrar o melhor de cada um, porque acho que é por aí que vamos para a frente. É muito complicado, quando exigimos muito dos outros e os outros deixam de ser eles próprios para serem aquilo que os outros querem.

- III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expetativas influenciaram a aprendizagem?

R: Nunca tive assim muitas diferenças de expetativas e resultados, nunca tive, sou sincera. Mas normalmente, se isso acontecer, eu sou a primeira pessoa a questionar-me, porque também sempre tive as expetativas muito elevadas em relação a mim. Eu questiono-me sempre “Onde é que eu falhei?”, e é muito difícil nós largarmos esta parte de quando é que eu falhei, porque nem sempre sou eu que falho, pode ser tudo o que está à volta da escola, da criança, de mim, da família, dos colegas, de tudo. Às vezes, posso não conseguir arranjar estratégias para que os alunos continuem

interessados e motivados. Um aluno que não esteja curioso ou que não se estimule a curiosidade e a vontade de saber nós não conseguimos transmitir nada.

Professora 3- (P3)

Identificação:

- I. Qual a sua idade?
R: 44.
- II. Quanto tempo tem de serviço?
R: 20 anos.
- III. Sempre lecionou neste estabelecimento?
R: Não.
- IV. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?
R: Público.
- V. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?
R: 2 anos.

Conceções sobre a Relação Pedagógica:

- I. Como caracteriza a relação pedagógica?
R: A relação pedagógica deve ser uma relação de proximidade com os alunos, que nos possibilite conhecer cada criança e a partir daí delinear toda a prática pedagógica.
- II. Como é a sua relação com a turma?
R: Atendendo ao facto que, nestas idades, somos um exemplo a seguir para os nossos alunos tenho muito cuidado no relacionamento e nos valores que transmito e como os transmito. Considero fundamental manter uma relação de proximidade com os alunos e arranjar sempre formas de cativá-los e motivá-los para a aprendizagem, não usar sempre o modelo tradicional... tudo no ambiente leve e alegre. Uma das melhores frases que posso ouvir de quem entra na minha sala de aula é “Sabe bem-estar nesta sala. Que crianças felizes.” Considero que é por aí... se os alunos se sentirem felizes todo o processo de ensino se tornará mais fácil... Felizes, mas com regras.
- III. O que influência a sua relação pedagógica?
R: A personalidade e especificidade de cada criança. É importante conhecermos os alunos, daí a importância da proximidade, para que possamos adotar atitudes corretas de forma a chegar aos alunos. Não somos todos iguais e cabe-nos a nós professores fazer esse trabalho.
- IV. Como se diferencia a sua relação pedagógica com cada criança, da turma e com o desenrolar do ano letivo?

R: A especificidade de cada criança e o conhecimento de ambos os lados. Claro que a nossa relação com os alunos inicialmente é uma e conforme nos vamos conhecendo conseguimos chegar melhor a cada um deles. No início é fundamental que eles percebam as regras de funcionamento da sala de aula... e a partir daí é desenvolver cada vez mais e melhor a relação pedagógica com os alunos, mas sempre caminhando para uma relação de proximidade.

Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem:

I. Como concebe as expetativas no processo de aprendizagem?

R: As nossas expetativas deverão ser sempre positivas. Se não criarmos expetativas positivas nos alunos significa que os estamos a abandonar. É importante transmitir aos alunos que se acreditarmos e trabalharmos vamos conseguir, cada um à sua maneira... o importante é não desistir. As frases: “Não vou conseguir.”, “Não vou ser capaz.” são proibidas nas minhas turmas.

II. A existência de expetativas no processo de aprendizagem tem uma influência positiva, negativa, ambas ou nenhuma?

R: As expetativas positivas têm uma influência definitivamente positiva.

III. Como gere as expetativas no processo de aprendizagem?

R: É fundamental demonstrar que temos boas expetativas nos alunos para que não se sintam abandonados e se sintam motivados para o processo de aprendizagem.

IV. Qual é o papel do professor na comunicação de expetativas?

R: É essencial que um professor diga frases positivas e elogie os trabalhos realizados pelos seus alunos. O correto deverá ter um peso maior em relação ao errado. É muito importante enaltecer o correto. Educar sempre pelo positivo.

V. Quais são os cuidados que um professor deve ter na comunicação de expetativas?

R: O professor deve ter o cuidado de elogiar os seus alunos, porque o poder do elogio é mais forte do que pensamos. Elogiar é encorajar e reconhecer que conseguiu superar mais um obstáculo. A crítica excessiva oprime e o elogio, pelo contrário, aumenta a autoconfiança. Alunos com autoconfiança produzem mais e são mais felizes. Devemos utilizar frases como: “Vais conseguir, não desistas.”, “Que trabalho lindo.”, “Obrigada por me ajudares... foste tão atento.”, “Estás melhor... se continuares a praticar vais melhorar cada vez mais.”, “Que turma fantástica! Que sorte a minha.”.

Exemplos Práticos:

I. Que situações já vivenciou em que as expetativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem?

R: Muitas... Todos os anos... Todos os dias. Lembro-me, no último grupo, que havia um aluno que tinha muita vergonha em ler em voz alta. Comecei por lhe dizer que

adorava a voz dele, pois parecia um locutor de rádio e que tinha a certeza que ia conseguir ler, em voz alta. Esta frase teve um efeito muito positivo, fez com que ganhasse confiança para conseguir ler.

Tive um caso bastante complicado, num terceiro ano... tinha um aluno que não falava na escola. E com recurso ao elogio e às expectativas positivas no final do primeiro período o aluno já falava e já tinha passado os dois primeiros anos escolares sem falar. Boas expectativas e elogiar as pequenas conquistas são a chave para termos crianças felizes e motivadas para a aprendizagem. Isto tudo permite que haja uma relação de proximidade com os alunos, que é tão importante para a aprendizagem.

II. Que situações já vivenciou em que as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem?

R: Aqui não te sei dizer porque não faz parte do meu método. Mas posso-te dizer que apanhei uma turma de terceiro ano em que perguntava “quem quer ir ao quadro?” e nenhum aluno, dos vinte seis, se oferecia. Passado uns meses já queriam ir todos. Ainda nesta turma, havia uma aluna que sempre que mostrava as tarefas já vinha com o discurso “Está tudo mal não está professora? Eu sei que está”. O que se passou nos anos anteriores não te sei dizer Mariana porque não estava lá. Mas posso deduzir que as expectativas transmitidas deviam ser muito baixas. E a meu ver quando não há expectativas é porque há desistência dos alunos.

III. Que dilemas já lhe surgiram quando as expectativas influenciaram a aprendizagem?

R: Quando tive essa turma em que os alunos revelavam muito pouca confiança em si tive um trabalho muito exaustivo até conseguir que eles confiassem mais nas suas capacidades e criassem motivação e boas expectativas em relação à produção de trabalhos. Nesse processo surgiram-me algumas dúvidas de como os podia ajudar, mas quando começaram a ganhar confiança, o relacionamento entre eles também melhorou bastante. Passou de uma turma muito difícil de trabalhar (mesmo em relação aos professores de apoio e que faziam substituição) para uma turma escolhida para várias atividades por ser muito agradável de trabalhar, empenhada, feliz, motivada e confiante.

Anexo XXII-Quadro das entrevistas das Educadoras

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registro	Número de U.R.	Número de sujeitos
<p>Bloco 2</p> <p>Conceções sobre a Relação Pedagógica</p>	<p>Definição de relação pedagógica</p>	Interação	<p>E1: “é toda a relação e todas as interações que vamos estabelecendo com cada criança e com o grupo em geral.”</p> <p>E2: “é a relação que temos com as crianças...”</p>	2	2
		Acesso à aprendizagem	<p>E2: “...tudo aquilo que fazemos para tornar aprendizagem possível.”</p>	1	1
		Relação de confiança, afetividade e respeito	<p>E3: “...a relação pedagógica assenta em princípios de confiança, segurança, afetividade e respeito mútuo entre criança e adulto...”</p>	1	1
		Partilha de aprendizagens	<p>E3: “...inter-relação permanente onde aprendemos uns com os outros.”</p>	1	1
		Relação com a auxiliar de ação educativa	<p>E2: “...a relação pedagógica passa pela relação que nós temos com a colega de trabalho...”</p>	1	1
	<p>Fatores que influenciam a relação pedagógica</p>	Faixa etária do grupo	<p>E1: “A relação que estabelecemos com um grupo de creche e com um grupo de jardim de infância é sempre diferente...”</p> <p>E1: “É fundamental diferenciarmos a nossa atitude perante cada criança e perante um grupo de creche e um grupo de jardim de infância.”</p>	2	1
		Modelos Pedagógicos	<p>E2: “Por vezes, alguns métodos e modelos pedagógicos.”</p>	1	1
		Personalidade do educador	<p>E1: “...haver essa sensibilidade por parte do educador para que sejam respeitadas as necessidades individuais da criança.”</p>	2	2

		E2: “Eu considero-me uma profissional muito tranquila e tento sempre passar a parte positiva para as crianças...”		
	Vínculo afetivo	<p>E1: “A relação vai se alterando porque nós vamos começando a conhecer melhor cada criança, o grupo e vamos estabelecendo um vínculo cada vez maior.”</p> <p>E2: “...a minha relação pedagógica é algo que ainda está a ser construído, porque no fundo ainda não houve tempo suficiente para conseguir criar o vínculo desejado.”</p> <p>E2: “...têm um maior à-vontade com a auxiliar, porque já vem com eles desde o berçário e mesmo com todo este tempo de pausa devido à pandemia eles reconhecem-na com muito mais facilidade.”</p>	3	2
	Espaço/Materiais	<p>E1: “Poderá influenciar o ambiente educativo, o espaço...”</p> <p>E1: “se o espaço não está adequado às crianças ou se os materiais não estão disponíveis para a criança explorar, isso acaba por afetar a minha relação pedagógica.”</p> <p>E1: “Se eu acredito em alguma coisa e o ambiente educativo não está adequado acaba por não haver uma coerência.”</p> <p>E1: “As rotinas também podem influenciar...”</p>	3	1
	Rotinas	E1: “As rotinas também podem influenciar...”	2	1
	Paixão pela profissão	E1: “...flexibilidade na hora da refeição e na hora da sesta...”	1	1
	Caraterísticas das crianças	E3: “A paixão que coloco naquilo que faço e a paixão pelo que faço.”	4	3
		E1: “É fundamental diferenciar a nossa atitude perante cada criança...”		

<p align="center">Bloco 3 Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem</p>				<p>E2: "A minha relação pedagógica nunca é igual com todas as crianças, porque cada uma delas tem a sua personalidade..."</p> <p>E2: "...consoante as necessidades das crianças ou devido a alguns parâmetros da instituição."</p> <p>E3: "A relação com as crianças é, como disse, mediante as suas dificuldades e ou potencialidades."</p>			
				Projetos	1	1	
	<p align="center">Importância da relação pedagógica</p>	<p>Desenvolvimento da criança</p>			<p>E1: "...a relação pedagógica é realmente importante para a construção da sua confiança e para o desenvolvimento da sua autonomia na exploração do espaço."</p>	1	1
					<p>Conhecimento do grupo</p>	2	2
	<p align="center">Formação de expetativas</p>	<p>Criar expetativas reais</p>			<p>E1: "...criar expetativas que eles consigam alcançar..."</p> <p>E1: "...definir expetativas que valorizem a criança e o que ela é capaz de fazer."</p> <p>E2: "...acho que as expetativas vão sendo criadas ao longo do ano."</p> <p>E3: "E quando temos essas expetativas menos positivas, não quer dizer que tenhamos desistido de investir na criança, apenas achamos que no contexto onde ela vive e no contexto socioeconómico que a rodeia dificilmente só nós e só a nossa ação vai permitir o sucesso na criança."</p>	2	1
					<p>Processo gradual</p>	1	1
					<p>Conhecimento do contexto familiar</p>	1	1

Bloco 4 Exemplos Práticos	Situações onde as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem	Elogiar	E1: “...valorizar as produções de todas as crianças, mesmo que uma esteja melhor que a outra.” E1: “Procurava sempre valorizar aquilo que a criança tinha feito...”	2	1
		Incentivar	E2: “...uma criança hoje não realizou uma atividade sozinha, devemos passar-lhe o sentimento de que acreditamos que amanhã ela já será capaz de o fazer sozinha.”	1	1
		Evitar a crítica	E1: “Não devemos reforçar o negativo ou ter expectativas baixas em relação às crianças...”	1	1
		Fornecer feedbacks positivos	E2: “...é importante irmos dando o nosso feedback e comunicando as nossas expectativas em relação a eles...”	1	1
		Evitar comunicar expectativas elevadas	E2: “...não comunicar expectativas demasiado altas.” E1: “...expectativas que as crianças sejam capazes de atingir, porque se colocarmos expectativas muito altas não vale a pena...”	2	1
		Cuidar da Autoestima	E2: “...ajudar a criança a ganhar autoestima dentro das suas limitações e potencialidades, não há nenhuma criança que não tenha alguma coisa boa.”	1	1
		Apresentação de trabalhos	E1: “crianças muito tímidas que têm de apresentar um trabalho em grande grupo, eu tento comunicar-lhes as minhas expectativas...” E1: “...sintam as minhas expectativas positivas e que entendam que estou ali junto delas (nestas idades acabamos por ser muitas vezes o porto seguro) levando a que sejam capazes de apresentar o trabalho...”	2	1
		Comunicar verbalmente em sala	E2: “...tive uma criança no meu grupo anterior, que na escola mal falava e nós até achámos que ela podia estar com algum problema, mas acreditámos sempre que ela ia conseguir	1	1

		comunicar verbalmente e no final do ano ela começou a falar.”			
	Momento da Refeição	E2: “Lembro-me de outra criança, que durante mais de um mês que não comia na escola...” E2: “Esta atitude da criança foi encarada por mim como uma recusa em ir à escola e, nós tentámos respeitar a revolta da criança e não a obrigávamos a comer, até que ele começou voluntariamente a comer...”	2	1	
	Falta de apoio familiar	E3: “uma criança que está inserida num meio familiar e social completamente não favorável para um desenvolvimento harmonioso...” E3: “Mas aqui com o nosso apoio, com o nosso reforço positivo, de que ela era capaz, ela ganhou interesse pela escola, por aprender...”	2	1	
Situações onde as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem	Construção de um Puzzle	E1: “Eu queria demais dele e ele não conseguia chegar lá, eu tinha uma grande expectativa e estava muitas vezes com ele à espera que ele conseguisse fazer o puzzle até que ele começou a rejeitar a atividade.” E1: “...temos a expectativa que a criança já consegue fazer e dizemos “vamos fazer este jogo!” e a criança não é capaz de o fazer acabando por sentir aquilo como um fracasso pessoal.”	2	1	
Dilemas a respeito das expectativas	Participação das famílias no desfralde	E1: “mesmo que eu tenha a expectativa de que a criança já está preparada temos de falar com os pais, porque se não houver disponibilidade dos pais para o fazerem em casa é um trabalho que não conseguimos concretizar apenas na instituição.”	1	1	
	Problemas na ação pedagógica	E2: “Por vezes nós pensamos “Porque razão é que aquela criança não está a conseguir ou porque é que está a ter mais dificuldade em	1	1	

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registro	Número de U.R.	Número de sujeitos
<p>Bloco 2</p> <p>Concepções sobre a Relação Pedagógica</p>	<p>Definição de relação pedagógica</p>	Interação	<p>P1: “<i>Eu penso que a relação pedagógica tenha que ser muito dar e receber.</i>”</p> <p>P2: “<i>Costumo dizer que os alunos são como a terra, eu semeio e se souber semear bem sou capaz de colher alguma coisa...</i>”</p>	2	2
		Relação com as famílias	<p>P1: “<i>Se não houver uma boa relação entre os professores e os pais o sucesso educativo já não é pleno.</i>”</p>	1	1
		Relação de proximidade com os alunos	<p>P3: “<i>A relação pedagógica deve ser uma relação de proximidade com os alunos...</i>”</p> <p>P3: “<i>...desenvolver cada vez mais e melhor a relação pedagógica com os alunos, mas sempre caminhando para uma relação de proximidade.</i>”</p>		
			<p>P3: “<i>...importância da proximidade, para que possamos adotar atitudes corretas de forma a chegar aos alunos.</i>”</p>	5	3
			<p>P2: “<i>conta muito o fator emocional, porque podemos ser muito bons professores, mas se nos mantivermos afastados dos alunos é difícil que eles nos aceitem e progrediam.</i>”</p> <p>P1: “<i>Temos de estar muito atentos às problemáticas dos próprios alunos e das famílias e estar com eles...</i>”</p>		
Conhecimento de ambos os lados	<p>P3: “<i>A nossa relação inicialmente é uma e conforme nos vamos conhecendo conseguimos chegar melhor a cada um deles</i>”</p>	1	1		
Conceito complexo	<p>P2: “<i>Como eu caraterizo? Isso é uma pergunta um pouco complicada.</i>”</p>			1	1

<p align="center">Bloco 3 Papel das Expetativas no Processo de Aprendizagem</p>	<p align="center">Formação de expetativas</p>	<p>P3: “arranjar sempre formas de cativá-los e motivá-los para a aprendizagem...”</p>		
		<p>P1: “...perceber até que ponto eles se sentem bem para aprender.”</p> <p>P2: “A relação pedagógica é aquela relação que o professor consegue manter com os seus alunos de maneira a que possa haver aprendizagem.”</p>	2	2
		<p>P2: “...quando me deparo com uma turma nova e quando olho para as caritas deles eu, mais ou menos consigo perceber quais são os alunos que vão avançar rapidamente, quais é que vão ter dificuldades, quais é que são menos trabalhadores...”</p>	1	1
		<p>P2: “...há determinados nomes de crianças que são sempre iguais, ou seja, o padrão deles é sempre igual.”</p> <p>P2: “...existe sempre um nome ou outro que me indica que o aluno não vai ser assim tão positivo e eu tento desmistificar isso e, às vezes consigo e outras vezes não.”</p> <p>P2: “Há nomes que eu acho que são muito próprios, muito caraterísticos e que dão muitas caraterísticas às crianças...”</p>	3	1
		<p>P1: “A minha expetativa é mesmo essa, que no final do 1º ano todos consigam ler e escrever...”</p>	1	1
		<p>P1: “Identificar as lacunas, onde é que os alunos sentem mais dificuldades e procuro trabalhar essas lacunas para que as minhas expetativas não fiquem reduzidas e para que a turma avance.”</p>	1	1
		<p>P2: “...uma vez fui questionada por um inspetor por causa disso, porque ele achava que se devia ler os processos de todos os</p>	5	1
		Meio para alcançar aprendizagem		
		Aspecto físico dos alunos		
		Conhecimento do nome dos alunos		
Metas de Aprendizagem				
Identificação das lacunas dos alunos				
Dados biográficos Catalogação				

			<p>alunos quando se chegava a uma escola nova.”</p> <p>P2: “Eu não leio os processos individuais dos alunos e parto da tábua zero.”</p> <p>P2: “...os alunos vinham de outra professora e já estavam catalogados.”</p> <p>P2: “Eu sinto que ter informações dos alunos não me dá muita justiça.”</p> <p>P2: “Eu acho preferível contactar durante um período de tempo com a turma e só depois ler os processos individuais, porque assim parto do princípio que todos os alunos são iguais.”</p>		
Influência das expetativas	Positiva	<p>P1: “Eu penso que tenha uma influência positiva. Se não tiver expetativas que eles vão ter sucesso ficava sempre à espera daqueles que têm mais dificuldades.”</p> <p>P3: “As expetativas positivas têm uma influência definitivamente positiva.”</p>	2	2	
	Positiva e Negativa	P2: “Eu penso que ambas.”	1	1	
Gestão das expetativas	Expetativas elevadas	<p>P1: “Considero que seja fundamental ter uma expetativa sempre lá em cima...”</p> <p>P1: “...temos de colocar expetativas elevadas em relação a todos os alunos.”</p>	2	1	
	Expetativas altas nem baixas	<p>P2: “eu tento que a expetativa não seja muito alta para ficar surpreendida”</p> <p>P2: “tento não colocar uma expetativa muito alta para depois não ficar aborrecida e a pensar que eles davam mais.”</p> <p>P2: “Tento não ter expetativas altas nem baixas”</p>	3	1	
	Expetativas Positivas	<p>P3: “É fundamental demonstrar que temos boas expetativas nos alunos para que não se sintam abandonados e se sintam motivados para o processo de aprendizagem.”</p> <p>P3: “Se não criamos expetativas positivas nos alunos significa que os estamos a abandonar.”</p>	2	1	

			<p>P3: “Devemos utilizar frases como: Vais conseguir, não desistas...”</p> <p>P1: “...quando tive um aluno autista e consegui ao longo do tempo ver que ele também se sentia motivado para aprender, tanto que começou a ler e a escrever.”</p> <p>P1: “...estava constantemente a ouvir dizer que ele nunca ia aprender e ele ter conseguido foi realmente muito bom.”</p> <p>P2: “acho que criei expectativas muito positivas em relação aquela criança, que acabaram por ter uma influência muito positiva no seu futuro.”</p>		
<p>Bloco 4</p> <p>Exemplos Práticos</p>	<p>Situações onde as expectativas tiveram uma influência positiva no processo de aprendizagem</p>	<p>Alunos com Necessidades Educativas Específicas</p>	<p>P3: “...no último grupo, que havia um aluno que tinha muita vergonha em ler em voz alta. Comecei por lhe dizer que adorava a voz dele e que parecia um locutor de rádio e que tinha a certeza que ia conseguir ler, em voz alta.”</p> <p>P3: “Esta frase teve um efeito muito positivo e fez com que ganhasse confiança para conseguir ler.”</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
		<p>Leitura em voz alta</p>	<p>P3: “...tinha um aluno que não falava na escola. E com recurso ao elogio e às expectativas positivas no final do primeiro período o aluno já falava e já tinha passado os dois primeiros anos sem falar.”</p> <p>P3: “...Boas expectativas e elogiar pequenas conquistas são a chave para termos crianças felizes e motivadas para a aprendizagem.”</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
	<p>Situações onde as expectativas tiveram uma influência negativa no processo de aprendizagem</p>	<p>Altas expectativas relativamente à profissão docente</p>	<p>P1: “Cada vez esperam mais da escola, mas depois não há uma valorização e um reconhecimento do trabalho dos professores.”</p> <p>P1: “Eu sinto que a nossa profissão é pouco valorizada, que dão mais importância aos</p>	<p>2</p>	<p>1</p>

		aspectos burocráticos e não àquilo que é realmente necessário.”		
	Errar no ditado	P2: “...se as crianças sentirem que a professora está à espera que eles tenham zero erros no ditado, vão acabar por se sentir pressionados e mais depressa erram.” P3: “...apanhei uma turma de terceiro ano em que perguntava “quem quer ir ao quadro?” e nenhum aluno, dos vinte seis, se oferecia.” P3: “...havia uma aluna que sempre que mostrava as tarefas já vinha com o discurso “Está tudo mal não está professora? Eu sei que está.” P3: “...posso deduzir que as expetativas transmitidas deviam ser muito baixas.”	1	1
	Falta de confiança dos alunos	P1: “...questiono-me se a forma como estou a transmitir o conhecimento é a mais adequada ou não e, se todos conseguem lá chegar ou não.” P2: “...não conseguir arranjar estratégias para que os alunos continuem interessados e motivados.”	3	1
	Transmissão do conhecimento	P1: “...aqueles que têm mais capacidades chegam lá de qualquer forma, mas os que têm mais dificuldades precisam de mais tempo.” P1: “...um dos dilemas é a falta de tempo, de modo a reforçar aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem.” P3: “...até conseguir que os alunos confiassem mais nas suas capacidades e criassem motivação e boas expetativas em relação à produção de trabalhos.”	2	2
	Falta de tempo		2	1
	Ajudar os alunos a ganharem confiança em si		1	1
	Dilemas a respeito das expetativas			