



Universidade de Évora



Instituto Superior de Educação e Ciências

Mestrado em Ciências da Educação

“ A Criança em Diferentes Contextos Educativos”

Sentimentos das Crianças Face aos Professores

Soraia Borralho

Orientador Professor Abílio Oliveira

2009

Soraia Borralho

Sentimentos das Crianças Face aos Professores

**Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre
em Ciências da Educação**



Orientador Professor Abílio Oliveira
Instituto Superior de Ciências
do Trabalho e da Empresa

170319

*“Quem educa são pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais.
Não se educa com teorias mas com princípios, conceitos
e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio
do grupo familiar e comunitário.”*

João dos Santos (1991, p. 22)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível pelo empenho, colaboração, ajuda e ânimo de algumas pessoas, às quais estou, do fundo do meu coração, eternamente grata. Obrigado por existirem e por me acompanharem nesta etapa, «por caminharem ao meu lado, dando-me a mão».

Ao melhor orientador do mundo, Professor Abílio Oliveira, agradeço o auxílio prestado em todas as etapas deste trabalho, a pertinência das suas observações, o gosto e a dedicação pelo trabalho de investigação. Diariamente, sinto-me grata pelo privilégio do nosso convívio e pela amizade.

À melhor amiga e colega do mundo, Alejandra Freitas, a amizade, o apoio nos momentos mais difíceis, o facto de não me deixar desistir deste caminho rico em conhecimento e aprendizagem, e de me acompanhar sempre de forma solidária. E, obviamente, não poderia deixar de referir que a Alejandra proporcionou-me também o privilégio de conhecer o «nosso» orientador.

Aos melhores pais do mundo, que sempre me orientaram e auxiliaram em todos os momentos da minha vida, que caminharam ao meu lado em todas as etapas de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar. Agradeço pelo simples facto de existirem e por tudo aquilo que sou como pessoa. Sem vocês não tinha sido possível concretizar muitos dos «nossos» sonhos!

Ao melhor companheiro do mundo, Nuno Morais, toda a ajuda, a compreensão, o carinho e o apoio que me facultou em todas «as caminhadas» que fizemos juntos, nestes doze anos de amor e amizade, sendo esta apenas mais uma.

Aos meus amigos agradeço a amabilidade e a disponibilidade que sempre demonstraram.

Às colegas e companheiras desta «caminhada de conhecimento» Maria Libânia Ferreira por toda a bibliografia facultada, com muito carinho e atenção, e Ana Leão por ter sempre a porta da sua casa aberta para nos receber.

A todos os professores, Coordenadores de escola e Conselhos Executivos o facto de me autorizarem a aplicar os questionários e o tempo dispendido na sua aplicação, que como sabemos é, cada vez mais, precioso.

À colega Sónia Marcelino que facilitou bastante a comunicação com o Conselho Executivo e com os professores da escola onde lecciona.

E, por fim, a todos os meninos e meninas que responderam ao nosso questionário. Para eles, deixo uma mensagem de esperança, paz e amor: acreditem em vocês, que são capazes de concretizar, tornar reais, todos os vossos sonhos, e que irão transformar o mundo num lugar melhor, onde prevalecem os sentimentos do amor, amizade, partilha, solidariedade, ajuda, tranquilidade e igualdade de direitos e oportunidades.

RESUMO

Sentimentos das Crianças Face aos Professores

Este trabalho centra-se na análise dos sentimentos das crianças emergentes da relação aluno-professor. A investigação empírica enquadra-se na teoria das representações sociais, tendo como principal objectivo identificar os sentimentos mais comuns das crianças, em particular em relação aos seus professores, numa população de 120 sujeitos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8-11 anos de idade, alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Os dados foram recolhidos por associação livre de palavras e tratados através de AFC¹. Verificámos existir proximidade das representações das raparigas com as das crianças mais novas, salientando fortes sentimentos positivos, mostrando-se bastante motivadas e valorizando as relações interpessoais. Em comparação, as crianças de 10-11 anos e os rapazes, relevaram sobretudo dimensões físicas, cognitivas e emocionais, associadas ao mal-estar e aborrecimento.

Os resultados contribuem para compreender o universo cognitivo, emocional e relacional das crianças, na sua vivência quotidiana.

Palavras-chave: criança, sentimentos, aluno, professor, representações sociais.

¹ Análises Factoriais de Correspondências

ABSTRACT*The Feelings of Children Towards Teachers*

This work is focused on the analysis of children's feelings emerging from the relation student-teacher. This empirical research lies within the scope of the theory of social representations, and its main objective is to identify the most common feelings in children, particularly towards their teachers, in a population of 120 subjects of both sexes, between the ages of 8 and 11, and attending the 1st and 2nd stages of Basic Education.

The data was gathered using free word association, and examined through FAC². We verified that the girls' representations were closer to the representations of younger children, and gave relevance to strong positive feelings, revealing a great motivation and validation of personal relations. By comparison, children aged 10 and 11, as well as boys, mainly gave relevance to physical, cognitive, and emotional dimensions, associated to uneasiness and boredom.

The results contribute to the understanding of the cognitive, emotional, and relational universe of children in their daily lives.

Key-words: child, feelings, student, teacher, social representations.

² Factorial Analysis of Correspondence

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. A INFÂNCIA	8
1.1. Introdução ao Capítulo	8
1.2. Breve História da Infância nas Sociedades Modernas.....	8
1.3. Desenvolvimento na Infância	9
1.3.1. Desenvolvimento Cognitivo	10
1.3.2. Desenvolvimento Afectivo-Emocional e Pessoal.....	14
1.3.3. Desenvolvimento Moral	16
1.3.4. Desenvolvimento Social	17
1.4. Sentimentos na Infância.....	18
2. A CRIANÇA E A ESCOLA.....	23
2.1. Introdução ao Capítulo.....	23
2.2. Socialização, Educação, Instrução e Escola	23
2.3. A Criança Enquanto Aluno e Pessoa	26
2.4. Relação Entre Aluno e Professor: Afectiva, Interpessoal e Comunicativa.....	27
3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	33
3.1. Introdução ao Capítulo.....	33
3.2. Génese do Conceito e da Teoria	34
3.3. Linguagem e Comunicação	35
3.4. Familiar e Não-familiar	36
3.5. Processos de Ancoragem e de Objectivação.....	37
PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	41

4. APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	43
4.1. Propósito da Investigação Empírica	43
4.2. Planeamento da Investigação Empírica	43
4.3. Objectivos da Investigação Empírica	44
4.4. Método	45
4.4.1. Participantes.....	45
4.4.2. Variáveis Dependentes e Independentes	45
4.4.3. Instrumento de Medida	45
4.4.4. Procedimento	46
4.4.5. Tratamento de Dados.....	46
4.5. Resultados.....	47
4.6. Discussão de Resultados.....	63
5. CONCLUSÕES.....	73
REFERÊNCIAS.....	79

ANEXOS

ANEXO 1: Pedidos das autorizações para a aplicação do questionário

ANEXO 2: Questionário

ANEXO 3: Representação gráfica dos dados

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Palavras retidas por ordem de frequência - <i>Habitualmente, no dia-a-dia, costume sentir-me...</i>	48
Tabela 2: Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Habitualmente, no dia-a-dia, costume sentir-me...</i>	49
Tabela 3: Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Habitualmente, no dia-a-dia, costume sentir-me...</i> (por grupo etário)	50
Tabela 4: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Habitualmente, no dia-a-dia, costume sentir-me...</i> (por sexo)	51
Tabela 5: Palavras retidas por ordem de frequência - <i>Na sala de aula, costume sentir-me...</i>	52
Tabela 6: Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Na sala de aula, costume sentir-me...</i>	53
Tabela 7: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Na sala de aula, costume sentir-me...</i> (por grupo etário)	54
Tabela 8: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Na sala de aula, costume sentir-me...</i> (por sexo)	55
Tabela 9: Palavras retidas por ordem de frequência - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...</i>	56
Tabela 10: Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...</i>	57
Tabela 11: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...</i> (por grupo etário)	58
Tabela 12: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...</i> (por sexo).....	59

Tabela 13: Palavras retidas por ordem de frequência - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...</i>	60
Tabela 14: Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...</i>	61
Tabela 15: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir... (por grupo etário)</i>	62
Tabela 16: Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir... (por sexo)</i>	62
Tabela 17: Síntese de sentimentos e emoções - <i>Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...</i>	65
Tabela 18: Síntese de sentimentos e emoções - <i>Na sala de aula, costumo sentir-me</i>	68
Tabela 19: Média de respostas por grupo etário, ciclo de ensino e sexo - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...</i>	69
Tabela 20: Síntese de pensamentos, ideias ou imagens, e de sentimentos ou emoções - <i>Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...</i>	71

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A criança vai experimentando sentimentos relativos às pessoas com que se relaciona e às situações em que se encontra mais ou menos integrada. Alguns desses sentimentos poderão marcá-la profundamente e permanecer durante toda a sua vida. Os sentimentos, portanto, revestem-se de uma importância vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, principalmente na infância.

É na infância que a criança explora e descobre tudo o que a rodeia, constituindo-se como «observadora sistemática» do mundo. No entanto, desde cedo, adota as estratégias e imita os modelos que observa regularmente: no início o modelo da mãe, ou da pessoa que lhe presta cuidados, mas depois alarga as suas perspectivas, olhando para a família, os seus pares e outros que admira e considera exemplares. Esta modelagem permite à criança adaptar-se e integrar-se no meio, mas também formar a sua personalidade, baseando-se nos modelos e no tipo de educação que recebe no meio da familiar (e.g., Amaral, 2005; Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Para além da família, a criança encontra-se inserida num contexto escolar, no qual mantém relações interpessoais com os seus pares e os seus professores. Neste trabalho, importa-nos principalmente a relação entre aluno e professor. Esta relação reveste-se de uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e pessoal do aluno, e na criação de um ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Reciprocidade, colaboração, respeito e simpatia são os «ingredientes» que determinam e caracterizam uma relação positiva instituída entre professor e aluno (e.g., Rogers, 1986; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Mas o estabelecimento deste tipo de relação depende do comportamento, da acção e das atitudes de ambos os intervenientes.

Relação entre alunos e professores pode caracterizar-se pela interpessoalidade, pela comunicação e pela afectividade, na qual os sentimentos se valorizam e não são ignorados. O caminho para a aprendizagem é constituído pelos afectos, sentimentos, emoções e relações humanas (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Slepoj, 1998; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas, precisam de sentir que o professor se preocupa

com eles, com a sua vida, as suas vivências, emoções e sentimentos. A função de um professor vai bem além da de transmissor de conhecimentos ou de agente de instrução. Este trabalho é particularmente dedicado a esses alunos, que procuram a ajuda do professor, de alguém que se interesse por eles, e a esses professores, que tentam salientar-se como educadores e constituir-se como «portos seguros para pequenas e frágeis embarcações» em busca de um rumo e de referências.

A dimensão humana e social da relação entre aluno e professor possui características cognitivas e afectivas essenciais ao desenvolvimento dos alunos. E “é mediante as relações interpessoais que o indivíduo constrói o seu mundo interior, as suas emoções, afectos e interage com o mundo que o rodeia” (André, 2007, p. 9). Assim, educar também passa por estar com, isto é, estar com o outro para o conhecer melhor. Daí a relação entre aluno e professor definir-se como uma relação interpessoal que se estabelece através de competências comunicativas (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992). A sala de aula é um local privilegiado de relações humanas, partilha e troca de sentimentos, bem como de representações. E são em muito os sentimentos que nos aproximam ou nos afastam, nomeadamente pela ternura, confiança, amor, carinho, vergonha, inveja (e.g., Abreu, 1997; Clerget, 2001; Slepj, 1998; Strecht, 1997). E são eles que nos relacionam com cada uma das outras pessoas, podendo ser exprimidos através das competências comunicacionais: verbais e não-verbais (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992).

Tendo em conta a realidade social em que vivemos, muitos alunos exigem do professor acções que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos. Antes de alunos são seres humanos em pleno desenvolvimento que requerem atenção, carinho ou amizade, como apoios essenciais na sua travessia. Em muitas situações, o docente depara-se com estas solicitações e questiona-se sobre a sua própria acção e sobre a atitude mais correcta a adoptar. Na nossa prática pedagógica, somos confrontados diariamente com estas questões.

Quando iniciámos a frequência no mestrado, na primeira aula da disciplina de Actores e Contextos Educativos, afirmou-se ser urgente criar-se uma nova escola “sensível porque orientada para os afectos, transformacionista porque construída por forma a aceitar permanentemente as mudanças” (Barbosa, 2006, p. 354), o que nos motivou imediatamente para este trabalho. Os alunos necessitam que o professor os olhe nos olhos, face a face, e que caminhe ao seu lado, dando-lhe a mão. Ou seja, importa

fomentar e implementar uma pedagogia de ajuda, que é caracterizada como um modelo de acção pedagógica, com origem nos princípios que orientam a relação de ajuda e nos princípios da “*intervenção educativa multireferencializada*” (Barbosa, 2006, p. 18).

Por conseguinte, tivemos grande objectivo neste trabalho identificar e analisar os sentimentos das crianças emergentes da relação entre aluno e professor, ou seja, os sentimentos dos alunos em relação aos professores – o que sentem e como se sentem as crianças em contexto escolar, mais especificamente na sala de aula. Pretendemos, também, verificar de que modo os sentimentos destas crianças em relação aos professores se modificam entre duas diferentes fases de desenvolvimento, entre os 8-9 anos e os 10-11 anos, o que coincide com duas etapas no processo de ensino, do 1.º ciclo para o 2.º ciclo do Ensino Básico, bem como verificar se os sentimentos encontrados variam em função do género e/ou da idade. Visamos, deste modo, responder a uma grande questão de investigação: como se sentem as crianças, entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos professores?

O trabalho desenvolvido divide-se em duas partes: na primeira realizamos uma breve fundamentação teórica sobre a temática em estudo, particularmente a infância, a criança e a escola (capítulos 1 e 2). Nesta parte, abordamos ainda, de forma sucinta, a teoria das representações sociais (capítulo 3) que enquadra a nossa investigação empírica e que nos permite compreender as representações dos sentimentos das crianças em relação aos seus professores.

Na segunda parte apresentamos a investigação empírica. Referimos o propósito, o planeamento e os objectivos da investigação. Desenvolvemos o método e apresentamos os participantes, as variáveis dependentes e independentes, o instrumento de medida, o procedimento e o tratamento de dados. Apresentamos ainda os resultados obtidos e procedemos à sua discussão, enquadrada com a fundamentação teórica estudada. No final, apresentamos as conclusões do nosso trabalho, as suas implicações e algumas perspectivas futuras.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A INFÂNCIA

1.1. Introdução ao Capítulo

No estudo do desenvolvimento da criança consideramos três grandes objectivos: analisar as características típicas em cada idade ou fase etária; compreender a natureza e os fins associados ao desenvolvimento infantil, e averiguar como a experiência da infância contribui para a personalidade do adulto (e.g., Schaffer, 1996).

As tentativas de compreender o desenvolvimento na infância estão sujeitas a juízos de valor e a pressupostos relativos à caracterização da criança, que variam consoante alguns factores, tais como o período de tempo e a cultura, e exercem a sua influência sobre o carácter da investigação psicológica, abrangendo as técnicas e os procedimentos. Porém, os contextos teóricos funcionam como guias formais na demanda do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança (e.g., Piaget, 1986, 1992; Schaffer, 1996).

Neste capítulo realizámos uma breve história sobre a infância, com o intuito de percebermos a forma como as crianças têm sido representadas e que papéis lhes têm sido atribuídos na sociedade (e.g., Formosinho et al., 1998; Schaffer, 1996). Abordamos igualmente os processos de desenvolvimento inerentes à criança: cognitivo, emocional e pessoal, moral e social. Por fim, falamos sobre o papel informativo e essencial dos sentimentos na formação da personalidade, na relação com os outros e no bem-estar das próprias crianças.

1.2. Breve História da Infância nas Sociedades Modernas

O que é uma criança? Ao longo da nossa história, o papel da criança, a forma como é vista e a importância dada ao seu desenvolvimento têm sofrido alterações profundas. Até ao início do século XX, não se fazia a distinção entre a criança e o adulto. A criança

começava desde muito cedo a trabalhar e os estabelecimentos de ensino nem sequer existiam. A criança passava para a fase adulta sem vivenciar a adolescência, como hoje se concebe (e.g., Formosinho et al., 1998; Sampaio, 1991).

Durante a Revolução Industrial, no século XIX em Inglaterra, as crianças a partir dos 5 anos pertencentes a classes economicamente inferiores, eram enviadas para trabalhar nas minas, durante 12 a 16 horas diárias. A criança era acima de tudo um trabalhador e as famílias dependiam do rendimento de todos os seus membros para sobreviverem (e.g., Schaffer, 1996).

A primeira abordagem à educação das crianças foi a escola primária, nos meados do século XIX, que se destinava ao ensino de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Contudo, não existiam ainda diferentes organizações educativas adequadas às diferentes faixas etárias. Só mais tarde, com o desenvolvimento da área da educação para a primeira infância, se percebeu que no decorrer da infância existem diferentes fases/etapas e que as crianças pequenas, dos 0 aos 5 anos, são diferentes das mais velhas, dos 6 aos 8/9 anos. A partir deste momento pensou-se que a educação das crianças mais pequenas deveria ser distinta, mas complementar, da educação das mais velhas. Os modelos educativos da época começaram a explanar a convicção de que as experiências realizadas com as crianças pequenas influenciariam o futuro adulto (e.g., Formosinho et al., 1998).

Mesmo actualmente, a definição de criança pode variar de sociedade para sociedade, estando dependente de diversos factores: as condições sócio-económicas, o conhecimento médico e científico, os dogmas religiosos e filosóficos. Portanto, cada sociedade redefine uma imagem e ideia sobre a infância. E as crianças são educadas em conformidade com a imagem do membro ideal, de acordo com as capacidades e as necessidades sociais específicas. As crianças são idealmente educadas a agir segundo um objectivo comum e valorizam o grupo sobre o indivíduo, por exemplo aprendendo desde cedo a brincar em cooperação com os seus pares e a partilhar os brinquedos (e.g., Schaffer, 1996).

1.3. Desenvolvimento na Infância

Apresentamos, em seguida, os processos de desenvolvimento da criança: cognitivo, afectivo-emocional, pessoal, moral e social.

1.3.1. Desenvolvimento Cognitivo

Para Piaget (1986, 1992), em quem nos fundamentamos, o desenvolvimento cognitivo depende do equilíbrio entre o organismo e o meio, que introduz alterações progressivas e sequenciais na organização dos processos cognitivos. Os conhecimentos são adquiridos a partir de conhecimentos anteriores, dando-se assim uma organização desses processos. Portanto, o desenvolvimento cognitivo processa-se em estádios de desenvolvimento, o que significa que a natureza e a forma da inteligência modificam-se ao longo do tempo, através de processos como a *assimilação* e *acomodação* (e.g., Amaral, 2005; Henriques, 1996; Papalia e Olds, 1981; Smith, Cowie e Blades, 1998; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Deste modo, as crianças estão aptas a *assimilar* experiências específicas do estádio em que se encontram, sendo difícil assimilarem experiências que se situem além dele. A assimilação de experiências do meio obriga a criança a *acomodá-las ou a internalizá-las*, ou seja, a assimilação consiste em acrescentar novos elementos a um conceito ou a um esquema; por sua vez a acomodação transforma esses conceitos e esquemas, devido à introdução de novas informações. Quando a assimilação e a acomodação estão em equilíbrio acontece uma adaptação intelectual (e.g., Henriques, 1996; Papalia e Olds, 1981; Smith, Cowie e Blades, 1998; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Após observar padrões de pensamento nas crianças, desde o nascimento até ao final da adolescência, Piaget (1986, 1992) concluiu que o desenvolvimento cognitivo se processa em *estádios de desenvolvimento* e definiu quatro estádios principais: sensório-motor, intuitivo ou pré-operatório, operações concretas e operações formais (e.g., Davidoff, 2001; Henriques, 1996; Papalia e Olds, 1981; Papalia, Olds e Feldman, 2001; Smith, Cowie e Blades, 1998; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

No *estádio sensório-motor* (do nascimento aos dois anos) a construção do conhecimento começa com o exercício dos reflexos inatos, que se vão transformando por processos de assimilação e de acomodação, tornando-se em esquemas mais flexíveis e adaptativos. Este estádio divide-se, por sua vez, em seis sub-estádios, definidos por características específicas e próprias: reflexo de sucção; desenvolvimento de esquemas (audição e visão, sucção e preensão) e reacções circulares; descobrimento de procedimentos e

reações circulares secundárias; conduta intencional; exploração de novos meios e capacidade de representação; representação mental e invenção de novos meios (e.g., Papalia e Olds, 1981; Papalia, Olds e Feldman, 2001; Vilaseca e Moreno, 1998).

Durante o segundo *estádio intuitivo ou pré-operatório* (dos 2 até por volta dos 6/7 anos), a capacidade de armazenamento de imagens, por exemplo as palavras e as estruturas gramaticais da língua aumentam muitíssimo, passando a partilhar socialmente as suas cognições. Predominantemente, as crianças passam muito tempo a imitar sons e a verbalizarem muitas palavras. De forma intuitiva, as crianças são capazes de realizar “livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 106). É neste período que têm amigos imaginários, que os bonecos são reais, que mais inventam histórias incríveis, que falam sozinhas para se ouvirem a elas próprias e não se preocupam com a realidade ou lógica. Este estágio marca o início do pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta (e.g., Amaral, 2005; Davidoff, 2001; Henriques, 1996; Papalia e Olds, 1981; Papalia, Olds e Feldman, 2001; Smith, Cowie e Blades, 1998; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Vilaseca e Moreno, 1998).

No *estádio das operações concretas* (dos 6/7 aos 11/12 anos), “as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 108). Agora, já conseguem compreender aspectos concretos do problema, medir, pesar e calcular. Por estas razões, as crianças estão aptas a iniciar a educação escolar, no ensino básico do primeiro ciclo. Em oposição ao estágio precedente, neste período as crianças tornam-se demasiado concretas e lógicas, já conseguem distinguir os sonhos dos factos, mas ainda não distinguem estes das hipóteses. Por exemplo, na escola e mais especificamente na sala de aula, as crianças do 1.º ciclo compreendem as regras e o seu valor funcional. Contudo, têm uma compreensão redutora e específica das regras, como sendo leis acabadas que não se podem modificar. Mas também aqui as crianças desenvolvem a sua própria forma de entender os conteúdos, de acordo com as suas experiências do dia-a-dia (e.g., Davidoff, 2001; Henriques, 1996; Papalia e Olds, 1981; Papalia, Olds e Feldman, 2001; Smith, Cowie e Blades, 1998; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Vilaseca e Moreno, 1998).

Para os professores, a transição para o *estádio das operações formais* (dos 11/12 até por volta dos 16/18 anos) é evidente, devido às diferenças existentes nas características do

pensamento. Uma dessas importantes características é a capacidade do adolescente pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros, ou seja, a metacognição que constitui uma forma de auto-reflexão, permitindo alargar a imaginação. Neste estágio, os indivíduos compreendem que as pessoas podem ter pensamentos e opiniões distintos perante a mesma situação, desenvolvendo-se um conceito de relativismo – pensamento perspectivista. E quando o pensamento abstracto se desenvolve são capazes de architectar estratégias lógicas, racionais e abstractas, e compreender os significados simbólicos, as metáforas e as analogias (e.g., Amaral, 2005; Oliveira, 2004, 2008; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

No desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, os adolescentes têm consciência da forma como aprendem e da variedade de estratégias de aprendizagem a adoptar. O que traduz maior auto-correcção na resolução de problemas. Os adolescentes realizam processos de compreensão, sem necessitarem de testar concretamente a hipótese. O processo simbólico tem que ser activo para estimular o desenvolvimento cognitivo. “Durante este estágio, escrever poemas é mais eficaz do que ler poemas; fazer filmes é mais eficaz do que visioná-los” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 113).

Vygotsky (1978), contemporâneo dos primeiros trabalhos de Piaget (1986, 1992), foi outro autor que estudou o processo de desenvolvimento cognitivo, mas só ficou conhecido no Ocidente entre os anos 60 e 80. Para este autor, o desenvolvimento é um processo de aprendizagem que utiliza ferramentas cognitivas, como a linguagem, e realiza-se através da interacção social com os outros, mais experientes na utilização das mesmas (e.g., Fino, 2001; Schaffer, 1996). Considera que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, existindo mesmo uma assintonia entre estes processos e que o processo de aprendizagem precede o de desenvolvimento. Dessa assintonia advém a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que constitui uma “área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (Fino, 2001, p. 280).

A ZDP pressupõe a existência do aprendiz, instrutor e conteúdo, os quais se relacionam com um problema que necessita de resolução. Desta forma, sugere a existência de uma janela de aprendizagem em todos os momentos de desenvolvimento cognitivo, a qual salienta a necessidade de assegurar aos aprendizes actividades e conteúdos variados, com o intuito destes personalizarem a aprendizagem no interior das estruturas, meios, metas e objectivos da aprendizagem. Ou seja, a função de professor implica apoiar o

aluno, proporcionar-lhe meios e recursos, para que ele alcance níveis de conhecimento elevados, que sem o seu auxílio não seria possível alcançar. Na sala de aula, a interacção social define-se pela comunicação e pelo ambiente desta comunicação entre professor e aluno. Portanto, ensinar segundo a ZDP implica a partilha e a interacção social entre o professor e o aluno. O autor salienta que a compreensão da ZDP deve abranger a reavaliação do papel da imitação na aprendizagem: imitação das acções do instrutor/professor (e.g., Fino, 2001).

Na segunda implicação, o aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, os valores e as habilidades que foram interiorizadas, e a partir deste momento estará habilitado a iniciar um novo ciclo de aprendizagem, num nível cognitivo mais elevado. Nas actividades de planeamento, avaliação e resolução de problemas surge o conceito de metacognição, também abordado por Piaget (1986, 1992), que se refere ao conhecimento, às habilidades e aos valores interiorizados. Para Vygotsky (1978) todo este processo implica uma tomada de consciência do aluno sobre o próprio conhecimento e o papel do professor define-se como um regulador do processo e um analista do conhecimento (e.g., Fino, 2001).

A terceira implicação da sua teoria assenta na escolha de métodos que salientam a utilização dos próprios alunos como recursos de instrução, através dos quais os alunos ensinam os conteúdos aos seus pares. O objectivo principal é desenvolver o processo de auto-regulação, que normalmente é precedido por uma regulação exterior, ou seja, um adulto e uma criança mais aptos orientam a actividade dos outros indivíduos menos aptos. Com o decorrer do processo, os indivíduos vão-se tornando mais aptos e mais autónomos, alcançando a auto-regulação (e.g., Fino, 2001). Tendo em conta a realidade das nossas escolas, sendo as turmas cada vez maiores, mais heterogéneas e exigentes em relação às habilidades requeridas pelos alunos, a solução poderá passar por esta implicação.

Resumindo, enquanto que para Piaget (1986, 1992) o aluno caracteriza-se pelo “optimismo individualista”, para Vygotsky (1978) caracteriza-se pelo “optimismo sociocultural” (Martí, 2000, pp. 102 e 105). Estes dois autores, de algum modo, complementam-se.

1.3.2. Desenvolvimento Afetivo-Emocional e Pessoal

No início do século XX, as crianças até aos seis ou sete anos eram encaradas como se fossem criaturas sem mente, que nada sabiam nem sentiam e às quais era necessário responder às suas necessidades físicas. Os estudos de Freud (1953) revolucionaram esta visão (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993). Na sua investigação constatou que “os aspectos principais do desenvolvimento pessoal dos seus clientes tinham origem nos seus seis primeiros anos de vida” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 136). Habitualmente, Freud (1953) referia que para se conhecer o adulto era imprescindível conhecer-se a criança: a criança é o pai do homem. Ao estudar o crescimento emocional, ele estabeleceu três estádios de desenvolvimento: estágio oral, estágio anal e estágio fálico. Mais tarde, acrescentou ao seu trabalho o período de latência e o estágio genital. Desta forma, determinou que os factores emocionais e pessoais inerentes ao processo de desenvolvimento são estabelecidos durante os seis primeiros anos de vida e que as experiências emocionais ocorridas na infância marcam profundamente a personalidade do indivíduo (e.g., Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Erikson (1976, 1982), que foi aluno de Freud, desenvolveu, modernizou e prolongou, para toda a vida, a sua teoria de desenvolvimento pessoal. Os estádios de desenvolvimento obedecem a uma sequência, dependem da interacção da criança com o meio e da resolução de cada crise básica (dimensões positivas e negativas) que caracterizam cada estágio (e.g., Davidoff, 2001; Papalia e Olds, 1981; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

O sucesso do primeiro estágio, *confiança versus desconfiança*, desde o nascimento aos 24 meses (infância), depende da qualidade do tratamento que recebe e dos afectos que acompanham este tratamento (comer, vestir, abraçar, entre outros), através dos quais vai desenvolvendo sentimentos de confiança, segurança e conforto. Inicialmente, para as crianças as suas mães ou quem as substitua são o universo ou o todo. Portando, a qualidade ou a não qualidade destas experiências vai determinar a visão da criança sobre o mundo e a vida, preparando-se ou não para iniciar o segundo estágio, *autonomia versus vergonha* (dos 2 aos 3 anos). Neste estágio, a criança desenvolve a sua independência em relação ao adulto responsável, quer em termos de maturação física (gatinhar, andar, correr e trepar), quer em termos do aparecimento da linguagem, a qual deverá ser encorajada e modelada. A criança necessita mesmo desta independência para desenvolver a sua autonomia pessoal. Por este motivo, Erikson (1976, 1982) defendia

que nesta fase as crianças não deveriam ser severamente castigadas por explorarem o seu meio, ou por não controlarem ainda os esfíncteres, mas também não deveriam ser demasiado protegidas. Caso estas situações ocorram, a criança sente vergonha – dimensão negativa (e.g., Davidoff, 2001; Papalia e Olds, 1981; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

No terceiro estágio, *iniciativa versus culpa*, dos 3 aos 6 anos, as crianças começam a identificar-se com um modelo adulto e a imitar o seu comportamento. Assim, os rapazes tentam afirmar a sua masculinidade, denotando um crescente interesse e apego pelas suas mães, as raparigas por sua vez afirmam a sua feminilidade e a atenção pelos seus pais. Os sentimentos e as emoções são verdadeiramente “genuínos, legítimos e precisam de ser aceites” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 148). Este estágio caracteriza-se pelo jogo, pela fantasia e pelo imaginário, à semelhança do estágio pré-operatório de Piaget (1986, 1992). Portanto, os pais não devem insistir numa educação básica estruturada muito exigente, correndo o risco de se perder algo muito mais difícil de desenvolver no futuro. A educação básica deve ser introduzida na segunda infância (dos 6 aos 12 anos), que corresponde ao estágio *mestria versus inferioridade*. Nesta etapa, o desenvolvimento emocional e pessoal está direccionado para o exterior. Apesar da família continuar a desempenhar um papel fulcral no seu desenvolvimento, a partir de agora as crianças partilham a sua atenção com outras pessoas dos diferentes contextos em que se encontram inseridas. Neste sentido, a escola desempenha igualmente um importante papel ao nível do desenvolvimento pessoal e emocional, uma vez que as crianças passam muito do seu tempo diário na instituição escola. A criança neste estágio deve ser motivada para a competência pessoal para alcançar a mestria, caso contrário apenas sentirá a inferioridade pessoal (e.g., Davidoff, 2001; Papalia e Olds, 1981; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Na adolescência inicia-se o estágio *identidade versus difusão* que se prolonga até ao início da vida adulta (entrada no ensino superior). O adolescente começa a olhar o mundo de uma forma diferente, com a capacidade de pensar em termos relativistas, de distinguir a realidade objectiva e a percepção subjectiva, de perceber sentimentos e emoções, tanto os seus como os dos outros, e de adoptar e entender os seus pontos de vista e dos outros. A forma como nos definimos e como os outros nos definem constituem “os alicerces da nossa personalidade adulta. Se esses alicerces forem firmes e fortes resulta uma identidade pessoal e sólida; se não, o resultado é aquilo que Erikson

chama uma identidade difusa” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, pp.53-54). Davidoff (2001) salienta ainda outros três estádios inerentes à idade adulta: *intimidade versus isolamento* (início da idade adulta); *generatividade versus auto-absorção* (meia-idade) e *integridade versus desesperança* (idade adulta avançada).

1.3.3. Desenvolvimento Moral

Ao desenvolvimento moral associamos o nome de Kohlberg (1981, 1984) que definiu também estádios de desenvolvimento através de um estudo do sistema de pensamento que os sujeitos, com distintos estatutos sócio-culturais e com idades diferenciadas, usavam na resolução de questões morais. Posteriormente, sintetizou as respostas em seis sistemas de julgamento diferentes (e.g., Davidoff, 2001; Shaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Os *estádios I e II – moralidade pré-convencional* – marcam o início do desenvolvimento moral. O estágio I é caracterizado pela obediência e pelas decisões morais baseadas em formas de poder físico e material. O comportamento da criança é moldado de forma a evitar a punição física. No estágio II as suas acções correspondem à satisfação das suas próprias necessidades, não se preocupando com as dos outros, a não ser que seja beneficiada. A preocupação com os outros só se inicia nos *estádios III e IV – moralidade convencional*. O estágio III caracteriza-se pela conformidade perante as normas do grupo e pela vontade de serem boas pessoas, para serem aceites pelo grupo. Portanto, os afectos desempenham um papel muito importante. No estágio IV existe uma preocupação em relação às questões de ordem na sociedade, para prevalecer a honra e o dever. E, por fim, a *moralidade pós-convencional* que integra os *estádios V e VI*. No primeiro não existem verdades absolutas, o que a sociedade decide é aceite como sendo o correcto, pois esta tem o poder de alterar as normas. No entanto, quando nenhuma lei é afectada, o correcto é uma questão de opinião pessoal. Pelo contrário, no estágio VI os princípios éticos são gerais e universais, principalmente os da justiça, igualdade e dignidade. Estes são princípios mais elevados do que qualquer lei (e.g., Davidoff, 2001; Shaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

1.3.4. Desenvolvimento Social

O desenvolvimento social aborda o relacionamento das crianças com as outras pessoas. Abrange padrões de comportamento, sentimentos, atitudes e conceitos que as crianças exteriorizam relativamente às outras pessoas, bem como a forma que estes aspectos se alteram com a idade (e.g., Schaffer, 1996). Bandura (e.g., Bandura e Walters, 1963) concluiu que uma parte significativa do que o sujeito aprende realiza-se através da imitação ou da modelagem. O comportamento, as estruturas cognitivas e o meio envolvente interagem de forma indissociável, ou seja, os indivíduos são produto do meio, das escolhas e da modelagem: “não estamos perante uma rua de sentido único” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 253).

Através da modelagem, os sujeitos aprendem uma lista quase interminável de novos comportamentos e respostas. Para além da família, os professores poderão ser o modelo mais significativo no meio da criança. Muitas crianças modelam de forma perfeita o comportamento do professor, impondo esse comportamento em casa, quando interagem com os irmãos e os pais, ou mesmo na escola com os seus pares. Assim, na sala de aula, os professores proporcionam condições para a aprendizagem, através da linguagem, mas também através das atitudes e dos comportamentos. A criança realiza uma avaliação das acções observadas e das suas consequências, seleccionando o que imita, e a imitação pode acontecer muito tempo depois de observar o comportamento. Estas situações indicam-nos que os processos de atenção, retenção e motivação estão activos e que funcionam correctamente (e.g., Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Bandura (1977) insistia ainda na noção de reforço. Este autor acreditava que o auto-reforço, efectuado pela criança, era tão significativo como o reforço externo. Mais tarde, acrescentou que muitos dos esforços dos indivíduos podem ser encarados como o crescente sentimento de auto-eficácia, sendo este sentimento definido como resultado e organizador das acções. Assim, a criança é um sujeito activo no seu desenvolvimento (e.g., Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Outro teórico que aprofundou a capacidade de constituir relações foi Bowlby (1980, 1993) que desenvolveu a teoria da vinculação. A primeira relação da criança intitulada por vinculação, que se define como um elo emocionalmente significativo e de longa duração, que se mantém com outro indivíduo. Habitualmente, o objecto desta

vinculação é alguém que retribui os sentimentos da criança. No entanto, realiza-se uma distinção entre vinculação, que se define como um sistema comportamental de um indivíduo, o qual organiza os sentimentos de uma criança relativamente às outras pessoas, e comportamento vinculatório, isto é, a forma aberta de exprimir esses sentimentos. De salientar que a vinculação só pode ser deduzida do comportamento vinculativo (e.g., Schaffer, 1996).

A teoria de Bowlby (1980, 1993), baseia-se no significado biológico dos laços emocionais, ou seja, as crianças têm uma predisposição genética para incrementar vinculações aos indivíduos que cuidam delas, por isso conseguem chorar, agarrar e seguir. De início são usadas de forma indiscriminada, mas posteriormente são organizadas em sistemas de vinculação coerentes, e a criança fica apta a constituir modelos interiores de funcionamento, os quais proporcionam a representação mental das relações vinculativas.

1.4. Sentimentos na Infância

Os termos afectividade, sentimentos e emoções são frequentemente utilizados como sinónimos, mas para alguns autores estes conceitos são distintos, apesar de estarem relacionados. Um dos autores que distingue emoções de sentimentos é Damásio (2005), que refere que os sentimentos relacionam-se com a experiência mental de uma emoção, isto é, os sentimentos são direccionados para o interior (privados) e as emoções para o exterior (públicas), sendo através dos sentimentos que as emoções têm impacto na mente. De facto, nem todos os sentimentos provêm das emoções, mas todas as emoções geram sentimentos (e.g., Abreu, 1997; Damásio, 2005).

O pressuposto da existência de uma dimensão *afectiva* (não cognitiva), relacionada com os sentimentos, as emoções e os estados de espírito, da vida humana liga-se à questão empírica que opõe o mundo das ideias e do saber (cognição) ao mundo dos afectos.

“Sentimentos (feelings), emoções, estados de espírito (moods) são conceitos que lidam com, o que correntemente designamos de, «dimensão não cognitiva» das nossas vidas. A linguagem do dia-a-dia opõe o «conhecer/saber» ao «sentir» procurando diferenciar a sua natureza e o seu impacto nos nossos comportamentos” (Marques, 2001, p. 253).

O conceito de sentimento não é exclusivo do domínio afectivo, já que nem todos os sentimentos são afectivos. O sentimento refere uma experiência subjectiva que varia em intensidade e que tem algumas interdependências fisiológicas. De salientar que esta experiência subjectiva pode ser afectiva ou cognitiva. Muitos dos nossos sentimentos não são afectivos, por exemplo a incerteza é um sentimento relativo ao grau de confiança num julgamento ou decisão, também a fluência de processamento é um sentimento que salienta a facilidade com que processamos a informação activada na nossa mente, e a familiaridade é um sentimento de reencontro com um determinado acontecimento ou estímulo (e.g., Marques, 2001).

A este propósito, importa distinguir um sentimento afectivo de um sentimento cognitivo. Um sentimento é afectivo quando apresenta uma valência positiva ou negativa. E um sentimento cognitivo é, então, um sentimento sem valência. Contudo este facto é questionável, “por exemplo, o sentimento de incerteza é uma experiência negativa, e que um sentimento de familiaridade tem uma valência positiva” (Marques, 2001, p. 257). De referir que o estado de espírito e a emoção são considerados sentimentos afectivos (com valência).

Numa perspectiva neuropsicológica, os sentimentos funcionam como marcadores-somáticos que controlam os processos de decisão que estão subjacentes a todo e qualquer comportamento (e.g., Damásio, 2005). Estes marcadores-somáticos englobam mudanças, ao nível fisiológico, necessárias à nossa mente e à actividade cognitiva, e constituem sinais informativos, inconscientes, positivos ou negativos, capazes de informarem se as diferentes acções possíveis devem ser realizadas. “A mente é ajustada a esses sinais com vista a evitar resultados negativos e a aproximar os positivos” (Marques, 2001, p. 263). Neste sentido, Clore (1992, cit. por Marques, 2001), considera que o papel informativo dos sentimentos é muitas vezes consciente. O indivíduo, portanto, dá-se conta da sua forma de sentir e utiliza essa informação para adaptar a sua resposta ao meio ambiente. Esses sentimentos agregam um conjunto de detalhes complexos, relativos aos estados do organismo, e são indicadores importantes na tomada de decisão e em outras actividades cognitivas que envolvam a reflexão.

Assim sendo, as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental na regulação do comportamento individual e interpessoal. Individualmente, os sentimentos ensinam-nos algo sobre a nossa reacção psicofisiológica relativa às situações diárias. Interpessoalmente, percebemos e observamos os sinais visíveis inerentes aos

estados emocionais dos outros com que nos relacionamos, tais como a expressão facial, os sinais gestuais e vocais (e.g., Schaffer, 1996).

Como já referimos, durante desenvolvimento emocional as crianças adquirem consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. Um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento é o controlo das emoções dos sentimentos negativos. As crianças aprendem a controlar estas emoções através da observação e imitação do comportamento e das atitudes dos outros. As crianças são igualmente capazes de verbalizar as suas emoções e sentimentos. Desde muito novas que denotam empatia pelo outro, mas o período em que estão mais empáticas e mais abertas a um comportamento pró-social é a terceira infância. Este tipo de comportamento significa que a criança está a adaptar-se de uma forma positiva e que adequa o seu comportamento às distintas situações sociais, com que se depara diariamente: “a ser livres de emoções negativas e a enfrentar os problemas de maneira construtivista” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 403).

Partindo da definição de Abreu (1997), pela qual os sentimentos são “o que nos relaciona com cada uma das outras pessoas e que se pode descrever por amor, ternura, estima, confiança, compaixão, gratidão, respeito, admiração, ódio, inveja, vergonha, desconfiança, aversão, ciúmes” (Abreu, 1997, p. 114), pretendemos analisar a relação entre o aluno e o professor como uma relação afectiva, interpessoal e comunicativa.

2. A CRIANÇA E A ESCOLA

2.1. Introdução ao Capítulo

Inicialmente, definimos quatro conceitos fundamentais inerentes às crianças escolarizadas: socialização, educação, instrução e escola. Salientamos igualmente a importância da criança, na escola e na sala de aula, ser encarada como um aluno e como uma pessoa. Também na sala de aula, a relação instituída entre o aluno e o professor reveste-se de uma importância fulcral na criação de um ambiente facilitador e interpessoal à aprendizagem, podendo afirmar-se que a formação da personalidade, o tornar-se pessoa, é o resultado das inter-relações sistémicas que institui com o ambiente (e.g., Portugal, 1992; Santos, 1991; Soveral, 1996).

A aprendizagem interpessoal de Rogers (1986) incentiva o desenvolvimento de relações humanas e afectivas entre professor e aluno. O docente deverá estabelecer um clima de sala de aula quente e facilitador, do qual tanto os alunos como o professor beneficiarão. A este propósito, a experiência e os sentimentos são valorizados em detrimento do pensamento ou da leitura como a via mais apropriada para o conhecimento. Logo, o caminho para a aprendizagem é constituído pelos afectos, sentimentos, emoções e relações humanas (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Slepj, 1998; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Portanto, a afectividade, implícita na relação entre aluno e professor, pretende estimular a autonomia intelectual, social e afectiva dos alunos. A afectividade é uma componente fundamental ao desenvolvimento emocional equilibrado das crianças e dos jovens (e.g., González, 2002; Sampaio, 1996; Strecht, 1997).

2.2. Socialização, Educação, Instrução e Escola

A *socialização* pode ser definida como a transmissão de uma geração para outra, ou entre pares, dos padrões comportamentais, costumes, valores e regras de uma sociedade, ou de um grupo. Este processo tem sido conceptualizado de formas distintas: modelo «laissez-faire», modelo de moldar o barro, o modelo de conflito e o modelo de

mutualidade. Sendo este último modelo que reúne maior consenso e que é considerado o mais satisfatório, tendo em conta as investigações empíricas realizadas (e.g., Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Os processos de socialização actuam nas áreas do desenvolvimento das funções cognitivas e emocionais: sociedades diferentes têm regras distintas quanto à manifestação das emoções e dos sentimentos, que são aprendidos e interiorizados na infância. Diariamente, as crianças estabelecem interações sociais, as quais lhe possibilitam experiências emocionais distintas e consequências fundamentais para o seu desenvolvimento afectivo. A forma como a criança e o adulto (pais, educadores e professores) permutam os afectos, no decorrer da interacção social (diálogo emocional), auxilia a definição do percurso da socialização emocional. Aliás, o discurso relativo às emoções e aos sentimentos, mais frequente entre pais e filhos, é outra forma da socialização emocional (e.g., Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

A definição de *educação*, ao longo dos tempos, tem variado conforme os autores. A palavra educar deriva do latim “educere” que significa “conduzir para o exterior, despertar no Homem os elementos positivos que nele se acham dormentes, como sejam, a verdade, a justiça, o amor, a tolerância, a solidariedade, etc” (Oliveira, 1999, p. 28). Como actividade sistemática, a educação consiste numa acção exercida pelos adultos sobre as crianças e os adolescentes, com a finalidade de os preparar para a vida futura (e.g., Planchard, 1967). No entanto, educar não é impor e obrigar, mas sim desenvolver aquilo que já existe interiormente no educando (e.g., Rohden, 1960; Santos, 1991; Silva, 1996). Ou seja, “como a luz desperta e desenvolve na semente a planta que nela existe potencialmente” (Oliveira, 1999, p. 28). Em Portugal, Agostinho da Silva (1996, 2000) foi o primeiro educador a chamar a atenção para este facto, de que educar não é obrigar, e simultaneamente criou o primeiro princípio do verdadeiro ensino. Salientou que era urgente que a escola se tornasse um espaço, onde os alunos tivessem espaço para pensar e reflectir sobre os problemas do quotidiano, mas também para conviver, onde as relações interpessoais se caracterizem pelo respeito (e.g., Belo, 2004; Silva, 1991).

No senso comum, educar significa ensinar e aprender, permite a transmissão de conhecimentos e valores entre gerações, oferecendo meios culturais necessários à convivência de um membro da sua sociedade (e.g., Siguán, 1997). A educação poderá, então, coincidir com os conceitos de socialização e endo-culturação, sendo encarada como um fenómeno cultural.

Neste sentido, a educação está presente na acção educativa que deverá basear-se numa relação afectiva e adaptativa, na qual os educadores sejam pessoas reais e espontâneas (e.g., Rohden, 1960), pois não “se educa com teorias mas com os princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário” (Santos, 1991, p. 22). Portanto, a educação deve incluir tanto a formação do carácter, da personalidade, como a transmissão de informação (instrução) ou o desenvolvimento cognitivo e da inteligência, pois um ser humano realizado é aquele que vive em harmonia com o mundo (e.g., Singh, 1998). Nesta perspectiva, educação “deve igualmente integrar tudo o que pode concorrer para o equilíbrio afectivo num mundo técnico frustrante” (Legrand, 1980, p. 166).

No início do século XX, Agostinho da Silva (1996, 2000) referiu que o grande desafio da educação era o de construir uma cultura de paz, cooperação, solidariedade e tolerância, e que recusasse determinantemente a violência. Curiosamente, o mesmo desafio mantém-se ainda actualmente (e.g. Mota, 2004). O que tem sido feito para alcançar este objectivo premente na educação?

Enquanto a educação reporta-se aos indivíduos e à concretização de valores inerentes e internos dos mesmos, a *instrução* refere-se aos objectos, à aquisição de conhecimentos e ao descobrimento de factores exteriores aos sujeitos. Sumariamente, o papel principal da instrução é a transmissão de informação e conteúdos, para alcançar os objectivos inerentes às orientações e aos programas curriculares, ao passo que o papel da educação é tornar o ser humano mais desperto e autónomo, com capacidade de aprender mais e tornar-se melhor, em todos os sentidos (e.g., Oliveira, 1999; Rohden, 1960; Santos, 1991; Silva, 2000).

A *escola* é considerada como um sistema, uma instituição e uma organização social. Enquanto sistema, a escola é uma totalidade (as partes e o todo), mas que adquire uma identidade própria e revela uma auto-organização. Por um lado, todas as escolas são iguais, pois partilham aspectos e regras comuns, mas por outro, cada escola é única, uma vez que tem uma forma específica de aplicar as mesmas leis, recebe os alunos de forma diferente, tem uma localização e uma história próprias e é constituída por indivíduos distintos. Enquanto instituição e organização, a escola apresenta-se como uma estrutura tri-dimensional e hierárquica: (a) eixo vertical ou hierárquico que organiza a escola a vários níveis; (b) eixo ântero-posterior que explana o significado oculto de muitas relações; (c) e eixo sagital que remete para as relações afectivas



estabelecidas entre os intervenientes, aluno-aluno, aluno-professor e professor-pais (e.g., Sousa, 1998).

A escola define-se, portanto, como um sistema e como uma estrutura hierárquica, “de normas, obrigações e relações de força, em que umas regras são explícitas e outras implícitas, determinando um conjunto de comportamentos e relações” (Sousa, 1998, p. 76). Por um lado, a escola apresenta uma duração limitada no tempo (horário, idades dos alunos, espaço e território) mas, por outro, evidencia uma dimensão ilimitada (história e recordações dos intervenientes). Ela envolve, igualmente, relações provenientes do processo de ensino/aprendizagem e das outras relações que se estabelecem, mais de carácter emocional ou pessoal (e.g., Sousa, 1998). A nós interessa-nos especificamente a relação que a criança mantém com os professores e os sentimentos provenientes dessa relação.

Actualmente, a escola tem como funções instruir, educar e socializar, uma vez que a maioria dos nossos alunos passam mais tempo nas instituições escolares do que em casa, com a sua família. Aliás, a escola e a sala de aula, para muitos, é a “última oportunidade de interiorizar regras e de criar um conjunto de valores essenciais à vida” (Sampaio, 1997, pp. 205-206). A escola só pode cumprir com as suas funções se os professores, os auxiliares de acção educativa, alunos, pais e autarquias locais, enfim a comunidade escolar, trabalharem de forma cooperativa e complementar, educando para a cidadania solidária e consciente.

Infelizmente, a escola, de hoje, transmite mais informação e menos educação, formação e cultura, sendo um reflexo da nossa sociedade apressada, cada vez com menos valores, que por sua vez constitui-se como uma sociedade “com mais informação e menos informada” (Penedo, 1997, p. 6). Também é muda sobre os direitos e deveres dos pais e adultos para com os seus filhos, bem como destes para com os seus pais (e.g., Dolto, 1999).

2.3. A Criança Enquanto Aluno e Pessoa

O homem é encarado como um indivíduo situado no mundo, que está em constante processo de descoberta do seu próprio ser, a partir da ligação com outras pessoas e grupos. O ser humano reconstrói em si o mundo exterior partindo da sua percepção e

das suas experiências atribuindo-lhes significados. Cada indivíduo tem uma percepção própria e única do mundo. A mesma situação é percebida de forma diferente por indivíduos distintos. A experiência pessoal e subjectiva é fundamental para a construção do próprio saber e atribui-se ao sujeito o papel central na elaboração e na criação do conhecimento (e.g., Braga, 2008).

A interacção entre a pessoa e o ambiente permite à pessoa alargar a sua percepção da realidade e aumentar a sua capacidade de agir e de estar em contacto consigo e com os outros. A pessoa realiza-se através da acção, fazendo escolhas dirigidas às suas necessidades, assumindo as suas responsabilidades, explorando as suas potencialidades e descobrindo quem é realmente. As mudanças na percepção e na acção da pessoa conduzem à sua reorganização, através de processos cognitivos, como o pensamento, o raciocínio e o julgamento, ou de interpretações afectivas, como as emoções, os sentimentos e as reacções. Portanto, o desenvolvimento humano está subordinado à qualidade das relações que a pessoa estabelece com o meio (e.g., Portugal, 1992; Soveral, 1996).

Considerar o aluno como pessoa é reconhecê-lo como um ser global, com a sua originalidade, as suas experiências, vivências e aquisições, e como um ser individual e relacional, “que interage, influencia e é influenciado pelo mundo em seu redor e pelo Universo de que faz parte” (Soveral, 1996, p. 17).

Os indivíduos desenvolvem-se a partir da relação com os outros, podendo afirmar-se que a personalização, o tornar-se pessoa, sucede das inter-relações sistémicas que institui com o ambiente. Assim, é fundamental especificar e atender às condições facilitadoras e mobilizadoras do processo de desenvolvimento, no qual o aluno é actor da sua própria aprendizagem (e.g., Soveral, 1996).

2.4. Relação Entre Aluno e Professor: Afectiva, Interpessoal e Comunicativa

A relação entre aluno e professor é uma *relação afectiva e interpessoal* que tem como ponto de partida a transmissão de conhecimentos – instrução. Na análise do desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica, com uma visão antropocêntrica, salientam-se alguns conceitos centrais: o da pessoa encarada como um

sistema – pessoa em interação constante com o meio, no qual exerce a sua influência e é por ele influenciado; o do desenvolvimento da pessoa; o da relação pedagógica interpessoal estabelecida entre o professor e o aluno; o da formação que se define como um processo através do qual se adquirem conhecimentos e competências de 3.^a dimensão (pessoais, relacionais e sócio-afectivas); e o das práticas de formação que abarcam a reflexão sobre as práticas e o papel do formador. Todos estes conceitos se articulam e interagem no desenvolvimento do aluno como pessoa (e.g., Soveral, 1996).

Assim sendo, o professor, o aluno e o saber relacionam-se e constituem o que designa por «triângulo pedagógico». O professor é visto como instrutor, formador, educador, o aluno é encarado como educando, formando, o que aprende, o que se educa, e o saber é constituído basicamente por conteúdos, disciplinas, programas (e.g., Soveral, 1996).

Na formação da relação educativa é frequente utilizar processos de comunicação, os quais permitem a criação de espaços de conhecimentos e experiências, sem nunca omitir ou desprezar a partilha de valores e a expressão verbal e não verbal dos afectos, sentimentos e emoções. Portanto, a comunicação entre os intervenientes possibilita o estabelecimento de elos de ligação de origem sócio-afectiva (e.g., André, 2007). Logo, esta relação entre aluno e professor deve-se caracterizar pela dimensão de entreajuda e de estímulo à autonomia, usando como plataforma a confiança e o respeito. A afectividade implícita nesta relação pretende estimular a autonomia intelectual, social e afectiva dos alunos, pois ela constitui-se como uma componente fundamental ao desenvolvimento emocional equilibrado das crianças e dos jovens (e.g., González, 2002; Sampaio, 1996; Strecht, 1997).

Neste sentido, Strecht (1997, 1999) descreve situações de crianças e jovens vítimas de abandono, violência física e psicológica, e abusos sexuais. Para a maioria destas crianças e jovens, apesar de apresentarem inúmeras queixas por parte das instituições escolares, as escolas eram, para eles, extremamente importantes, o que constitui uma situação paradoxal, mas explicável, pois o desenvolvimento infantil e juvenil baseia-se em intensos desejos de crescer e conhecer, os quais se relacionam com as características individuais de cada sujeito e com a ligação “a um meio emocionalmente seguro e estimulante” (Strecht, 1997, p. 126). Muitas destas crianças transportam para a escola as suas dificuldades emocionais, as quais também, em inúmeros casos, ninguém quer saber, conhecer ou ajudar. Contudo, existem outras situações que demonstram o

contrário, em que a escola e os professores se preocuparam em compreender e ouvir, realmente, as crianças (e.g., Malik, 1988; Sampaio, 1996, 1997; Strecht, 1997, 1999).

Nesta perspectiva, os professores não devem ser pais ou psicólogos dos seus alunos, embora evidenciem funções maternas, paternas ou «psi», mas devem procurar estabelecer uma empatia sincera, transmitir uma “autoridade protectora, saber ouvir (mais do que perguntar)” (Strecht, 1997, p. 128). Estes aspectos são essenciais ao desempenho das funções enquanto docentes. De salientar que a Escola define-se como um espaço em que as crianças e os jovens querem “aprender a viver para viver a aprender, ... mais do que o conhecimento por si só, interessa-lhes perceber como é que com esse mesmo conhecimento podem ser mais felizes” (Strecht, 1997, p. 132).

O aluno, enquanto pessoa e educando, deve aprender num clima de relação emocional, interpessoal, positiva e empática promotora do crescimento, desenvolvimento, maturidade e autonomia (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008). A condição básica na sala de aula é o respeito à personalidade do aluno. Para tal, as actividades devem ser premiadas por uma interacção harmoniosa, no sentido da noção do trabalho cooperativo, da compreensão, simpatia e motivação (e.g., Braga, 2008). Esta relação tem que basear-se na confiança, na congruência, no respeito, na aceitação e na empatia – aprendizagem interpessoal (e.g., Rogers, 1986; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

A aprendizagem interpessoal incentiva o desenvolvimento de relações humanas e calorosas entre professor e aluno. O professor deve introduzir o afecto e a empatia na relação com os seus alunos. A qualidade da interacção humana, principalmente o grau de sinceridade e honestidade do professor demonstrada relativamente aos seus alunos, é essencial para a criação de melhor ambiente para a aprendizagem (e.g., Rohden, 1960; Santos, 1991; Silva, 2000).

Rogers (1986) atribuiu um papel essencial à experiência e aos sentimentos em detrimento do pensamento ou da leitura, como o caminho apropriado para o conhecimento. O caminho para a aprendizagem é constituído pelos afectos, sentimentos, emoções e relações humanas, e são todos estes factores, em interacção, que determinam as representações sociais. Rogers (1986) representou três condições necessárias para a promoção da aprendizagem: empatia, aceitação incondicional positiva e congruência ou genuinidade. A empatia permite uma comunicação verdadeira com os alunos, isto é, uma compreensão verdadeira das suas emoções e dos seus sentimentos. A aceitação

incondicional positiva possibilita a aceitação dos alunos da forma como são, sem julgamentos. A congruência ou genuinidade implica ser honesto e verdadeiro, sem fingimentos: gostamos ou não de ouvir os sentimentos e as emoções das crianças (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Sabendo-se igualmente que a memória e a atenção são selectivas, e que esta selecção baseia-se em associações afectivas estabelecidas entre o aprendido e a situação em que se aprendeu, o bem-estar na relação aluno-professor é fundamental na assimilação de conteúdos. Desta forma, o processo de ensino/aprendizagem ao ocorrer num clima sócio-emocional agradável facilita a assimilação de conteúdos, bem como fornece ao aluno instrumentos essenciais para que ultrapasse os seus medos e para que adquira maior vontade de aprender, cooperar e ajudar os outros, em detrimento da competição (e.g., Agusti, 1997a, 1997b; Krishnamurti, 1988; Oliveira, 1999, 2004, 2008; Silva, 2000; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Em relação ao modelo de professor mais valorizado pelos educandos, Estrela (1992) realizou um estudo sobre a importância concebida pelos alunos, do 2.º e 3.º ciclos e do secundário, relativamente à manutenção da disciplina, e verificou que para maioria a dos discentes, os professores dividem-se em dois grandes grupos: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar. O modelo maioritário é o do professor que ensina bem, que tem autoridade sem ser autoritário, amigo, justo e compreensivo. Para muitos alunos, os professores que não mantêm a disciplina são considerados como um modelo não apreciado e a não perfilhar.

As *competências comunicacionais* constituem ferramentas fundamentais para o professor. O desenvolvimento destas competências proporciona ao docente no exercício das suas funções pedagógicas um melhor relacionamento com os seus alunos e uma forma mais eficaz de lidar com as situações delicadas que ocorrem em contexto escolar.

Neste sentido, a comunicação é o pilar principal para o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica, uma vez que ambas são indissociáveis, mas a comunicação distingue-se da relação, reportando os aspectos afectivos da comunicação à relação. Desta forma, se pensarmos em diversos actos de ensino, verificamos que muitos actos como elogiar, encorajar, censurar, criticar, ameaçar, transmitem cargas afectivas fortes e informações objectivas (que eles veiculam). São estes actos que contribuem para a criação de um certo ambiente na turma, que exercerá influência no comportamento dos

alunos e nos planos de aprendizagem, permitindo caracterizar os estilos de comunicação do professor. Portanto, podemos considerar que a relação pedagógica é um sistema resultante da inter-influência e das inter-relações estabelecidas entre aluno e professor (e.g., Estrela, 1992).

A comunicação é, assim, o centro de todo o sistema relacional, no qual os sentimentos são expressos através das competências comunicacionais (verbais e não-verbais) e das atitudes do indivíduo (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992). No que se refere às competências comunicacionais, mais especificamente às verbais, a linguagem é uma actividade simbólica, mas também é um “meio de dissimulação de emoções profundas... *uma forma de defesa contra os impulsos e sentimentos*” (Santos, 1991, p. 26). Portanto, nem sempre os sentimentos referidos são sinceros e verdadeiros.

Tendo em consideração este sistema de relações que define a comunicação entre aluno e professor é possível observar certos indicadores que podem influenciar a relação, uma vez que a comunicação é definida como um sistema de inúmeros canais nos quais o indivíduo participa sempre pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio (e.g., André, 2007).

Vários estudos concluíram que os professores que têm atitudes positivas face ao mundo transmitem um importante conjunto de indícios não verbais, os quais facilitam o encorajamento dos alunos à participação e ao envolvimento; pelo contrário, os que têm atitudes negativas denunciam um comportamento não verbal, desencorajador e inibitório da participação e envolvimento, também estabeleceu-se uma correlação clara entre o comportamento não verbal do professor e o ambiente da sala de aula. Neste sentido, os professores necessitam de focalizar mais a atenção no seu “reportório não verbal básico” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 327).

Em suma, cada vez mais a família transfere para a escola e para o sistema educativo as suas competências e funções educativas, pelo que para muitas crianças e jovens a escola é a última oportunidade de adquirir regras e valores inerentes à vida, à sociedade ou ao meio. Infelizmente, é também para muitas crianças a única oportunidade de aprender sobre os sentimentos e as emoções, mas também sobre as formas de pensamento e a importância da comunicação. Seria conveniente e adequado que os professores não sentissem a obrigatoriedade de ensinar tantos conteúdos e que dessem prioridade aos

assuntos da vida, mas também que os pais não se demitissem das suas responsabilidades (e.g., Sampaio, 1996, 1997; Santos, 1991). Neste sentido, os educadores e professores devem incentivar a ajuda, a comunicação, o espírito de grupo, a tolerância, a imaginação, a aprendizagem e o desenvolvimento, respeitando as diferenças individuais, ritmo e características próprias, de cada educando, mas simultaneamente, estabelecendo objectivos educacionais, discutindo as regras a cumprir na sala e na escola (e.g., Agusti, 1997a, 1997b; Oliveira, 1999, 2004, 2008; Rogers, 1986; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1. Introdução ao Capítulo

Todas as interacções humanas implicam representações. O aspecto principal destas interacções é o facto de elas constituírem acontecimentos, que são representados interna e psicologicamente por cada um dos participantes. Portanto, ao relacionar-se e familiarizar-se com algo, as pessoas partilham representações (e.g., Moscovici, 2003).

As representações sociais surgem da comunicação e linguagem, mas também possibilitam, claramente, a criação de relações entre indivíduos, quando estes partilham as suas representações. O conceito de representação social é enumerado em inúmeros trabalhos realizados nas últimas décadas. Esta noção foi atribuída por Moscovici (1961) para estabelecer uma ligação entre a psicologia e a sociologia. Hoje é um dos conceitos centrais da psicologia social (e.g., Amaral, 2005; Castro, 2002; Duveen, 2000; Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amaral, 2007).

As representações têm como objectivo primordial tornar familiar o que inicialmente não o é; o princípio da familiarização indica-nos, portanto, a representação do grupo e da sociedade. De salientar que o princípio da familiarização só sucede através de dois processos de pensamento ou mecanismos inerentes às representações sociais, baseados na memória e nas conclusões prévias ou passadas. Estes processos definem-se como meios de elaboração das representações sociais e designam-se por ancoragem e objectivação. O primeiro é responsável por ancorar o não-familiar num contexto familiar; o segundo processo transforma o que é abstracto em concreto ou quase concreto (e.g., Amaral, 2005; Castro, 2002; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

Em suma, as representações sociais são representações internas e presentes nos indivíduos, mas com características igualmente sociais. Ou seja, explanam a diversidade do pensamento em sociedades específicas e particulares (e.g., Castro, 2002). Elas são estruturas que associam “cognição, afecto e acção e é igualmente no contacto com o outro que o pensamento, o sentimento e a motivação humanas se desenvolvem” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 272).

3.2. Génese do Conceito e da Teoria

O conceito de representação social é enumerado em inúmeros trabalhos realizados nas últimas décadas. Esta noção foi atribuída por Moscovici (1961) para estabelecer uma ligação entre a psicologia e a sociologia. Hoje é um dos conceitos centrais da psicologia social (e.g., Castro, 2002; Oliveira e Amaral, 2007).

Durkheim (1982) propôs a noção de representação colectiva para designar que a vida social, a sua organização e características, proporciona representações que são amplamente partilhadas, e se impõem aos sujeitos, “mesmo que estes não tenham delas consciência, ou sobretudo porque não têm delas consciência” (Castro, 2002, p. 951). As representações colectivas abrangiam uma série de formas intelectuais, das quais salientam-se a ciência, a religião, o mito, as modalidades de tempo e de espaço; incluíam ainda qualquer ideia, emoção, sentimento ou crença que surgisse no seio de uma comunidade (Durkheim, 1982). Para Moscovici (2003) as representações colectivas suportam variadíssimas ideias e palavras, e são:

“um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenómenos que necessitam ser descritivos e explicados. São fenómenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (Moscovici, 2003, p. 49).

Esta noção de representação colectiva possibilitava o entendimento das uniformidades e regularidades do pensamento social, mas não era suficiente para responder à diversidade e à criatividade. Ao invés, as representações sociais são estruturas dinâmicas, que exercem a sua influência sobre um conjunto de relações e comportamentos (e.g., Moscovici, 2003). Pelo que, todas as interacções humanas, em quaisquer níveis, sejam entre pessoas ou grupos, implicam representações. O aspecto principal destas interacções é o facto delas constituírem acontecimentos, que são representados mentalmente por cada um dos participantes. Portanto, quando as pessoas se relacionam e se familiarizam, as representações estão sempre presentes (e.g., Moscovici, 2003).

Na teoria das representações sociais, a mudança apresenta-se como um aspecto fundamental, por permitir que as representações sociais exerçam a sua influência sobre o comportamento dos indivíduos, participantes activos de uma colectividade. As representações são criadas interna e psicologicamente no indivíduo e, à semelhança do

processo colectivo, introduzem-se no pensamento individual, como um factor determinante (e.g., Amaral, 2005; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

A investigação em representações sociais possibilita a compreensão da forma como os indivíduos apreendem o meio que os rodeia, para perceber e solucionar os seus problemas. Estudam a forma como os seres humanos pensam, elaboram e respondem às questões. Por esta razão, afirma-se que os sujeitos e os grupos mobilizam-se numa sociedade pensante, produzida pelos próprios, através da comunicação estabelecida entre si (e.g., Jodelet, 1984; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amaral, 2007; Vala, 1986a, 1986b).

As representações sociais constituem-se como o objecto da psicologia social, mas não privilegiam nenhum método ou metodologia específicos de pesquisa, deixando essa opção ao critério do investigador, que o deverá fazer de acordo com os objectivos definidos e com o que se adapta melhor ao seu trabalho. Um método acomoda-se quando responde aos propósitos e aos objectivos do estudo, e quando encaminha as respostas a uma questão de partida (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amaral, 2007).

Em suma, as representações sociais são representações internas e presentes nos indivíduos, mas com características igualmente sociais. Explicam a diversidade do pensamento em sociedades específicas e particulares (e.g., Castro, 2002). E associam dimensões cognitivas, afectivo-emocionais e comportamentos, facilitando o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e de motivação na interacção humana (e.g., Jovchelovitch, 2001; Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amaral, 2007).

3.3. Linguagem e Comunicação

Os indivíduos criam representações no decorrer da comunicação, relação e cooperação, as quais não são criadas isoladamente por uma pessoa. Depois de criadas, “elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2003, p. 41). Por um lado, as representações emergem da comunicação mas, por outro lado, são elas que possibilitam a comunicação entre

indivíduos, através da sua partilha, estabelecendo ou não relações ou afiliações (e.g., Amaral, 2005; Duveen, 2000; Oliveira e Amaral, 2007).

As representações sociais devem ser definidas como uma forma específica de comunicar e compreender o mundo, tendo como objectivo abstrair o seu sentido e inserir percepções e ordens, os quais reproduzem significativamente o mundo. Globalmente, elas apresentam duas faces interdependentes: icónica e simbólica, isto é, a representação liga a imagem à ideia e a ideia à imagem (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira e Amaral, 2007). A comunicação e a linguagem são imprescindíveis, na escola e na sala de aula, sendo fundamentais para melhorar a relação aluno-professor e partilhar afectos.

Enquanto formas específicas de comunicar, as representações utilizam a linguagem, a qual se localiza entre a linguagem de observação, quando são expressos factos, e a linguagem lógica, quando são expressos símbolos abstractos. No início do século passado, a linguagem verbal era considerada um meio de comunicação, conhecimento e ideias colectivas, tanto no senso comum como na ciência. Actualmente, a linguagem não verbal, matemática e lógica, que se apoderou da ciência, representa palavras através de símbolos e signos e proposições através de equações. A psicologia social evidencia, cada vez mais, uma preocupação acrescida com a linguagem relacionada com a mudança, com a compreensão e com a partilha da nossa forma de ver o mundo, dos nossos pensamentos e ideias (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira e Amaral, 2007).

3.4. Familiar e Não-familiar

As representações têm como finalidade tornar familiar o que inicialmente não o é. “As imagens partilhadas por um grupo são determinantes da forma como o mesmo agirá relativamente aquilo que não lhe é familiar” (Oliveira, 2008, p. 226). O princípio da familiarização indica-nos, portanto, a representação do grupo e da sociedade (e.g., Castro, 2002; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

A dinâmica das relações caracteriza-se como um processo de familiarização, no qual as pessoas e os acontecimentos são definidos e compreendidos a partir de encontros e paradigmas prévios. Por outro lado, os indivíduos enfrentam situações ou observam objectos que se podem definir como uma exactidão relativa, os quais caracterizam o conceito de não-familiaridade, que atrai e intriga os indivíduos e as comunidades, mas

também apresenta-se como algo desconhecido e ameaçador. Para ultrapassar estes acontecimentos e objectos não-familiares, os indivíduos e as comunidades podem utilizar alguns mecanismos como o acto de re-apresentação. Este acto funciona como um meio de transferir os elementos perturbadores do exterior para o interior. A transferência implica a separação de percepções e conceitos interligados, que são colocados num contexto incomum, que progressivamente se torna comum, de desconhecido a conhecido (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

Portanto, as representações que os indivíduos fazem sobre qualquer assunto, acontecimento ou objecto, resultam sempre do esforço de tornar comum o que não é familiar, e que lhe transmite um sentimento de não-familiaridade. As imagens e as ideias prévias, que os sujeitos utilizam neste processo de transformação do não-familiar em familiar, relembra-os de conhecimentos e sentimentos com os quais já se sentem familiarizados e seguros, dando-lhes a impressão de algo já visto – *déjà vu e déjà connu*. Aliás, o objectivo das representações sociais, à semelhança da finalidade da ciência, é precisamente o de tornar familiar o que não é. A ciência e as representações sociais são, em simultâneo, diferentes e complementares (e.g., Moscovici, 2003).

3.5. Processos de Ancoragem e de Objectivação

O conceito de representação social evidencia duas especificações internas: realização descritiva do conceito e dos processos, pelos quais elas se instituem. Relativamente à primeira especificação, as representações são um conjunto de acções, proposições e avaliações proferidas pela opinião pública, que estão organizadas de inúmeras formas (classes, culturas ou grupos) e correspondem a outros universos de opiniões. Estes universos de opinião denotam três dimensões: atitude, informação e campo da representação. A atitude relaciona-se com os conhecimentos, a informação com a orientação global (positiva ou negativa) e avaliativa quanto ao objecto, e o campo da representação com o conteúdo específico das proposições e do objecto da representação (e.g., Castro, 2002).

No caminho da familiaridade intervêm dois processos de pensamento, baseados na memória e nas conclusões prévias ou passadas. Estes processos caracterizam-se como meios de elaboração de uma representação social e designam-se por *ancoragem* e por

objectivação. O primeiro processo é responsável por ancorar ideias não-familiares, compactando-as em imagens comuns e em categorias, isto é, enquadrá-las num contexto familiar. O segundo processo é a *objectivação* que pretende modificar o que é abstracto em concreto ou quase concreto (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

A *ancoragem* significa classificar e atribuir um nome. Os objectos que não têm um nome são estranhos, desconhecidos. Quando o sujeito se depara com algo desconhecido, que não é capaz de avaliar e descrever, instintivamente ele cria um distanciamento e uma resistência. Para ultrapassar esta situação, deve ser capaz de situar o objecto, a pessoa ou a situação numa categoria ou atribuir um nome. De salientar que a categorização de algo denota a escolha de um dos paradigmas arquivados na memória e o estabelecimento de uma relação positiva ou negativa. Posteriormente, quando comunicar o desconhecido, então ele pode representar o não-familiar e reproduzi-lo através de um modelo familiar (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

A classificação do desconhecido e a atribuição de um nome permitem imaginá-lo e representá-lo. A representação é, portanto, um sistema de classificação, denotação, atribuição de nomes e categorias. A classificação de algo pressupõe a sua demarcação a um conjunto de regras e comportamentos, os quais definem o que é e o que não é permitido, relativamente a todas as pessoas pertencentes a uma classe. A sua principal força é o facto de propiciar um modelo adequado à representação da classe. Aliás, a maioria das classificações são realizadas através da comparação com o modelo instituído. De salientar que a classificação implica obrigatoriamente a nomeação ou a atribuição de um nome. No entanto, nomear e classificar são duas actividades distintas, mas são dois aspectos fundamentais da ancoragem das representações (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

Neste enquadramento importa referir as duas principais consequências das representações sociais. Em primeiro lugar, elas rejeitam a ideia de pensamento e percepção que não contém ancoragem. Em segundo lugar, os sistemas de classificar e nomear são meios de qualificar e ordenar as pessoas, os objectos ou as situações, mas também de facilitar a interpretação e a compreensão das características, das intenções e dos motivos inerentes aos comportamentos, às acções e às opiniões dos indivíduos. Desta forma, as representações prévias são transformadas e alteradas, adquirindo uma nova existência (e.g., Moscovici, 2003).

Em relação ao segundo processo, a *objectivação* transforma algo abstracto em algo concreto, ou quase concreto, e relaciona as ideias de não-familiaridade com a realidade. A materialização da abstracção continua a constituir-se como uma misteriosa característica do pensamento e da fala. Objectivar é, portanto, descortinar “a qualidade icônica” de uma ideia, e é igualmente retratar um conceito a uma imagem (Moscovici, 2003, p. 71). As imagens seleccionadas misturam-se e integram-se num padrão figurativo e numa rede complexa de imagens que traduzem um complexo conjunto de ideias. Actualmente, numa sociedade moderna, a cultura leva-nos a criar realidades, partindo de ideias significativas, mas nenhuma cultura possui um instrumento exclusivo na criação dessas realidades. A teoria das representações sociais incita a objectivação de tudo o que o sujeito encontra, pois o ser humano tendencialmente personifica sentimentos, classes sociais e a cultura, através da linguagem (e.g., Amaral, 2005; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

Em suma, a ancoragem e a objectivação são dois processos ou mecanismos que permitem lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para o interior e que classificando, categorizando e nomeando. A objectivação é direccionada para o exterior e extrai, interliga e reproduz conceitos e imagens para o mundo exterior, partindo daquilo que já conhece. A ancoragem refere-se à constituição de uma rede de significados, por aproximação a categorias já constituídas e encaminha as ligações entre a categoria e o meio social. Enquanto que a objectivação permite tornar real, verdadeiro ou concreto um esquema conceptual. Este processo é alcançado através da construção selectiva, esquematização e naturalização (e.g., Amaral, 2005; Castro, 2002; Moscovici, 2003).

A ancoragem e a objectivação funcionam por um pensamento natural, o qual se opõe ao pensamento da ciência ou da filosofia. O pensamento natural baseia-se na comunicação de ideias, com um intuito persuasivo. Neste pensamento, os processos cognitivos envolvidos evidenciam uma característica específica: são regulados por um metassistema social/normativo (e.g., Castro, 2002; Oliveira, 2004, 2008). O princípio da familiarização referido anteriormente só acontece através destes dois processos ou mecanismos (e.g., Amaral, 2005; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008). Eles são assim os responsáveis pela transformação do não-familiar em familiar, “primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo

e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar” (Moscovici, 2003, p. 61).

Concluindo, o objectivo das representações sociais é analisar a forma “como os indivíduos pensam e criam as suas realidades partilhadas bem como no conteúdo das mesmas” (Oliveira, 2008, p. 215).

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4. APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1. Propósito da Investigação Empírica

O ponto de partida da relação entre aluno e professor é a transmissão de conhecimentos, mas estão igualmente presentes os sentimentos de ambos. Esta relação implica uma interacção entre pessoas, que visa alcançar os objectivos educacionais e envolve dimensões humanas, técnicas, cognitivas, emocionais, pessoais, sócio-políticas e culturais (e.g., Braga, 2008; Sêco, 1997).

Nesta perspectiva, pretendemos identificar e analisar os sentimentos emergentes da relação pedagógica, mais especificamente os sentimentos dos alunos em relação aos professores e, em particular, como se sentem as crianças, entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos professores.

De modo a responder a esta questão, e como não encontramos resultados de outros estudos que a fundamentem, desenvolvemos um extenso estudo exploratório.

4.2. Planeamento da Investigação Empírica

Nesta investigação, a amostra é constituída por crianças escolarizadas, de ambos os sexos e com idades entre os 8 e os 11 anos. Os participantes, conforme a idade, foram categorizados em dois grupos etários: 8-9 anos e 10-11 anos. Que também correspondem a anos de escolaridade (e a ciclos de ensino) distintos, 3.º e 4.º anos de escolaridade e 5.º e 6.º anos de escolaridade (1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico). A escolha destes grupos etários prende-se, antes de mais, com a importância de considerar dois grupos de crianças em diferentes fases de desenvolvimento cognitivo, emocional e social (e.g., Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Ekikson, 1976, 1982; Piaget, 1986, 1992) mas, também, com questões profissionais e pessoais, uma vez que sou professora do ensino básico no 1.º ciclo, sendo estes uns dos grupos etários que

lecciono. Em relação ao ciclo de ensino, considerámos curioso analisar se existiam diferenças significativas, pois constitui uma passagem importante no percurso escolar das crianças. Ora vejamos: no 1.º ciclo o ensino é caracterizado principalmente pela monodocência, mas actualmente os alunos frequentam as actividades de enriquecimento curricular como a disciplina de Inglês que é leccionada por outro docente, podendo já experienciar algumas das mudanças a ocorrer no ciclo seguinte; no 2.º ciclo o ensino é leccionado por diversos professores que correspondem a diferentes disciplinas, por sua vez o número de disciplinas e o tempo lectivo aumentam consideravelmente. Por estas razões considerámos pertinente estudar os dois ciclos de ensino.

No que se refere ao sexo/género dos participantes constitui também uma variável importante na compreensão, interpretação e análise dos sentimentos das crianças relativamente aos seus professores, pois as diferenças inerentes, próprias e estereotipadas de cada género reflectem-se a vários níveis: físico, psicológico, social, pessoal e emocional (e.g., Amâncio, 1994, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

4.3. Objectivos da Investigação Empírica

Procurámos identificar e analisar os sentimentos das crianças emergentes da relação que mantêm com os professores. O que nos sugere, entre outras, as seguintes questões: como o aluno se sente na sala de aula; como se sente em relação ao professor; o que pensa sobre o professor; como caracteriza o professor; o que gosta mais e o que gosta menos no professor. E daqui decorrem os *objectivos gerais* que delineámos:

1. Identificar os sentimentos mais comuns de crianças escolarizadas, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos seus professores.
2. Verificar se os sentimentos encontrados variam em função do género e/ou da idade.
3. Verificar de que modo os sentimentos destas crianças em relação aos professores se modificam do 1.º ciclo para o 2.º ciclo do Ensino Básico.

4.4. Método

4.4.1. Participantes

Participaram 120 crianças de ambos os sexos (54 rapazes e 66 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, nos 3.º e 4.º ou nos 5º ou 6º anos de escolaridade.

4.4.2. Variáveis Dependentes e Independentes

Variáveis dependentes: dimensões dos sentimentos e dos pensamentos das crianças perante a escola e o professor.

Variáveis independentes: sexo, idade, ciclo de ensino.

4.4.3. Instrumento de Medida

Foi construído um questionário, constituído por perguntas de resposta aberta, com a finalidade de apreender as ideias, os pensamentos, as simbologias e os sentimentos ou as emoções, através da associação livre de palavras aos estímulos dados (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007). Os sujeitos responderam sem limitações ou constrangimentos, de forma espontânea, através de palavras ou pequenas frases, sendo mantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

As crianças responderam às seguintes quatro questões-estímulo:

- Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...;
- Na sala de aula, costumo sentir-me...;
- Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...;
- Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir....

Para cada questão, solicitou-se às crianças que escrevessem todas as palavras que lhes ocorressem. Foram ainda englobadas questões sócio-demográficas, como o sexo, a idade, o ano de escolaridade e a escola, com a finalidade de aceder a informações complementares sobre os participantes (e.g., Oliveira, 2004, 2008).

Inicialmente foi realizado um pré-teste, com estas questões, numa população de características semelhantes à que considerámos. Como as crianças não demonstraram qualquer tipo de dificuldades na compreensão ou em responder aos estímulos propostos, validámos o questionário elaborado.

4.4.4. Procedimento

Num primeiro momento foram solicitadas as autorizações para a realização desta investigação aos Conselhos Executivos das Escolas E.B.2/3 Avelar Brotero e E.B. 2/3 Vasco Santana, bem como à Coordenação da Escola E.B.1 da Amoreira e aos encarregados de educação (cf. Anexo 1). Foram igualmente apresentados os objectivos da investigação e garantidos os direitos inerentes à confidencialidade e ao anonimato dos intervenientes. Após concedidas as respectivas autorizações, o questionário foi aplicado em contexto de sala de aula, e de forma colectiva (cf. Anexo 2). Inicialmente, foi explicado aos alunos a importância do estudo e da sinceridade das suas respostas. Posteriormente, se houver interesse por parte das escolas apresentaremos os resultados e se necessário proceder-se à discussão e ao desenvolvimento de estratégias.

4.4.5. Tratamento de Dados

Todas as respostas dadas, a cada estímulo, foram reduzidas a pequenas frases ou palavras, adjectivos e substantivos, sendo colocadas no género masculino e no singular. Os verbos foram colocados no infinitivo. As palavras que apresentaram significados idênticos, foram mantidas na sua forma original (e.g., Amaral, 2005; Oliveira, 2004, 2008).

No tratamento dos dados recorreu-se, em particular, à análise factorial de correspondências – que não prevê quaisquer categorizações das respostas, ao contrário da análise de conteúdo, não se perdendo quaisquer dos seus conteúdos significantes e simbólicos originais (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005). O objectivo da análise factorial é o de representar um conjunto de variáveis, através de um número menor de variáveis ou factores, “que garantam a maior covariação das variáveis observadas” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 273).

Os resultados de cada AFC são apresentados em factores, os quais “facilitam a interpretação das suas propriedades estruturais e significantes, definindo relações de proximidade e de oposição entre os pontos (palavras ou outras variáveis)” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 278). Cada factor é interpretado segundo a análise de contribuição absoluta, que mede o nível de participação de cada variável na definição desse eixo, ou a análise de contribuição relativa, que é definida segundo a contribuição do factor para a explicação da variável (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007).

4.5. Resultados

Aqui apresentamos os resultados obtidos no questionário, para cada um dos estímulos apresentados, e para cada estímulo cruzado com as variáveis independentes. Todos os gráficos podem ser consultados no Anexo 3. Tendo em conta a média de respostas a cada pergunta e o total de sujeitos, em cada factor retivemos as palavras com frequência superior a 5 nos estímulos 1 e 4, e com frequência superior a 6 nos estímulos 2 e 3.

De referir que, para cada estímulo, realizámos uma AFC de palavras cruzadas, com o grupo etário e o sexo. Contudo, verificámos não existir um efeito de interacção significativo, prevalecendo os efeitos principais, dominantes, de uma das variáveis, pelo que não apresentamos os resultados destas AFC, que nada acrescentam aos resultados. Do mesmo modo, realizámos uma AFC com a variável do ciclo de ensino. No entanto, como os seus resultados coincidem com os da variável do grupo etário, decidimos não apresentar igualmente os resultados da AFC.

HABITUALMENTE, NO DIA-A-DIA, COSTUMO SENTIR-ME...

A partir das respostas ao estímulo *Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...* obtivemos um total de 497 palavras, das quais 96 são diferentes (19,3%). Retivemos 362 palavras, 13 das quais são distintas.

Como podemos observar na Tabela 1, quase todas as crianças afirmam costumar sentir-se felizes. Mas cerca de metade revela sentir-se bem e cansada, e quase 33% afirmam no dia-a-dia sentir-se habitualmente tristes, o que denota uma aparente contradição – através das palavras bem, cansado e triste. Tal remete-nos para a natural constatação de que temos momentos em que nos sentimos felizes e bem, ou, pelo menos, é assim que nos consideramos, e outros em que nos sentimos tristes e cansados – podendo este cansaço ser devido a razões físicas mas igualmente psicológicas, associadas a mal-estar, como é comum, em particular, na infância.

Tabela 1 – Palavras retidas por ordem de frequência

Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

Palavras	Frequências
feliz	112
bem	59
cansado	47
triste	39
brincar	18
rir	15
zangado	14
aborrecido	13
divertido	12
amigo	10
energético	9
nervoso	8
normal	6

Todas as restantes palavras são citadas por cerca de 10-15% (no caso de rir, zangado, aborrecido e divertido) ou abaixo dos 10% do total de crianças. O que reforça a ideia da alternância de sentimentos (positivos ou negativos) típica entre os mais jovens.

Da AFC realizada retivemos os três primeiros factores (cf. Tabela 2). O primeiro factor revela-nos que, apesar da felicidade aparente, as crianças tendem a sentir-se aborrecidas (aborrecido é a palavra que mais contribui para a explicação do eixo). Opõe, claramente, os modos de estar consigo mesmo, por um lado, com boa disposição ou sentimentos de bem-estar (através dos vocábulos bem e rir) e, por outro lado, com fortes sinais de mal-estar (dados por aborrecido, nervoso, cansado e zangado).

O segundo factor salienta dimensões mais lúdicas e interpessoais no modo como as crianças se sentem habitualmente, no qual sobressai o sentimento de prazer por poder brincar e sentir-se divertido, associado a rir; o outro pólo do eixo revela-nos que a

tristeza também está presente na relação com o outro, o amigo, seja como causa ou consequência desse estado emocional.

O terceiro factor é bastante marcado pela ansiedade, dada por nervoso, cada vez mais rotineira no quotidiano das crianças. Daí não estranharmos que as crianças considerem normal sentir-se com energia, mesmo que estejam tristes – através de normal, energético e triste – e, em simultâneo, sintam alguma ansiedade ou angústia e a associam a bem-estar, por tal já ser habitual no seu dia-a-dia (em palavras como nervoso e bem).

Tabela 2 – Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas
Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	-1.63	.24	-.21	25.4	.6	.6	.43	.01	.01
amigo	.88	-.96	-.41	5.7	7.1	1.6	.09	.10	.02
bem	.61	-.33	-.38	16.2	5.0	8.2	.30	.09	.12
brincar	.43	1.30	.31	2.4	23.5	1.7	.04	.40	.02
cansado	-.46	.19	-.12	7.4	1.4	.6	.15	.03	.01
divertido	-.32	1.44	.19	.9	19.5	.4	.02	.32	.01
energético	-.34	.66	1.41	.8	3.0	17.4	.01	.05	.24
feliz	.14	-.10	-.03	1.7	.9	.1	.07	.03	.00
nervoso	-1.53	.51	-1.95	13.8	1.6	29.6	.22	.02	.36
normal	-.99	-.80	2.12	4.3	3.0	26.3	.07	.04	.31
rir	1.18	1.13	.26	15.5	15.0	1.0	.27	.24	.01
triste	-.24	-.78	.54	1.7	18.4	11.2	.03	.32	.16
zangado	-.64	-.31	-.30	4.2	1.1	1.2	.08	.02	.02

Valores próprios	.3754	.3545	.2838	% acumulada = 37.86
% de inércia	14.02	13.24	10.60	

A AFC das palavras com *grupos etários* revela-nos representações distintas entre os dois grupos (cf. Tabela 3). O campo semântico do primeiro grupo etário (8-9 anos) caracteriza-se pelo brincar e pela energia próprios destas idades, e valoriza as vivências lúdicas e interpessoais, às quais atribuem sentimentos de bem-estar, boa disposição e satisfação – traduzidos por brincar, energético, rir, bem e amigo. As crianças com 10-11 anos caracterizam o seu dia-a-dia, sobretudo, como cansativo, e até irritante, mas também com algum divertimento – dado por cansado, divertido e zangado. O

divertimento funciona, de algum modo, como um recurso ou refúgio ao seu quotidiano cansativo e demasiado preenchido, com actividades nem sempre satisfatórias.

Tabela 3- Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas
Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me... (por grupo etário)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
8-9 anos	.21	50.8	1.00
10-11 anos	-.20	49.2	1.00
aborrecido	.09	.7	1.00
amigo	.22	3.0	1.00
bem	.10	3.9	1.00
brincar	.46	24.5	1.00
cansado	-.35	35.8	1.00
divertido	-.48	18.0	1.00
energético	.35	7.1	1.00
feliz	.02	.2	1.00
nervoso	.02	.0	1.00
normal	.02	.0	1.00
rir	.22	4.5	1.00
triste	-.06	.9	1.00
zangado	-.13	1.4	1.00

Verificamos existirem diferenças entre as representações dos rapazes e as das raparigas (cf. Tabela 4). Os primeiros denotam um dicionário muito fortemente caracterizado por nervoso, antes de mais associado a triste e zangado e, em menor grau, a divertido e a amigo, enquanto o delas é definido por normal, brincar, bem e rir. Assim, eles revelam um dia-a-dia desgastante, cansativo, tenso, ansioso ou angustiante, só suportável pelo divertimento com amigos; elas denotam uma maior aceitação do quotidiano como normal e salientam o bem-estar que lhes proporciona.

Tabela 4 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas

Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me... (por sexo)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
masculino	.13	55.0	1.00
feminino	-.10	45.0	1.00
aborrecido	.02	.1	1.00
amigo	.10	2.1	1.00
bem	-.05	3.6	1.00
brincar	-.12	5.8	1.00
cansado	.04	1.3	1.00
divertido	.10	2.6	1.00
energético	-.01	.0	1.00
feliz	-.04	4.5	1.00
nervoso	.60	62.0	1.00
normal	-.24	7.1	1.00
rir	-.10	3.3	1.00
triste	.07	4.6	1.00
zangado	.10	3.0	1.00

NA SALA DE AULA, COSTUMO SENTIR-ME ...

No que se refere ao estímulo *Na sala de aula, costumo sentir-me...* obtivemos um total de 428 palavras, das quais 91 são distintas (21,3%). Retivemos 298 palavras, 16 das quais são diferentes.

Cerca de 62% dos participantes afirmam que a sala de aula é um local aprazível, onde se sentem felizes (cf. Tabela 5). E mais de 30% sentem-se bem, o que reforça esta representação. Contudo, para cerca de 20% das crianças, a sala de aula também é fonte de cansaço, tristeza e distração, o que não pode ser dissociado das muitas solicitações e tarefas que lhes são propostas e que nem sempre lhes suscitam o mesmo interesse ou atenção. Aprender, aborrecido e atento são outras palavras, menos referidas que as anteriores, que vêm reforçar a ideia da sala de aula como um local que permite aprender, num contexto que pode causar aborrecimento e que exige atenção. Os restantes vocábulos, com menos significância na interpretação do estímulo, vão ao

encontro de dimensões já salientadas. As respostas a este estímulo são igualmente marcadas pela ambivalência a que já aludimos e opõe, claramente, sentimentos positivos – traduzidos por feliz, bem, aprender e atento – a negativos – pelas palavras triste, cansado, distraído e aborrecido.

Tabela 5 - Palavras retidas por ordem de frequência

Na sala de aula, costumo sentir-me...

Palavras	Frequências
feliz	74
bem	44
cansado	26
triste	22
distraído	20
aprender	18
aborrecido	15
atento	14
amigo	10
pensar	9
trabalho	8
mal	8
inteligente	8
nervoso	8
estudar	7
energético	7

O primeiro factor ressalva alguns sentimentos de mal-estar na sala de aula (cf. Tabela 6). Por um lado, revelam a pressão (intensa e extrema) inerente a terem que estar com atenção (em palavras como cansado, atento e triste) e, por outro lado, salientam os típicos sentimentos ambivalentes na infância, de quem se sente mal e bem, em simultâneo, pela dificuldade em aprender e pela possibilidade de ter uma boa relação de amizade com os companheiros (através de mal, bem, aprender e amigo). O segundo eixo reforça, claramente, a obrigação de estar atento na sala de aula, o que suscita tensão e cansaço, mas também algum conforto, por se sentirem pensativos. Por conseguinte, atento associa-se a bem-estar (feliz e bem) mas, também, a mal-estar ou sentimentos incómodos – dados por aborrecido, cansado e pensar. No terceiro eixo, os dois pólos complementam-se e mostram que as crianças expressam um fortíssimo sentimento de mal-estar e aborrecimento na sala de aula, principalmente porque têm que trabalhar,

aprender, ser inteligentes, e também estudar, o que retrata algumas das dificuldades ou exigências no ensino e no processo de ensino/aprendizagem.

Tabela 6 - Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Na sala de aula, costume sentir-me...

	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	.25	-1.11	.65	.6	11.4	4.3	.01	.23	.08
amigo	-1.08	-.47	-.21	7.1	1.4	.3	.12	.02	.00
aprender	-.84	.11	-.65	7.7	.1	5.2	.13	.00	.08
atento	1.10	2.41	.60	10.3	50.3	3.4	.13	.60	.04
bem	-.67	.42	.05	12.0	4.7	.1	.24	.09	.00
cansado	1.22	-.70	.17	23.5	7.8	.5	.37	.12	.01
distraído	-.20	-.53	-.50	.5	3.4	3.4	.01	.07	.07
energético	.36	-.50	.28	.5	1.1	.4	.01	.03	.01
estudar	-1.22	.28	-.96	6.4	.3	4.3	.11	.01	.07
feliz	.08	.39	-.05	.3	7.1	.1	.01	.20	.00
inteligente	-.77	-.16	-.93	2.8	.1	4.7	.05	.00	.08
mal	-1.68	-.70	3.41	13.6	2.4	62.8	.17	.03	.69
nervoso	.71	-.47	-.34	2.5	1.1	.6	.04	.02	.01
pensar	.70	-.93	-.38	2.7	4.9	.9	.05	.09	.01
trabalho	-.27	-.68	-1.26	.4	2.3	8.5	.01	.03	.12
triste	.84	-.32	.18	9.3	1.4	.5	.17	.03	.01

Valores próprios	.5545	.5401	.4962	% acumulada = 31.75
% de inércia	11.07	10.78	9.90	

No que diz respeito ao *grupo etário* constata-se que no grupo dos 8-9 anos prevalece o sentimento de ter que estudar, ser inteligente e tal exige muita energia (cf. Tabela 7). Os mais velhos são os que mais salientam a necessidade de estar atentos, o que não é estranho pelo facto de estarem num período de transição, com maiores exigências numa escola maior e com mais professores, sentindo-se mais frequentemente aborrecidos e cansados. Estarão a ser devidamente acompanhados no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

Tabela 7 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas*Na sala de aula, costume sentir-me... (por grupo etário)*

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
8-9 anos	.29	51.3	1.00
10-11 anos	-.27	48.7	1.00
aborrecido	-.44	12.3	1.00
amigo	.23	2.2	1.00
aprender	.14	1.4	1.00
atento	-.54	17.5	1.00
bem	.07	1.0	1.00
cansado	-.28	8.7	1.00
distraído	-.17	2.5	1.00
energético	.46	6.1	1.00
estudar	1.03	31.2	1.00
feliz	.03	.2	1.00
inteligente	.53	9.4	1.00
mal	.28	2.6	1.00
nervoso	.28	2.6	1.00
pensar	-.08	.3	1.00
trabalho	-.22	1.7	1.00
triste	-.06	.4	1.00

A AFC das palavras com o *sexo* revela-nos representações distintas entre os dois grupos (cf. Tabela 8). Os rapazes salientam mais do que as raparigas a importância de estudar e pensar, o que os faz sentir nervosos e distraídos, denotando uma dimensão mais cognitiva e intra-individual, estando mais voltados para si mesmos. As concepções dos rapazes relacionam-se, igualmente, com a inquietude, com os problemas e imprevistos do seu quotidiano. Antagonicamente, as concepções das raparigas relacionam-se com aspectos emocionais e interpessoais, referindo que costumam sentir-se inteligentes, atentas e amigas.

Tabela 8 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas*Na sala de aula, costume sentir-me... (por sexo)*

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
masculino	.22	53.7	1.00
feminino	-.19	46.3	1.00
aborrecido	.01	.0	1.00
amigo	-.33	8.5	1.00
aprender	.07	.8	1.00
atento	-.36	14.0	1.00
bem	-.11	4.1	1.00
cansado	.07	1.1	1.00
distraído	.17	4.8	1.00
energético	.22	2.6	1.00
estudar	.50	14.1	1.00
feliz	-.03	.7	1.00
inteligente	-.68	29.1	1.00
mal	.07	.3	1.00
nervoso	.32	6.7	1.00
pensar	.41	11.9	1.00
trabalho	.07	.3	1.00
triste	.07	1.0	1.00

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME PENSAR EM...

Como resposta a este estímulo, *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...*, foram produzidas 438 palavras, das quais 117 são distintas (26,7%), sendo retidas 248, das quais 18 são diferentes.

Assinalamos que a frequência de respostas a este estímulo é relativamente baixa, comparativamente com as dos outros estímulos. O que nos revela alguma dificuldade das crianças em responder em relação ao que pensam ou sentem sobre os seus professores. Associam-nos, antes de mais, ao estudar e ao trabalho, na sala de aula ou em casa, num bom ambiente, que nos é dado por estudar, trabalho, feliz e trabalho de casa (cf. Tabela 9). Para cerca de 15% das crianças, os professores estão ligados a elementos do processo de ensino/aprendizagem, tal como depreendemos de aprender,

matéria e teste, e para 10% isso é algo aborrecido, apesar de verem no professor um amigo. Todas as restantes palavras são citadas por cerca de 5-10%, as quais representam pensamentos, ideias ou imagens – dados por bem – atitudes – traduzidas por ajudar, brincar, rir e educado – competências – dadas por pensar, estudar e matéria das disciplinas – e objectivos – evidente no vocábulo passar de ano. O vocábulo escola traduz o espaço físico e concreto onde encontram os seus professores, aos quais atribuem pensamentos e imagens associados a sentimentos, atitudes, competências e objectivos já referidos.

Tabela 9 - Palavras retidas por ordem de frequência

Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...

Palavras	Frequências
estudar	31
trabalho	28
feliz	21
trabalho de casa	20
aprender	18
matéria	17
teste	16
aborrecido	12
amigo	12
bem	10
ajudar	9
pensar	8
brincar	8
rir	8
educado	8
escola	8
passar de ano	7
matéria das disciplina	7

Do primeiro eixo infere-se, por um lado, que os professores provocam nos participantes pensamentos articulados com a felicidade, o bem-estar e as relações interpessoais – dado por feliz, bem, rir e amigo (cf. Tabela 10). Por outro lado, constatamos igualmente que associam os seus professores às actividades inerentes ao seu percurso escolar – dado por matéria, trabalho, matéria das disciplinas, trabalhos de casa.

No segundo eixo, percebe-se que estabelecem relações lúdicas e interpessoais com os docentes, existindo momentos próprios de convívio e afectos, nas quais se sentem bem – dados por brincar, amigo e bem. Neste eixo, os seus pólos complementam-se,

inferindo-se que os professores são divertidos e amigos dos alunos, pois ajudam-nos a realizar o trabalho proposto, que os fazem sentir bem na aprendizagem da matéria das disciplinas e no próprio processo de aprender.

No terceiro eixo as responsabilidades escolares – dadas por matéria das disciplinas, matéria, estudar e pensar – continuam patentes no pensamento dos participantes. No entanto, definem igualmente os seus professores como pessoas educadas, que os obrigam a estudar, a pensar e a aprender, e por isso são seus amigos. Por outro lado, como já referimos, nunca se esquecem das suas obrigações, como aprender e memorizar (instrução) a matéria das disciplinas, que só se consegue com trabalho na sala de aula e em casa. Observamos aqui que as responsabilidades escolares e as relações interpessoais relacionam-se equitativamente.

Tabela 10 - Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...

	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	.53	.20	-.18	1.8	.3	.3	.05	.01	.01
ajudar	-.57	.33	.92	1.5	.7	5.8	.03	.01	.07
amigo	.71	1.58	-.28	3.2	20.1	.7	.07	.32	.01
aprender	-.48	-.70	.57	2.2	5.9	4.4	.04	.09	.06
bem	2.05	-1.50	.08	22.0	15.1	.0	.31	.17	.00
brincar	.67	2.32	-.32	1.9	28.9	.6	.03	.40	.01
educado	-.12	-.08	1.62	.1	.0	15.8	.00	.00	.23
escola	-.57	-.08	.19	1.3	.0	.2	.03	.00	.00
estudar	-.27	-.01	.70	1.2	.0	11.5	.03	.00	.20
feliz	1.62	-.26	-.13	28.7	1.0	.3	.49	.01	.00
matéria	-.83	-.91	-1.01	6.2	9.4	13.0	.16	.19	.24
matéria da disciplina	-1.06	-1.35	-1.95	4.1	8.6	20.1	.10	.16	.32
passar de ano	-.33	-.17	.72	.4	.1	2.7	.02	.00	.08
pensar	-.45	-.30	1.35	.9	.5	11.0	.02	.01	.16
rir	1.87	-.25	-.70	14.7	.3	3.0	.25	.00	.04
teste	-.40	-.16	.09	1.3	.3	.1	.04	.01	.00
trabalho	-.55	.59	-.55	4.5	6.5	6.4	.12	.13	.12
trabalho de casa	-.62	.41	-.51	4.1	2.3	4.0	.15	.06	.10

Valores próprios	.7699	.6007	.5353	% acumulada = 30.16
% de inércia	12.18	9.51	8.47	

Em relação ao *grupo etário*, os participantes mais novos têm uma visão mais lúdica, positiva e interpessoal sobre os docentes, relacionando-os com a felicidade e boa-disposição, bem como com as actividades implícitas no processo de ensino/aprendizagem e as relações interpessoais estabelecidas – traduzidos por feliz, brincar, trabalho e amigo (cf. Tabela 11). Pelo contrário, os participantes mais velhos associam os seus professores a ideias ou imagens aborrecidas e negativas relativamente às suas responsabilidades escolares, dados por aborrecido e passar de ano, mas consideram os professores pessoas educadas na escola. Portanto, do seu universo semântico depreendemos que os participantes mais velhos associam os seus professores a dimensões essencialmente cognitivas, que causam aborrecimento, e denotam uma maior preocupação pela escola e tudo o que ela representa.

Tabela 11 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em... (por grupo etário)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
8-9 anos	.49	62.5	1.00
10-11 anos	-.29	37.5	1.00
aborrecido	-.60	12.4	1.00
ajudar	.14	.5	1.00
amigo	.43	6.3	1.00
aprender	-.20	2.1	1.00
bem	.26	1.9	1.00
brincar	.77	13.7	1.00
educado	-.52	6.1	1.00
escola	-.52	6.1	1.00
estudar	-.17	2.7	1.00
feliz	.50	15.2	1.00
matéria	-.05	.1	1.00
matéria da disciplina	-.48	4.6	1.00
passar de ano	-.77	12.0	1.00
pensar	.26	1.5	1.00
rir	-.26	1.5	1.00
teste	-.26	3.0	1.00
trabalho	.33	8.8	1.00
trabalho de casa	.15	1.4	1.00

No que diz respeito ao *sexo*, os rapazes relacionam os seus professores às obrigações escolares como aprender, teste e pensar (cf. Tabela 12). Enquanto que do campo

semântico das raparigas emergem dimensões mais emotivas e dirigidas à personalidade e à relação que mantêm com os professores – dado por educado, rir e feliz.

Tabela 12 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em... (por sexo)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
masculino	.29	63.3	1.00
feminino	-.17	36.7	1.00
aborrecido	-.07	.5	1.00
ajudar	-.07	.4	1.00
amigo	-.07	.5	1.00
aprender	.39	22.4	1.00
bem	.07	.4	1.00
brincar	.02	.0	1.00
educado	-.50	16.4	1.00
escola	.02	.0	1.00
estudar	.04	.4	1.00
feliz	-.27	12.2	1.00
matéria	-.03	.1	1.00
matéria da disciplina	-.17	1.6	1.00
passar de ano	-.17	1.6	1.00
pensar	.28	5.0	1.00
rir	-.50	16.4	1.00
teste	.41	21.4	1.00
trabalho	-.02	.1	1.00
trabalho de casa	.07	.8	1.00

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME SENTIR...

A partir das respostas ao estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...* obtivemos um total de 342 palavras respondidas, das quais 90 são diferentes (26,3%). Retivemos 205 palavras, 10 das quais são distintas.

A maioria das crianças afirma que os seus professores fazem-nas sentir bem (pelas palavras feliz e bem), inteligentes e tristes (cf. Tabela 13). As restantes palavras, entre 5-11%, referem-se, por um lado, a sentimentos e a aspectos físicos – dados por cansado,

mal, rir e aborrecidos – e, por outro lado, às tarefas e responsabilidades escolares – traduzido por estudioso e aprender. Neste estímulo está presente também a alternância entre sentimentos positivos e negativos, reforçando a ideia que não estamos sempre alegres ou tristes, principalmente quando somos mais novos.

Tabela 13 - Palavras retidas por ordem de frequência

Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...

Palavras	Frequências
feliz	77
bem	54
inteligente	13
triste	13
cansado	11
mal	10
estudioso	8
aprender	7
rir	6
aborrecido	6

No primeiro factor, os dois pólos do eixo complementam-se e caracterizam-se por aspectos ligados essencialmente ao processo de ensino/aprendizagem (cf. Tabela 14). Os alunos referem que os seus professores os fazem sentir estudiosos e a aprender. No entanto, estas actividades fazem-nos sentir mal e cansados, mas também, quando conseguem alcançar o sucesso, sentem-se felizes. No segundo factor, existe uma separação clara entre os aspectos cognitivos e emotivos. As crianças salientam que os seus professores fazem-nas sentir, por um lado, inteligentes, mas, por outro lado, fazem-nas sentir aborrecidas, mal e cansadas. O terceiro factor é marcado essencialmente pela dimensão emocional, caracterizada pelo cansaço sentido pelos alunos, que constitui-se como uma consequência do estudo e trabalho exigido, mas também uma causa da tristeza e do mal-estar sentidos, traduzido por cansado, estudioso, inteligente, triste e mal. Embora com menor expressividade na explicação do eixo factorial, o vocábulo rir sugere uma dimensão lúdica e relacional.

Tabela 14 - Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas*Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...*

	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	-.15	-1.83	-.88	.1	17.9	4.5	.00	.22	.05
aprender	1.78	-.56	-.05	17.0	1.9	.0	.26	.03	.00
bem	.12	.15	.27	.6	1.1	3.9	.02	.02	.08
cansado	-1.49	-.85	-1.92	18.8	7.0	38.9	.25	.08	.41
estudioso	2.32	-.67	-1.33	33.0	3.2	13.7	.44	.04	.14
feliz	-.41	.07	.06	9.8	.4	.3	.28	.01	.01
inteligente	.70	2.18	-.90	4.8	54.7	10.0	.06	.62	.11
mal	1.22	-1.19	.98	11.5	12.5	9.2	.17	.16	.11
rir	-.43	-.44	1.01	.8	1.0	5.8	.02	.02	.09
triste	-.59	.15	1.04	3.4	.3	13.6	.05	.00	.17

Valores próprios	.6355	.5493	.5074	% acumulada = 42.66
% de inércia	16.02	13.85	12.79	

Da AFC das palavras com *grupos etários* inferimos que os mais novos referem sentimentos positivos na forma como os seus professores os fazem sentir relativamente às suas obrigações escolares, traduzido por estudioso e inteligente, e ao seu bem-estar dado por rir (cf. Tabela 15). Os mais velhos salientam sentimentos mais negativos, como cansaço e aborrecimento, para caracterizar o modo como os seus professores os fazem sentir no processo de aprendizagem.

De acordo com o *sexo* de pertença, os rapazes salientam que os professores, por um lado, fazem-nos sentir estudiosos (dimensão cognitiva), mas, por outro lado, fazem-nos sentir mal (cf. Tabela 16). Em oposição, as raparigas revelam que os seus professores fazem-nas sentir divertidas, capazes de aprender e inteligentes, através de rir, aprender e inteligente.

Tabela 15 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir... (por grupo etário)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
8-9 anos	.26	50.2	1.00
10-11 anos	-.26	49.8	1.00
aborrecido	-.66	19.1	1.00
aprender	-.42	9.1	1.00
bem	.08	2.4	1.00
cansado	-.63	31.8	1.00
estudioso	.50	14.8	1.00
feliz	.02	.2	1.00
inteligente	.39	14.3	1.00
mal	-.20	2.8	1.00
rir	.34	5.0	1.00
triste	-.07	.5	1.00

Tabela 16 - Coordenadas e contribuições absolutas e contribuições relativas
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir... (por sexo)

	Coordenadas	Contribuições Absolutas	Contribuições Relativas
	F1	F1	F1
masculino	.35	57.6	1.00
feminino	-.25	42.4	1.00
aborrecido	-.18	1.1	1.00
aprender	-.57	12.6	1.00
bem	.08	1.8	1.00
cansado	.24	3.7	1.00
estudioso	.91	36.9	1.00
feliz	-.04	.8	1.00
inteligente	-.39	11.1	1.00
mal	.36	7.0	1.00
rir	-.86	24.6	1.00
triste	.08	.4	1.00

4.6. Discussão de Resultados

Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

Dos resultados obtidos no estímulo *Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...* infere-se que predomina uma alternância de sentimentos inerentes ao bem e ao mal-estar. Esta ambivalência é comum, em particular na infância, e remete-nos para uma natural constatação: em alguns momentos sentimo-nos felizes e bem, e noutros tristes e cansados. Este cansaço poderá estar relacionado com razões físicas e/ou psicológicas. Por outro lado, sobressai a ideia de que o sentimento de felicidade destas crianças, poderá ser frequentemente aparente, numa sociedade que quase nos impõe que nos sintamos bem ou, pelo menos, que nos comportemos como se tal fosse verdade (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Reaney, 1991).

As dimensões representacionais (ou factores) revelam sentimentos negativos, de natureza psicológica e emocional, marcados por um profundo mal-estar no quotidiano das crianças, caracterizado pelo aborrecimento, nervosismo, exasperação e tristeza. Olhamos para estes sentimentos com alguma preocupação, pois traduzem uma perspectiva negativa sobre os próprios indivíduos, como se sentem interiormente, e a sua vida, como definem o seu quotidiano. A origem deste profundo mal-estar poderá estar relacionada com o modo que a vida se desenrola, as exigências profissionais e escolares, a ausência de tempo de qualidade com a família, a dificuldade de dialogar com adultos de referência, entre outras razões.

Salientamos, assim, ser necessário proceder a diligências adequadas para alterar este estado de espírito, pois os factores emocionais e pessoais inerentes ao processo de desenvolvimento e as experiências emocionais ocorridas na infância marcam profundamente a personalidade do indivíduo adulto (e.g., Bowlby, 1993; Davidoff, 2001; Freud, 1953; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Pretende-se que as crianças sejam “livres de emoções negativas” e capazes “enfrentar os problemas de maneira construtivista” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 403).

Numa perspectiva relacional e interpessoal, os resultados evidenciam sentimentos mais positivos – habitualmente sentem-se amigos e consideram-se pessoas divertidas, que gostam de brincar e rir – e constituem indicadores importantes para a caracterização dos indivíduos. Como sabemos, o tipo de experiências e relações pessoais que as crianças mantêm durante a infância marcam igualmente a personalidade dos futuros adultos (e.g., Bowlby, 1993; Freud, 1953; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Portanto, o sucesso das relações que estabelecem funciona como um factor de equilíbrio emocional ou um refúgio do desassossego sentido ou uma forma de vinculação (e.g., Bowlby, 1980, 1993; Schaffer, 1996) e modelagem, porque as crianças aprendem a controlar estas emoções através da observação e da imitação do comportamento e das atitudes das outras pessoas (e.g., Bandura e Walters, 1963; Papalia, Olds e Feldman, 2006).

Depreendemos também uma perspectiva mais física na forma como se sentem habitualmente, mas que está intimamente ligada a factores psicológicos e relacionais, a qual denota a ambivalência de sentimentos já referida. Portanto, o quotidiano dos participantes é definido como aborrecido e agitado, o que provoca mal-estar e cansaço, físico e/ou psicológico. Em termos clínicos, o aborrecimento constante está com frequência associado a estados depressivos, o aborrecimento é também associado a sentimentos de cansaço ou até a desesperança (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Slepj, 1998). Para contrariarem estes sentimentos negativos e suportarem o seu dia-a-dia procuram ser pessoas activas que transmitem bem-estar e tranquilidade aos outros. Mais uma vez constatamos que a aparência da felicidade é uma realidade imposta pela nossa sociedade.

Em relação ao *grupo etário* e ao *ciclo de ensino*, os participantes mais novos, matriculados no 1.º ciclo, revelam uma visão mais positiva na forma como se costumam sentir habitualmente, a qual se associa a aspectos psicológicos, emocionais e físicos: gostam de se divertir e consideram que são indivíduos muito activos. Mais uma vez, a relação com o outro constitui um requisito fundamental para se sentirem bem, tranquilos e activos. Em oposição, os sentimentos dos participantes mais velhos, que frequentam o 2.º ciclo, denotam uma visão mais negativa perante o seu quotidiano e realçam essencialmente aspectos físicos e psicológicos. Afirmam que sentem-se muito cansados, mas consideram-se pessoas divertidas. A frequência mais acentuada destes sentimentos de sublevação, num estado posterior de desenvolvimento, poderá estar relacionada com

a proximidade do início da adolescência, normalmente associada a conflitos interiores constantes e abstrusos.

No que se refere ao *sexo*, as diferenças são igualmente acentuadas: as raparigas expressam sentimentos positivos em relação ao seu quotidiano, ao passo que os rapazes denotam bastante negativismo. O universo semântico das raparigas alude, de forma equilibrada, a dimensões psicológicas, físicas e lúdicas, afirmando que se sentem semelhantes aos seus pares, são pessoas normais que habitualmente se sentem bem e que gostam de divertir-se. Em contraposição, os rapazes, com um posicionamento mais intra-individual, salientam sentimentos de ansiedade, tristeza e exasperação, que nos remetem para dimensões psicológicas e emocionais, mas também valorizam o divertimento e a amizade no seu quotidiano, numa dimensão relacional e interpessoal.

Em suma, verificámos que a forma como as crianças se costumam sentir no seu quotidiano varia em função do grupo etário, ciclo de ensino e sexo (cf. Tabela 17). Portanto, os participantes mais novos, do 1.º ciclo, e o sexo feminino revelam sentimentos mais positivos em relação à forma como se sentem habitualmente no seu quotidiano. Em oposição, os participantes mais velhos, do 2.º ciclo, e o sexo masculino denotam muito negativismo nos seus sentimentos.

Tabela 17 - Síntese de sentimentos e emoções

Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

Grupo	Sentimentos e emoções
8-9 Anos/1.º Ciclo	Divertido, a brincar e a rir, e energético
10-11 Anos/2.º Ciclo	Cansado, mas divertido
Rapazes	Nervoso, triste, zangado, divertido e ter amigos
Raparigas	Normal, divertida, a brincar e a rir, e bem disposta

Na sala de aula, costume sentir-me ...

Mantém-se a ambivalência a que já aludimos socialmente, e que opõe sentimentos positivos a negativos, os quais traduzem distintas dimensões, psicológicas e emocionais, físicas e cognitivas, que se complementam e interagem. Na sua maioria, os participantes afirmam que os sentimentos mais comuns, na sala de aula, referem-se à felicidade e ao bem-estar, mas também identificam o cansaço e a tristeza para definir o modo como se sentem. À semelhança do estímulo anterior, poderá estar implícita a necessidade da aparente felicidade imposta pela nossa sociedade.

Em geral, os participantes sentem uma enorme e constante pressão na sala de aula: sentem-se distraídos e aborrecidos no processo de ensino/aprendizagem, mas reconhecem que a atenção é fundamental neste processo. Esta tensão não é, de todo, favorável à aprendizagem (e.g., Krishnamurti, 1988). Neste caso, a questão mais importante que aqui se coloca é: porque se sentem desatentos e melancólicos os alunos? A resposta ancora em baixos níveis de motivação e auto-estima. Contudo, a causa destes sentimentos é incerta, e leva-nos a outras questões: os conteúdos programáticos irão ao encontro dos seus interesses e necessidades?, apreciarão as estratégias aplicadas pelos docentes?, ou ainda, estarão a ser devidamente acompanhados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento?

As representações que mais se salientam revelam sentimentos pouco positivos aos níveis psicológicos e emocionais em relação ao modo como os alunos se sentem na sala de aula, sobressaindo uma tensão constante entre o bem e o mal, isto é, a forma como se deveriam sentir e a forma como se sentem na realidade. Asseguram, por um lado, que a atenção na sala de aula costuma integrar o seu quotidiano, mas, por outro lado, a tristeza e o descontentamento preenchem igualmente o seu tempo no espaço sala de aula. Portanto, estes últimos sentimentos não se harmonizam com a concentração usualmente referida, nem são favoráveis ao processo de aprendizagem, uma vez que a experiência e os sentimentos são o caminho adequado para alcançar o conhecimento (e.g., Rogers, 1986; Sampaio, 1994, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Soveral, 1996), e a formação da personalidade do indivíduo enquanto pessoa (e.g., Davidoff, 2001; Freud, 1953; Schaffer, 1996; Sampaio, 1994, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Soveral, 1996).

Apesar do sentimento de felicidade ser referido não apresenta uma expressividade acentuada na explicação das dimensões representacionais.

Neste estímulo, as competências cognitivas adquirem um papel fulcral na definição dos sentimentos associados à sala de aula e traduzem, com já referimos, a ténue e pouca delimitada fronteira entre o sentido como bem e o mal. Os participantes sabem que na sala de aula têm como deveres aprender, estudar, ser inteligente, pensar e trabalhar. Parece-nos que estão conscientes dos objectivos educacionais e da forma como os alcançar. No entanto, é um processo muito cansativo que provoca mal-estar, mas também o oposto, bem-estar. Estes sentimentos poderão ser interpretados tendo em consideração as dimensões física, psicológica e/ou emocional. O bem-estar poderá estar relacionado com questões motivacionais, pois podem sentir-se cansados e mal, física e psicologicamente, mas sentem-se também bem, porque foram bem sucedidos nas actividades realizadas, o que poderá constituir-se como um importante impulsionador da aprendizagem: «vale a pena aprender, estudar e trabalhar quando somos recompensados». A importância da dimensão interpessoal é igualmente referida neste estímulo pela necessidade de sentir-se amigo.

Os resultados obtidos nos *grupos etários* e *ciclos de ensino* mostram que os participantes mais novos atribuem uma dimensão, essencialmente, cognitiva ao modo como se sentem na sala de aula: estudam, aprendem e são inteligentes. No cumprimento das suas tarefas revelam que são indivíduos activos, que sentem de forma dicotómica mal e bem-estar, culminando muitas vezes em momentos de enorme tensão e nervosismo – em vertentes física, psicológica e emocional – e, nestes momentos, referem que a amizade, o ser amigo, é importante, talvez funcionando como um refúgio ou um factor estabilizador de sentimentos marcadamente ambivalentes – numa vertente interpessoal.

O universo semântico dos participantes mais velhos, matriculados no 2.º ciclo, alude principalmente a dimensões psicológicas, emocionais e cognitivas. Existe claramente uma tentativa de concentração quando impera a contrariedade e a desconcentração, que provoca um enorme desgaste, prejudicando as competências cognitivas e o trabalho a desenvolver. Na sala de aula, os alunos sentem-se aborrecidos e estão distraídos, mas esforçam-se para estarem atentos, provocando-lhes uma enorme tensão e nervosismo, que se reflecte no seu trabalho; ou, por outro lado, o aborrecimento, o conflito entre a atenção e a distração e a consequente ansiedade resultam do trabalho proposto, da

desmotivação ou da baixa auto-estima dos sujeitos. Ainda, numa perspectiva física e psicológica, ao passo que os mais novos sentem-se activos e com energia, os mais velhos estão cansados.

No que se refere ao *sexo*, as raparigas mostram-se mais motivadas para o processo de ensino/aprendizagem, referem sentimentos mais positivos e valorizam as relações interpessoais (cf. Tabela 18). Estes factos constituem-se requisitos fundamentais para o sucesso da aprendizagem e da sua própria vida futura. Em contrapartida, os rapazes aludem, com maior relevância, as dimensões cognitivas e intra-individuais. Os participantes mais velhos transmitem uma tensão constante entre a atenção e a distração, aliados aos sentimentos de aborrecimento e cansaço, provocando um enorme mal-estar físico e psicológico. Enquanto os mais novos, apesar de se sentirem nervosos, revelam-se mais motivados e activos.

Tabela 18 - Síntese de sentimentos e emoções

Na sala de aula, costumo sentir-me...

Grupo	Sentimentos e emoções
8-9 Anos/ 1.º Ciclo	Estudioso, inteligente e energético
10-11 Anos/2.º Ciclo	Atento, aborrecido e cansado
Rapazes	Estudioso, pensativo, nervoso e distraído
Raparigas	Inteligente, atenta e amiga (ou ter amigos)

De referir que o modo como as crianças se sentem *habitualmente no seu quotidiano* e como se sentem *na sala de aula* são reveladores de um profundo mal-estar e de uma forte dimensão cognitiva-afectiva ligada a sentimentos negativos ou de mal-estar, influirá certamente no futuro, a personalidade e a vida dos indivíduos.

Os(As) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...

De acordo com o total e a média de respostas dos sujeitos aos estímulos *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...* e *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...* depreendemos que os participantes evidenciam maior facilidade em referir o que pensam do que em expressar sentimentos e emoções, e que os mais velhos, do sexo feminino, apresentam uma média de respostas superior (cf. Tabela 19).

As dimensões representacionais do estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...* traduzem, com maior significância, as funções e/ou responsabilidades escolares e as competências cognitivas inerentes aos alunos. Os participantes associam os seus professores a pensamentos, ideias ou imagem relativas à transmissão dos conteúdos e ao trabalho proposto na sala de aula e em casa, e consequentemente aos seus próprios deveres e competências cognitivas, obviamente impelidas pelos professores, como aprender e estudar a matéria, pensar e trabalhar na sala de aula e em casa, estando implícito o papel da instrução, como transmissão de conhecimentos e memorização dos conteúdos (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Rodhen, 1960; Sampaio, 1996; Santos, 1991).

Tabela 19 – Média de respostas por grupo etário, ciclo de ensino e sexo
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...

Média de Respostas	Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me:	
	Pensar	Sentir
8-9 Anos/1.º Ciclo	2,9	2,8
10-11 Anos/2.º Ciclo	4,4	4,2
Masculino	3,0	2,6
Feminino	4,2	3,0

No estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...*, a dimensão cognitiva continua a estar presente nas respostas dos participantes. Estes sentem-se estudiosos e inteligentes, sendo impelidos a aprender. No entanto, as dimensões emocionais e relacionais são as mais marcantes na explicação dos factores. De uma forma generalizada, os alunos afirmam que os seus professores os fazem sentir mal, cansados, aborrecidos e tristes. Contudo, os pensamentos que revelaram não confirmam mal-estar e salientam a boa-disposição, a ajuda, a amizade e o respeito na caracterização dos seus professores. Este facto poderá estar implícito o que já aludimos: os participantes têm mais facilidade em descrever os seus pensamentos, ideias ou imagens.

Não poderemos deixar de salientar que os sentimentos têm um carácter específico, permitem-nos relacionar de forma diferenciada com cada pessoa e podem-se “descrever por amor, ternura, estima, confiança, compaixão, gratidão, respeito, admiração, ódio, inveja, vergonha, desconfiança, aversão, ciúmes” (Abreu, 1997, p. 114). Os sentimentos desempenham, assim, um papel informativo e, muitas vezes, consciente. Ou seja, os indivíduos têm uma noção clara da sua forma de sentir e utilizam essa informação na adaptação das suas respostas ao meio ambiente (e.g., Clore, 1992, cit. por Marques, 2001). Desta forma, inferimos que os participantes ao descreverem os seus pensamentos estão simultaneamente a definir a forma como se relacionam com os seus professores. Porém, tal poderá associar-se à percepção que têm realmente dos docentes, ou a uma visão adaptada, de acordo com a informação dos sentimentos.

Em relação ao *grupo etário* e ao *ciclo de ensino*, no estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar...* o universo semântico dos participantes com 8-9 anos, matriculados no 1.º ciclo, evidencia dimensões psicológicas, emotivas e interpessoais, caracterizadas, essencialmente, pelo bem-estar, divertimento e amizade (cf. Tabela 20). E com menor relevância a dimensão cognitiva marcada pelo trabalho. Nos resultados obtidos no estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...*, a dimensão cognitiva define-se, também, por sentimentos positivos, considerando-se estudiosos e inteligentes. Enquanto as dimensões interpessoais perdem a sua influência na forma de sentir dos mais novos, apesar de salientarem a boa-disposição. Em oposição, os sujeitos mais velhos, matriculados no 2.º ciclo, revelam pensamentos e sentimentos mais negativos em relação aos seus professores. Quer em termos de pensamentos, ideias ou imagens, quer em termos de sentimentos e emoções, os participantes referem frequentemente o cansaço e o aborrecimento, que revela, sem

dúvida, maior mal-estar, destes do que os mais novos, e maior tendência para uma marcada tristeza.

Tabela 20 - Síntese de pensamentos, ideias ou imagens, e de sentimentos ou emoções
Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...

Grupo	Pensamentos, ideias ou imagens	Sentimentos ou emoções
8-9 Anos/ 1.º Ciclo	Felicidade, divertimento a brincar, trabalho e amizade	Estudioso, inteligente, divertido a rir e bem-estar
10-11 Anos/2.º Ciclo	Aborrecimento, obrigações escolares como a passar de ano e a matéria das disciplinas, educação e escola	Cansado, aborrecido, aprender e mal-estar
Rapazes	Obrigações escolares como aprender, teste e pensar	Estudioso e mal-estar
Raparigas	Educação, divertimento a rir e felicidade	Divertida a rir, aprender e inteligente

Na análise destas variáveis, grupo etário e ciclo de ensino, as diferenças são notáveis e ambivalentes em ambos os estímulos. Os alunos mais novos transmitem sinais positivos nas distintas dimensões, ao passo que os alunos mais velhos já não partilham com os mais novos a sua visão, pelo contrário revelam sinais negativos acentuados e associados aos seus professores.

Os rapazes aludem com significância as competências cognitivas quer em termos de pensamentos, ideias ou imagens, quer em termos de sentimentos ou emoções. Associam os seus professores ao desenvolvimento da aprendizagem e do pensamento, que implica ser aplicado e estudioso. De uma forma generalizada, os rapazes declaram sentimentos essencialmente de mal-estar e esgotamento, dos quais sobressai, sem dúvida, a dimensão cognitiva. Em contrapartida, as raparigas denotam pensamentos e sentimentos alusivos às vertentes interpessoais. Elas consideram os seus professores pessoas educadas e divertidas, que transmitem felicidade e bem-estar. As raparigas aludem, ainda, ao nível dos sentimentos, as competências cognitivas definidas positivamente pelo vocábulo inteligente.

Em suma, os alunos mais novos e as raparigas transmitem sinais positivos nas distintas dimensões representacionais, ao passo que os mais velhos e os rapazes revelam um mal-estar acentuado e associado aos seus professores. Ou seja, as representações das crianças de 8-9 anos estão próximas das raparigas, enquanto que as representações das crianças de 10-11 anos têm forte semelhança com as dos rapazes.

Donde, podemos deduzir que são os participantes mais novos e as raparigas que se mostram mais motivados para o processo de ensino/aprendizagem, referindo pensamentos e sentimentos marcados por aspectos positivos e valorizando mais as relações interpessoais. Estes factos constituem-se requisitos fundamentais para o sucesso da aprendizagem e da sua própria vida futura. Os mais velhos e os rapazes traduzem pensamentos e sentimentos mais negativos relativamente aos seus professores, salientando sobretudo as competências cognitivas que se lhes associam.

5. CONCLUSÕES

Ao longo da infância, a criança vai experimentando diversos sentimentos, que permitem o seu relacionamento com as outras pessoas, entre os quais destacamos o amor, a ternura, a estima, a confiança, a compaixão, a gratidão, o respeito, a admiração, o ódio, a inveja, a vergonha, a desconfiança, os ciúmes (e.g., Abreu, 1997; Clerget, 2001; Slepj, 1998; Strecht, 1997). Estes sentimentos funcionam como marcadores-somáticos que controlam e influenciam os processos de decisão que estão subjacentes a todos os comportamentos. Eles constituem sinais informativos, conscientes ou inconscientes, positivos ou negativos, e são capazes de informarem sobre as diferentes acções possíveis de serem realizadas (e.g., Damásio, 2005).

Neste sentido, as emoções e os sentimentos desempenham um papel importante na regulação do comportamento individual e interpessoal. Individualmente, porque os sentimentos ensinam-nos algo sobre a nossa reacção psicofisiológica relativa às situações diárias, e interpessoalmente, uma vez que percebemos e observamos os sinais visíveis inerentes aos estados emocionais dos outros com que nos relacionamos, tais como a expressão facial, os sinais gestuais e vocais (e.g., Schaffer, 1996).

Além da informação fornecida pelos sentimentos, a criança constitui-se uma «observadora sistemática» do mundo, descobrindo e explorando tudo o que a rodeia. Desde cedo, adopta estratégias e imita modelos que observa. Inicialmente, imita o modelo da mãe, ou da pessoa que lhe presta cuidados, o que se designa por vinculação e comportamento vinculatorio (e.g., Bowlby, 1980, 1993). Gradualmente, vai alargando as suas perspectivas e relacionando-se com outras pessoas, olhando para os restantes membros da família, para os seus pares e outros que admira e considera exemplares (e.g., Amaral, 2005). A imitação e a modelagem permitem à criança adaptar-se e integrar-se ao meio, mas também formar a sua personalidade, baseando-se nos modelos e no tipo de educação que recebe no seio da familiar (e.g., Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

O resultado global das observações, imitações, modelagens, relações e sentimentos orientam e influenciam os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como o seu comportamento e as suas acções, e que provavelmente marcarão, de

forma positiva ou negativa, toda a sua vida, presente e futura (e.g., Santos, 1991). A criança quando começa a frequentar instituições escolares, independentemente da idade, alarga consideravelmente as suas relações interpessoais com os seus pares e os seus educadores e professores.

Neste trabalho, focámo-nos essencialmente na relação entre aluno e professor, defendendo que esta se reveste de uma importância fundamental no desenvolvimento emocional e pessoal do aluno, e na criação de um ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Salientámos, ainda, que a reciprocidade, a colaboração, o respeito e a simpatia constituem-se como os «ingredientes» determinantes e caracterizadores de uma relação positiva instituída entre professor e aluno, mas sem nunca nos esquecermos que o estabelecimento deste tipo de relação depende do comportamento, da acção e das atitudes de ambos os intervenientes (e.g., Rogers, 1986; Sampaio, 1996; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Como tal, o docente deverá tentar instituir um clima de sala de aula quente e facilitador, no qual a experiência e os sentimentos são valorizados em detrimento do pensamento ou da leitura como a via mais apropriada para o conhecimento. Portanto, o caminho para a aprendizagem é formado por afectos, sentimentos, emoções e relações humanas (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Slepoy, 1998; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Na sala de aula, a comunicação constitui-se como o principal pilar para o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica, uma vez que ambas são indissociáveis e a comunicação constitui-se como o centro de todo o sistema relacional. Constatamos que muitos dos actos de ensinar como elogiar, encorajar, censurar, criticar ou ameaçar, transmitem cargas afectivas fortes e informações objectivas para as crianças. Pelo que contribuem para a criação de um dado ambiente emocional na turma, que exercerá influência no comportamento dos alunos e nos planos de aprendizagem, permitindo caracterizar os estilos de comunicação do professor. Daí afirmarmos que a relação pedagógica é o resultante da inter-influência e das inter-relações estabelecidas entre aluno e professor (e.g., Estrela, 1992; Santos, 1991).

É através das competências comunicacionais (verbais e não-verbais) e das atitudes do indivíduo, que os sentimentos são exprimidos (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992). No que se refere às competências comunicacionais verbais, a linguagem é uma actividade simbólica, mas também é um “meio de dissimulação de emoções profundas... *uma forma de defesa contra os impulsos e*

sentimentos” (Santos, 1991, p. 26). É sempre um meio de expressar representações, frequentemente partilhadas na turma, variando com os grupos de pertença.

Estudar as representações dos sentimentos das crianças é sempre complexo e não podemos generalizar os resultados que obtivemos, uma vez que pesquisámos apenas uma população específica (crianças que estudam no distrito de Lisboa, no concelho de Odivelas), mas podemos, no entanto, salientar algumas inferências importantes.

Numa análise globalizante dos resultados, podemos inferir que existe claramente uma alternância e ambivalência de sentimentos positivos e negativos. No entanto, salientamos que o mal-estar prevalece em muitas das dimensões representacionais estudadas, estando presente nas respostas a quaisquer dos estímulos.

Os participantes mais novos e os do sexo feminino, comparativamente aos outros, evidenciaram em relação ao modo como se sentem habitualmente no seu quotidiano e na sala de aula, bem como se sentem e pensam em relação aos seus professores, mostraram-se mais motivados para o processo de ensino/aprendizagem e valorizaram as relações interpessoais, os quais se constituem como requisitos fundamentais para o sucesso da aprendizagem e da sua própria vida futura. Ao invés, os participantes mais velhos e do sexo masculino denotam sentimentos mais negativos, marcados essencialmente pelo cansaço, mas também pelo divertimento, e colocam em evidência algumas dimensões psicológicas, emocionais, cognitivas e físicas. Apesar das raparigas mais novas revelarem maior bem-estar, atitude positiva e motivação, também mostram sentimentos de mal-estar, mas com uma relevância inferior à dos rapazes mais velhos.

De salientar que, durante a análise dos resultados do nosso estudo, para cada estímulo, realizámos uma AFC com a variável do ciclo de ensino. No entanto, constatámos que os seus resultados coincidiam com os da variável do grupo etário, decidimos, por esta razão, não apresentar igualmente os resultados da AFC.

No geral, cumprimos os objectivos propostos para esta investigação empírica: analisámos e identificámos os sentimentos mais comuns em crianças escolarizadas, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos seus professores; verificámos o modo como os sentimentos destas crianças, em relação aos professores, se modificam do 1.º ciclo para o 2.º ciclo do Ensino Básico; e verificámos ainda que os sentimentos encontrados variam em função do género e/ou da idade.

Concluimos que, apesar da grande alternância de sentimentos, é o mal-estar que mais caracteriza as representações dos rapazes mais velhos, matriculados no 2.º ciclo. Daí olharmos para estas representações com alguma preocupação, pois traduzem uma perspectiva bastante negativa sobre os próprios indivíduos, no modo como se sentem interiormente, e a sua vida, como definem o seu quotidiano. A origem deste profundo mal-estar poderá estar relacionada com o modo que a vida se desenrola, as exigências profissionais e escolares, a eventual dificuldade ou deficiente preparação pedagógica de alguns docentes, a ausência de tempo de qualidade com a família, ou de atenção afectiva, entre outras razões.

Neste sentido, salientamos a necessidade de se proceder a diligências adequadas para tentar propor alterações ou medidas, – quer a nível pedagógico, que possam contribuir para um melhor relacionamento entre professores e alunos, com um ambiente propício ao bom desenvolvimento das crianças, e à aprendizagem, na sala de aula, – quer a nível familiar, no qual o papel dos docentes, como agentes educativos, é bem mais limitado, mas o dos pais é sempre precioso (e.g., Sampaio, 1994, 1996). Quaisquer factores emocionais e pessoais inerentes ao processo de desenvolvimento, e as experiências emocionais ocorridas na infância, marcam profundamente a personalidade do indivíduo adulto (e.g., Davidoff, 2001; Freud, 1953; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Os resultados que obtivemos colocam-nos algumas questões pertinentes, que poderão constituir-se como temas de futuros trabalhos, tais como: porque razão o processo de ensino/aprendizagem e os professores provocam cansaço nas crianças, partindo do princípio que educar e estudar pressupõe tornarmo-nos pessoas melhores?, terá o processo de ensino/aprendizagem que ser um processo tenso, baseado na pressão sobre as crianças?, e que motivos ou factores estão subjacentes a estes pensamentos e sentimentos de cansaço e de tensão? (e.g., Russell, 1982).

É essencial determinarmos as causas desta desmotivação sentidas pelas crianças, para implementar medidas preventivas e curativas, e alterar conseqüentemente os pensamentos e os sentimentos de mal-estar, pois pretende-se que as crianças sejam “livres de emoções negativas” e capazes “enfrentar os problemas de maneira construtivista” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 403).

Se educar é eduzir ou tentar auxiliar o outro a encontrar as melhores condições e meios para despertar e desenvolver as suas potencialidades (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Rodhen, 1960; Santos, 1991; Silva, 2000), então, neste sentido, também todos nós, professores, pais e demais agentes educativos, como verdadeiros e dignos educadores, teremos que nos volver, progressivamente, melhores e sermos mais capazes de exercer o papel que temos a cumprir. Estaremos dispostos e preparados para isso? O futuro da educação e a preparação das novas gerações passa, essencialmente, por nós.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. (1997). *Introdução à psicopatologia compreensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2.^a edição).
- Agusti, M. (1997a). Necessidade actual da educação para a paz. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 12, pp. 3-15.
- Agusti, M. (1997b). Necessidade actual da educação para a paz. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 13, pp. 3-15.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (2003). Género e assimetria simbólica, o lugar da história na psicologia social. In: L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Eds.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: livros Horizonte.
- Amaral, V. (2005). Inteligência: estudos das representações sociais de inteligência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- André, M. (2007). A dimensão afectiva na relação pedagógica, representações dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bandura, A. (1977). *A social learning theory*. New Jersey: Stanford University.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbosa, L. (2006). *A escola sensível e transformacionista, uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Editores Cosmos (2.^a edição).
- Belo, N. (2004). Agostinho da Silva, a pedagogia da razão. In: R. Matoso (Ed.), *Agostinho da Silva, um pensamento a descobrir*. Torres Vedras: Cooperativa de Comunicação e Cultura.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, loss, sadness and depression, volume III*. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1993). *Separação, angústia e raiva, volume II*. São Paulo: Martins Fontes.
- Braga, E. (2008). A relação professor-aluno por que as mentes são perigosas. *Revista digital Letranova*, pp. 1-15, Janeiro 2008. In: <http://www.ebragaconsultoria.profissional.ws/arquivos/letranova200801ano1n6.doc>
- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII, 164, pp. 949-979.
- Clerget, S. (2001). *Não estejas triste meu filho*. Porto: Ambar.

- Clore, G.L (1992). Cognitive phenomenology: feelings and the construction of judgment. In: L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgments*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Damásio, A. (2005). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América (24ª edição).
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Makron Books (3ª edição).
- Dolto, F. (1999). *Como educar os nossos filhos*. Lisboa: Pergaminho.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. Londres: Macmillan.
- Duveen, G. (2000). Introduction: the power of ideas. In: G. Duveen (Ed. and Introd.), *S. Moscovici. Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (2ª edição).
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. London: W. W. Norton & Company.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 273-291.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora (2ª edição).
- Freud, S. (1953). *The standard edition of the complete psychological Works of Sigmund Freud, a case of hysteria, three essays on sexuality and other works*. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- González, P. (2002). *O movimento de escola moderna, um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, A. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jodelet, D. (1984). Les representation sociales: phénomènes, concept et theory. In: S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: Puf.
- Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction? In: K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representation of the social*. Oxford: Blackwell.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development, moral stages and the idea of justice, volume I*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development, moral stages and the idea of justice, volume II*. San Francisco: Harper & Row.
- Krishnamurti, J. (1988). *Cartas às escolas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Legrand, L. (1980). A evolução da pedagogia. In: H. Cormary (Ed.), *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Verbo.
- Malik, L. (1988). *Os castradores do reino*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Marques T. G. (2001). À Procura da distinção entre cognição, afecto, emoção, estado de espírito e sentimento. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 253-268.
- Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski. In S. Aznar & E., Serrat (Eds.), *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI, referent de actualidad*. Barcelona: Editora Horsori.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais, investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes (2.^a edição).
- Mota, H. (2004). Cidadania e educação: sonho e realidades. In: R. Matoso (Ed.), *Agostinho da Silva, um pensamento a descobrir*. Torres Vedras: Cooperativa de Comunicação e Cultura.
- Oliveira, A. (1999). Educação para a paz. *Biosofia*, 3, pp. 26-30.
- Oliveira, A. (2004). Ilusões: a melodia e o sentido da vida na idade das emoções, representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Oliveira, A., & Amâncio, L. (2005). A análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In: A. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno & S. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Ed. Universitária UFPB, Cap. 10, pp. 323-362.
- Oliveira, A. & Amaral, V. (2007). A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. *Análise Social*, XXV, 2, pp. 271-293.
- Oliveira, A. (2008). *Ilusões na idade das emoções—representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: F. C. T./Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill (2.^a edição).
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal (8.^a edição).
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed (8.^a edição.).
- Penedo, P. (1997). A cultura do medíocre. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 11, pp. 5-6.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1992). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Press Iniversitaires de Franca (14.^a edição).
- Planchard, E. (1967). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Reaney, D. (1991). *After death*. New York: Avon Books.

- Rogers, C. (1986). *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes Editores (6ª edição).
- Rohden, H. (1960). *Novos rumos para a educação*. São Paulo: Liv. Freitas Bastos.
- Russell, B. (1982). *Educação e sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1994). *Inventam-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo*. Lisboa: Caminho.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre a educação I, a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Oeiras: Instituto de Inovação Educacional.
- Siguán, M. (1997). A inovação educativa. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 10, pp. 4-7.
- Silva, A. (1996). *Educação de Portugal*. Porto: Ulmeiro (orig. publ. 1970).
- Silva, A. (2000). *Textos pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora.
- Singh, K. (1998). Educar para a sociedade mundial. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 17, pp. 10-13.
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, L. (1998). *As crianças (con) fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Porto Editora.
- Soveral, M. (1996). O sujeito em formação, o desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal.
- Strecht, P. (1997). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de ti*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Vala, J. (1986a). Sobre as representações sociais-para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.
- Vala, J. (1986b). *Representações sociais dos jovens: valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa*. Lisboa: I.E.D./Cadernos Juventude.
- Vilaseca, J. & Moreno, M. (1998). La teoria piagetiana. In M. Torres & J. Cruz (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Psicología Pirámide, pp. 179-207.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society—the development of higher psychological process*.
Cambridge: Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1

Pedidos das autorizações para a aplicação do questionário

Odivelas, 23 de Abril de 2008

Ex.º Presidente do Conselho Executivo
da Escola E.B. 2/3 Avelar Brotero,

Soraia Alves Pontes Borralho, aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar um estudo com as crianças do 5º e 6º anos de escolaridade dessa instituição.

Este estudo está relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências e dos sentimentos das crianças, e está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

No que se refere à aplicação do estudo com os vossos alunos, e na expectativa de poder aceitar o meu pedido, gostaria de falar consigo pessoalmente, a fim de tratarmos de questões relacionadas com o número de turmas a trabalhar, bem como outras questões que sejam pertinentes.

Desde já lhe agradeço pela atenção e colaboração prestada.

Atenciosamente,

Odivelas, 23 de Abril de 2008

Ex.º Presidente do Conselho Executivo
da Escola E.B. 2/3 Vasco Santana,

Soraia Alves Pontes Borrvalho, aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar um estudo com as crianças do 5º e 6º anos de escolaridade dessa instituição.

Este estudo está relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências e dos sentimentos das crianças, e está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

No que se refere à aplicação do estudo com os vossos alunos, e na expectativa de poder aceitar o meu pedido, gostaria de falar consigo pessoalmente, a fim de tratarmos de questões relacionadas com o número de turmas a trabalhar, bem como outras questões que sejam pertinentes.

Desde já lhe agradeço pela atenção e colaboração prestada.

Atenciosamente,

Odivelas, 30 de Abril de 2008

Ex.ª Coordenadora
da Escola EB1 da Amoreira,

Soraia Alves Pontes Borrvalho, aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar um estudo com as crianças do 3º e 4º anos de escolaridade dessa instituição.

Este estudo está relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências e dos sentimentos das crianças, e está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

No que se refere à aplicação do estudo com os vossos alunos, e na expectativa de poder aceitar o meu pedido, gostaria de falar consigo pessoalmente, a fim de tratarmos de questões relacionadas com o número de turmas a trabalhar, bem como outras questões que sejam pertinentes.

Desde já lhe agradeço pela atenção e colaboração prestada.

Atenciosamente,

Exmº. Encarregado de Educação,

Soraia Alves Pontes Borralho, Professora do Ensino Básico – 1º ciclo e aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para aplicar, ao seu educando, um questionário relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências e dos sentimentos das crianças. Este estudo está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

Grata pela sua colaboração,

Soraia Borralho

Autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

Não autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

N.º: ____ Turma: ____

Exmº. Encarregado de Educação,

Soraia Alves Pontes Borralho, Professora do Ensino Básico – 1º ciclo e aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para aplicar, ao seu educando, um questionário relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências e dos sentimentos das crianças. Este estudo está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

Grata pela sua colaboração,

Soraia Borralho

Autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

Não autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

N.º: ____ Turma: ____

Anexo 2

Questionário



Nº _____

A Universidade de Évora e o Instituto Superior de Educação e Ciências estão a realizar um estudo em diferentes Escolas de Portugal sobre alguns temas de interesse social. Os resultados que obtivermos serão úteis na melhor compreensão das crianças e do modo que estas pensam e se sentem.

A tua opinião é, para nós, muito importante.

Neste questionário **não existem respostas certas ou erradas**, mas apenas opiniões pessoais. As tuas respostas são **anónimas** e **confidenciais** e destinam-se apenas a fins de investigação científica.

É nesse sentido que agradecemos a tua colaboração.

Em seguida, vamos apresentar-te algumas palavras ou afirmações. Para cada uma delas, escreve todas as palavras que te vêm à cabeça neste momento.

Vejamos dois exemplos relacionados com a palavra “brincar”.

<u>BRINCAR</u> faz-me sentir: (refere emoções ou sentimentos)	<u>BRINCAR</u> faz-me pensar em: (refere ideias, pensamentos, símbolos ou imagens)
1- Contente	1- Rir
2- Bem	2- Futebol
3- Alegre	3- Apanhada
4- Bem-disposto	4- Baloço
5- Cansado	5- Escorrega
<i>etc.</i>	<i>etc.</i>

Pedimos-te que respondas de forma **sincera** e **espontânea**.

Agradecemos que **escrevas todas as palavras que te ocorrerem**.

Não há boas nem más respostas.

Procura ser **o mais rápido possível**.

HABITUALMENTE, NO DIA-A-DIA, COSTUMO SENTIR-ME:

(refere/escreve emoções ou sentimentos
ou o modo como te sentes mais habitualmente)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

NA SALA DE AULA, COSTUMO SENTIR-ME:

(refere/escreve emoções ou sentimentos
ou o modo como te sentes mais habitualmente)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

Os(As) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME PENSAR EM:

(refere/escreve as ideias, pensamentos, símbolos ou imagens que mais facilmente te ocorrem a propósito dos(as) teus(tuas) professores(as))

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

8- _____

9- _____

10- _____

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME SENTIR:

(refere/escreve as emoções ou sentimentos que mais facilmente te ocorrem a propósito dos(as) teus(tuas) professores(as))

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

PARA TERMINAR, agradecemos que nos dê algumas informações a teu respeito.

Recordamos que as tuas respostas são **anónimas** e **confidenciais**.

IDADE: _____ anos	ANO DE ESCOLARIDADE: _____ ano
SEXO: M_____ F_____	
ESCOLA: _____	

Se desejares, podes acrescentar alguma **Observação** ou **Comentário**.

Muito Obrigado pela tua colaboração ☺

Anexo 3

Representação gráfica dos dados

Gráfico 1 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me ...* (Eixos 1 e 2)

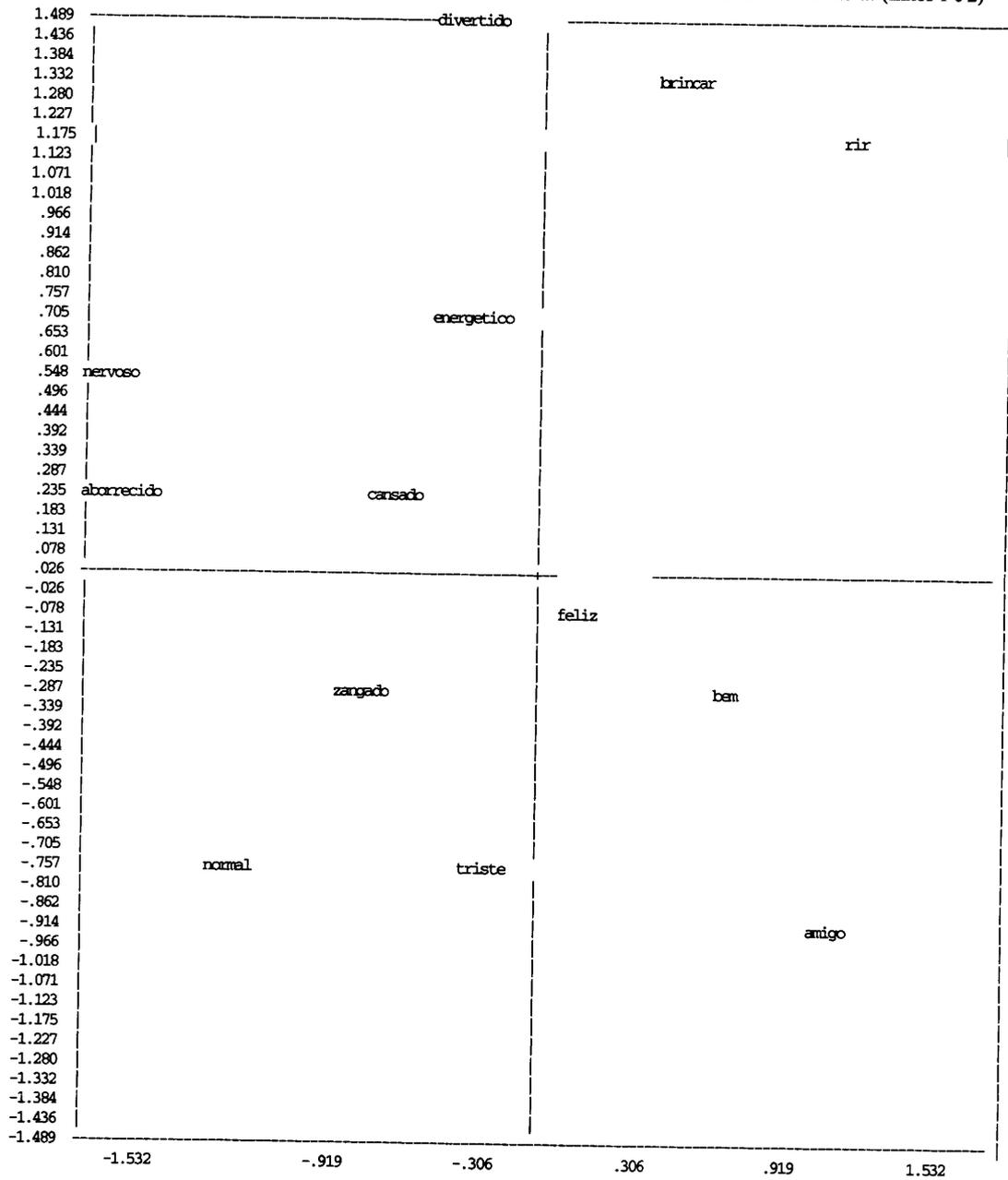


Gráfico 2 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me ...* (Eixos 2 e 3)

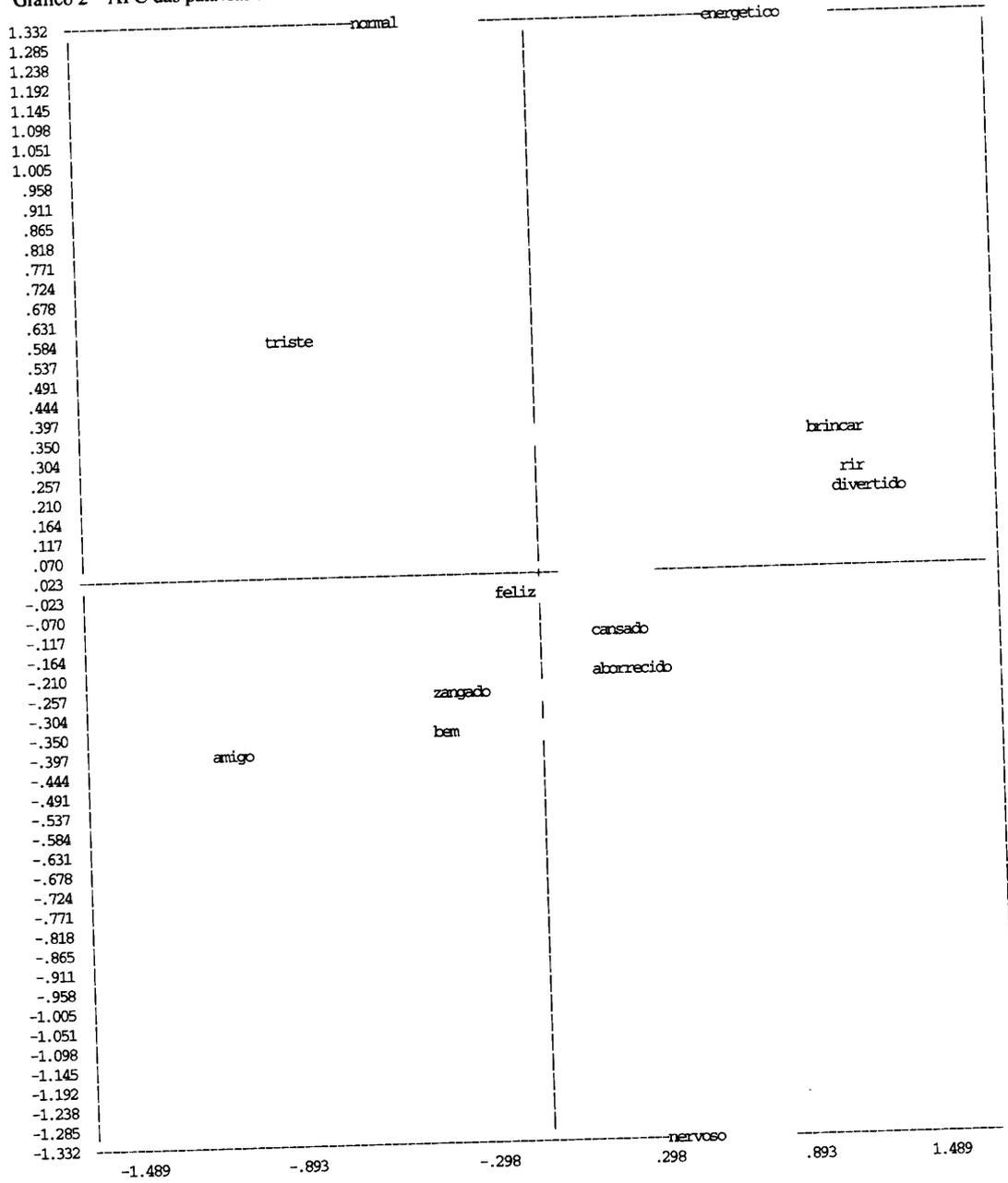


Gráfico 3 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Na sala de aula, costumo sentir-me ...* (Eixos 1 e 2)

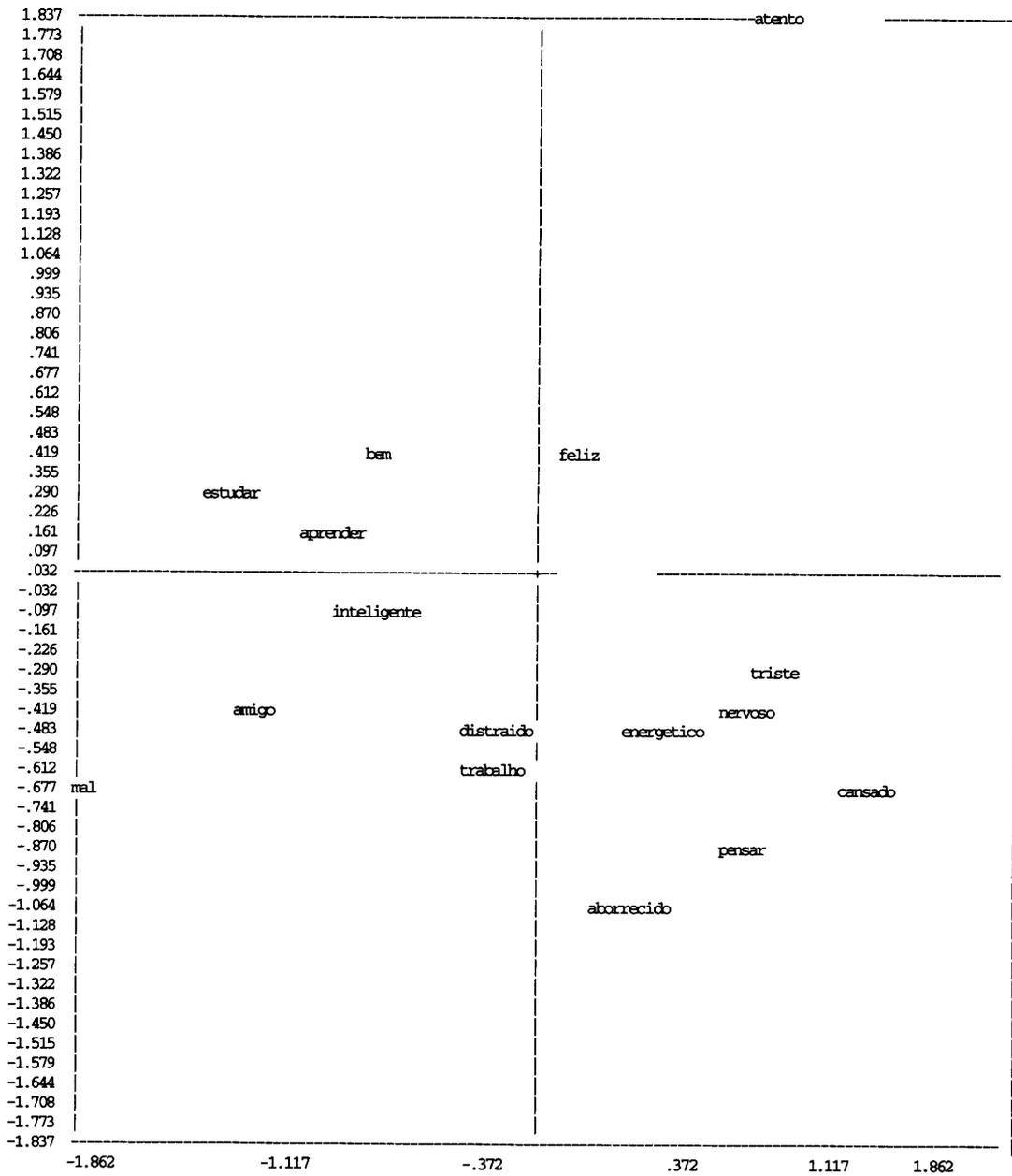


Gráfico 4 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Na sala de aula, costumo sentir-me ...* (Eixos 2 e 3)

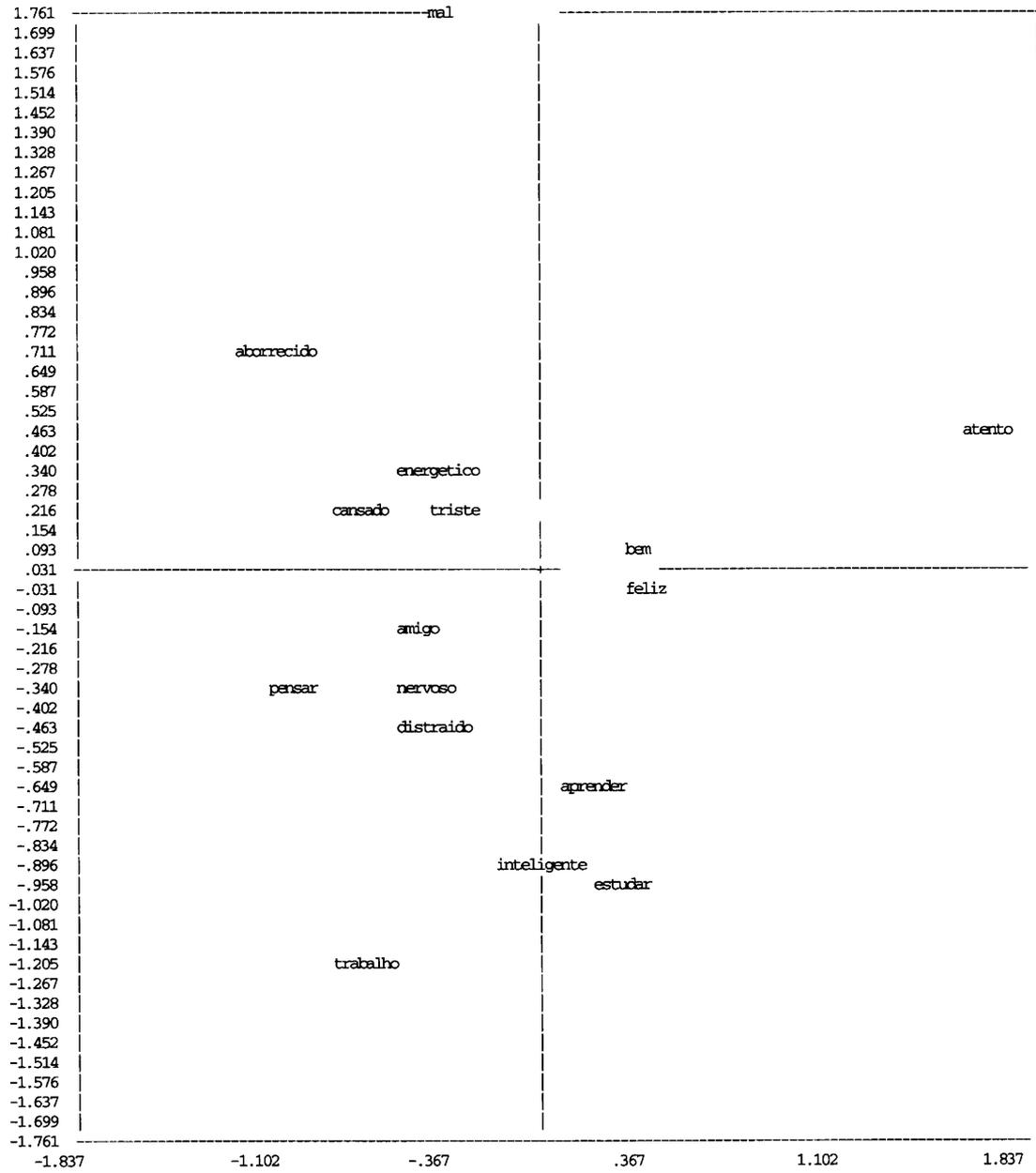


Gráfico 5 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em ...* (Eixos 1 e 2)

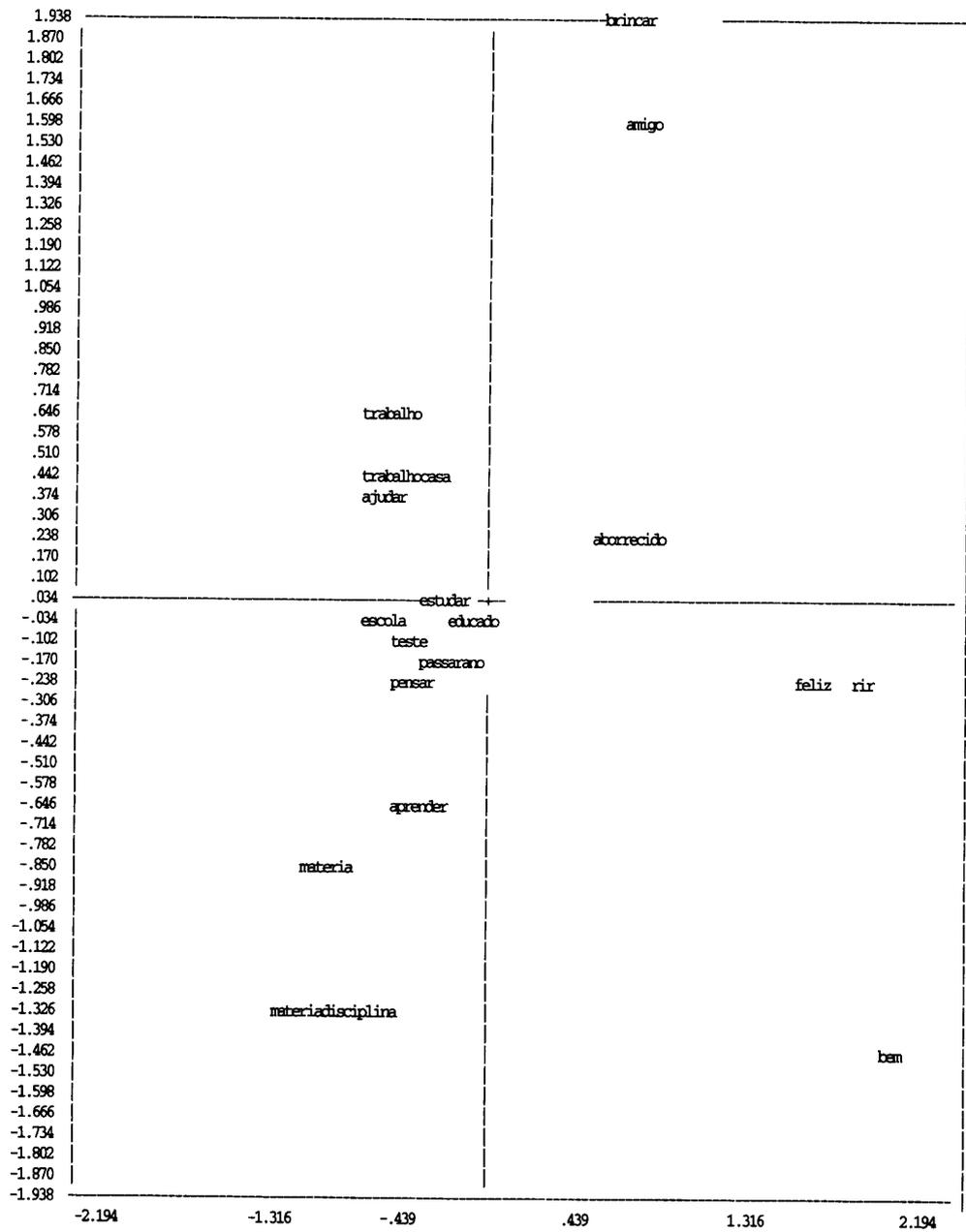


Gráfico 6 - AFC das palavras associadas ao estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em ...* (Eixos 2 e 3)

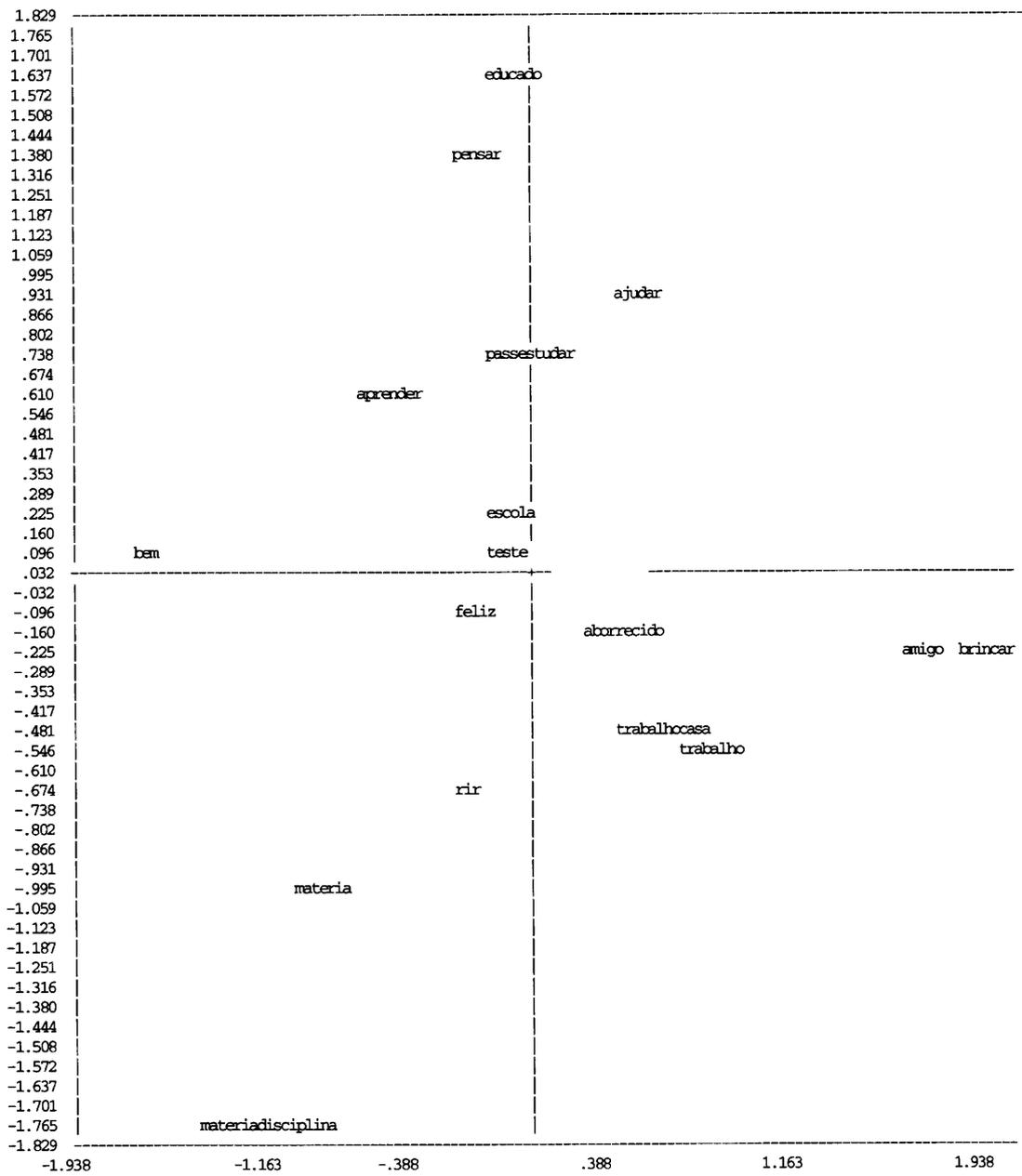


Gráfico 7 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir ...* (Eixos 1 e 2)

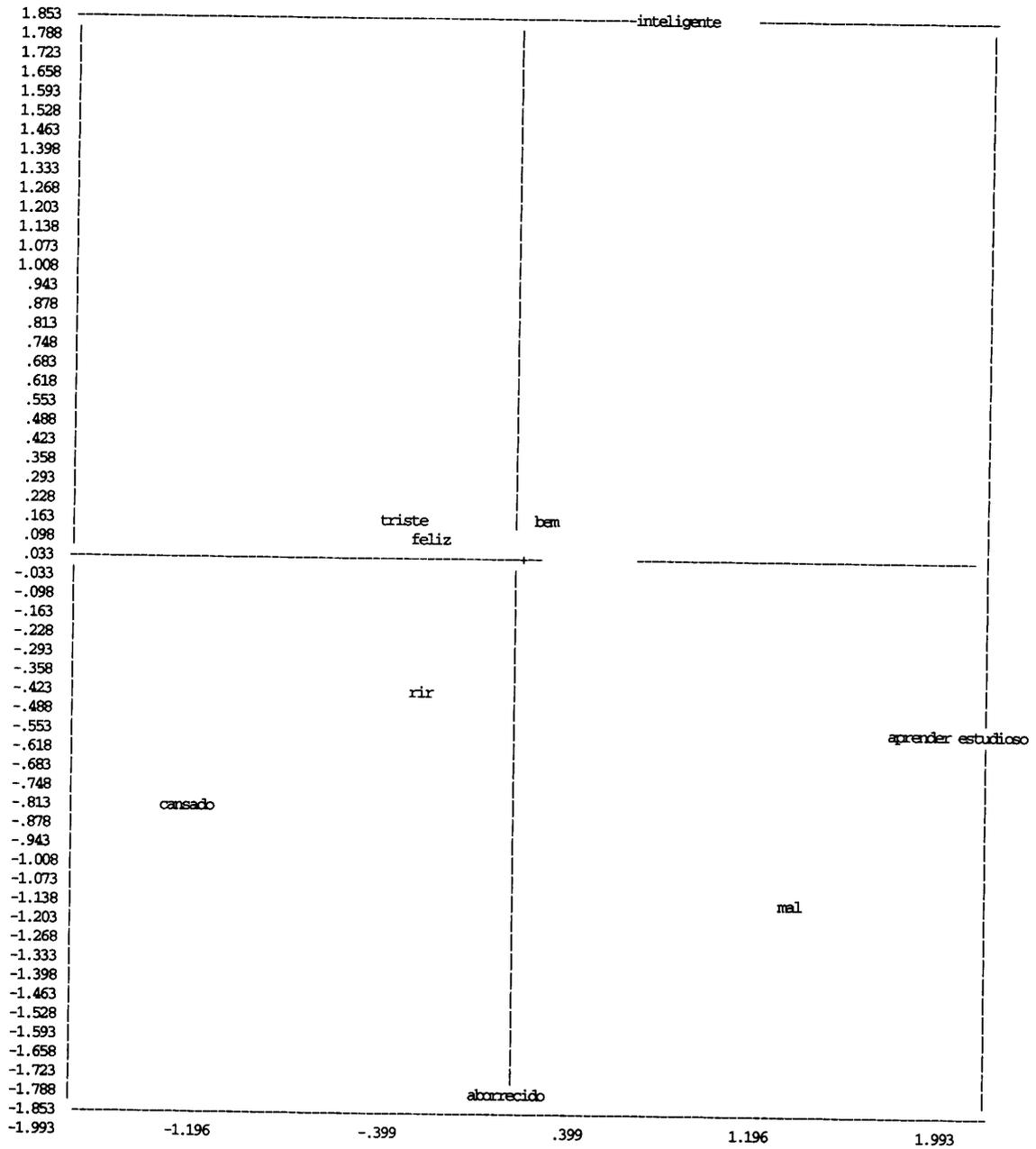


Gráfico 8 – AFC das palavras associadas ao estímulo *Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir ...* (Eixos 2 e 3)

