



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Ciências da Educação**  
*Supervisão Pedagógica*

**Dissertação**

**Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na  
disciplina de Língua Portuguesa – estudo de caso**

Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe

**Orientadora:**

Olga Maria Santos de Magalhães

**Co-Orientador:**

Paulo Jaime Lampreia Costa

Outubro de 2011

**Mestrado em Ciências da Educação**  
*Supervisão Pedagógica*

**Dissertação**  
**Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na  
disciplina de Língua Portuguesa – estudo de caso**

Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe

**Orientadora:**

Olga Maria Santos de Magalhães

**Co-Orientador:**

Paulo Jaime Lampreia Costa

## **Dedicatória**

Ao meu Pai, Professor Pepe, minha estrela guia nesta vida e nesta nobre profissão, que com o seu inquestionável profissionalismo me mostrou ao longo de cada dia da minha vida, que é possível manter uma relação pedagógica positiva maravilhosa com os alunos, prolongando-a ao longo da vida, que me fez admirar esta profissão e me fez querer seguir-lhe os passos. É o meu exemplo, o meu orgulho, o meu Professor...

À minha Mãe, Francisca, pela sua força, coragem e dedicação, por estar sempre a meu lado e me iluminar quando todas as estrelas do céu ficam ofuscadas pela escuridão...

À minha irmã, Cláudia, força da natureza e primeira das duas a entrar na aventura do ensino e me confirmar que ser professor é muito mais que simplesmente dar aulas...

Às estrelas que tão cedo partiram, que viverão em mim sempre e estão no céu a olhar por mim, dando-me forças para continuar...

Aos meus alunos, de agora e do passado, que me iluminam e alegram todos os dias, tornando-os sempre diferentes e especiais e me permitem ter a minha profissão de sonho.

## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus Pais, irmã e cunhado o incondicional apoio nesta longa e solitária caminhada, que sempre entenderam e respeitaram o tempo que não lhes dediquei, dando-me uma força indescritível, como só mesmo aqueles que nos amam sabem fazer. Ao meu Verdi, pelo tempo que não me viu e pelo carinho que sempre me deu...

À minha fantástica e presente orientadora, Dr.<sup>a</sup> Olga Magalhães e ao meu fantástico e presente co – orientador, Dr. Paulo Costa, pela sua força, por acreditarem em mim, nas minhas capacidades, no meu trabalho. Por estarem sempre presentes, por me orientarem verdadeiramente, por me ensinarem tanto e pela paciência. Sem vós, seria impossível ter escrito uma página. Tudo o que aprendi, a vós vos devo.

À minha prima, Paula, companheira de lágrimas, sorrisos noitadas e luta na realização da dissertação...juntas chegámos ao fim. À minha amiga Ana Rita, pela força e horas da vida pessoal que perdeu para me ajudar, pelas chamadas que atendeu a diferentes horas e por me fazer acreditar no valor da amizade. Às minhas amigas, Fátima e Sónia, pela força e garra que me obrigaram a ter, por todos os minutos em que me ouviram, pelas lágrimas que limpavam e pelas palavras proferidas. À minha amiga Dora e ao meu amigo Alexandre, pelos longos telefonemas e palavras de apoio, de crença, de amizade e de carinho. À minha amiga Cláudia, pelo carinho, amizade, força, apoio e garra que me obrigou a ter ao longo desta caminhada. À minha amiga Helena, pelo carinho, força, amizade, apoio e pela crença no meu trabalho. À minha amiga, Patrícia, pela crença em mim, pelos sorrisos, por me obrigar a acreditar nos sonhos. Ao Pe. José Jorge e Pe. António pelas palavras de conforto e apoio...Aos maravilhosos amigos, família e colegas que me apoiaram em cada momento...À Direcção da escola, por autorizar a aplicação do questionário e estudo para realização deste trabalho, aos Pais e Encarregados de Educação pela disponibilidade e autorizações facultadas.

A todos vós, o meu Bem – haja! Obrigado!

## **Resumo**

A dissertação em questão visa evidenciar que relação pedagógica, afectos e motivação docente são factores imprescindíveis ao desenvolvimento discente no processo de ensino - aprendizagem de conteúdos programáticos, mais concretamente na disciplina de Língua Portuguesa. Parte-se da premissa de que a dimensão afectiva no processo de construção do conhecimento é crucial, dado não existir apenas uma aprendizagem cognitiva ou racional.

Os alunos, ao entrarem na sala de aula de Língua Portuguesa, não deixam à porta da mesma a sua dimensão afectiva, sendo o pensar e sentir indissociáveis, uma vez que a acção educativa é uma acção humana e que possibilita laços de amizade entre educadores e educandos.

O porquê de alguns alunos aprenderem melhor quando do surgimento destes factores na complexa tarefa de ensinar do que quando se verifica a ausência dos mesmos será objecto de introspecção, de análise e estudo na disciplina de Língua Portuguesa. Este estudo pretendeu fazer o levantamento das ideias dos alunos, através da aplicação de um questionário aos alunos de 2º e 3º ciclo do ensino básico, acerca da importância atribuída à relação pedagógica e às implicações da mesma na evolução do sucesso educativo. No decorrer do estudo, descrevem-se, analisam-se e interpretam-se dados obtidos através de aplicação de um questionário a alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade.

**Palavras - chave:** Relação Pedagógica, Motivação, Afectividade, Língua Portuguesa

## **Abstract:**

The dissertation aims to evidence that the pedagogical relationship, affections and motivation teaching are key factors in the development process of student teaching – learning program content more specifically in the subject of the Portuguese Language. We started from the assumption that the affective dimension in the construction process of knowledge is crucial, since there is rational or cognitive learning.

When students enter the Portuguese Language classroom, do not leave their affective dimension at the door, due to the fact that thinking and feeling are indivisible, since the educational action is human and allows the establishment of bonds of friendship among educators and students.

The reason why some students learn best with the emergence of these factors on the complex task of teaching than when there is a lack of them shall be subject to insight, of analysis and study in the subject of Portuguese Language. This study aimed to survey the students' ideas, by applying a questionnaire to students in 2nd and 3rd cycle of basic education concerning the importance attributed to the relationship and the pedagogical implications of this in the evolution of educational success. During the study, we describe, analyze and interpret using obtained through application of a questionnaire students from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade.

**Key words:** Pedagogical Relationship, Motivation, Affectivity, Portuguese

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	1
<b>Capítulo 1</b> -----	3
Educação, Ensinar e Aprender-----	3
<b>Capítulo 2</b> -----	8
Especificidades do processo de ensino – aprendizagem da língua Portuguesa-----	8
2.1.O espaço disciplinar <i>Língua Portuguesa</i> -----	8
2.2.Especificidades do professor de Língua Portuguesa-----	14
2.3.A disciplina de Língua Portuguesa como espaço de promoção da Leitura-----	16
<b>Capítulo 3</b> -----	19
Relação Pedagógica, a Afectividade e a Motivação no processo de ensino - aprendizagem-----	19
<b>Capítulo 4</b> -----	44
Estudo Empírico-----	44
4.1. Problemas e questões de investigação-----	44
4.2.População e amostra-----	45
4.3.Instrumento de recolha de dados-----	46
4.3.1.Descrição do questionário-----	46
4.4.Estudo piloto-----	47

<b>4.5. Estudo definitivo-----</b>	<b>47</b>
<b>4.5.1. Procedimentos de recolha e tratamento de dados-----</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo 5-----</b>	<b>50</b>
Análise e discussão dos dados-----	50
Conclusões-----	64
Limitações / especificidades do estudo-----	66
Sugestões para investigações futuras-----	67
Referências bibliográficas-----	68
Anexos-----	77



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b>	
Distribuição da amostra por sexo-----	50
<b>Gráfico 2</b>	
Distribuição de amostra por idade-----	51
<b>Gráfico 3</b>	
Distribuição de amostra por sexo e idade-----	51
<b>Gráfico 4</b>	
Distribuição da amostra por ano de escolaridade-----	52



## **Introdução**

Ser professor é uma das profissões mais antigas e importantes, tendo em vista que as demais dependem dela e do seu desempenho. Platão, na sua obra “A República”, alertava para a importância do papel do professor na formação do cidadão.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas, mas será sobre o ensino formal, o praticado nas instituições de ensino, que este estudo irá incidir, visando evidenciar que o papel do professor no processo educativo não se esgota na transmissão de conteúdos, pelo que ensinar sem afectos não é possível e esta é uma das características essenciais do ensino e da sua complexidade.

Relembrar tal realidade nunca é demais. No entanto, é algo descurado e colocado numa posição minimalista apenas recordado quando se procura encontrar resposta para o porquê de, aparentemente, os alunos aprenderem menos e demonstrarem menos interesse no que será o seu futuro. Ter-se-á que pensar que o automatismo de um processo tão complexo quanto o que se concretiza em ensinar e aprender, depende também do docente e não somente do aluno. Procuraremos, através de uma investigação baseada numa metodologia de estudo de caso, analisar, numa escola da cidade de Évora, o valor atribuído a esta vertente pelos alunos de 2º e 3º ciclo.

O desenvolvimento das sociedades contemporâneas coloca à escola um desafio duplo. Primeiramente, surge a necessidade de especialização e actualização dos saberes, relacionada com aquilo que se constitui como conhecimento socialmente legitimado através dos textos programáticos, bem como a importância de regular essa actualização; por outro, é solicitada uma preocupação com a formação global e pessoal dos alunos, especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, tornando o processo educativo num projecto viável de formação integral dos educandos.

Neste sentido, é nossa convicção que a Educação se configura como um instrumento fundamental de formação e qualificação dos indivíduos, de forma a efectuarem um trajecto de sucesso.

Iniciaremos este estudo reflectindo sobre o que é a Educação, Ensinar e Aprender, apresentando, posteriormente, algumas reflexões acerca da importância da disciplina de Língua Portuguesa no processo de ensino – aprendizagem, bem como do seu papel transdisciplinar. Apresentaremos, num momento seguinte, algumas considerações em torno daquilo que poderemos identificar como especificidades do perfil de professor de Língua Portuguesa, a sua consciência da importância e implicações da mesma em relação à sociedade, às outras disciplinas do currículo e a relevância da mesma como espaço de promoção da leitura, assim como a relação pedagógica, a afectividade e a motivação no processo de ensino – aprendizagem.

O estudo em causa visa uma reflexão dos agentes educativos acerca da relação pedagógica e da influência da mesma no processo de ensino.

Ao efectuarmos uma reflexão sobre a relação pedagógica devemos ter presente o seu carácter de solidário e cooperativo, pressuposto entre os agentes educativos e os educandos.

A organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de **todos** os elementos das comunidades educativas. (José Morgado, 1997)

## Capítulo 1

### Educação, Ensinar e Aprender

Todas as sociedades educam os seus membros para assimilarem a experiência culturalmente organizada de forma a tornarem-se, simultaneamente, membros activos e agentes de criação cultural, ou seja, favorecerem o seu desenvolvimento pessoal no seio da cultura de grupo, fazendo com que participem no conjunto de actividades que, considerados globalmente, constituem aquilo que denominamos Educação. A Educação é a chave que explica a relação entre desenvolvimento e cultura, tendo uma função socializadora que nos permite conservar, partilhar e aprofundar na nossa cultura, fazendo-nos integradores do conjunto de valores, de normas, de estratégias e conhecimentos próprios do grupo social que nos acolhe, a que pertencemos e no qual nos sentimos integrados.

A Educação, entendida em sentido amplo, é um fenómeno difícil de apreender e que, em nenhum caso se reduz à escolarização, tanto pelas finalidades que persegue (a socialização e a individualização progressiva), quanto mais pelos meios dos quais dispõe para alcançá-los (meios que diferem em cada grupo social), pelas suas condições e por aquilo que se considera “pessoa desenvolvida” em cada sociedade. Não será contudo incomum, Educação ser entendida como quase sinónimo de Escolarização, como destacam Austin, Dwyer & Freebody (2003, p.22): *“Schools [...] took upon themselves increased responsibility for providing children with technical skills, a sense of civil responsibility, personal development, mental and physical health, cultural awareness, and all the rest.”*

Educar implica sempre objectivos mais ou menos explícitos e mais ou menos conscientes, mas nunca podem ou devem perder de vista o objectivo por excelência que é a educação integral.

A organização da acção educativa, num sistema institucional cuja finalidade principal consiste em preparar para a integração na sociedade, foi uma das expressões mais representativas do princípio da racionalidade.

As instituições educativas tradicionais, família e escola, têm cada vez menos a capacidade para transmitir valores e normas culturais, devido às novas tarefas impostas pela mudança de exigências feita à Educação.

O retorno às finalidades pedagógicas advém da procura de significado dos actos de ensinar e aprender.

É a concepção da pessoa na sociedade e o comportamento social geral que leva a uma aquisição ou pretensão de aquisição de conhecimentos, devido à existência de uma hierarquização de objectivos, tais como a aquisição da herança cultural, a formação intelectual através da execução de métodos de trabalho, a formação social sob a forma de aprendizagem de regras sociais, desenvolvimento do pensamento, da observação, de análise e de crítica, inseridos numa estrutura social, económica e de organização das relações sociais.

A Educação é um processo que parte do sujeito, que exige investimento e que apenas ocorre com o seu consentimento. Os processos de aprendizagem englobam a história pessoal e individual de cada sujeito, das suas expectativas, concepções de vida e do mundo, como tal é necessário existir por parte do educador uma identificação com as pessoas e o local onde ensina.

Ser professor e educador é uma profissão carregada de tensões e emoções, uma tarefa árdua que exige um esforço conjunto de quem ensina e de quem aprende e uma simultânea necessidade de os educadores reconhecerem os educandos como sujeitos concretos.

O papel do professor é o de mediador e facilitador que interage com os alunos na construção do saber e, como tal, é importante que os docentes aprendam a saber

ensinar, garantindo que todos os alunos possam aprender e desenvolver o seu raciocínio.

Embora exista uma preocupação em ajustar o acto de ensinar ao acto de aprender, o que levou os docentes a efectuarem a definição de objectivos, por vezes, o acto de ensinar e de aprender surgem-nos afastados, emergindo uma centralização nas condições de aprendizagem em contraponto à articulação dos processos de ensino - aprendizagem. No entanto, o ponto fulcral e comum a ambos os processos é a socialização do indivíduo, que mantém o ajustamento das etapas em questão através da comunicação.

Independentemente da função socializadora, o acto educativo pretende manter os conhecimentos transmitidos e tem uma acção formadora em relação a um dos membros da interacção, sendo o futuro de um homem ou de uma mulher que está no centro do processo educativo através dos membros da comunidade social. No entanto, este processo carece de conhecimentos, de fé e crença em valores, de acreditar que se pode transformar alguém. Aqui, somente o educador poderá transmitir aos seus educandos esta vontade, fazê-los sentir a veracidade do seu propósito, demonstrar-lhes que é este o seu sentimento.

J.C. Forquin (1991, p.p.13-30) refere que:

Pode-se considerar esta experiência do valor interno da coisa ensinada como constitutiva do desejo próprio do docente e como fundadora da sua identidade profissional enquanto identidade moral. É também ela que constitui a relação de autoridade pedagógica. Não existe realmente ensino, nem autoridade pedagógica possíveis sem um reconhecimento por parte daqueles que aprendem, de uma legitimidade, de uma validação ou valor próprio da coisa ensinada. Mas é necessário, certamente, que este sentimento seja experimentado pelo próprio docente.

De facto, o educador precisa de exercer influência no educando, precisa de ter uma aceitação da relação que se estabelece diariamente, necessitando de prolongar tudo isto de forma a alcançar o objectivo final e tornando-o autónomo, crítico e entusiasta. Será usual durante este processo de, poderemos dizer, cativação mútua, ambos os intervenientes afastarem-se e aproximarem-se, derivando o progresso efectuado da reacção, do afastamento do modelo proposto, seja ele cultural ou comportamental.

Neste momento crucial, o educando irá delimitar não só objectivos como exigências internas e, ao efectuar tais passos, irá organizar-se e alcançar o domínio do seu desenvolvimento, advindo a evolução, a auto descoberta e a sua estrutura, sendo o educador o animador de tal processo através das características pessoais que detém e que gere com relativa flexibilidade. O educador tem uma missão importante e, como tal, a sua preparação humana e pedagógica deve ser proporcional a quem tem pela frente: os educandos. O professor que com dificuldade estabelece uma relação pedagógica não consegue levar a criança, jovem ou adolescente a aprender em plenitude.

Ensinar é, não somente indicar ou mostrar, mas dar forma ao saber de alguém através de lições conduzidas por alguém detentor de características específicas de cada área do saber. Aprender é não só adquirir algo transmitido por outrem, como também aprender por si mesmo, apreender, compreender e organizar o conhecimento.

O docente já não é somente visionado como aquele que exclusivamente é detentor do saber e que ensina, tendo passado a ser quem ajuda a aprender. Como tal, começaram a ser exigidas ao professor diversas competências não só técnicas, como comunicacionais, com vista a um melhor relacionamento com os seus alunos. O modo como nos relacionamos com os outros depende, em grande parte, do tipo de comunicação estabelecida entre os diferentes interlocutores. Também na sala de aula a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação entre professor e aluno.



O Educador deve auxiliar os educandos a utilizar os conhecimentos que adquiriram e deve usar estratégias para que eles contem coisas pessoais e opinem sobre os acontecimentos. Educar ou ensinar alguém com entusiasmo é um factor determinante no processo de ensino – aprendizagem.

A educação é um processo de troca de conhecimentos entre os seres humanos, sendo realizada de acordo com as condições sócio - culturais de cada sociedade, permitindo a constituição de indivíduos de acordo com a estrutura de educação pré - concebida e segundo os seus padrões morais, éticos, políticos, pedagógicos, entre outros.

A educação tem como finalidade romper os limites do conhecimento e formar, através da escola, mas não somente dela, pessoas críticas e democráticas. A escola como instância educativa tem como papel a elevação cultural dos seus educandos e a formação da personalidade dos mesmos.

Harper (1985: 107) afirma que:

De fato, pouco a pouco, as coisas se movem, se envolvem, se transformam. A escola – como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda – não existe como uma coisa fixa, parada, imutável. A escola de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de há 10,20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável.

## **Capítulo 2**

### **Especificidades do processo de ensino – aprendizagem em Língua Portuguesa**

#### **2.1. O espaço disciplinar *Língua Portuguesa***

A aprendizagem da Língua Portuguesa tem um valor não só individual fundamental como também social, sendo a escola quem deve efectuar a sua promoção. (Leal, 2009).

Foi efectuada, entre 1959 e 1964, uma “*Análise da Estrutura Escolar Portuguesa*” e, posteriormente, a “*Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa*” relativa ao período compreendido entre 1950 – 1954, que revelaram a má situação do ensino no nosso país.

Portugal tinha uma elevada taxa de analfabetismo, poucos alunos frequentavam os diferentes graus de ensino, o aproveitamento escolar era baixo, existia falta de professores, de instalações e material.

Em 1970 Marcelo Caetano convidou José Veiga Simão para a pasta da Educação, tendo-se iniciado a “*democratização do ensino*”, segundo designação por ele usada nos discursos. O progresso foi o marco do seu trabalho, tendo ficado assinalado na História como um dos que mais fez neste âmbito e como crente de que a transformação social do país por via do ensino não se relacionava com a política. Segundo Simão (citado por Carvalho, 1996:810) “*Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas.*”

A realidade da escola portuguesa modificou-se com a Revolução de 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 28 de Maio de 1926, criando a esperança da resolução dos problemas mais graves do ensino.

A escola democratizou-se e massificou-se devido às mudanças ocorridas na sociedade a nível social, económico, científico e político. Muitos jovens entraram no sistema de ensino e abriram bastantes escolas básicas e secundárias, emergindo uma grande necessidade de encontrar professores e levando jovens estudantes e universitários a tornarem-se em professores do ensino básico e secundário, sem deterem formação pedagógica ou científica. Actualmente, a realidade é outra, dado que um decréscimo do crescimento demográfico, leva a que cada vez mais sejam necessários menos professores.

A legislação nacional em matéria educativa tem vindo a sofrer alterações tendo a todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário sido atribuídas um papel no desenvolvimento e competências dos alunos consideradas de carácter transversal ou natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação da compreensão e expressão em Língua Portuguesa. A importância dos documentos oficiais, configuradores e reguladores daquilo que é este campo disciplinar específico, perspectivados nos planos sincrónico e diacrónico, aquilo a que Castro (2005) se refere como fortes reguladores do discurso pedagógico oficial, têm sido alvo de estudos diversos, dos quais se destacam Castro (1995), com o enfoque sobre o processo de constituição da gramática escolar e Costa (2007), centrado na construção do cânone literário escolar.

A aprendizagem do Português é uma componente fundamental da formação escolar, favorecendo e condicionando a relação do jovem com o mundo, assim como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, competências comunicativas, atitudes afectivas e valorativas, factores determinantes nesta relação com o mundo e todos os seus constituintes, encontrando-se esta aprendizagem directamente ligada à criação e ajuste de uma consciência cultural elaborada progressivamente.

A Língua Portuguesa, como língua materna e de escolarização no nosso sistema educativo, é um elemento fundamental no processo de ensino – aprendizagem, sendo o

princípio da transversalidade extremamente relevante dado que significa que a aprendizagem do português está relacionada directamente com o sucesso escolar em todo o cenário curricular de ensino básico.

As competências de ensino do português, não podem ser somente referidas como específicas, mas sim como gerais, dado que se relacionam com um conjunto de actividades que se podem resumir em quatro eixos de actuação: o eixo da *experiência humana* que envolve a individualidade, a comunidade e a identidade nacional, o eixo da *comunicação linguística*, que envolve a interacção do sujeito linguístico com os outros através da escrita ou oralidade, o eixo do *conhecimento linguístico*, centrado na capacidade de descrição da língua e na sua correcta utilização e o eixo do *conhecimento translinguístico*, que remete para a relação da língua com o adquirir de novos saberes. Estes quatro eixos pretendem realçar um conjunto de valores que estruturam os programas, tendo a concepção da língua como factor identitário e como património e valorizando a língua portuguesa (Programas de Português do Ensino Básico, 2009).

A disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc. (Currículo Nacional do Ensino Básico).

A disciplina de Língua Portuguesa adquire, no currículo, funções que ultrapassam o seu âmbito estrito, projectando-se noutros espaços curriculares e apresentando-se como *“matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”* (Dec – Lei nº 286/89), ou seja, com uma função transdisciplinar e de intervenção em todas as áreas curriculares.

todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário, intervêm no ensino – aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português. (Dec- Lei nº 286/89).

A aula de Língua Portuguesa caracteriza-se por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, uma vez que analisar implica obrigatoriamente uma reflexão sobre a língua, visando o aperfeiçoamento, do seu sistema linguístico e dos seus usos.

*“Ensinar uma língua é falar a e sobre a língua.” (Castro, 1987, cit. por Leal et al.)*

Francine Cicurel (1992) identifica três formas de tratar a língua na aula: a dimensão metalinguística, na qual a língua se institui como objecto de estudo e de análise, a dimensão do uso comunicativo da língua na aula, na recepção e construção de enunciados verbais, servindo os mesmos para treino de competências de comunicação oral e escrita diversas e a dimensão didáctica da aula, no qual o uso da língua surge ao serviço da interacção entre os alunos e o professor, no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem da própria língua.

A língua é o instrumento ou sistema de comunicação a que recorre a linguagem, constituído por um conjunto de hábitos linguísticos que permitem a um indivíduo compreender determinado grupo (...). É um sistema de signos distintos que correspondem a ideias distintas. (Carmo, M. & Dias, C. 1991).

É extremamente importante a existência de uma formação inicial e contínua que promova para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica. A autonomia, a criatividade, a reflexão crítica, o espírito colaborativo, a

abertura à pesquisa e à inovação, o empreendedorismo investigativo e a fluência tecnológica, surgem como elementos importantes a desenvolver.

Na escola há uma ruptura entre o que se ensina e a vida quotidiana, não deixando o aluno ser o autor dos seus saberes, embora o foco do ensino – aprendizagem se encontre em diversos textos que circulam socialmente.

Marcuschi (2004, p.18), defende que *“a tendência é observar os géneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interactivo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.”*

Cabe ao professor efectuar e propor actividades em diferentes géneros textuais, onde os educandos podem exercer uma acção linguística sobre a realidade, tal como o conhecimento da própria língua. As actividades de leitura, escuta, escrita e fala deverão objectivar o desenvolvimento da compreensão e reflexão.

Para que exista um maior envolvimento na leitura e na escrita, as aulas e o modo como ocorrem são cruciais, revelando a leitura e a escrita como um processo resultante da construção de diálogos e valorização de todos os intervenientes.

Somente a partir do reconhecimento da especificidade de cada educando que se poderão construir práticas pedagógicas que atribuam sentido ao que é ensinado na escola. Devem-se utilizar as experiências individuais de cada um e do mundo que os rodeia, facultando-lhes condições para que entendam que não só a produção do conhecimento pode ser questionada, como também é passível de transformação. Os alunos devem produzir conhecimento e a escola deve ser propícia à pesquisa, construção e reconstrução do conhecimento.

Kramer, 1998 (cit por Duarte, 2008,p.7) afirma que é muito importante que *“a escola, a criança, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, nesse processo – de construção de conhecimento – o papel do outro e da colectividade é fundamental.”*

Neste processo de diálogo, de pesquisa, de produção e de crítica formam – se sujeitos autónomos, críticos e criativos, com capacidade de visionar e compreender o mundo de forma crítica. Ensinar Língua Portuguesa implica conhecer o carácter social, histórico e dinâmico do conhecimento e da sua produção, não se restringindo a apresentar os conteúdos gramaticais que vão ser alvo de transmissão.

Arroyo (2004, p. 219) relembra que

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeitar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o carácter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos, apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didácticas apropriadas.

A língua materna é o instrumento de estruturação individual, que detém o papel de mediador com o indivíduo e com o mundo que o rodeia, condicionando a apropriação de diferentes conteúdos: *“reconhece-se a língua materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”*. (DGEBS, 1991<sup>a</sup>, p.51)

Parece-nos produtivo, encerrarmos este ponto do trabalho referindo aquilo que Poulson (2005), apresenta como as diversas posições que, ao longo do tempo e de forma não exclusiva, foram sendo as diversas posições em torno das funções da disciplina de língua materna, bem como do seu objecto central, bem como da forma como os alunos, neste espaço disciplinar são orientados: a *herança cultural*; o *crescimento pessoal*; a orientação para as *necessidades da vida adulta*; a *análise cultural*.

## **2.2. Especificidades do professor de Língua Portuguesa**

O professor de língua portuguesa, distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino – aprendizagem *“produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar.”* (Faria cit por Leal, S., 2009)

A importância da prática do professor reflexivo encontra-se nas actuais teorias de ensino e aprendizagem, sendo evidente em autores da área da Linguística Aplicada, tal como Moita Lopes (1996), Cavalcanti (1999), Matencio (2001), Rojo (2001) e Silva (2001), que defende a formação do professor reflexivo com uma postura transdisciplinar, de envolvimento na aula e produção do conhecimento, que promova a interacção entre professores e alunos e que consiga aliar a teoria à prática.

Os autores referidos, enfatizam a importância de analisar a prática de actuação profissional com o intuito de consciencializar os mesmos da importância que, a interacção e comunicação entre professores e alunos, tem em todo o processo.

Ao participar da construção em que interage, o sujeito actualiza imagens e representações sem as quais não haveria interacção; mas o sujeito também interioriza e produz representações da realidade, ou seja, reconstrói a ordem social. Em outras palavras, o sujeito é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de actualização do sistema que regula as interacções verbais; o indivíduo não é mais, portanto considerado a fonte do dizer. (Matencio, 2001:11).

O professor de Língua Portuguesa tem de criar situações e condições de ensino – aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno detém da convivência com a família e restante comunidade, em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua, aplicáveis em diferentes contextos comunicativos,



comportamentos adequados a cada situação, eficientes para alcançar determinados objectivos e com capacidades para manter e criar relações interpessoais. Tem, o professor, de ter consciência que a compreensão e produção oral e escrita têm que ter treino por parte dos alunos, cabendo-lhe primordialmente a responsabilidade, que o desenvolvimento de competências da escrita determina uma particular atenção ao processo de produção, ao trabalho individual e colectivo sobre os próprios alunos, visando objectivos e leitores diversos, bem como o aperfeiçoamento das técnicas de melhoramento e revisão de texto, favorecendo a autonomia e a eficácia dos alunos na escrita. O possuir um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento didáctico da área consistente, permanentemente em actualização, das estratégias mais adequadas à realidade, o possibilitar aos alunos a utilização de todos os meios educativos de informação disponíveis e a adequação dos mesmos ao desenvolvimento cognitivo e sócio – afectivo dos seus alunos, são características que o professor deve possuir.

Tudo deve ser adaptado aos objectivos educacionais existentes, aos contextos de actuação e aos seus aprendentes, mas para que tal resulte, o professor deve deter um conhecimento o mais aprofundado possível dos seus alunos no que concerne aos seus saberes, capacidades, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem individual, utilizando deste modo as estratégias adequadas para promover o sucesso e interesse do aluno, para criar motivação para a aquisição de conhecimentos.

Silva (2005:179) defende que

a sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem activamente o sentido do mundo(...) que nela o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação.

O professor encontra-se dentro do processo de ensino, não podendo alhear-se mas sim participar de forma activa, dado que, tal como Postic (cit. por Cardoso,p.26) refere *“se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é (...).”*

### **2.3. A disciplina de Língua Portuguesa como espaço de promoção da Leitura**

A palavra *leitura* deriva etimologicamente do Latim, sendo “*Legere*”, o termo que lhe deu origem e que significa conhecer e interpretar por meio da leitura.

Ler é mais do que juntar apenas meras palavras e apreender o seu significado, tem que ter valor e significância para quem a lê, levando o leitor em busca de significados e, conseqüentemente, fornecer-lhe mais conhecimento. Ao questionar e ao procurar respostas, o leitor torna-se reflexivo, exigindo de si mesmo uma participação enquanto sujeito que desenvolve a leitura e desenvolvendo uma dimensão de inclusão social.

Refere Maria L. Alarcão (2001) que se impõe “*não tanto a necessidade de promover conhecimentos enciclopédicos facilmente percíveis, mas, sobretudo o interesse do aluno para o que, através da leitura possa contribuir para enriquecer o seu horizonte cultural, cultivando, progressivamente, o gosto de ler.*”

A família é o local onde os jovens, outrora crianças, iniciaram o seu processo de socialização e desenvolvimento, sendo também no seio familiar que devem ser desenvolvidas estratégias de motivação para a leitura para posteriormente os professores continuarem a desenvolver as estratégias adequadas à faixa etária dos seus alunos, em contexto de sala de aula, não só para os motivar a ler, mas também para os alunos sentirem necessidade de ler. Neste processo, desenvolve-se a leitura reflexiva, tão essencial para o desenvolvimento e conhecimento em diversas áreas do saber e para a comunicação.

Primeiramente, o aluno tem que ser cativado para a escola e tudo o que abarca e, só depois surge o desenvolvimento do gosto da leitura, o que será crucial dado que o sucesso escolar depende do interesse e domínio da leitura.

À instituição escolar cabe assumir uma função de motivação para o acto de ler, devendo efectuá-lo de forma consciente e empenhada. O desenvolvimento de

estratégias de leitura, segundo Silveira (2007), só ocorre com a constante prática de leitura significativa dos diversos tipos de texto, de forma a que o leitor, se familiarize com a língua escrita.

A biblioteca é um local que deve ter um ambiente convidativo, com actividades diversas, sendo a elaboração de jornais escolares ou de parede, clubes de leitura e biblioteca de turma algumas actividades de aliciamento para a leitura. No entanto, o papel primordial cabe ao professor que deve transmitir interesse e entusiasmo, de preferência em todas as disciplinas e não só em Língua Portuguesa. No que concerne ao professor especificamente da área, é-lhe imposto rigor nos processos de aquisição e desenvolvimento do saber ler se pretende alcançar o sucesso com os seus alunos, o que passa, obviamente, pela construção de capacidades e pelo alargamento da cultura de cada um, pela motivação e correcta selecção de textos apresentados aos alunos.

É importante, no que concerne à compreensão da leitura, que os alunos aprendam a extrair informação relevante, de forma a usá-la criticamente. Para Paulo Freire (1986, p.11) a leitura *“não se esgota na descodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”*

Um aluno, ao encontrar-se motivado, procura desafios e novidades, efectuando mais esforços e aumentando o seu sentido de competência.

A leitura é essencial para a construção do conhecimento e cidadania do indivíduo, sendo através da mesma que se descobre o mundo, que se exercita a imaginação e se reflecte, criando significados.

Ao deparar-se com um texto, o sujeito – leitor analisa-o e questiona-o, sempre tendo como objectivo apreender significados, para se possibilitar a criação de uma interacção crítica com o texto. É neste sentido que Sousa (1991, p.117) apresenta a experiência de leitura como algo que se aproxima da experiência da nossa própria existência. (...) *ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer*

*a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.*

Segundo Orlandi (1983, p.20): *“A leitura é o movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interacção verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”.*

O acto de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e de experiências. No entanto, para este acto ser crítico, deve existir reflexão e transformação de significados, aquando do confronto do leitor com o texto. O leitor precisa de ter conhecimento do mundo para poder inferir sobre o texto lido. Para ler, é preciso compreender.

Afirma Freire (1983,p.2) que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O acto de ler, podendo/devendo constituir-se como uma experiência agradável, deverá, simultaneamente possibilitar ao leitor (e, por extensão, aqui, ao aluno-leitor), que Fillola (2004) define e caracteriza, de forma complexa, como “leitor competente” o desenvolvimento de autonomia crítica, na linha do seu crescimento pessoal e sociocultural: *“Este tipo de lector ‘competente’ posee y aplica un conjunto de habilidades, relacionadas com una clara metacognición de las diversas funciones receptoras, con las que organiza suproceso de recepciónlectora.”* (p.155)

### **Capítulo 3 - A Relação Pedagógica, a Afectividade e a Motivação no processo de ensino - aprendizagem**

A expressão “relação pedagógica” surge do encontro entre da palavra pedagogia e relação.

A palavra pedagogia surge na cultura grega, berço da civilização ocidental, no período clássico. Segundo Aranha (1998), a sua origem vem da expressão “*paidagogós*”, que é composta por dois termos: *paidos* e *agogéque* significam, respectivamente, “criança” e “que conduz”.

Com o passar do tempo, o termo passou a conter o conjunto de técnicas e métodos que desenvolve o ser pela construção e o pensamento racional humano (Gabotti, 2006).

Cada vez mais a importância da eficácia docente no processo de ensino - aprendizagem passa também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica e não só pelo conhecimento demonstrado dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciona.

Todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais, sendo as mesmas consideradas essenciais e imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade do discente (Abreu, 1982), constituindo um domínio específico.

O modelo transmissor - receptor no qual existe uma limitação de relação estritamente cingida a transmitir e receber conteúdos, não pode ser a concepção da relação pedagógica, pois é algo reducionista no processo, dado que as próprias funções do docente se modificam face às alterações ocorridas durante as últimas décadas na sociedade em geral e, em particular, no sistema educativo.

Diversos autores, tais como Kounin (1970), Lebert (1974) Boavida (1986) e Loureiro (1990), focam e destacam a importância do envolvimento dos alunos nas

actividades escolares, responsabilizando-os e orientando as suas participações nas mesmas.

A criação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem activa dos alunos torna-se num factor essencial, embora na formação docente seja privilegiada a função de instrução comparativamente às estratégias para a “*criação de condições de trabalho*” (Boavida, 1986) e à “*condução da turma*” (Loureiro, 1990), sendo a aprendizagem a este nível dependente da experiência profissional do professor.

O professor deve conhecer a importância que, na relação pedagógica, os processos de categorização e expectativas, têm sobre os alunos. O professor deverá ser não só um mero transmissor de conhecimentos, como também um interlocutor dos alunos, um auxiliar da sua aprendizagem (Piaget), baseando a sua relação pedagógica na autonomia e contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo.

A relação, para que tal aconteça, deverá ser baseada no “diálogo”, “negociação criativa”, “compreensão”, “encorajamento”, “respeito”, “expectativas positivas” e a “fascinação” (Cunha, 1989).

Será efectivamente mais motivante para um aluno, encontrar-se perante um professor que experiencie satisfação nas actividades que desenvolve, mais concretamente no relacionamento com os alunos e que tenta desenvolver a relação pedagógica, utilizando a motivação e os afectos de forma integrada.

O campo educacional é abrangente, envolvendo diferentes sistemas sociais, tais como a igreja, a família e a escola, entre outras. O campo pedagógico está ligado à escola e aos seus componentes físicos, humanos e metodológicos, visando a transmissão do conhecimento.

Para Estrela (1994,p.32),

a relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os

intervenientes directos e indirectos (...). Num sentido restrito, abrange a relação professor – aluno e aluno – aluno dentro de situação pedagógica.

As relações interpessoais são algo insubstituível no processo educativo, pois o afecto criado entre docentes e discentes representa laços de cuidado e confiança que somente poderão existir numa saudável relação baseada na confiança entre os intervenientes, dado que é necessário que a mesma seja efectuada por, pelo menos, duas pessoas. Estes intervenientes são ambos permeáveis e, como tal, inter – influenciáveis, desenvolvendo-se daqui a relação interpessoal que contribuirá, decisivamente, para o desenvolvimento da relação pedagógica.

Só faz sentido falar na relação professor – aluno quando existe uma predisposição para aceitar que ambos são agentes de acção, que ambos são necessários e essenciais. Cada um tem sentimentos, constrangimentos, facilidades e agem por si num mesmo contexto institucional e, como tal, têm que estabelecer uma relação pedagógica. A relação pedagógica é algo que nos transcende e que sobre nós retroage. É algo construído, empreendido por um conjunto de pessoas, embora nem todos tenham o mesmo grau de responsabilidade, que se regem por regras.

Ao professor cabe ser congruente na relação com os seus alunos, ser ele próprio, estar numa posição aberta e não de defesa, ser autêntico, aceitando também o aluno como é e não criando tipificações, limitando-o do que é na realidade. Esta postura será, certamente, facilitadora da relação com o aluno, aumentando a eficiência do próprio professor e, conseqüentemente, o sucesso do aluno.

O estabelecimento de uma relação pedagógica, que contenha afectos, tão necessários para os alunos e para o próprio professor, poderá favorecer e promover o sucesso.

Os afectos não são só gestos físicos, mas também palavras proferidas em momentos simples. Dar afecto e receber é algo altruísta, não comum e cada vez mais esquecido. Os contextos privilegiados para as pessoas desenvolverem a sua linguagem

afectiva são a família, os vizinhos, os amigos e a escola. Este bem-estar cria motivação e predisposição para o processo de ensino – aprendizagem, não omitindo ou descurando que o papel primordial do docente é ser educador, não colega ou amigo, mas o “mestre”.

Esta realidade é inegável e tornamo-nos, efectivamente, mais sociais, harmonizadores e humanos. Quando damos possibilidade para criar um ambiente que favoreça a relação pedagógica, desenvolvemos no aluno confiança, cooperação e respeito.

A escola deverá proporcionar bem-estar individual e social, onde exista sempre a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens a nível intelectual, físico, afectivo, científico, cívico, suficientemente ecléticas e concentradas com a dimensão universal do ser humano.

Os afectos e a relação pedagógica serão essenciais para estabelecer uma motivação dos alunos e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem e desempenho.

Tendencialmente, alunos motivados demonstram comportamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, como seja tomar iniciativa, enfrentar desafios, resolver problemas, entusiasmo e interesse. Em contraponto, alunos desmotivados revelam-se passivos, evitando desafios, desistindo do que lhe é proposto e colocam-se em posição de afastamento e negação em relação às oportunidades de aprendizagem que lhe são dadas e até mesmo contra os agentes educativos.

Os contextos agem de forma indirecta na motivação, evocando cognições como as expectativas de sucesso, a auto-eficácia e a satisfação. Estas cognições e afectos agem como mediadores entre as circunstâncias concretas e o comportamento do sujeito, sendo o que o determina.

A motivação não só influencia a intensidade, mas também a direcção do comportamento e a persistência. Os alunos motivados estão predispostos para um maior despendimento de esforço (intensidade), para mais tempo dispendido (persistência) e



concentrar os esforços e atenções no que é realmente importante para a realização da tarefa a que se propõem (d direcção).

Segundo Marina Serra de Lemos (2005) o termo motivação é usualmente associado a movimento, participação activa, entusiasmo, surgindo a passividade, desinteresse e aborrecimento como contraste e característico da falta de motivação.

Esta motivação traduz-se na intensidade (ou nível de motivação, indicado pelo nível de esforço, actividade e entusiasmo) e na direcção (orientação motivacional, indicada pelos objectivos).

Segundo Planchard (1975, pp. 329 -335) o todo do professor, a sua personalidade real e autêntica é que se encontra implicada no ensino *“um professor vale, antes de tudo e sobretudo pelo coração e espírito, pela influência que irradia da sua própria pessoa e sem o qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes”*.

A simpatia, a disponibilidade afectiva, a constância de humor ou sentimentos, autoridade ou segurança no domínio dos conteúdos, estima e respeito são algumas das características de que os professores devem estar revestidos e que, certamente, serão apreciadas pelos alunos, não descurando, obviamente, a vertente científica.

O educador tem uma missão importante e, como tal, a sua preparação humana e pedagógica deve ser proporcional a quem tem pela frente: os educandos. O professor que com dificuldade estabelece uma relação pedagógica não consegue levar a criança, jovem ou adolescente a aprender em plenitude.

Educar engloba dois processos: ensinar e aprender. Ensinar é ter a capacidade de fazer com que outros aprendam algo. É um acto complexo e individualizado através de um conjunto de actividades organizadas. É uma actividade intelectual, onde se teoriza a acção e se pensa sobre ela, é o precisar e o querer mais. (Rui Trindade, 2002). Mas, tal como já foi referido anteriormente, ensinar é ser o próprio, é dar afecto e criar condições de motivação, é investir na relação pedagógica. Mas, que influência tem todo o conjunto do “ser professor” no aluno? O que é relevante para o seu processo nesta

longa caminhada que é adquirir conhecimentos de conteúdos concretos como seja a aula de Língua Portuguesa? Até que ponto, a sua aquisição de conhecimentos é apenas influenciada pelos conhecimentos concretos, pelos conteúdos e não pela forma como o educador cativa os discentes? Os alunos, objecto primordial e essencial da profissão docente, valorizam ou não a afectividade e a construção de uma relação pedagógica?

Temos que ter consciência do que sente um aluno ao dirigir-se para uma sala de aula, do que o faz sentir motivado e interessado para ali permanecer com a predisposição correcta para adquirir conhecimentos e conteúdos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, da forma como o ensinamento de conteúdos acontece e como se relaciona com a afectividade estabelecida com o docente.

A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel crucial devido ao seu carácter transversal, sendo o domínio da leitura, escrita e comunicação oral determinantes para a formação integral do aluno.

A especificidade e importância da disciplina de Língua Portuguesa na formação global do cidadão levam a que o próprio docente se encontre revestido de determinadas características indispensáveis para a sua leccionação, como sejam a capacidade comunicativa, de observação, de descrição e de interpretação. O professor tem que criar condições para que o aluno use o seu conhecimento prévio da língua e, gradualmente o comece a modificar, passando gradual e posteriormente a utilizá-lo de uma forma reflectida e adequada em diferentes contextos comunicativos, promovendo aprendizagens significativas globais e/ou individuais.

A disciplina de Língua Portuguesa tem um cariz transversal e transdisciplinar, dependendo a interpretação de outras disciplinas da sua compreensão e correcta aplicação e exigindo por isso que os docentes tenham capacidade de reflexão sobre a sua área a nível científico, sobre a especificidade das escolas que integram e as características dos seus alunos (Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, 2008).

Será necessário que exista uma prática colaborativa e reflexiva entre os docentes de Língua Portuguesa, que promova o melhoramento da sua actuação profissional e os conduza a uma ponderação acerca dos objectivos específicos da função que desempenha.

Nas escolas, o departamento onde se encontra inserida a disciplina de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, desempenha uma função indiscutivelmente essencial na promoção de práticas colaborativas em contexto escolar. A forma como a liderança dos coordenadores de departamento é efectuada, a sua capacidade de, em conjunto com os membros integrantes, definirem projectos de desenvolvimento para a equipa, a forma como se organiza o trabalho, a coordenação de reuniões, o apoio e incentivo à formação contínua, o proporcionar uma maior abertura na exposição de aspectos mais ou menos positivos, o aumentar a comunicação entre pares e promover a entreaajuda (Peter Fleming, 2000) são factores que conduzem a uma maior eficácia docente e consequentemente um melhor desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

Não nos devemos esquecer que tudo o que os discentes serão, é efectivamente o reflexo do nosso desempenho e postura como professores. Tal, como Antoine de Saint-Exupéry refere na sua obra literária *O Príncipezinho*: *“Foi o tempo que investiste em tua rosa que fez tua rosa tão importante.”*

O grande desafio do educador está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de pré - conceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos.

Segundo Aquino (1996, p.34), a relação entre professor e aluno é de crucial importância. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de ocorrer uma melhor / maior aprendizagem, aumenta. A força desta relação é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

---

<sup>1</sup> O nome depende das escolas.

O professor deverá reflectir a sua prática dado que *“pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”* (Freire, 1996, p.43).

Todo o educador é uma referência para os alunos e é muito importante a forma como se relacionam com eles, dado ser essencial para se sentirem felizes, inteligentes e detentores de capacidades.

*“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”* (Freire, 1991, p.58).

A prática e a teoria são indissociáveis, pois ambas fazem parte de um mesmo pensar e fazer pedagógico. Tem que se ensinar os alunos, não só a pensar mas a pensar bem, de forma correcta. Ensinar a pensar bem é condição e convicção de que ensinar não é somente um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim a construção com o educando ou o possibilitar ao aluno construir por si mesmo.

Se o docente mantiver o diálogo como elemento chave na relação educador - educando, o saber existente do aluno será respeitado e este não será visionado como um elemento vazio a ser posteriormente preenchido, de forma exclusiva, pelo saber do educador. Como tal, será pertinente que o docente reflecta sobre a sua prática e desafie os alunos a perceberem que aprender os conteúdos significa apreender os mesmos enquanto objecto de conhecimento.

*“Toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina.”* (Freire, 1996, p.77)

Todo o educador é uma referência para os alunos e é muito importante a maneira como se relaciona com eles. A forma como contactam é essencial para se sentirem felizes, inteligentes e capazes. O professor deve criar condições que propiciem a aquisição de conhecimentos e capacidades dos seus alunos para que as mesmas

sobressaiam em qualquer situação. Deve existir interacção entre o ensino e a aprendizagem, dado que a relação advém da relação entre professor e aluno.

A interacção da nova prática educativa, que dá importância ao relacionamento entre educadores e educandos, refere a importância que criar condições para que os alunos se tornem pessoas que pensem bem e procurem conhecimento por si próprio.

O sistema educacional deverá favorecer a compreensão dos factos e mudanças ocorridas nos novos tempos. Antes, ser educador exigia o perfil de saber transmitir conhecimentos, agora este perfil sofreu modificações e, actualmente, o professor deve interagir, discutir e aprender junto do educando. O professor deve surgir como alguém aberto às novidades, que procura diferentes métodos de trabalho, analisando a sua prática de forma individual e colectiva.

Independentemente da importância que a relação de confiança, empatia e respeito entre professor e aluno tem, os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento do seu dever ético como professores.

Devido às transformações sociais, a instituição escolar enquanto espaço privilegiado para a educação, tem sido sucessivamente questionada pela sociedade, perdendo a sua identidade enquanto instituição formadora. O ensinar e o aprender ocorre, actualmente, em múltiplos espaços sociais, através de processos que ocorrem dentro e fora das escolas. Ninguém nasce com plenas faculdades educativas e de educador, mas aprende-se através de diversos processos formativos.

Os papéis tradicionalmente desempenhados pelos docentes (ensinar, transmitir e dominar) e pelo aluno (aprender, receber passivamente e obedecer) devem ser repensados, de forma a possibilitar à escola a sua mais elevada finalidade: permitir ao aluno chegar ao conhecimento. As escolas devem comparar a sua relação com a comunidade e criar um clima favorável à aprendizagem, onde a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para obtermos a verdadeira escola.

Paulo Freire (1980: 117) refere o que espera da escola actual:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja somente o monopólio da instituição escolar e de seus educadores, mas sim uma actividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

O educador deve incitar os educandos a percorrerem um caminho de busca incessante que preceitue o seu real crescimento, deve ser um profissional que tenha plena consciência da sua especificidade, ou seja, de ensinar.

Para que exista uma boa convivência entre professor e aluno, o diálogo é um factor essencial, não devendo o docente descurá-lo. Será através do mesmo que o discente inicia uma relação pedagógica com o docente e, através do mesmo conseguirá expor os seus constrangimentos e expectativas acerca não só do processo de ensino – aprendizagem, como também da sua vida futura no geral.

A aula deve ser encarada como uma relação entre professor e aluno, numa aprendizagem mútua, onde a escola é encarada como um local de reflexões na construção e reconstrução do saber.

Piaget (citado por Silva & Santos, data, 2002 p.35) ao estudar o afecto e a cognição, considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que detém não só um aspecto cognitivo, como também um aspecto afectivo, desempenhando ambos papéis importantes no desenvolvimento intelectual. Embora sejam distintas, ambas são indissociáveis, dado que uma relação afectiva consistente poderá acelerar o desenvolvimento cognitivo e, como tal, influenciar a aquisição de conhecimentos. O aluno que estabelece uma relação pedagógica com o seu educador, sente-se mais à vontade e confiante o que o leva a uma maior predisposição para a construção cognitiva.

Os professores cujas relações são integradoras, proporcionam aos alunos maior naturalidade, iniciativa, colaboração social e espontânea. O professor é um factor primordial e de crucial relevância no processo educacional, através do seu papel como

educador, transmissor de conhecimentos e da forma como surge na sua íntegra perante os alunos, devendo a relação entre ambos ser dinâmica.

O processo educacional não é um processo estático e dura toda a vida, continuando o professor a aprender ao longo de todo o tempo que ensina.

Ao longo desta caminhada de aprender e ensinar, é necessária a existência de alguma liberdade para os discentes em contraponto à imposição.

Num clima com alguma liberdade, o aluno motiva-se e aprende de forma mais célere. Neste caso, a confiança demonstrada, leva-o a confiar nas suas próprias capacidades, trabalhar com maior dedicação e, conseqüentemente, a produzir mais e aumentar as hipóteses de atingir os seus objectivos. Trabalhar em clima de maior liberdade, gera aos discentes maior alegria e satisfação.

Se o professor quer promover um clima de maior liberdade em sala de aula, é necessário que cultive algumas qualidades essenciais, tais como autenticidade, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática. Professores e alunos devem ser autênticos e genuínos.

Ao revelar o seu *Eu* verdadeiro, o professor irá contribuir para a aprendizagem dado que, ao tomar esta postura, está a envolver-se e a comprometer-se pessoalmente com os seus alunos. Quando o docente não teme revelar quem é, quando demonstra os seus sentimentos e se mostra aberto ao diálogo, os alunos entendem e ficam sensíveis a tal demonstração, respeitando os professores com que partilham a aula e, sentem-se valorizados, preparados para cumprir os objectivos propostos e para se empenharem.

Ao não esquecer que o discente é alguém que também tem defeitos e qualidades, o professor deve relembrar-se constantemente que os mesmos têm grandes potencialidades à espera de serem desenvolvidas, mas para que tal aconteça terá que ter atenção, apreço e confiança por parte do professor. Os alunos que se sentem aceites e merecedores de confiança por parte do professor, manifestam entusiasmo e interesse em qualquer actividade do âmbito escolar que lhe seja proposta.

O professor tem que se querer comprometer com o processo de ensino, de querer ser facilitador do processo, de cumprir com o que está estabelecido, mas tem que o sentir como algo especial.

A prática docente é essencial a todo o processo. Para os docentes, o ensino deve ser uma arte, um compromisso profissional, que implica comprometimento e conhecimentos específicos, com saber científico e técnicas. Cabe ao professor a todo e cada um dos seus estudantes. Ao existirem estes factores, é facultada uma educação de qualidade, tornados os alunos nos alvos do processo de ensino – aprendizagem.

A relação que professores e alunos estabelecem entre si, constitui o principal factor de motivação. Todo o modo de ser do professor interfere positiva ou negativamente na vida dos alunos, podendo inclusive contribuir na maneira como o aluno vê o mundo, age e toma decisões.

Freire (1992: 11) diz-nos que:

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele teve o seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão.

No âmbito da relação pedagógica continuam a existir constrangimentos, independentemente de ter vindo a ser efectuado um investimento generalizado neste âmbito. Alguns docentes, não conseguem ao longo da sua carreira superar as dificuldades no âmbito relacional, o que se reflecte negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios.

A relação pedagógica é uma das concretizações da relação educativa. Esta ocorre sempre que

se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático o intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência



a outros que podem ser da ordem de fruição gratuita (Amado, 2005,p.11).

Wallon & Vygotsky (citado por Amado, 2005, p.4) consideram que os processos cognitivos e afectivos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente, o que reforça a ideia já defendida pelos pedagogos da Escola Nova, de um indispensável investimento nas condições de ensino, incluindo condições afectivas favoráveis, para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes. Essas aprendizagens são facilitadoras se o aluno trabalhar como parte de algo e verificar que os seus esforços são tidos em conta, revelando algum êxito. O êxito da escola, portanto, depende tanto dos aspectos intelectuais como dos aspectos afectivos. Ambos são importantes (Neves & Carvalho, 2006, p.202).

Se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num *saber – fazer* que o avanço das novas tecnologias garante e exige, não podem deixar de assentar num conjunto de características afectivas, sendo a totalidade do aluno crucial para o sucesso deste processo. (Gonçalves & Alarcão, 2004).

Analisar a questão na perspectiva da relação do professor para com os alunos, implica ter consciência do modo como estes percebem a acção daquele no domínio do respeito, incluindo a capacidade de escutar, no plano da competência, ou seja, preocupação pelas aprendizagens efectivas de cada um, no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes, como a ausência de favoritismos e de exclusão, partilha de decisões e de iniciativa e no plano pessoal, ter atenção e abertura aos problemas dos alunos, valorização da sua liberdade e sentimentos e preocupação e cuidado com os mesmos.

Quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e a mesma atenção dispensada a todos os diferentes constituintes do grupo - turma por parte dos

professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade. (Gouveia - Pereira, 2008).

A dimensão afectiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor. Fala-se de posturas não verbais como a proximidade (deslocações do professor junto dos alunos para ajudar), e a receptividade (revelada pela capacidade de ouvir e olhar para o aluno). As categorias da comunicação verbal do professor são variadas, salientando-se verbalizações de incentivo, ajuda, *feedback* e elogio. Trata-se de comportamentos docentes que, segundo uma síntese apoiada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1990,2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2005): encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades; colaboram e ajudam na compreensão dos conteúdos, na resolução de problemas e no desempenho de tarefas; promovem uma avaliação humanizada e, como tal, justa, respeitando as características e capacidades individuais do aluno, conduzindo-o a uma participação activa no processo, a fazê-lo reflectir e a aprender dos próprios erros; implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da sala de aula, no que concerne à estrutura das actividades curriculares e às relações sociais e não marginalizam, estigmatizam, ridicularizam ou excluem ninguém da ajuda que prestam, individualizando-a sempre que possível. *“Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma relação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir e chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela”*.(Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 12).

Acrescidos a todos estes aspectos da ordem do *saber – fazer* e do profissionalismo, surgem as características pessoais do professor, em que se realçam a disponibilidade, a aproximação respeitosa e amistosa e, muito particularmente, a capacidade de criar um clima de bem – estar e de humanidade.

Segundo Amado (2001, p.345) os alunos, conhecendo bem os seus professores, elaboram tipologias dos mesmos que lhes permite regular os seus próprios comportamentos face ao estilo que naqueles predomina.

(...) há assim, a este respeito pelo menos três tipos de professores: aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se pode brincar mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar. (Amado, 2001, p.345)

O modo como o professor exerce o controlo disciplinar é determinante para o sucesso ou insucesso da relação pedagógica, sendo esta capacidade de controlar os comportamentos do indivíduo ou grupo turma, reconhecido e valorizado pelos mesmos.

O professor deve estar motivado e vocacionado para o desempenho das suas funções, quer no âmbito meramente cognitivo, quer no âmbito pessoal e afectivo.

Obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio desse termo tão abusivamente utilizado. O mestre aprende com os discípulos e é modificado por esta inter – relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor. (George Steiner, 2003, p.15).

Partindo da premissa de que a relação pedagógica está implícita na relação humana, a educação desenvolve-se muito mais por aquilo que somos do que por aquilo que falamos ou expressamos acerca da mesma.

Na relação professor – aluno, a transferência produz-se quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento específico: a pessoa do professor. É nesta transferência dinâmica que se desenvolve a relação pedagógica.

A aprendizagem relaciona-se com as relações afectivas estabelecidas entre professores e alunos, pessoas conhecidas e desconhecidas no decorrer do processo educacional.

Educar, requer necessariamente o outro como o agente que interage na sociedade e na qualidade da relação que estabelece com o outro. O professor precisa de olhar para os seus alunos, para cada aluno individualmente, precisa de ir mais além do transmitir conhecimentos, é um modelo de identificação com os alunos.

Cada dia mais se atribui uma maior valorização ao carácter construtivo do processo de ensino – aprendizagem, priorizando o aluno capaz de seleccionar, de assimilar, processar e interpretar, conferindo significado à sua aprendizagem. O professor já não é visionado como simples transmissor, valorizando-se bastante os processos de interacção professor – aluno, desencadeando e promovendo a aprendizagem.

O processo de ensino – aprendizagem implica a interacção de três pólos: o aluno que procura aprender, o objecto de conhecimento e o professor que interage, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é uma actividade interpessoal, articulada pela interacção do aluno e do professor, em torno de realizações de tarefas escolares.

Coll e Sole (1996, p.294) afirmam que *“a aula configura um espaço comunicativo, regido por uma série de regras, cujo respeito permite que os participantes, o professor e os alunos, possam comunicar-se e alcançar os objectivos a que se propõem.”*

Se as relações que permeiam o processo são saudáveis, o professor favorece ao aluno a apropriação do objecto do conhecimento, construindo o seu saber. Dessa forma, torna-se importante compreender as representações mútuas que permeiam a relação professor – aluno. A representação que o professor tem dos alunos, assim como as expectativas quanto ao desempenho escolar, podem interferir no processo de ensino – aprendizagem. Da mesma forma, a representação e as expectativas que o aluno tem do professor, influenciam nas suas relações, reflectindo-se nos aspectos cognitivos e afectivos, com consequências no desempenho escolar.

A apropriação do conhecimento implica um determinado processo de aprendizagem que depende da motivação e da capacidade do aluno em agir e interagir sobre este conhecimento que poderá resultar na sua apreensão.

A aprendizagem depende das condições oferecidas pelo professor para que o aluno interaja sobre os conteúdos de ensino. Por meios de aprendizagens, o aluno constrói, modifica e coordena os esquemas estabelecendo redes de significados que enriquecem o conhecimento, potenciando o seu crescimento pessoal.

A relação professor – aluno processa-se no contexto interpessoal, por meio da relação pedagógica, fundamentada em propostos pedagógicos vinculados aos objectivos educacionais da escola e do contexto sociocultural. Os alunos demonstram a necessidade da relação de ajuda, principalmente de atenção, reforço positivo e estímulo do professor quanto às dificuldades individuais, como tentativa de as colmatar.

Grande parte dos docentes crê que a qualidade do trabalho que desenvolve e a forma como se relaciona com os alunos, dispensando-lhes atenção, ouvindo-os e incentivando-os, constitui-se em grande relação de ajuda na adaptação à nova rotina.

O professor mais preocupado com o aluno e considerado bom projecta as suas expectativas quanto ao desempenho e perspectivas de sucesso, deixando em segundo plano aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Aqui se verifica o quão é importante a existência de relações pedagógicas positivas, sendo esta relação preconizada primeiramente pelo professor e pelo seu comportamento.

A educação escolar actual não pode limitar-se a prescrever normas de pensar, agir e sentir (Campos, 1991), ignorando as vicissitudes e singularidades das experiências individuais de cada um. A escola deverá definir-se em função de um projecto educativo que valorize a transformação e enriquecimento de perspectivas e concepções individuais (Pring, cit. por Trindade, R., 2002).

Deve-se este pressuposto a defender um projecto que resulte de uma concepção da relação que cada ser humano estabelece com o mundo envolvente e com os outros

seres e que, por isso, se constrói em função de um novo tipo de racionalidade epistemológica e educativa que permita assegurar a coerência entre os objectivos preconizados, os conteúdos dos conteúdos, os processos didácticos de relacionamento e acesso a esses conteúdos, bem como o conjunto de relações de natureza interpessoal que se desenvolvem no decurso desse processo de intervenção educativa.

É expectável que a escola mantenha uma forte relação com a sociedade e com o mundo, de modo a desenvolver nos alunos competências para intervirem nas mesmas.

Para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o século XXI precisa de ser o século da educação. A capacidade de pensar e de desenvolver um pensamento auto – estimulador que evolui é o paradigma primordial no âmbito da Educação, não sendo suficiente uma boa formação técnico - científica. O aluno, como cidadão deste século necessita de resolver problemas concretos e não hipotéticos e, para que tal aconteça, precisa de saber pensar, de fundamentar as decisões que toma, de receber criticamente e ter um distanciamento crítico dos meios de comunicação e de analisar situações.

A UNESCO, através do Relatório Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (pp.89-102), fala de quatro competências que a educação necessita desenvolver: *Aprender a ser*, ou seja, ajudar os jovens a desenvolver a identidade e a auto-estima, auto-confiança, auto-conceito, auto-determinação, em suma, aprender a ser; *Aprender a conviver*, desenvolver nos jovens as relações inter-pessoais e comunitárias; *Aprender a fazer*, ou seja, possibilitar ao aluno adquirir habilidades básicas e específicas de empregabilidade, para se tornar capaz de enfrentar o mercado de trabalho, de serviços e de bens; *Aprender a aprender*, ou seja, dar aos jovens a possibilidade de perseguirem o conhecimento, de conhecer o conhecer e dar-lhe acesso ao mesmo através de todos os meios disponíveis.

A escola deve proporcionar um trabalho colectivo, uma possibilidade dos discentes trabalharem em grupo e deste modo promover a interacção para a construção de novos conhecimentos.

Todas as competências acima mencionadas se prendem com o facto de a escola do século XXI necessitar da parceria entre escola, família, sociedade e estado. Tal como Confúcio refere: *“Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo.”*

A relação pedagógica deve ser colocada sob a forma de uma comunicação entre o aluno e o docente, no meio da massa dos alunos da turma, num sistema de relações mais alargado como sejam a relação entre a turma, a escola, a sociedade, as relações e os indivíduos com o saber e a cultura.

A natureza da relação pedagógica, depende da instituição. As formas da relação são determinadas a partir de modelos em vigor numa dada sociedade, referindo-se a palavra *modelo* a modos de pensar, comportamentos comuns a um grupo social, transmitidos e confirmados pela educação. Qualquer sociedade tem o seu modelo educativo. Existem modelos de funções, o do docente, o do aluno, que provêm da expectativa da instituição a seu respeito, das prescrições ditadas pelo canal administrativo e às quais corresponde uma certa concepção da natureza humana, das relações humanas e da autoridade.

As normas e valores são transmitidas, implicitamente, melhor do que se fossem ensinadas, porque os alunos aprendem a agir, a situar-se e a comunicar com a estrutura social através dos modelos de interacção impostos pela escola.

As características socioeconómicas e socioculturais da população escola determinam as procuras escolares, as expectativas e estão na origem das concepções que tanto os pais como os alunos têm da educação e do papel do docente, sendo o docente o *mestre*, que oferece um modelo de uma pessoa capaz de conduzir o desenvolvimento de uma outra pessoa, a pessoa do aluno, pelo seu equilíbrio moral.

Segundo Postic, a educação era concebida, na 3ª República Francesa, como a maneira de pôr em contacto os alunos com os valores da civilização, por intermédio de alguém que detinha o conhecimento nesta época, a relação pedagógica era mais visionado como intelectual e não como afectiva. O docente mantinha uma posição neutra e afastada.

Este tipo de relação pedagógica que nasce em Alain, (cit. por Postic) na “*Propos sur l'éducation*” e continua nos seus seguidores, tal como J. Châteaueu, não é mediatizada pelo saber, sendo o professor o transmissor cultural e detentor de saberes.

Surge, depois de Alain, (cit. por Postic) uma nova tendência que valoriza a experiência pessoal e crê que o agente da mudança é a pessoa e não as estruturas onde se encontra inserida.

A aplicação da ideia da pessoa como agente da mudança aplicada à educação surge com C. Rogers (1969-1972) que propõe um modelo de apropriação pessoal do conhecimento, na qual a aprendizagem tem duas vertentes: cognitiva e afectiva. Aqui, o docente deve entender e aceitar o outro como ser individual que é, aceitando as suas opiniões e perspectivas, sendo a mediação do docente, contrariamente à antiga corrente humanista, de ordem afectiva. O docente considera-se um ser em evolução, tal como o aluno.

O incluir da componente afectiva na concepção do docente, revela uma necessidade de alteração da afectividade na vida escolar, que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber e a do ser. A relação pedagógica deixa de ter um só sentido de transmissão (do professor para o aluno) e passa a ter uma troca entre gerações, estimulante para o progresso.

Os pais e os alunos têm e fazem uma ideia, uma representação, do que deve ser o docente e a relação pedagógica segundo os valores do seu meio social e do seu próprio passado escolar.



A representação é, segundo S. Moscovic e C. Herzlich, uma organização significativa dos elementos de uma situação que tem uma função específica. É uma *“construção mental do objecto, concebido como não separável da actividade simbólica de um indivíduo, ela própria solidária com a sua inserção no campo social”* (Herzlich, 1972, p.308).

Michel Gilly efectuou estudos através da representação que o professor tem do aluno ou na percepção que o aluno tem do professor.

A descrição que o professor faz dos seus alunos está influenciada pelo estatuto escolar destes, sendo este estatuto definido pelo nível escolar que ele julga que deve ser atingido, pela expectativa dos resultados escolares porque a instituição privilegia estes aspectos cognitivos dos alunos e as suas atitudes face ao trabalho, relegando para segundo plano as qualidades afectivas e relacionais, sendo a estas que o aluno dá mais importância no professor, juntamente com as qualidades humanas, do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica (Gilly *et al*, 1974-1975).

Na medida em que a função social do docente consiste, no essencial, em fazer adquirir conhecimento no âmbito de uma instituição que decide acerca dos conteúdos ensinados, dos progressos gerais e, por outro lado, exerce um controlo de coação sobre as modalidades pedagógicas postas em prática, tudo se passa como se o professor construísse a sua representação do aluno a partir de uma hierarquia de valores da pessoa, instigada pela expectativa da instituição escolar a seu respeito. (Gilly cit. por Postic, 2008, p.112).

O professor estabelece a relação educativa num quadro estabilizado pela instituição escolar, criado para integrar os jovens num sistema social, ainda que para integrar os jovens num sistema social, ainda que tenha por tarefa transformar as relações humanas e ser um agente de progresso, iniciando o aluno em novas ideias ou métodos para que este último se torne capaz de se adaptar às mudanças. As prescrições de papéis que dizem respeito ao docente não vêm só da instituição, como

também dos pais e alunos, que formulam juízos de valores sobre o que deve ou não ser feito, do que é bem ou mal.

O professor é fundamental na desmitificação de ilusões, de confrontar os factos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e retirar o seu significado.

Quando existe cooperação entre o professor e os alunos, eles solicitam de forma espontânea ajuda e o professor tem o cuidado de não se impor, mas sim de fornecer a ajuda necessária para o estímulo e progresso. O acto pedagógico ajusta-se ao processo de aprendizagem dos alunos.

O grupo - turma, organizado para permitir um processo educativo, nomeadamente funcionando segundo um determinado número de regras, compõe-se dos alunos e do docente.

O grupo de colegas pode incluir ou excluir o professor em determinados momentos, mantendo o docente a sua formação institucional, mesmo que as suas funções se diversificam de acordo com a opção pedagógica que efectua.

O aluno encontra-se sob a influência dos colegas e da família, sentindo-se, na relação educativa, entre duas influências: o docente e os colegas. Esta divisão entre o professor e os colegas advém do seu desejo de integração e aceitação e, simultaneamente, da sua pretensão em evoluir. O papel do professor é muito importante para o adolescente, através de uma postura mais compreensiva e menos intransigente por parte do docente, efectue uma escolha. (Postic, 2008).

As diferenças entre professores provêm do tipo de relação que cada docente estabelece com o saber graças ao seu domínio da matéria, ao significado que dá a este saber e também ao tipo de relações que mantém com os alunos. A forma como se situa e situa os alunos em relação ao saber é crucial.

A interacção é uma reacção recíproca verbal ou não - verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, através do qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro e existindo uma

interdependência de papéis. A percepção dos outros na interação supõe a elaboração de pontos de referência nos planos cognitivo e afectivo, que são comuns ao sujeito em relação.

Para um educador, a forma de assumir o seu papel, depende dos modelos institucionais aos quais ele é levado a referir-se e que diferem conforme o nível e o tipo de ensino e segundo o contexto sociológico do estabelecimento, mas também da sua maneira de ser, de estabelecer relações com o mundo social, com os jovens. Os professores apresentam comportamentos diferentes conforme o sentido que dão à sua acção pedagógica conforme prevêm as necessidades, expectativas dos alunos e se ajustam ou não a eles.

Um sistema de valores e de normas sustenta a relação entre os alunos e o docente. A relação educativa é o encontro entre duas pessoas.

A qualidade do encontro espontâneo entre duas pessoas deve transportar o testemunho tanto de um respeito recíproco como de laços mais afectivos que os unam; esta produz e induz assim a atmosfera na qual se vão desenvolver e viver as horas que se seguem. Ao escutá-la, não se é indiscreto; mostramos-lhe que ela não é somente um aluno, redutível a este só estatuto, mas uma criança, isto é, uma pessoa global, cujo papel de aluno é um entre os que tem, não o único. Confirmamos-lhe ao mesmo tempo que nos interessamos por ela, que ela existe, que é reconhecida como sujeito único. (Mougniotte, 1991 cit. por Postic, M., p.168)

A afectividade tem implicações directas no desenvolvimento emocional e afectivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo na aprendizagem. Partindo do pressuposto que a afectividade é um composto fundamental nas relações interpessoais, que também conduz a vida na escola, temos que tentar compreender a relação entre a afectividade e a aprendizagem no âmbito da relação professor - aluno

para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da inteligência emocional e para o processo de avaliação da aprendizagem.

Primeiramente, é conveniente o esclarecimento do que é o afecto. O afecto refere-se a qualquer espécie de sentir ou emoção, associada a ideias ou a complexos de ideias. Os alunos poderão, dentro do contexto escolar, experienciar diversos tipos de afectos, dado que *“as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo de ensino – aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo”* (Vygostky cit. por Lemos, 2005 et al.)

Wallon, um dos principais teóricos do desenvolvimento humano atribui grande importância à emoção e afectividade. Wallon (cit por Galvão, 2003, p.61) diferencia emoção e afectividade:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afectiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afectividade, tratando os termos como sinónimos. Todavia, não o são. A afectividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Wallon visiona a vida emocional como uma condição para a existência de relações interpessoais e as emoções fazem parte da actividade representativa e, como tal, da vida intelectual, não separando o aspecto cognitivo do afectivo.

Fortalecer a afectividade na relação professor e aluno favorece a auto-estima, o diálogo e a socialização. A afectividade no processo de avaliação afasta o risco de eventuais antipatias entre professor e aluno. Priorizar a afectividade nas interacções ocorridas no ambiente escolar, contribui para dinamizar o trabalho educativo.

Também para Vygostky, o pensamento e afecto são indissociáveis:

Quem separa o pensamento do afecto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afectivo (...). A

vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.

(Vygostsky, cit por Arantes, 2003, p.18-19).

Um professor afectivo com os seus alunos, que procura a aproximação e realiza a sua tarefa de mediador entre eles e o conhecimento, actuará na zona de desenvolvimento proximal, isto é, na distância entre o nível de conhecimento real e aquele que os alunos poderão construir com a sua ajuda.

A afectividade passa a ser um estímulo que gerará a motivação para aprender. No entanto, convém realçar que, a motivação para a aprendizagem, depende das estratégias didácticas, da qualidade das intervenções do professor, do como planeia e utiliza determinados recursos nas aulas.

Como a avaliação está associada a impressões e experiências negativas, tais como a ânsia da realização dos testes, da sua recepção, do medo de falhar e não corresponder às expectativas dos professores e familiares, estas podem ser desmitificadas quando o professor utiliza a afectividade como recurso na prática educativa, dando desta forma, um salto qualitativo no processo ensino -aprendizagem.

No que se refere à motivação para a aprendizagem, é oportuno diferenciar dois conceitos: motivação e incentivo. Segundo Sabbi (1999, p.16), a motivação é algo despertado interna e subjectivamente em cada pessoa, sendo que, para que isso aconteça, são necessários estímulos, no caso dos alunos, determinará se eles se sentirão ou não motivados. Nesse sentido, a afectividade pode ser compreendida como um estímulo porque *“(...) a afectividade gera motivação. Se existe motivação, a criança realiza tarefas mais complexas.”*

A transmissão do saber, a educação dos gestos, da inteligência, do ser social, fazem-se na e pela relação estabelecida entre o educador e o educando, o professor e o aluno.

A relação educativa é a ocasião para uma evolução conjunta através de uma acção do educador sobre o jovem e do jovem sobre o educador.

## Capítulo 4 – Estudo Empírico

Robert K. Yin, 1998 (cit. em Hermano Carmo & Manuela M. Ferreira, p.216), define o estudo de caso como *“uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e no seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.”*

Sendo um estudo de caso do âmbito educacional, a entidade em questão são os alunos. O trabalho será mais produtivo na construção de novos conhecimentos, quanto mais estes poderem ser usados por outros. Mas, para que tal aconteça, é necessário que reconheçam o nosso contributo em termos de novo conhecimento, como válido.

A metodologia define-se como um conjunto de regras para a avaliação dos conhecimentos propostos.

“O objectivo da metodologia científica é, portanto, o de garantir a generalizabilidade do conhecimento produzido (...)”

(Lima & Pacheco, 2006, pp.44-45)

### 4.1 - Problemas e questões de investigação

Embora a selecção de um problema seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima. (Tuckman, 2002)

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a escolha de estudo ou de um problema deve abarcar determinados critérios, tais como, uma oportunidade que surja, pertinência do tema, curiosidade, importância para o encontro de novas estratégias, obtenção de informação concreta, localização das fontes, questão de interesses, ver o “estado da arte” do campo em que se trabalha e a potencial importância do problema que será alvo de investigação.

O estudo que aqui se apresenta surge das seguintes questões: A existência de relação pedagógica influencia as aprendizagens no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa? É ou não importante para os alunos?

O presente estudo, tem como primordial objectivo aferir as ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

Partindo do objectivo geral, temos os seguintes objectivos específicos:

- a) Caracterizar a relação do professor com os seus alunos;
- b) Compreender a importância para os alunos do ambiente da sala;
- c) Estudar a importância atribuída pelos alunos à sua relação pedagógica

Para procurar respostas para estas questões de investigação foi tomada a decisão de construir um questionário que pudesse ser aplicado a um número relevante de estudantes.

A experiência pessoal e profissional da investigadora, bem como questões levantadas e discutidas com os seus alunos ao longo dos anos, serviram de base para a construção de um primeiro questionário para recolha da informação.

## **4.2 - População e Amostra**

Para este estudo foi definida uma população alvo constituída pelos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, a frequentarem o ensino privado.

A amostra do estudo foi constituída por todos os alunos de 2º e 3º ciclo de uma instituição de ensino privada. A escolha da escola relaciona-se com motivos de índole pessoal e profissional e com a pretensão de contribuir para o enriquecimento da comunidade educativa.

### **4.3 - Instrumento de recolha de dados**

O instrumento de recolha de dados foi um questionário de aplicação colectiva, aplicado por diversos docentes.

A primeira parte do questionário comportava um conjunto de breves questões sobre o inquirido, no qual se focou exclusivamente o sexo, a faixa etária e o ano de escolaridade a que pertenciam, tendo sido dividido em quatro grupos distintos com questões relevantes para o estudo de caso e uma questão final para aferir quantos alunos apreciam a disciplina em estudo.

#### **4.3.1- Descrição do questionário**

O questionário foi dividido em quatro grupos, sendo o primeiro relacionado concretamente com o professor de Língua Portuguesa dos alunos e no qual se pretendeu que os alunos respondessem, consoante a escala facultada, à relação que o mesmo mantinha com os alunos inquiridos. No segundo grupo, existiu um incidir sob a opinião do aluno relativamente a alguns aspectos que considera importante, quer em relação ao docente, aos procedimentos do mesmo no decorrer do processo de ensino – aprendizagem e ao contexto da sala de aula. No terceiro grupo foram colocadas questões relacionadas com o que o aluno considera motivante para si e, no quarto grupo, como o aluno se sentia no que concerne a aspectos inerentes à sala de aula, ao exterior da mesma dentro do contexto escolar e da postura do professor nos dois ambientes em relação ao aluno. Para finalizar o questionário surge uma pergunta que pretende confirmar as respostas anteriormente facultadas e no qual o aluno foi questionado se gosta ou não da disciplina de Língua Portuguesa.

Este questionário foi de aplicação colectiva e com uma escala tipo Likert, de classificação de 1 a 5, sendo o 1 *Discordo* e o 5 *Concordo Totalmente*, de forma a aferir a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa para os alunos.



#### **4.4 - Estudo Piloto**

Primeiramente o questionário foi aplicado a um grupo de jovens entre os 10 e os 13 anos, não pertencentes à escola onde foi aplicado o questionário, mas sim a outras da mesma cidade, para verificação de dificuldades, de dúvidas ou incongruências que pudessem comprometer a aplicação do mesmo ao grupo alvo. Foi solicitado a todos os que participaram no estudo piloto, que opinassem sobre a clareza, a compreensão das perguntas, assim como do tipo de escala aplicada. Pretendia-se obter esclarecimentos sobre a compreensão integral e funcionalidade do questionário.

Este teste piloto permitiu verificar o questionário e contribuiu para testar o documento elaborado.

Durante a aplicação do teste piloto, não se verificaram quaisquer constrangimentos, tendo, como tal sido o questionário validado.

#### **4.5 – Estudo definitivo**

##### **4.5.1 - Procedimentos de recolha e tratamento de dados**

O questionário foi aplicado numa instituição de ensino privada.

O estabelecimento de ensino onde foi efectuado o estudo de caso autorizou atempadamente a aplicação dos questionários a todos os alunos que frequentam o 2º e 3º Ciclos do ensino básico.

Após o devido envio de pedido de autorizações para os Encarregados de Educação de 230 alunos, foram obtidas 198 autorizações, tendo 86% de respondentes. Desta forma, foram cumpridos os procedimentos formais solicitados pela instituição, para a realização do estudo e foi aplicado o questionário à amostra seleccionada, tendo o processo decorrido entre os meses de Abril e inícios de Maio de 2011.

Todos os participantes foram informados dos objectivos pretendidos por este estudo de caso, solicitando-lhes franqueza e veracidade no seu preenchimento.

A aplicação foi efectuada por grupo - turma, em contexto de sala de aula. Foi efectuada uma explicação breve do intuito do questionário e o mesmo foi aplicado por diferentes docentes, de diferentes áreas curriculares do estabelecimento de ensino, não estando nenhum envolvido neste estudo de caso, tendo-lhes sido solicitado para não esclarecerem quaisquer dúvidas durante a aplicação do questionário. A maioria dos docentes aplicou o questionário nas aulas de Formação Cívica, embora uma ínfima parte tenha efectuado a aplicação dos mesmos nas aulas das disciplinas que leccionavam.

A aplicação foi efectuada por agentes exteriores ao estudo em questão, para evitar uma influência nos resultados.

O docente envolvido apenas recepcionou os questionários, por turma, após o seu preenchimento, que lhe foram entregues pessoalmente pelos docentes “aplicadores”, devido a leccionar a disciplina em questão e incorrer no erro de efectuar algum esclarecimento na altura da aplicação e, desta forma, interferir na resolução do mesmo, tendo existido um contacto inicial e final directo com os respondentes.

A globalidade da escala utilizada permitiu uma análise geral do que os alunos pensam em relação aos docentes e à disciplina em causa

Os alunos demonstraram interesse e motivação para participarem no estudo de caso, não tendo deixado nenhuma pergunta por responder, o que foi bastante positivo.

Após a recolha, os questionários foram categorizados organizados por ciclo e ano de escolaridade e arquivados em local privado, conforme garantido aos discentes, a fim de garantir o seu anonimato, seguindo assim os procedimentos éticos.

Posteriormente, foram contabilizados todos os questionários, de forma a poder obter-se a confirmação de que o número das autorizações seria o mesmo dos questionários respondidos.

De seguida, foi dado início à criação da base de dados e à análise dos dados recolhidos, utilizando a análise quantitativa, através do programa de análise estatística

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), na versão 18, designada como PASW (Predictive Analytics SoftWare).

Foram efectuadas estatísticas descritivas simples, utilizando a tabela de frequências, a média, o desvio padrão e a moda.

A tabela de frequências é um dos elementos estatísticos adequados para descrever variáveis ordinais ou nominais, surgindo depois uma tabela onde se encontram a frequência absoluta, a frequência relativa para os casos válidos e a frequência relativa acumulada. As variáveis contínuas podem ser representadas pela sua média e desvio padrão, sendo o motivo da importância deste teste (Pereira, 2008).

Posteriormente, foi realizada a exploração e cruzamento de variáveis através da visualização gráfica, sendo permitida a comparação da distribuição, através das barras de cada grupo.

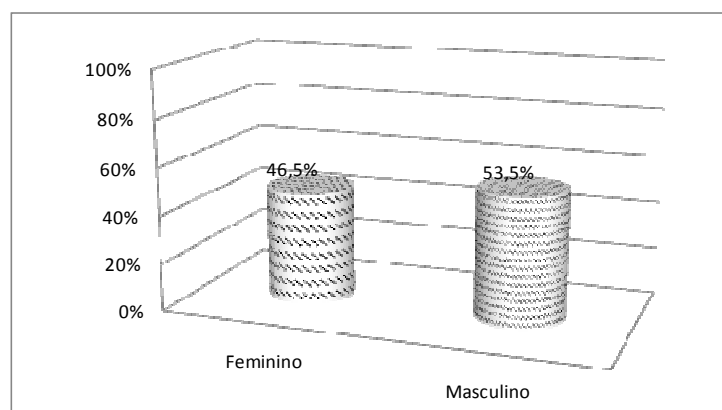
Para verificar a eventual existência de diferenças foram realizados os testes adequados à natureza de variáveis – teste *T* de *student* para amostras independentes e ANOVA.

Foi feito o procedimento de comparação múltipla para avaliar as diferenças entre os grupos, utilizando o teste de comparação múltipla de *Bonferroni*.

## Capítulo 5 - Análise e discussão dos dados

Neste estudo participaram um total de 198 alunos ( $n = 198$ ). Dos inquiridos, 106 (53,5%) eram do sexo masculino e 92 (46,5%) do sexo feminino.

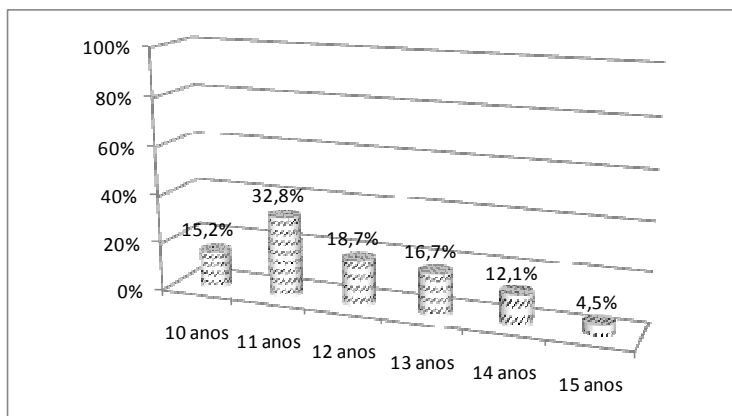
O número de inquiridos do sexo masculino (106) é superior aos do sexo feminino (92). Na totalidade o número de participantes no estudo foi de 198, não tendo sido considerado inválido nenhum caso. A percentagem válida no sexo feminino é de 46,5% e do sexo masculino é de 53,5%, podendo confirmar-se um maior número de participantes do sexo masculino, comparativamente aos do sexo feminino.



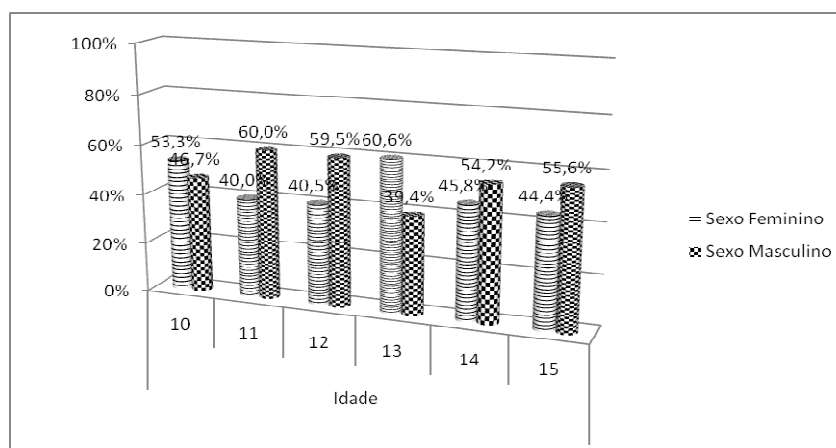
**Gráfico1** – Distribuição da amostra por sexo

A idade dos participantes varia entre os 10 e os 15 anos. No entanto, encontramos algumas diferenças entre o número de participantes de cada idade.

A maior parte dos inquiridos encontra-se na faixa etária dos 11 anos, 65, seguindo-se os de 12 anos, 37, os de 13 anos, 33, os de 10 anos, 30, os de 14 anos, 24 e os de 15 anos, 9.

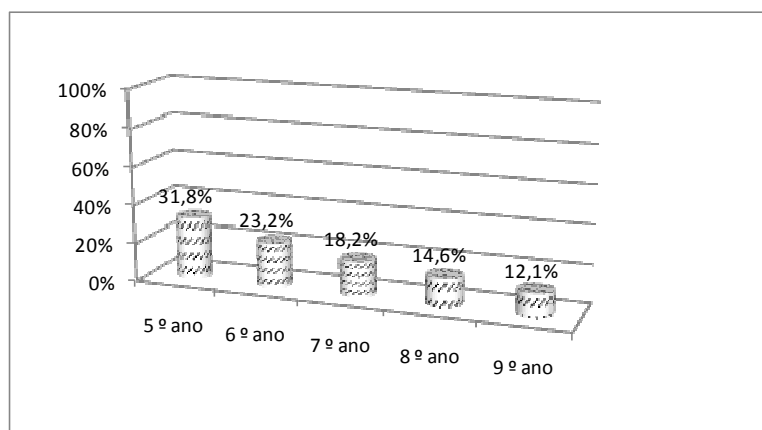


**Gráfico 2 - Distribuição de amostra por idade**



**Gráfico 3 - Distribuição de amostra por sexo e idade**

Relativamente ao ano de escolaridade, verificou-se a existência de um maior número de participantes pertencentes ao 5º ano, 63 sendo o menor número de participantes do 9º ano, 24. Do 6º ano tivemos 46 participantes, do 7º ano 36 e do 8º ano 29.



**Gráfico 4 - Distribuição da amostra por ano de escolaridade**

- Relativamente ao questionário importa uma primeira análise descritiva dos resultados obtidos.

<b>O(a) seu (sua) professor(a) de Língua Portuguesa:</b>						
1	Relaciona-se bem com os alunos.	0%	,5%	8,1%	25,8%	65,7%
2	Acredita nas suas capacidades como aluno(a).	0%	2,0%	10,6%	37,9%	49,5%
3	É receptivo à sua maneira de ser e, tal facto, é para si importante.	0%	2,0%	14,6%	40,4%	42,9%
4	Confia em si e, como tal, sente que consegue aprender melhor.	,5%	1,5%	17,2%	30,8%	50,0%
5	Mantém uma relação afectuosa com os (as) alunos (as).	,5%	3,0%	13,1%	29,3%	54,0%

O primeiro grupo de questões relaciona-se especificamente com as verificações que os alunos podem constatar dos seus professores de Língua Portuguesa e que podem influenciar o processo de ensino – aprendizagem, sendo que a maior parte dos discentes verifica a existência destas características nos professores.

Na variável *Relaciona-se bem com os alunos* verifica-se que a maior parte dos respondentes considera que o docente que lecciona a disciplina em foco mantém uma

boa relação com os alunos, sendo que quem mais considera este facto, de criar uma relação positiva com o docente, são os alunos com 15 anos ( $\bar{x}=4,89$ ). Entre os alunos de 15 anos e de 13 anos existe diferença significativa ( $p=0,02$ ). Os alunos pertencentes à faixa etária dos 13 anos conferem uma menor importância a este factor ( $\bar{x}=4,27$ ). São os respondentes do sexo feminino que atribuem maior relevância a esta variável ( $\bar{x}=4,61$ ).

Relativamente à variável *Acredita nas suas capacidades como aluno(a)*, são os alunos com 10 anos que atribuem maior importância ( $\bar{x}=4,47$ ) e os alunos com 13 anos são os que conferem menos importância a este facto ( $\bar{x}=4,06$ ). Os respondentes do sexo feminino são aqueles para quem esta variável tem maior importância ( $\bar{x}=4,28$ ).

No que concerne à variável *É receptivo à sua maneira de ser e, tal facto, é para si importante*, os alunos com 15 anos são os que maior importância atribuem ( $\bar{x}=4,44$ ), em contraposição aos que têm 14 anos, que atribuem menor importância ( $\bar{x}=3,83$ ), sendo os respondentes do sexo feminino que conferem maior importância à receptividade do professor à sua maneira de ser ( $\bar{x}=4,34$ ).

Na variável *Confia em si e, como tal, sente que consegue aprender melhor*, existe diferença significativa ( $p=,001$ ) entre os participantes de 11 anos e os de 13 anos. Esta diferença resulta do facto de os participantes com 11 anos, valorizarem o facto de o docente confiar no aluno ( $\bar{x}=4,51$ ), em contraponto a uma menor valorização dos de 13 anos ( $\bar{x}=3,82$ ). Os alunos com 11 anos, consideram que podem aprender melhor se o docente lhes demonstrar confiar neles. Esta confiança é tida pelos mesmos como algo

positivo no decorrer da sua aprendizagem e interferindo na sua motivação. Se o professor confia neles, é porque irão conseguir alcançar os objectivos a que se propõem. São os respondentes do sexo masculino que atribuem maior importância a este factor (  $\bar{x} = 4,55$ ).

Na variável *Mantém uma relação afectuosa com os (as) alunos (as)* verifica-se uma maior importância por parte dos respondentes do sexo feminino (  $\bar{x} = 4,41$ ), assim como dos alunos com 11 anos, para os quais este factor tem maior importância (  $\bar{x} = 4,49$ ). Para os alunos com 13 anos, a importância conferida a esta variável é menor (  $\bar{x} = 4,12$ ).



<b>Para si é importante que:</b>						
6	Exista um bom ambiente em sala de aula.	0%	,5%	9,1%	21,7%	68,7%
7	O (a) professor(a) utilize uma linguagem adequada aos diferentes alunos(a) para que todos (as) entendam.	1,0%	1,5%	8,1%	23,7%	65,7%
8	O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano dos progressos efectuados.	0%	1,0%	11,6%	27,8%	59,6%
9	O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano do que falta aprender.	1,0%	2,5%	14,1%	32,3%	50,0%
10	Se sinta respeitado(a) pelo(a) professor (a).	0%	,5%	5,6%	19,7%	74,2%
11	Sinta que o(a) professor(a) preparou a aula atempadamente.	,5%	,5%	11,6%	29,8%	57,6%
12	Tenha uma relação pedagógica positiva com o(a) seu (sua) professor (a).	,5%	0%	9,1%	29,3%	61,1%
13	A relação pedagógica que tem com o (a) seu (sua) professor influencie a sua aprendizagem.	8,6%	6,1%	11,6%	28,8%	44,9%
14	O seu (sua) professor (a) o(a) trate como um elemento importante no processo de ensino - aprendizagem.	5,6%	2,5%	12,1%	34,3%	45,5%
15	O seu (sua) professor (a) seja cumpridor (a) de regras.	,5%	0%	6,1%	21,7%	71,7%
16	O seu (sua) professor (a) seja para si um exemplo.	1,5%	1,5%	10,6%	27,8%	58,6%

Neste grupo de questões, os alunos atribuíram importância a todas as questões focadas como passíveis de importância para as faixas etárias em estudo.

A variável, *Exista um bom ambiente em sala de aula* é de maior importância para os alunos com 11 anos ( $\bar{x}=4,74$ ) e de menor importância para os alunos com 10 anos ( $\bar{x}=4,37$ ), sendo os do sexo feminino, aqueles para quem este facto é de maior relevância ( $\bar{x}=4,66$ ).

A variável *O (a) professor(a) utilize uma linguagem adequada aos diferentes alunos(a) para que todos (as) entendam* é de menor importância para os alunos com 14 anos ( $\bar{x}=4,25$ ) do que para os alunos com 10 anos ( $\bar{x}=4,60$ ) que atribuem maior importância a este facto ( $\bar{x}=4,60$ ), sendo os do sexo feminino que atribuem também maior importância a este factor ( $\bar{x}=4,54$ ).

A variável *O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano dos progressos efectuados* revela a existência de maior importância de que tal aconteça para os alunos com 10 anos ( $\bar{x}=4,63$ ) do que para os alunos com 12 anos que revelam atribuir uma menor importância a este factor ( $\bar{x}=4,24$ ). Os alunos pertencentes ao sexo feminino são os que atribuem maior importância ao professor os informar dos progressos realizados ( $\bar{x}=4,49$ ).

No que se refere à variável *O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano do que falta aprender*, os alunos com 10 anos conferem uma maior importância a este facto ( $\bar{x}=4,53$ ) e os alunos com 13 anos são os que atribuem uma menor importância ( $\bar{x}=4,12$ ). Os respondentes do sexo feminino são os que dão maior importância ao serem informados pelo professor da disciplina do que falta aprender ( $\bar{x}=4,33$ ).

Na afirmação *Se sinta respeitado(a) pelo(a) professor (a)*, os alunos do sexo masculino são os que dão maior importância a que tal aconteça ( =4,68). Os alunos com 13 anos são os que atribuem menor importância ( =4,58) e os de 15 anos, aqueles para os quais tem maior importância ( =4,78).

Relativamente ao *Sinta que o(a) professor(a) preparou a aula atempadamente* os alunos com 10 anos são os que dão maior importância ( =4,53), sendo que os alunos com 14 anos atribuem menor importância a sentirem que o professor preparou a aula ( =4,25). Os respondentes do sexo feminino são os que atribuem maior importância a este factor ( = 4,45).

O ser importante que *Tenha uma relação pedagógica positiva com o(a) seu (sua) professor (a)* tem maior importância para os alunos com 15 anos ( =4,78) e menor importância para os alunos com 13 anos ( =4,27), sendo os do sexo feminino que dão maior relevância a este facto ( =4,57).

A afirmação de ser importante que *A relação pedagógica que tem com o (a) seu (sua) professor influencie a sua aprendizagem*, é de maior importância para os alunos com 15 anos ( =4,22) e de menor importância para os de 12 anos ( = 3,81), sendo os pertencentes ao sexo feminino que atribuem maior importância ( =3,97).

A importância dada ao que *O seu (sua) professor(a) o(a) trate como um elemento importante no processo de ensino – aprendizagem*, é maior para os alunos com 15 anos

( $\bar{x} = 4,67$ ) e menor para os alunos com 12 anos ( $\bar{x} = 3,95$ ). Os elementos do sexo masculino são os que dão maior importância a este factor ( $\bar{x} = 4,16$ ).

Os alunos que consideram ser de maior importância que *O seu (sua) professor (a) seja cumpridor (a) de regras* são os alunos com 15 anos ( $\bar{x} = 4,78$ ) e são também os de sexo feminino que dão maior importância ( $\bar{x} = 4,66$ ). Os que conferem menor importância são os de 14 anos ( $\bar{x} = 4,46$ ).

Quando questionados acerca de ser importante que *O seu (sua) professor (a) seja para si um exemplo*, verifica-se diferença significativa ( $p = 0,32$ ) no que diz respeito à importância dada pelos participantes ao professor de Língua Portuguesa ser um exemplo para os mesmos. A maior valorização é feita pelos participantes com 10 anos ( $\bar{x} = 4,70$ ), enquanto os que têm 14 anos dão menor importância a este factor ( $\bar{x} = 4,00$ ).

O facto de o professor ser alguém que surge como um exemplo na sua íntegra (profissional e humana) é, para os alunos de 10 anos, importante. Os alunos do sexo feminino são os quem dá maior importância ao referido ( $\bar{x} = 4,42$ ).

<b>Sente-se mais motivado quando:</b>						
17	É permitido trocar opiniões com os (as) seus (suas) colegas sobre a matéria.	1,0%	2,0%	8,6%	32,8%	55,6%
18	O seu (sua) professor (a) incentiva os (as) alunos (as) a ajudarem-se uns aos outros.	0%	1,0%	8,1%	27,3%	63,6%
19	O seu (sua) professor (a) dá valor a qualquer evolução que demonstre ao longo do ano lectivo.	0%	,5%	6,6%	30,3%	62,6%
20	O seu (sua) professor (a) o(a) envolve nas decisões que têm que ver com a aula.	2,0%	2,0%	12,6%	35,9%	47,5%
21	O seu (sua) professor (a) valoriza os esforços feitos pelos (as) alunos (as).	,5%	0%	6,6%	26,3%	66,7%
23	O seu (sua) professor (a) ajuda os (as) alunos (as) a aprenderem por si.	4,5%	4,0%	13,1%	27,3%	51,0%
24	O seu (sua) professor (a) o (a) incentiva a estudar.	,5%	3,0%	11,1%	28,3%	57,1%
25	O seu (sua) professor (a) o (a) estimula a ler mais.	2,0%	4,0%	14,1%	33,8%	46,0%

Na globalidade deste grupo de questões, os alunos consideram que os factores sobre os quais foram inquiridos são relevantes para a sua motivação no decorrer do processo de ensino – aprendizagem atribuindo-lhe, na sua maior parte, importância.

Em relação à afirmação *É permitido trocar opiniões com os (as) seus (suas) colegas sobre a matéria*, os alunos de 15 anos atribuem maior importância ( $X=4,67$ ) e os alunos de 12 anos são os que dão menos importância a este facto, sendo que tanto os respondentes do sexo ( = 4,40), como do sexo feminino ( = 4,40) dão um grau de importância igual.

Na afirmação *O seu (sua) professor (a) incentiva os (as) alunos (as) a ajudarem-se uns aos outros*, são os alunos com 15 anos os que atribuem um maior valor ( = 4,78) e os de 13 anos os que dão menor valor ( = 4,36), sendo que os respondentes do sexo feminino são os que mais valorizam este facto ( = 4,57).

Quando em presença da afirmação *O seu (sua) professor (a) dá valor a qualquer evolução que demonstre ao longo do ano lectivo*, os alunos com 11 anos são os que conferem maior grau de importância ( = 4,72) e os alunos de 14 anos são os que dão menor importância a esta valorização de evolução ( = 4,33). Aqui, a maior importância atribuída é pelos alunos do sexo masculino ( = 4,56).

Na variável *O seu (sua) professor (a) o(a) envolve nas decisões que têm que ver com a aula* e a motivação que tal facto provoca nos discentes, são os alunos com 15 anos que atribuem maior importância ( =4,67) e os de 14 anos os que dão menor importância ( = 4,04)., sendo que esta relevância é maior para os alunos do sexo masculino ( =4,29).

No que diz respeito à afirmação *O seu (sua) professor (a) valoriza os esforços feitos pelos (as) alunos (as)*, são os alunos com 15 anos ( =4,78) que se sentem mais motivados quando tal acontece e os alunos com 14 anos os que menor valorização atribuem a este factor ( = 4,46). Os alunos do sexo feminino são os que dão maior importância quando os professores valorizam os seus esforços ( =4,61).

Na variável *O seu (sua) professor (a) ajuda os (as) alunos (as) a aprenderem por si*, os alunos com 14 anos dão menor importância ( =3,88) e os alunos com 15 anos dão maior valorização ( =4,44). São os elementos do sexo masculino que maior importância dão a este processo de incentivo à autonomia ( = 4,17).

No que concerne à afirmação *O seu (sua) professor (a) o(a) incentiva a estudar*, são os alunos com 10 anos = (4,63) que maior importância dão e que se sentem mais motivados quando isto acontece e os alunos com 14 anos são os que dão menor importância ( = 4,17). Os elementos do sexo feminino são maior importância ( = 4,53).

No que diz respeito à variável *O seu (sua) professor (a) o (a) estimula a ler mais* são os alunos com 10 anos os que atribuem maior importância a serem estimulados para a leitura ( = 4,50) e os alunos com 12 anos os que dão menor importância ( =3,84), sendo os elementos do sexo feminino os que maior relevância dão a este factor ( = 4,32).

<b>Como aluno (a) sente que:</b>						
26	Tem sempre oportunidade de esclarecer dúvidas.	5,0%	1,0%	9,1%	25,8%	63,6%
27	Tem apoio do (a) seu (sua) professor (a) mesmo fora da sala de aula.	2,5%	6,6%	11,6%	30,8%	48,5%
28	O seu (sua) professor (a) tem sempre disponibilidade quando precisa de ajuda.	,5%	2,5%	17,2%	31,8%	48,0%
29	O seu (sua) professor (a) repara quando o(a) vê triste.	2,0%	8,6%	17,7%	22,2%	49,5%
30	O seu (sua) professor (a) preocupa-se quando o(a) vê doente.	2,0%	3,5%	12,1%	23,2%	59,1%

Neste grupo de questões podemos verificar que a maior parte dos alunos sente que tem oportunidade de esclarecer dúvidas, sentindo-se apoiados em contextos fora da sala de aula e que os seus docentes não só estão disponíveis para os ajudar, como também verificam quando estão doentes e /ou tristes.

Quanto à afirmação *Tem sempre oportunidade de esclarecer dúvidas*, os alunos com 10 anos dão maior importância ( = 4,73), enquanto os alunos com 13 anos dão menor importância ( = 4,15). São os elementos do sexo feminino os que maior valor dão a usufruírem desta oportunidade ( = 4,54). Nesta variável verifica-se diferença significativa dos 10 para os 13 anos ( $p=, 019$ ) e dos 12 para os 13 anos ( $p=, 031$ ).

A variável *Tem apoio do (a) seu (sua) professor (a) mesmo fora da sala de aula*, tem maior importância para os alunos com 11 anos ( = 4,35) e menor importância para os alunos com 13 anos ( = 3,11), sendo os pertencentes ao sexo feminino, aqueles



para quem sentir este apoio em contexto extra sala de aula assume maior relevância ( $\bar{x} = 4,27$ ).

A afirmação *O seu (sua) professor (a) tem sempre disponibilidade quando precisa de ajuda*, é de maior importância para os alunos com 10 anos ( $\bar{x} = 4,50$ ) e de menor importância para os alunos com 15 anos ( $\bar{x} = 3,78$ ). São os elementos do sexo feminino que conferem maior importância a este facto ( $\bar{x} = 4,27$ ). Aqui encontramos diferença significativa entre os alunos com 10 anos e os alunos com 13, dos alunos com 13 anos e os alunos com 10 e com 11 anos ( $p=0,16$ ). Os alunos de 13 anos com os alunos de 11 anos, apresentam também uma diferença significativa ( $p=0,16$ ).

A variável *O seu (sua) professor (a) repara quando o(a) vê triste*, assume maior relevância para os alunos com 11 anos ( $\bar{x} = 4,45$ ) e menor importância para os alunos com 15 anos ( $\bar{x} = 3,22$ ). Aqui verifica-se diferença significativa entre a faixa etária dos 12 e 13 ( $p=,002$ ), dos 13 com os 10 ( $p=,000$ ), 11 ( $p=,000$ ) e 12 ( $p=,002$ ) e dos 15 com os 10 ( $p=,036$ ) e 11 ( $p=,012$ ).

Os participantes com 13 anos ( $\bar{x} = 3,30$ ) não valorizam tanto o facto de o professor estar atento às suas necessidades e sentimentos, enquanto para os alunos pertencentes à faixa etária dos 12 essa valorização é clara. Comparativamente, são os alunos de 10,11 e 12 anos que mais valorizam esta variável e os de 15 anos os que menos importância dão a este factor.

A afirmação *O seu (sua) professor (a) preocupa-se quando o(a) vê doente*, é de maior valorização para os alunos de 11 anos ( $\bar{x} = 4,66$ ) e de menor valorização para os

alunos de 15 anos ( $\bar{x} = 3,76$ ). Nesta variável, o valor atribuído é idêntico para os elementos do sexo feminino e masculino ( $\bar{x} = 4,34$ ).

Nesta variável verificamos uma diferença significativa entre a faixa etária dos 10-13 anos ( $p = 0,004$ ), dos 11-13 anos ( $p = 0,000$ ), dos 11-15 anos ( $p = 0,033$ ) e dos 12-13 anos ( $p = 0,008$ ).

Gosta da disciplina de Língua Portuguesa?	Sim	92,4%	Não	7,6%
---	-----	-------	-----	------

Como se pode verificar a maioria dos respondentes a este questionário revela gosto pela disciplina de Língua Portuguesa.

No que se relaciona com o Gosto pela disciplina de Língua Portuguesa, podemos encontrar diferenças significativas.

Primeiramente, denota-se a existência de diferença significativa entre os rapazes e as raparigas ( $p = 0,001$ ). São os rapazes que revelam gostar mais da disciplina ( $\bar{x} = 1,10$ ) do que as raparigas ( $\bar{x} = 1,04$ ).

Para quem gosta da disciplina é mais importante que o professor seja cumpridor de regras ( $\bar{x} = 4,67$ ) do que para quem não gosta ( $\bar{x} = 4,21$ ), sendo a diferença significativa de ( $p = 0,000$ ).

Ser estimulado pelo professor para ler mais, apresenta diferença significativa ( $p = 0,030$ ), sendo mais importante para quem nutre gosto pela disciplina ( $\bar{x} = 4,44$ ) do que para quem não gosta da mesma ( $\bar{x} = 3,73$ ).

O facto de o docente ser atento aos alunos tem diferença significativa ( $p=0,17$ ) e é mais importante para quem gosta de Língua Portuguesa ( $\bar{x} = 4,16$ ) do que para quem não gosta da disciplina ( $\bar{x} = 3,13$ ).

O professor preocupar-se com os seus alunos também apresenta diferença significativa ( $p=,000$ ) e é, mais uma vez, mais importante para quem gosta da disciplina ( $\bar{x} = 4,40$ ) do que para quem não gosta da mesma ( $\bar{x} = 3,60$ ).

Com o estudo em causa pretendemos, principalmente, aferir qual a importância que os alunos conferem à existência de uma relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos pertencentes ao 2º ciclo do ensino básico, conferem maior importância à relação existente entre professor e alunos, assim como à existência de confiança.

Tal como Forquin refere: *“Não existe realmente ensino, nem autoridade possíveis sem um reconhecimento por parte daqueles que aprendem, de uma legitimidade, de uma validação ou valor próprio da coisa ensinada.”*

O contacto entre professor e aluno, dependem da pessoa do professor e aluno, das situações e vivências da aula e da escola, dos seus projectos e vivências pessoais. O professor surge como fulcral na construção dos planos cognitivo, moral e afectivo dos alunos dado que, tal como Neves & Carvalho (cit. por Amaro, Freire, Carvalho e André, 2009) referem, o êxito escolar depende tanto dos aspectos intelectuais como dos afectivos.

De facto, alguns dos inquiridos, maioritariamente pertencentes ao 2º ciclo do ensino básico, valorizam a existência de uma relação afectuosa com os alunos, assim como a existência de uma relação pedagógica positiva com o professor, tal como no estudo de Carvalho (cit. por Amaro, Freire, Carvalho e André, 2009), também neste estudo existiu o objectivo e interesse na relação didáctico – pedagógica que estabelece e os factores que favorecem a aprendizagem.

Foi verificado que a maior parte dos inquiridos do sexo feminino atribuem maior importância à relação de afectividade entre professor e aluno do que os rapazes, assim como a existência de um bom ambiente na sala de aula e serem estimulados para a leitura.

Também a importância a diferentes aspectos do questionário, como seja a confiança, são importantes de referir, sendo uma questão à qual os elementos do sexo masculino atribuem maior importância comparativamente aos inquiridos do sexo feminino.

Verificou-se, ao analisar os resultados obtidos que, à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais com os professores assumem uma menor relevância, passando a desvalorizar a proximidade.

Todos os alunos participantes no estudo revelaram ter uma concepção positiva do seu relacionamento com o professor que lecciona a disciplina de Língua Portuguesa, tal como acontece no estudo efectuado por André (cit. por Amaro, Freire, Carvalho e André, 2009).

Dos alunos participantes no estudo, são os pertencentes ao sexo masculino que mais revelam gostar da disciplina de Língua Portuguesa.

Galvão (2003) afirma que:

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afectiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual (...). É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da actividade intelectual.

## Conclusões

No estudo efectuado foi verificada a importância atribuída pela generalidade dos alunos à relação pedagógica e, conseqüentemente, às suas implicações na evolução do seu sucesso educativo no processo de ensino – aprendizagem.

Confirma-se o que consta na revisão de literatura no que concerne às implicações da relação pedagógica na aprendizagem dos alunos, da impossível dissociação da afectividade e motivação com a Educação.

Aquino (1996) refere a importância que a relação entre professor e aluno ocupa no processo de ensino – aprendizagem, reforçando a sua importância e carácter de desenvolvimento. Também Piaget (cit. por Silva & Santos, 2002) refere a indissociação do processo cognitivo e intelectual, sendo que o processo cognitivo é desenvolvido pelo surgimento de uma relação afectiva, sendo a mesma associação entre a vertente cognitiva e intelectual, considerada relevante por Wallon & Vygotsky (cit. por Amado et al).

A importância de factores como a motivação, afectividade e estabelecimento de uma relação pedagógica é referido e reconhecido em autores como Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2005.

Será pertinente reforçar a importância da Educação numa vertente integral da pessoa. Não se pode estabelecer um verdadeiro processo educativo sem contemplar as diferentes facetas que constituem a pessoa.

A existência de um relacionamento pedagógico positivo entre professor – aluno torna mais fácil o interesse pela disciplina, pela consecução da obtenção de sucesso e, conseqüentemente, pelo incremento de motivação em relação à mesma. Um relacionamento com base na aceitação mútua, na partilha de opiniões e de saberes, na aceitação de opiniões díspares e na aceitação, tal como referido na revisão de literatura, de que as relações interpessoais são insubstituíveis e que tanto o professor como o

aluno são agentes da acção, que ambos têm um papel importante no ensino. São reveladores do quão importante e crucial é reconhecer que a relação pedagógica e afectividade são elementos chave para uma melhor aprendizagem. Os jovens olham para o professor como um exemplo a seguir, como um modelo, como alguém com conhecimentos específicos correctos, com valores e sentimentos, afectando-os ao longo da sua formação integral.

De facto, mesmo que a relação entre professor – aluno seja mais valorizada no 2º ciclo do ensino básico, todos os alunos lhe atribuem importância, ou seja, não lhes é de todo indiferente. Mesmo os alunos que na sua generalidade dão menos importância a tudo segundo este estudo, os que frequentam o 8º ano de 3º ciclo do ensino básico, dão importância a este facto. Aqui, poderemos reparar que será de facto uma faixa etária e um ano de escolaridade propício a este tipo de menor valorização a tudo o que se relaciona com o processo educativo. É uma fase de entrada num mundo adolescente no qual a definição de gostos, a necessidade de enquadramento e relacionamento com determinados membros do grupo – turma ou escola assume maior proporções e, como tal, tendem a revelar uma suposta menor necessidade de atenção, compreensão, afectividade e motivação por parte do professor. No entanto, esta ausência de relação com os docentes não corresponde por norma à realidade, sendo ilusória.

A escola tem um papel fundamental na formação da pessoa. O alargamento do período de escolaridade obrigatória, da quantidade de tempo passado nas instituições de ensino e a situação dos agregados familiares em que ambos progenitores assumem carreiras profissionais e, muitas deles, fora do espaço familiar no que concerne à educação, sejam delegadas para os docentes e restantes membros das instituições educativas, no âmbito da formação pessoal e global.

Desta forma, a instituição educativa deixa de ser somente um local de transmissão e partilha de saberes científicos para ser o local onde se formam pessoas.

Surge um contexto de extrema complexidade, dado que o professor tem que promover a formação global dos alunos e potenciar, simultaneamente, condições propícias à definição de um percurso bem sucedido dos mesmos.

No entanto, não poderemos esquecer que, tal como Morgado (1999) refere existem diferentes dimensões neste processo e que, são susceptíveis de se tornarem constrangimentos para o sucesso da relação pedagógica e, conseqüentemente, do processo de ensino – aprendizagem, sendo as mesmas as seguintes: alunos, professor, grupo – turma, as metodologias utilizadas, currículo e gestão curricular, as actividades, actividades de aprendizagem, escola e meio familiar. Todas estas dimensões têm implicações para uma relação pedagógica de sucesso no que concerne à aprendizagem e ao comportamento na formação global e pessoal.

É nossa convicção que cada professor desempenha esta função de educador global com dedicação e na crença da criação de uma relação pedagógica positiva, motivando para o sucesso educativo os alunos. No entanto, gostaríamos que este estudo fosse objecto de reflexão para os docentes não só de Língua Portuguesa, mas de toda a instituição educativa, de forma a tornarem-se educadores de referência e excelência em todas as suas vertentes, dentro do que cada um de nós tem para dar àqueles que são o motivo de existirmos e termos o privilégio de fazer crescer na sua plenitude.

Pelos nossos alunos, vamos reflectir se a nossa prática pedagógica existe e se os está a encaminhar para o sucesso.

### Limitações/Especificidades do estudo

Tratando-se de um estudo de caso realizado numa instituição privada, haverá seguramente variáveis que, provavelmente, assumiriam características diferentes se se tratasse de uma escola pública. A comunidade educativa da escola em questão mantém um relacionamento muito próximo com os alunos, sendo a afectividade, a cooperação e

atenção factores de grande importância. O aspecto relacional na educação é um dos pontos cruciais desta instituição privada e evidencia-se com maior facilidade devido a ter uma escolarização que se inicia no ensino pré – escolar e termina com o nono ano de escolaridade.

O facto de deter um corpo docente estável e que conhece os discentes desde tenra idade facilita aspectos como a motivação, afectividade e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma relação pedagógica mais positiva. Estes factores serão certamente mais difíceis numa instituição pública devido à constante movimentação do corpo docente e do seu conhecimento acerca dos alunos, dado que quando se conhecem e estabelecem uma relação de maior proximidade, o ano lectivo termina e têm que iniciar todo o processo, perdendo-se informações significativas para o evoluir dos alunos.

### Sugestões para investigações futuras

Seria pertinente efectuar um estudo sobre a relação pedagógica e a sua importância em todas as disciplinas constantes no Currículo Nacional do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos e também a nível do 1º ciclo, estabelecendo uma comparação sobre a relevância conferida pelos discentes a factores de âmbito não só cognitivo como também relacional.

O estudo comparativo das opiniões dos alunos acerca da relação pedagógica e da percepção dos docentes sobre a mesma, poderá também ser um futuro tema de investigação.



## Referências Bibliográficas

- ABREU, M.V. (1982). *Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade*. Revista Portuguesa de Pedagogia., 16,331-342.
- AMADO, J., FREIRE I., CARVALHO E. & ANDRÉ M.J. (2009), *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*, ISSN 1646 - 4990, Sísifo/Revista Portuguesa de Ciências da Educação. Nº 8 Jan / Abr
- AMADO, J: (2005), *Observação e análise da relação pedagógica*. Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina, 2ª Ed.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva*. In ALARCÃO (orgs), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora
- ALARCÃO, M. L. (2001), *Motivar para a leitura – estratégia de abordagem do texto narrativo*. Texto Editora, 2º ed.
- ALMEIDA, L. R. de, (2000). *Wallon e a Educação*. In: *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola.
- ARANHA, M.L. de A.(2005) *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Loyola.
- ARANTES, V. A. (2003), *Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Atlas
- ARDOINE, J., *Problématique de la relation, maître – élève et dynamique de la classe*, Revue L'Education nationale, 8 Juin, 1967, pp. 13-24
- ARROYO, M. G. (2004), *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. RY: Vozes

- AUSTIN, H., BRONWYN, D., FREEBODY, P. (2003) *Schooling the child. The making of students in classrooms*. London: Routledge Falmer
- AZEVEDO, M. (2003), *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. Universidade Católica Editora. 3ª ed.
- BOAVIDA, J.J. (1986). *Contributos para a compreensão dos modelos clássicos e moderno na relação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia., 20, 337-344.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora
- BORGES, D. & MARTURANO, E. (2010), *Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas*, Temas em Psicologia, vol.18, nº 1, 123 -136
- CARDOSO, A.P., (2002) *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Coleção perspectivas actuais/educação. Porto: Edições Asa.
- CARITA, A. (1997), *Professores do 3º ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno*, Análise Psicológica, 4 (XV): 541-562
- CARMO, M. & DIAS, C. M. (1991), *Introdução ao texto literário*. Didáctica Editora. 13ª Ed
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARRENO, C.M. & ÁVILA, S. C. (2006), *Educar com afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño – maestro*, Revista Infancia, adolescência y familia, ISSN 1900 – 8201/ vol.1, no. 1, pp.39 -60
- CARVALHO, R. (1996), *História do Ensino em Portugal*, Serviços de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed.
- CASTRO, R. V. de (2005). O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In DIONÍSIO, M. L. & CASTRO, R.V. de

- (orgs.). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- CASTRO, R. V. de (1995a). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CICUREL, F. (1992). *Le canevas didactique de production discursive*. Papiers de Travail, 8, Le Cadre Interactionnel des Discours de La Classe, pp. 9-21.
- CLAUDINE, H., *La représentation sociale*, in *Introduction à la Psychologie Sociale*, sob a direcção de S. Moscovici, Larousse, t.I, pp. 303 -325, 1972
- COLL, C. & SOLE, I. (1996), *A interacção professor/aluno no processo ensino e aprendizagem*. In COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A., *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- COSTA, P. (2007), *A Literatura na Escola. Estatuto, Funções e Formas de Legitimação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora, 27 de Julho de 2007
- DUARTE, D. A.S. *Programa de desenvolvimento educacional*. Artigo PDE – Abril de 2008
- ESTRELA, M.T. (1994) *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- FILLOLA, A. M. (2004). *La Educación Literária. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FREIRE, P. (1989) *A importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 23ª ed
- FREIRE, P. (1983) *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1984-2003
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Coll Leitura. Editora Paz e Terra, 25º ed

- FREIRE, P. (1975), *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto, 2ª ed
- FREIRE, P. (1974), *Uma Educação para a Liberdade*, Textos Marginais, Porto, 3ª ed
- FREIRE, P. (1980), *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Moraes
- FORQUIU, J.C., *Justification de L'enseignement et Relativisme Culturel*, Revue française de pédagogie, nº 91, 1991, pp.13-30
- GADOTTI, M.(2006) *História das ideias pedagógicas*.8 ed. São Paulo: Ática.
- GALVÃO, I. (2003) *Henry Wallon: uma concepção dialéctica do desenvolvimento infantil*, Petropolis: Vozes
- GARCIA, R. M., ARIAS, R. (2008), Adaptación española de la escala de relación profesor – alumno (strs) de Pianta, *Psicologia Educativa*, vol. 14, nº1 – págs. 11-27. ISSN: 1135 - 755
- GIASSON, J. (2007) *A compreensão da leitura*. Porto: ASA
- GILLY, M., *Maître – élève, Rôles institutionnels et representations*, Coll *Pédagoge d'Aujourd'hui*, Paris, PUF, 1980, p.304.
- GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004), *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular – Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- GOUVEIA – PEREIRA, M. (2008), *Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GUIMARÃES, F. (2006), *Como se pensa hoje o desenvolvimento do professor?* Quadrante, vol. XV, nº 1 e 2
- HARPER, B., CECCON, C., OLIVEIRA, M., OLIVEIRA, D.(1985), *Cuidado, Escola!* 20ª ed. São Paulo: Brasiliense

- HERZLICH, C. (1972), *La représentation sociale*. In MOSCOVICI, S. (org.) *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse
- JESUS, S.N., (2003) *Influência do Professor sobre os alunos*, Cadernos Correio Pedagogo, Porto: Asa Editores.
- KLEIMAN, A., (1989), *Texto e Leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes
- KOUNIN, J. (1970). *Discipline and group management classrooms*. New York: Holt, Rine& Winston
- LEAL, S. M. (2009). *Ser professor...de Português: especificidades da formação dos professores de língua materna*, Universidade dos Açores.
- LEAL, S. M. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- LEBERT, G. (1974). *L'image dun bon pedagogue*. Societé Alfred Binet et Théodore Simon, 539, 159-168.
- LEE, H. J. (2004/2005), *Developing a Professional Development Program Model Based on Teacher's Needs*, vol. XXVII, number 1 &2, Fall 2004 & Spring 2005
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos novas práticas*. Edições Asa, 2ª ed.
- LIMA, J. & Pacheco, J. (2006), *Fazer investigação - contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- LOUREIRO, M.J. (1990). *A condução do grupo-turma: aspectos psicossociológicos na formação de professores*. In Actas do I Seminário *A componente de Psicologia na Formação de Professores*, Évora: Universidade de Évora.
- MACHADO, P., VERÍSSIMO, M., TORRES, N., PECEGUINA, I., ROLÃO, T. (2006), *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*, *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 463 -476)

- MAHONEY, A. A. & ALMEIDA L.R. de, (2005), *Afectividade e processo ensino – aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, Psic. da Ed. , São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp 11- 30
- MARTINS, M. H., *O que é a Leitura*, (1982) 17 ed. São Paulo: Brasiliense.
- MATENCIO, M. de L.M. (2001), *Estudo da língua falada e a aula de língua materna - uma abordagem processual de interação professor / alunos*. Campinas-SP: Mercado das Letras
- MATOS, A.S., D., CIRINO, S. D.& LEITE, W. L. (2008), Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão de literatura, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol.10, num.1, pp. 1 -18
- MARCUSCHI, L. A. (2004), *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECKA & B., BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR
- MORGADO, J. (1999), *A Relação Pedagógica*, Editorial Presença, Coleção Ensinar e Aprender
- MOSCOVI, S., *La Psychanalyse, son image et son public*, PUF, 1961.
- MOUGNIOTTE, A., *La pratique personnelle de L'énfant*, Presses Universitaires de Lyon, Coll. IUFM, 1991, p.182
- NEVES, M.C. & CARVALHO, C. (2006), A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano, *Análise Psicológica*, XXIV, 2, pp. 201 -215
- OECD (2001), *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD
- OLIVEIRA, J.H. B. de & OLIVEIRA, A. M., (1999) *Psicologia da Educação Escolar I. Aluno -Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- OLIVEIRA, J.H.B. de & OLIVEIRA, A.M., (1996) *Psicologia da Educação Escolar II. Professor – Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ORLANDI, E. P., (1988), *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez

- PATRÍCIO, M. F. (1993) *Lições de Axiologia Educacional*, Universidade Aberta.
- PATRÍCIO, M. F.(1996) *A Escola Cultural – Horizonte da reforma educativa*, Texto Editora, 3ª ed.
- PEREIRA, A. (2008). *SPSS: Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências sociais e psicologia*. Edições Sílabo. 7ª ed.
- PERRENOUD, P., (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PINTO, M., PAIS, J.C.& RELVAS, A.P., (1996) *As pessoas que moram nos alunos - ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Coleção Perspectivas Actuais, Edições Asa
- PLANCHARD, E. (1975). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra Ed.
- PONTE, J.P. (2002), *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM
- POSTIC, M., (2008), *A Relação Pedagógica*, Padrões Culturais Editora
- POULSON, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In DIONÍSIO, M.L.& CASTRO, R. V. de (orgs.). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- SABINO, M. M. C. de. (2008) *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681 -5653, nº 45/5 – 25 de Marzo
- SABBI, E. (1999) *Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula*, *Revista do professor*: Mar. /Abr.
- SALVADOR, C.C., MESTRES, M. M., GONI, J.O. & GALLART, I.S., (s/d), *Psicologia da Educação*. S.Paulo: Artmed Editora
- SCHWARTZ, S. & FRISON, L.M., (2009), *O óbvio na relação pedagógica*, *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3, p.339-345, set./dez.
- SILVA, A. & SANTOS, R. (2002), *Relação professor aluno. Uma reflexão dos problemas educacionais*, Belém – Pará, Universidade da Amazônia

- SILVA, E.T. da (2002), *A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. São Paulo: Ática
- SILVA, L. A. da. (2005), *Estruturas de participação e interação na sala de aula*. In Preti, Dino. *Interação na fala e na escrita*. Projectos Paralelos – NURC / SP
- SILVA, J.B.C. & SCHNEIDER, E., (2007), *Aspectos sócio afetivos do processo de ensino e aprendizagem*, Revista de divulgação técnico - científica do ICPG, vol.3, n.11 – jul. – dez. /2007, ISSN 1807 – 2836
- SILVEIRA, M. I. (2007), *Leitura – ponto de vista do processamento: as estratégias de leitura e sua importância para a compreensão de textos escritos*. Maceió, UFAL /CEDU, Programa de Pós – Graduação em Educação, 2007
- SIMÃO, A. M. V., SOUSA, C., MARQUES, F., MIRANDA, G. L., FREIRE, I., MENEZES, I. (et al) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D' Água.
- STEINER, G. (2003), *As lições dos mestres*, Lisboa: Gradiva
- SOUSA, M.L. (1990). *Agora não posso. Estou a ler!*. Revista Portuguesa de Educação, 3 (3).
- THIJS, J.T., KOOMEN, H. & LEIJ, A. (2008), *Teacher – Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective*, School Psychology Review, 2008, vol.37, no.2
- TRINDADE, R. (2002), *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Edições Asa. 2ª ed.
- TUCKMAN, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- YUNES, E. & OSWALD, M.L. (Orgs.), *A Experiência da Leitura*. São Paulo: Loyola, 2003
- ZIBERMAN, R., (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 199



# ANEXOS

## **ANEXO 1- Pedido de autorização à instituição**

Évora, 14 de Março de 2011

Ex.<sup>a</sup> Senhora Directora Pedagógica

do [REDACTED]

Eu, Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe, finalista do Mestrado de Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica, sob a orientação da Dra. Olga Magalhães e Co-orientação do Dr. Paulo Costa, venho desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a aplicação de um questionário acerca das Ideias dos Alunos sobre a Importância da Relação Pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa, neste estabelecimento de ensino.

O questionário será aplicado aos alunos de segundo e terceiro ciclos de Língua Portuguesa, reservando o anonimato dos mesmos e da instituição. Posteriormente será entregue à instituição um exemplar do trabalho para que a direcção pedagógica tome conhecimento dos resultados obtidos e assim os possa divulgar se considerar pertinente pelos meios mais expeditos.

O objectivo deste estudo será comprovar que a importância de uma boa relação pedagógica, acarretando cariz científico e afectivo simultaneamente, mas sem existir dissociação, será crucial para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem.

Agradeço a atenção dispensada

Aguardo deferimento

Cumprimentos,

A Mestranda

---

(Helga Cristina Pepe)

**ANEXO 2-** Pedido de autorização aos Pais e Encarregados de Educação

Évora, 24 de Março de 2011

Exm.º Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe, finalista do Mestrado de Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica, sob a orientação da Prof.ª Dra. Olga Magalhães e co-orientação do Prof. Dr. Paulo Costa, [REDACTED], venho desta forma solicitar a autorização para o seu educando preencher um questionário acerca das “Ideias dos Alunos sobre a Importância da Relação Pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa”.

O preenchimento do mesmo é anónimo e será aplicado aos alunos de segundo e terceiro ciclos de Língua Portuguesa, encontrando-se o mesmo autorizado pela Direcção do estabelecimento de ensino.

Caso permita a participação do(a) seu/sua educando/a nesta investigação, preencha o pedido de autorização e devolva-o à professora supracitada, através do seu/sua educando(a).

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
(Prof.ª Helga Cristina Pepe)

-----  
-----  
Évora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ Ano, Turma \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido.

O(A) Encarregado(a) de Educação

### ANEXO 3- Questionário



## Questionário

Este questionário insere-se na dissertação de Mestrado sobre as “Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa”. É um estudo de caso que foca a importância que a relação pedagógica positiva poderá ou não ter na aprendizagem dos alunos.

**A todas as respostas facultadas é garantida a confidencialidade.**

#### **Caracterização do (a) aluno (a)**

Sexo : 1  F 2. M

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade:  6º  7º  8º  9º

**Data de preenchimento:** \_\_\_\_\_ de 2011

**Grata pela colaboração!**

Profª Helga Cristina Pepe

*Relação Pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa*

Reflecta, por favor, no grau de importância que cada uma das seguintes questões tem para si na relação que estabelece com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

Circunde o número que considere mais adequado.

1                      23                      4                      5

**Discordo      Concordo pouco      Concordo      Concordo bastante      Concordo**

**totalmente**

<b>O(a) seu (sua) professor(a) de Língua Portuguesa:</b>						
1	Relaciona-se bem com os alunos.	1	2	3	4	5
2	Acredita nas suas capacidades como aluno(a).	1	2	3	4	5
3	É receptivo à sua maneira de ser e, tal facto, é para si importante.	1	2	3	4	5
4	Confia em si e, como tal, sente que consegue aprender melhor.	1	2	3	4	5
5	Mantém uma relação afectuosa com os (as) alunos (as).	1	2	3	4	5
<b>Para si é importante que:</b>						
6	Exista um bom ambiente em sala de aula.	1	2	3	4	5
7	O (a) professor(a) utilize uma linguagem adequada aos diferentes alunos(a) para que todos (as) entendam.	1	2	3	4	5
8	O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano dos progressos efectuados.	1	2	3	4	5
9	O (a) professor (a) informe os (as) alunos (as) ao longo do ano do que falta aprender.	1	2	3	4	5
10	Se sinta respeitado(a) pelo(a) professor (a).	1	2	3	4	5
11	Sinta que o(a) professor(a) preparou a aula atempadamente.	1	2	3	4	5
12	Tenha uma relação pedagógica positiva com o(a) seu (sua) professor (a).	1	2	3	4	5
13	A relação pedagógica que tem com o (a) seu (sua) professor influencia a sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
14	O seu (sua) professor (a) o(a) trate como um elemento importante no processo de ensino - aprendizagem.	1	2	3	4	5
15	O seu (sua) professor (a) seja cumpridor (a) de regras.	1	2	3	4	5
16	O seu (sua) professor (a) seja para si um exemplo.	1	2	3	4	5
<b>Sente-se mais motivado quando:</b>						
17	É permitido trocar opiniões com os (as) seus (suas) colegas sobre a matéria.	1	2	3	4	5
18	O seu (sua) professor (a) incentiva os (as) alunos (as) a ajudarem-se uns aos outros.	1	2	3	4	5
19	O seu (sua) professor (a) dá valor a qualquer evolução	1	2	3	4	5

	que demonstre ao longo do ano lectivo.					
20	O seu (sua) professor (a) o(a) envolve nas decisões que têm que ver com a aula.	1	2	3	4	5
21	O seu (sua) professor (a) valoriza os esforços feitos pelos (as) alunos (as).	1	2	3	4	5
22	O seu (sua) professor (a) ajuda os (as) alunos (as) a aprenderem por si.	1	2	3	4	5
23	O seu (sua) professor (a) o (a) incentiva a estudar.	1	2	3	4	5
24	O seu (sua) professor (a) o (a) estimula a ler mais.	1	2	3	4	5
<b>Como aluno (a) sente que:</b>						
25	Tem sempre oportunidade de esclarecer dúvidas.	1	2	3	4	5
26	Tem apoio do (a) seu (sua) professor (a) mesmo fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
27	O seu (sua) professor (a) tem sempre disponibilidade quando precisa de ajuda.	1	2	3	4	5
28	O seu (sua) professor (a) repara quando o(a) vê triste.	1	2	3	4	5
29	O seu (sua) professor (a) preocupa-se quando o(a) vê doente.	1	2	3	4	5

Gosta da disciplina de Língua Portuguesa?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
---	-----	--------------------------	-----	--------------------------