



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO:
LINGUAGEM ENTRE PARES: CÓDIGO DE GRUPO OU
AGRESSÃO?**

Susana Maria Clemente Moreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2014



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO:
LINGUAGEM ENTRE PARES: CÓDIGO DE GRUPO OU
AGRESSÃO?**

Susana Maria Clemente Moreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Francisco Vaz da Silva

2014

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sobrevém, assim, como o culminar do trabalho realizado durante a prática pedagógica numa turma do 5.º ano, de uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pertencente a um agrupamento de escolas da região da Grande Lisboa.

É assim meu propósito apresentar evidências decorrentes da intervenção pedagógica, bem como um estudo realizado durante este período.

Decorrente deste processo, identificarei os objetivos de intervenção e os princípios orientadores da ação educativa, bem como as ações delineadas e respetivo processo de avaliação no domínio das áreas curriculares lecionadas ao longo desta minha experiência de aproximação à profissão.

No que concerne ao estudo realizado, o principal objetivo é compreender se a linguagem utilizada pelos alunos na interação com os seus pares, representa um código de grupo ou uma forma de agressão entre os mesmos. Este objetivo vai ser analisado através de observações realizadas no contexto escolar. São analisadas diversas situações de conflito entre os alunos e a forma como estes as interpretam.

Para a elaboração deste trabalho revisei diversas referências bibliográficas, que considerei pertinentes para demonstrar com mais clareza as evidências de todo o processo educativo.

Palavras-Chave: intervenção pedagógica; linguagem; agressão; código de grupo

Abstract

The present report falls under the Supervisor Teaching Practice II curricular unit (PES) of the Teaching Master Class of the 1st and 2nd years of High School, of Escola Superior de Educação de Lisboa.

It comes, as well, as the culmination of the work done during the pedagogic practice in a 5th class of a School of 2nd and 3rd cycles of basic education belonging to a group of schools in the Lisbon area.

Therefore, it is my intention to show the evidences of the pedagogical intervention, as well as during this study.

Due to this process, I will identify the goals of intervention and guiding principles of the educational action, the actions outlined, and respective assessment process in the field of curriculum areas taught throughout this my experience to approach to my career.

Regarding the study, the main objective is to understand if the language used by the students, in the interaction with pairs, is a code group or a form of aggression between them. This purpose will be analyze through observations in the school context. Different situations of conflict are analyze between students and how they interpret them.

To prepare this work I used several references, which I have considered appropriate to demonstrate more clearly the evidences of the entire educational process.

Keywords: educational intervention; language; aggression; group code

Índice

Índice de Figuras

Índice de Quadros

Lista de abreviaturas

Introdução	1
Capítulo I – Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática	3
Caracterização do meio	3
Caracterização da escola.....	4
Caracterização da turma	5
Princípios orientadores da ação educativa.....	6
Gestão dos tempos, conteúdos e materiais	6
Diferenciação do trabalho pedagógico	7
Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem	8
Avaliação diagnóstica dos alunos.....	9
Problemática	11
Capítulo II – Fundamentação dos objetivos de intervenção e da problemática	12
Objetivos.....	12
Problemática	16
Linguagem	17
Agressão	18
A Escola como contexto de socialização.....	22
Capítulo III – Metodologia	26
Recolha de dados	27
Análise de dados.....	29

Princípios orientadores da ação educativa.....	32
Estratégias globais de intervenção.....	32
Diferenciação pedagógica.....	34
Contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos	35
Apresentação dos dados recolhidos.....	40
Capítulo V – Análise dos Resultados	42
a) Avaliação das aprendizagens dos alunos	42
b) Avaliação do plano de intervenção	47
c) Avaliação dos resultados da investigação	52
Dados de observação	52
Dados das entrevistas	55
Discussão de resultados	57
Conclusões Finais	60
Referências	65
Anexos	75
Anexo A – Dados relativos à população residente do concelho	76
1. População residente	76
2. População analfabeta	76
Anexo B – Dados do agrupamento de escolas	77
1. Nacionalidade dos alunos do agrupamento	77
2. Desenvolvimento pessoal e integração social.....	77
3. Português como língua não materna	78
4. Exclusão/Abandono de alunos em risco	78
5. Desenvolvimento/Fraca valorização de estilos de vida saudável	79
Anexo C – Caracterização da turma	80
1. Naturalidade dos alunos.....	80

2.	Faixa etária dos alunos.....	80
3.	Alunos que beneficiam da ASE.....	81
4.	Alunos com acesso, em casa, ao computador e à internet.....	81
5.	Naturalidade dos pais dos alunos.....	82
6.	Nível de escolaridade dos pais.....	82
7.	Situação laboral dos pais.....	83
Anexo D – Horário da Turma.....		84
Anexo E – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais.....		85
1.	Grelha de avaliação diagnóstica.....	85
2.	Maiores fragilidades na área das Competências Sociais.....	86
Anexo F – Avaliação diagnóstica de Português.....		88
1.	Grelha de avaliação diagnóstica.....	88
2.	Grelha de avaliação diagnóstica da oralidade e da leitura.....	89
Anexo G – Avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal.....		90
1.	Ficha diagnóstica.....	90
2.	Grelha de avaliação Diagnóstica.....	93
Anexo H – Avaliação diagnóstica de Ciências da Natureza.....		94
1.	Ficha diagnóstica.....	94
2.	Grelha de avaliação diagnóstica.....	100
Anexo I – Dados da investigação.....		101
1.	Tabela registo das observações.....	101
2.	Guião das entrevistas.....	102
3.	Observações.....	103
a.	Situação A – Entrada na sala.....	103
b.	Situação B – Sala de Aula.....	105
c.	Situação C - Intervalo.....	109

4.	Dados das observações por categoria	112
5.	Respostas das entrevistas	114
6.	Análise de conteúdo das entrevistas	116
Anexo J – Instrumentos de registo de avaliação/Grelhas de observação direta		119
Anexo L – Compilação de evidências do período de intervenção		123
1.	Texto redigido pelos alunos em Educação para a Cidadania.....	123
2.	Bilhete de Identidade de um animal (Ciências da Natureza).....	123
3.	Imagem para os alunos caracterizarem (História e Geografia de Portugal).....	124
4.	Ficha de trabalho diferenciada (Português)	125
5.	Roteiro de Leitura (Português)	126
6.	Tiras de esponja (Matemática).....	128
7.	Esquema síntese (Ciências da Natureza)	129
Anexo M – Planificações a médio/curto prazo		130
1.	Português	130
2.	Matemática.....	133
3.	História e Geografia de Portugal.....	136
4.	Ciências da Natureza	139
Anexo N – Planificações por sessão		142
1.	Português	142
2.	Matemática.....	143
3.	História e Geografia de Portugal.....	144
4.	Ciências da Natureza	146
Anexo O – Ficha de avaliação do trabalho realizado pelos alunos.....		147
Anexo P – Avaliação do trabalho realizado a Português, pelos alunos		148
1.	Atividades que os alunos mais gostaram de realizar	148

2.	Classificação do trabalho realizado	148
3.	Maiores dificuldades sentidas pelos alunos	148
Anexo Q	- Avaliação do trabalho realizado a Português, pelos alunos	149
1.	Atividades que os alunos mais gostaram de realizar	149
2.	Classificação do trabalho realizado	149
3.	Maiores dificuldades sentidas pelos alunos	149
Anexo R	- Avaliação do trabalho realizado a História e Geografia de Portugal, pelos alunos.....	150
1.	Atividades que os alunos mais gostaram de realizar	150
2.	Classificação do trabalho realizado	150
3.	Maiores dificuldades sentidas pelos alunos	150
Anexo S	- Avaliação do trabalho realizado a Ciências da Natureza, pelos alunos	151
1.	Atividades que os alunos mais gostaram de realizar	151
2.	Classificação do trabalho realizado	151
3.	Maiores dificuldades sentidas pelos alunos	151

Índice de Figuras

Figura 1 – Respeita o professor.....	43
Figura 2 – Cooperar com os colegas.....	43
Figura 3 – Redige um texto respeitando orientações dadas	45
Figura 4 – Lê textos com expressividade	45
Figura 5 – Soma corretamente medidas de amplitude de ângulos	46
Figura 6 – Distingue polígonos de não polígonos	46
Figura 7 – Identifica no mapa de Portugal os principais rios	47
Figura 8 – Caracteriza os animais quanto ao seu regime alimentar	47
Figura 9 – Análise da questão: Porque chamas nomes aos teus amigos?	55

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Potencialidades e fragilidades da turma	12
Quadro n.º 2 – Progressão dos alunos no objetivo <i>Incutir regras de interação social</i> . 48	
Quadro n.º 3 – Progressão dos alunos no objetivo <i>Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares</i>	48
Quadro n.º 4 – Progresso dos alunos no objetivo <i>Proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita</i>	49
Quadro n.º 5 – Progresso dos alunos no objetivo <i>Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problemas</i>	50
Quadro n.º 6 – Progresso dos alunos no objetivo <i>Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade</i>	50
Quadro n.º 7 – Progresso dos alunos no objetivo <i>Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio</i>	51
Quadro n.º 8 – Linguagem Comum	53
Quadro n.º 9 – Código de grupo	53
Quadro n.º 10 – Agressão.....	54

Lista de abreviaturas

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PI – Projeto de Intervenção

PIT – Projeto Individual de Trabalho

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Consiste no trabalho final para a obtenção do grau de mestre e tem como objetivo apresentar o processo de intervenção experienciado em contexto real, numa turma do 5.º ano de escolaridade e ainda a investigação realizada neste âmbito.

No seguimento da atividade académica, torna-se fundamental refletir sobre as competências teórico-práticas adquiridas, assim como a construção de uma prática docente e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos quando em contacto com os alunos que participam na atividade pedagógica. Como tal, o presente documento afigura-se como um instrumento organizador do trabalho realizado durante o processo de intervenção com a turma em questão e que teve como base toda a informação que consta no Plano de Intervenção (PI) construído anteriormente ao período de estágio (Anexo 1, em CD).

Desta forma, este relatório pretende analisar os momentos de lecionação, descrevendo e refletindo sobre a prática educativa em contexto de sala de aula, onde os conhecimentos científicos das diversas áreas são mobilizados. Outro dos objetivos deste trabalho é compreender se a linguagem utilizada pelos alunos desta turma representa uma linguagem comum, socialmente aceite, um código grupo, decifrado apenas pelo grupo de pares ou uma forma de agressão, com o intuito de “ferir” o outro. Este último objetivo foi o foco da investigação realizada.

No que concerne à estrutura interna do presente trabalho, o mesmo está organizado em seis capítulos.

O primeiro capítulo caracteriza o contexto sócio educativo que foi analisado através dos dados recolhidos durante o período de observação e através da análise reflexiva dos documentos legais reguladores do agrupamento. Serão ainda apresentadas as finalidades e princípios orientadores da ação pedagógica, bem como a gestão dos tempos, conteúdos e materiais utilizados pelos professores cooperantes. No final deste

capítulo, será apresentada a avaliação diagnóstica dos alunos da turma, realizada no período de observação e identificada a problemática em estudo.

O segundo capítulo consiste na apresentação dos objetivos gerais de intervenção, bem como do objeto de estudo inerente à intervenção, sustentados por uma revisão abreviada e concisa da literatura.

O terceiro capítulo expõe os procedimentos metodológicos, ou seja, os métodos de recolha e análise de dados, relativos à intervenção e à investigação e, ainda, a descrição das diferentes fases de trabalho.

O quarto capítulo apresenta as principais estratégias globais de intervenção e o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização de todos os objetivos, refletindo sobre todo o processo de intervenção de forma fundamentada.

O quinto capítulo diz respeito à avaliação dos resultados. Em primeiro lugar a avaliação das aprendizagens dos alunos, seguidamente, dos objetivos do PI e por fim, dos resultados da investigação em estudo. A avaliação formativa foi uma preocupação ao longo de todo o processo quer de caracterização como de intervenção, embora assumia maior relevância, nesta fase procurarei estabelecer comparações entre a avaliação inicial e a avaliação final.

No sexto capítulo apresento as considerações finais, estabelecendo uma ligação entre os aspetos do percurso de aprendizagens com as minhas expectativas face ao futuro na profissão.

Este capítulo termina com as referências bibliográficas utilizadas para a construção deste documento e os anexos que serão enumerados ao longo do trabalho.

Capítulo I – Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática

Pretende-se, neste capítulo, analisar o contexto físico, social, organizacional e pedagógico da escola e da sala de aula onde decorreu a intervenção, na qual se centrará este relatório, tendo em consideração todos os dados recolhidos.

Caracterização do meio

A organização escolar onde decorreu o período de intervenção faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas, situada na freguesia da Damaia, concelho da Amadora, distrito de Lisboa.

O concelho da Amadora sempre foi rico em água, pelo que é possível encontrar alguns vestígios de ocupação romana.

Este território, maioritariamente rural, durante vários séculos, abastecia a capital dos bens essenciais de primeira necessidade. Em 1987, com a construção dos caminhos-de-ferro, aumentou significativamente a população, “dando origem ao centro urbano, que corresponde hoje ao centro da cidade” (Projeto Educativo, p. 3). Este aumento da população favoreceu o crescimento industrial, impulsionando este setor de atividade nesta região. Porém, a maior parte das fábricas encontram-se em fase de desativação.

Atualmente, o Município encontra-se dotado de diversos equipamentos culturais, desportivos e serviços públicos ao dispor da população (<http://www.cm-amadora.pt>).

A população, na sua maioria, é de origem portuguesa e imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a quem se têm juntado famílias brasileiras e de países da Europa do Leste e mais recentemente, cidadãos do continente asiático.

Relativamente a informações estatísticas referente à população desta freguesia, e segundo os dados recolhidos nos Censos 2011, existe uma população residente de 20 590 habitantes (Anexo A1), dos quais 4,9% são analfabetos (Anexo A2).

Junto da escola situa-se um bairro social, onde residem uma percentagem significativa dos alunos da escola, relativamente ao qual não existem informações precisas quanto à origem dos seus habitantes. Sabemos que a maioria são famílias

oriundas dos PALOP, mas, aparentemente, existe uma grande mobilidade dos habitantes. As condições de habitação no bairro são visivelmente precárias e muitas vezes uma casa relativamente pequena é partilhada por famílias muito numerosas.

Caracterização da escola

A escola supra indicada é a escola sede do agrupamento. Deste agrupamento fazem parte além da sede que é uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), três escolas de 1.º CEB, duas delas com jardim-de-infância e mais um jardim-de-infância separado.

Segundo o PE, a população escolar no presente ano letivo é composta por 1490 alunos distribuídos pelas várias escolas e jardins-de-infância do agrupamento. 86,4% dos alunos que frequentam o agrupamento têm nacionalidade portuguesa e os restantes (13,7%) apresentam diversas nacionalidades (Anexo B1).

A escola dispõe de Apoio para os alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dispõe ainda do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

O agrupamento integra-se no projeto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e a integração social. Que se dirige a alunos que não têm o Português como língua materna e ainda, em casos de exclusão/abandono escolar. Para atingir este objetivo está a ser implementado um programa de *Desenvolvimento Pessoal e Integração Social* (Anexos B2), que se subdivide em três áreas: *Português como Língua Não Materna* (Anexos B3); *Exclusão/Abandono de Alunos em Risco* (Anexos B4); *Desconhecimento/Fraca Valorização de Estilos de Vida Saudável* (Anexos B5).

Em resposta aos principais problemas identificados, uma das grandes prioridades do agrupamento diz respeito à redução e gestão adequada das situações de conflito, postas em prática através de valores e princípios como a justiça e a igualdade, condição fundamental para que tenham lugar todas as aprendizagens escolares necessárias a este ciclo de ensino (*In PE*). Os conflitos entre os alunos e os problemas de indisciplina eram também uma das principais preocupações na turma em que se realizou a prática supervisionada, o que nos levou a planificar a nossa intervenção tendo em consideração objetivos no domínio das competências sociais.

Caracterização da turma

A turma do 5.º ano, com a qual se realizou a prática supervisionada, era composta por 20 elementos, um dos quais trabalhava ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, com um Projeto Individual de Trabalho (PIT) específico, por isso só frequentava juntamente com os seus colegas as aulas de Educação Física, Educação Tecnológica e Educação Visual, sendo as restantes dadas por um professor especializado – logo, este aluno não foi contabilizado para os dados analisados e apresentados ao longo deste documento.

Quando ao seu histórico pessoal, a maioria dos alunos é natural de Portugal (89%) (Anexo C1); a faixa etária varia entre os 10 e os 13 anos de idade (Anexo C2); 13 alunos recebem ajuda em bens, por exemplo, de materiais escolares, através da Ação Social Escolar (ASE) (Anexo C3); e aproximadamente metade da turma tem computador e internet em casa (Anexo C4). Quanto aos pais dos alunos, estes provêm de diversos países, nomeadamente, Portugal, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau (Anexo C5); apresentam níveis de escolaridade diferentes (Anexo C6); 11 encontram-se desempregados (Anexo C7), fator que influencia bastante a dinâmica familiar e as pressões que os alunos podem sentir, diferenciando o seu nível de aproveitamento académico.

Por último, durante o período de observação e de intervenção foi possível verificar que estes demonstram mais interesse e melhor comportamento nas aulas de Matemática e, o oposto aconteceu durante as aulas de História e Geografia de Portugal.

Relativamente aos alunos com NEE, para além do aluno já mencionado, existem dois alunos que estão a repetir o 5.º ano, um destes sendo acompanhado pelo SPO, uma vez que está referenciado com NEE, mas que não beneficia de apoio da educação especial ao abrigo do DL 3/2008. Existem, ainda, mais dois alunos que foram propostos para beneficiarem deste apoio, mas ainda não estão abrangidos por este serviço.

É de mencionar que esta turma apresenta, especialmente, três alunos bastante problemáticos, sendo dois deles já repetentes, uma vez que faltam às aulas frequentemente e, caso contrário, quando estão presentes tentam direcionar todas as atenções para eles próprios, desestabilizando o normal e desejável funcionamento das aulas.

Princípios orientadores da ação educativa

Visto se tratar de uma turma do 2.º CEB, têm horários definidos e não existe tanta flexibilidade na gestão dos tempos como no 1.º CEB. Isto é, existe uma hora específica para cada disciplina, enquanto que no 1.º CEB, a monodocência permite que o professor coordene as aprendizagens de forma mais flexível, facilitando a ligação de conteúdos das diversas áreas, se o professora assim o entender. Este fator dificulta a cooperação entre os docentes do conselho de turma, no caso do 2. CEB, e a realização de atividades que promovam a interdisciplinaridade.

Alguns problemas relacionados com o contexto em que os alunos vivem, têm repercussões nas atitudes e comportamentos que os mesmos têm dentro da sala de aula e na escola. Nomeadamente, as condições económicas familiares e em alguns casos, a falta de uma referência masculina no seu seio familiar.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002), “a eficácia da ação pedagógica dependerá cada vez mais da capacidade dos professores em desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do seu contexto de trabalho” (p. 98). Neste sentido, a escola tem como principal objetivo criar um clima acolhedor e potenciar as aprendizagens dos alunos, reduzindo e gerindo as situações de conflito (PE), fomentando nos alunos uma atitude justa, rejeitando atos de discriminação.

O Agrupamento de Escolas pretende, além de promover o sucesso escolar, desenvolver “a formação pessoal e social dos alunos, num ambiente de trabalho onde prevaleçam a solidariedade e a cooperação entre todos os elementos da ação educativa” (PE, p. 19).

De uma forma geral, após análise da ação educativa dos docentes que acompanhei ao longo da intervenção, considero que as finalidades educativas e os princípios orientadores das diversas ações pedagógicas visam o desenvolvimento de competências, por parte dos alunos, tanto ao nível escolar como ao nível pessoal e social.

Gestão dos tempos, conteúdos e materiais

No que consta à organização das atividades de ensino, os docentes das quatro disciplinas recorrem ao manual para transmitir informações/conhecimentos. Após a

exposição verbal, por parte do professor, os alunos resolvem exercícios, de um modo sistemático, tentando garantir que todos os alunos adquiram novos conhecimentos através do controlo das tarefas por parte do professor. Outro tipo de metodologias não funcionam de forma positiva – tendo em conta a opinião dos professores cooperantes -, uma vez que, por exemplo, o trabalho a pares ou em grupos gera muita confusão e os alunos não constroem aprendizagens consistentes. Normalmente, em todas as disciplinas começa-se por abrir a lição do dia, em seguida, corrigem-se os trabalhos de casa e depois é que se passa para a exposição da matéria, terminando com a elaboração do sumário, com exceção da aula de Português que o sumário é redigido no início da aula.

As salas de aula, mesmo sendo em espaços diferentes consoante os dias – como se pode verificar no horário semanal desta turma (Anexo D) -, estão quase sempre organizadas em mesas de dois elementos, onde só os alunos com comportamentos menos adequados, isto é, os alunos que são muito conversadores ou os que destabilizam constantemente as aulas, desrespeitando os professores e os colegas, ficam em mesas sozinhos.

Todas as salas estão equipadas com computadores, com projetores e com quadros, de caneta ou de giz. A maioria dos docentes utilizam o PowerPoint como suporte para as suas aulas expositivas e os quadros para, por exemplo, a resolução de exercícios e a escrita das lições e dos sumários. É, ainda, importante referir que todos os professores organizam as suas aulas consoante os manuais escolares adotados pela escola e os programas definidos para cada disciplina, seguindo a ordem dos mesmos para a exposição/transmissão dos conteúdos.

Diferenciação do trabalho pedagógico

Uma ação pedagógica diferenciada deve ser a base para o sucesso escolar. Dando primazia a este tipo de trabalho consegue-se dar uma resposta adequada e eficaz à heterogeneidade dos alunos (Serrano, 2005).

Durante o período de observação não foi visível em nenhuma disciplina, a realização de diferenciação pedagógica nas atividades realizadas pelos alunos. Na sequência das nossas observações, questionou-se os docentes sobre esta temática, de modo a compreender a sua opinião em relação ao mesmo. Estes não consideram adequada

esta forma de trabalho no 5.º ano de escolaridade, referindo que isso condiciona o trabalho que têm de realizar, bem como os conteúdos a lecionar, num espaço de tempo reduzido. Preferindo que todos os alunos trabalhem ao mesmo tempo, os mesmos conteúdos evitando que algum aluno fique “atrasado” em relação aos outros.

O único modo de diferenciação foi referido pela professora de Matemática. Salientou que o aluno que recebe acompanhamento do SPO beneficia de mais tempo e apoio na realização dos testes de avaliação.

Não se observou, nem foi referido pelos docentes, nenhuma outra forma de diferenciação pedagógica no trabalho realizado com esta turma.

Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem

A avaliação das aprendizagens dos alunos é realizada de modo semelhante nas quatro áreas disciplinares.

A Português, a docente realizou no início do ano uma ficha de avaliação diagnóstica, regista sempre quem realiza os trabalhos de casa e ao longo dos períodos ainda avalia a oralidade dos alunos e a escrita, através da redação de diversos textos. Recorre às fichas de avaliação sumativa duas vezes por período.

A Matemática, a docente faz uma diagnose das aprendizagens no início de cada unidade de trabalho. Também avalia os alunos registando sempre quem faz os trabalhos de casa. Relativamente às fichas de avaliação sumativa realiza duas por período.

A Ciências da Natureza e a História e Geografia de Portugal os docentes apenas realizam a avaliação através das fichas de avaliação sumativa.

Na minha opinião, relativamente a este tópico, seria importante que se apostasse numa avaliação contínua e formativa, decorrente do trabalho desenvolvido com a turma ao longo do ano, promovendo um maior equilíbrio das avaliações dos alunos. Na medida em que hoje em dia se tem reduzido a avaliação “a uma sumativização, sobretudo através da estratégia neobehaviorista, ou a uma mera descrição qualitativa, fortemente enlaçada em palavras comuns que, nas fichas de informação aos encarregados de educação, serve de dama de honor à avaliação sumativa.” (Pacheco, s.d., p. 120), devendo-se apostar na autorregulação (Abrantes, 2002). Desta forma, esta avaliação, deveria fazer parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação diagnóstica dos alunos

A avaliação diagnóstica tornou-se fundamental para orientar toda a intervenção pedagógica, dado que permite perceber de forma mais rigorosa as características da turma, facilitando a definição dos objetivos e os princípios que regeram toda a ação educativa.

Durante o período de observação, no mês de outubro, foram realizadas as avaliações diagnósticas. Desta forma, foi possível ter maior percepção das potencialidades e dos pontos críticos que os alunos apresentam e que serviram de ponto de partida para a elaboração da problemáticas e dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI), justificando-os.

Os comportamentos adotados por alguns elementos da turma não eram considerados os mais adequados e tratando-se de uma turma do 5.º ano, considerou-se essencial a análise das Competências Sociais.

Como se pode verificar na grelha de avaliação das Competências Sociais (Anexo E1), os alunos apresentam maiores fragilidades no que concerne a respeitar o professor e os colegas e a entrar e sair da sala de aula de forma ordenada (Anexo E2).

Estas competências não vêm discriminadas nos programas e metas de aprendizagem. Porém, são avaliadas pelos docentes e devem ser incutidas nos alunos, de modo, a promover uma maior harmonia na construção das aprendizagens. Verificou-se que os alunos não respeitam as regras inerentes à sala de aula e à convivência social, fator que foi alvo de análise aquando das avaliações diagnósticas.

Após a análise das informações que foram obtidas com as grelhas de avaliação, constatou-se, também, que os alunos demonstram outras fragilidades em cada uma das disciplinas do seu currículo, as quais serão especificadas em seguida.

Na disciplina de Português, os alunos apresentam bastantes dificuldades na produção de textos, designadamente, na construção de um encadeamento lógico das ideias, na diferenciação das partes integrantes de uma narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão -, na utilização correta da pontuação e na escrita sem erros ortográficos (Anexo F1). Para além disto, nenhum dos alunos mostra ter hábitos de planificação de textos quando escreve, de forma a organizar os seus pensamentos e, assim,

ser mais fácil identificar possíveis erros e modificações que possam ser necessários corrigir. Por outro lado, a turma apresenta melhor aproveitamento na área da *Leitura*, lendo claramente e com boa expressividade, mas, por vezes, de forma pouco audível (Anexo F2).

Quanto a Matemática, tal como já foi referido, a avaliação diagnóstica é realizada simultaneamente com a introdução de cada unidade de estudo. No entanto, após uma conversa com a professora cooperante e através de observação direta constatou-se que os alunos apresentam muitas limitações no que diz respeito à interpretação de enunciados, o que levou à definição de um dos objetivos gerais deste PI.

No que concerne à História e Geografia de Portugal, é a disciplina onde os alunos aparentam demonstrar menos interesse, tendo atitudes e comportamentos menos adequados do que nas restantes áreas. Com a realização de uma ficha de diagnóstico (Anexo G1), foi possível aferir que as maiores dificuldades apresentadas pela turma são ao nível da compreensão dos enunciados escritos e da compreensão da espacialidade, mais especificamente da análise de mapas (Anexo G2).

Por último, nas Ciências da Natureza, com base no teste diagnóstico (Anexo H1), que questionava os alunos sobre aspetos relacionados com os animais e as plantas, mas não de uma forma idêntica a nível de profundidade constatamos que os alunos apresentam mais dificuldades na *Diversidade dos Animais*, mais especificamente, nas características que estes possuem – locomoção, alimentação e reprodução - e na interpretação das atividades experimentais, como foi o caso de uma relacionada com o ar e os seus constituintes. Estas dificuldades devem-se ao facto destes conteúdos não terem sido muito abordados em sala de aula, aquando da realização diagnóstica. Contrariamente, os alunos adquiriram de forma mais clara e consistente, os conhecimentos relativos à *Diversidade das Plantas*, tendo facilidade em enumerar aspetos relacionados com a morfologia das mesmas (Anexo H2).

Foi com base nas potencialidades e nas fragilidades mencionadas acima que o trabalho do período de intervenção se desenvolveu, tentando criar uma relação saudável entre professor-aluno, pois só assim pode existir uma maior probabilidade de favorecer a aquisição de novas aprendizagens (Aquino, 1996).

Problemática

Como já foi referido anteriormente, uma das grandes fragilidades da turma são as competências sociais, a relação com os outros o respeito pelos seus pares.

Verifiquei que os alunos eram agressivos no que concerne às suas atitudes verbais e, principalmente, físicas. Todas as situações serviam de motivo para desavenças uns com os outros. Estes fatores refletem-se nas suas aprendizagens e condicionam-nas.

A análise dos comportamentos adotados pelos alunos, de forma sistemática, levou a uma reflexão e ao levantamento de diversas questões, nomeadamente:

- Porque será que os alunos se tratam desta forma?
- Será uma maneira de chamar a atenção do grupo?
- Os alunos sentem-se superiores ao falar mal para os seus colegas?

O foco da investigação, realizada neste ciclo, centrou-se nos comportamentos dos alunos e na linguagem adotada pelos mesmos. O principal objetivo consistiu em descrever a linguagem adotada pelos alunos, aquando da interação com os seus pares e conhecer a perspetiva dos alunos sobre a frequente utilização de linguagem agressiva e insultuosa nas interações entre pares. Após a análise do material recolhido emergiu a necessidade de classifica-lo linguagem comum, código de grupo e agressão.

Capítulo II – Fundamentação dos objetivos de intervenção e da problemática

Neste capítulo serão enunciados os objetivos gerais da intervenção e a sua fundamentação teórica. Será ainda fundamentado, com recurso a vários autores, a problemática inerente à investigação elaborada pela autora.

Para a enumeração dos objetivos gerais pela qual se regeu a intervenção, foi essencial a identificação das potencialidades e fragilidades da turma. Grave-Resendes e Soares (2002) consideram a este respeito que devemos conhecer os alunos e saber quais os pontos fortes e as maiores fragilidades para que possamos ajudá-los a ultrapassar bloqueios e para que sejamos capazes de escolher as estratégias pedagógicas mais adequadas.

O quadro que se segue sistematiza as principais potencialidades e fragilidades identificadas.

Disciplina	Potencialidades	Fragilidades
Português	Leitura	Escrita de textos
Matemática	Resolução de operações e medição de ângulos	Compreensão de enunciados
Ciências da Natureza	Morfologia das plantas	Enunciar as características dos animais
História e Geografia de Portugal	Identificar formas de representação terrestre e utilização da rosa-dos-ventos	Compreensão de enunciados, noções de espacialidades e análise de mapas
Competências Sociais	Autonomia	Respeito pelos colegas e pelas regras da sala de aula

Quadro n.º 1 – Potencialidades e fragilidades da turma

Objetivos

Foi com base nas potencialidades e nas fragilidades da turma, acima mencionadas, que o trabalho do período de intervenção se desenvolveu, dando primazia à relação professor-aluno.

Para que o trabalho desenvolvido potenciase positivamente as competências que devem ser parte integrante das aprendizagens dos alunos, foram selecionados um conjunto de objetivos gerais na lógica de intervenção do professor, sendo estes os seguintes:

- ✓ Inculcar regras de interação social;
- ✓ Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares;
- ✓ Proporcionar o desenvolvimento de competências da escrita;
- ✓ Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade;
- ✓ Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema.

O primeiro objetivo – *inculcar regras de interação social* – pretendia ir ao encontro do conceito de Competências Sociais, definido por Spencer (2003, cit. In Aguiar, 2009), em que se defende que os alunos integrem competências comportamentais, emocionais e cognitivas, de forma a adaptarem-se a uma variedade de contextos sociais. Esta capacidade de interação com o outro é fundamental para proporcionar relações positivas entre pares em contexto escolar.

Ainda no âmbito das interações entre sujeitos, pensou-se ser essencial desenvolver o outro objetivo, *organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares*, uma vez que os alunos estão, sobretudo, habituados a realizar as tarefas individualmente. A aprendizagem cooperativa pode ser definida como uma forma de ensino “na qual o aluno comunica, interage, colabora, e coopera com outros indivíduos. Por meio deste processo de grande enfoque social, o aluno modifica suas estruturas cognitivas para obter novos conhecimentos” (Azevedo, Amorim, Behar & Barcelos, 2008, p. 105). Através desta, é possível a aquisição de conteúdos específicos e, ainda, é possível proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para trabalhar em grupo, saber ouvir os outros e assumir responsabilidades. Potenciando ainda a cooperação entre pares e a convivência entre os mesmos, diminuindo comportamentos de risco.

Estas competências pretendiam, também, desenvolver o interesse pela escola e dar sentido às aprendizagens que nela são construídas. Os alunos necessitam ter consciência

de que a escola representa uma via indispensável para que os mesmos sejam indivíduos autónomos e parte integrante da sociedade (Furtado, 2012).

A gestão de conflitos foi considerado um tópico bastante importante, tendo em conta as dificuldades que os alunos apresentaram na adequação das suas atitudes e posturas.

Nas interações sociais ocorrem situações conflituosas que geram diferenças de opiniões, perspetivas e atitudes, para as quais são necessárias a adoção de estratégias para a sua resolução. Assim, pretendeu-se numa fase inicial dar ênfase ao processo de comunicação, e, posteriormente, motivar os alunos para a resolução das atividades, adotando uma perspetiva mais positiva face ao conflito, o qual deve ser encarado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois é indispensável ao crescimento e maturação dos jovens (Pacheco, 2006).

Para desenvolver estas capacidades nos alunos, foi necessário recorrer-se ao processo de comunicação entre pares, tentando que estes adotassem uma postura mais positiva relativamente aos conflitos, respeitando o outro e adquirindo estratégias adequadas para resolver este tipo de situações. Um bom exemplo de oportunidade para o desenvolvimento dos processos de comunicação e de negociação entre pares foi aquando uma aula de História e Geografia de Portugal, na qual os alunos tinham que caracterizar uma imagem (Anexo L3), dando espaço para que existissem interpretações diferentes. Tendo isto em conta, os alunos tiveram que confrontar as suas ideias e chegar à conclusão do que significavam os vários elementos da imagem, recorrendo, também, aos conhecimentos que já tinham adquirido durante as aulas.

As relações sociais entre os alunos e a linguagem que os mesmos utilizam entre si, durante as suas interações, suscitou-me interesse e levou-me a investigar sobre este aspeto. Apesar de não ser objetivo de intervenção, quis compreender porque é que os alunos utilizam determinada linguagem para comunicarem com os seus pares. Aspeto que será abordado no capítulo seguinte.

Relativamente à disciplina de Português, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) refere que os alunos no final do 2.º CEB, no que consta à Escrita, devem ser capazes de planificar, textualizar e rever as suas narrativas de forma autónoma e produzirem textos lógicos com uma delimitação dos parágrafos e usando corretamente a ortografia e a pontuação. Como tal, *proporcionar o desenvolvimento de competências da escrita*, foi o objetivo construído para esta área e tende a ir ao encontro das competências enunciadas acima. A construção de textos por parte dos alunos será, obviamente, um tipo de atividades que estará presente no decorrer desta intervenção, uma vez que, para além de ser uma valência transversal a todas as áreas do saber, é, ainda, através desta linguagem escrita que os alunos compreendem o mundo que os rodeia, o conhecimento científico e constroem todas as aprendizagens curriculares (Niza, Segura & Mota, 2011).

O facto de os alunos terem dificuldade na interpretação correta de enunciados, não remete só para a área do Português, mas torna-se, sim, uma capacidade transversal a todas as outras disciplinas, nomeadamente, à de Matemática.

Em pesquisas realizadas recentemente por Lopes (2007), confirmou-se que a compreensão dos enunciados dos problemas é um dos fatores que influenciam a resolução dos mesmos, uma vez que os alunos não têm consciência de que a linguagem matemática tem que ser trabalhada, apresentando muitos constrangimentos e ambiguidades que influenciam as informações fornecidas nos enunciados. Como tal, para desenvolver o objetivo referente a este tema, *estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema*, foram criados tempos específicos para a discussão de diferentes estratégias de leitura e interpretação de problemas matemáticos, procedendo à resolução dos mesmos.

No que concerne à promoção de *atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio*, é um objetivo da disciplina de Ciências da Natureza. As atividades desenvolvidas neste sentido pretendiam contribuir para a compreensão gradual das relações que existem entre os animais e o seu meio envolvente, bem como estimular a curiosidade dos alunos para o conhecimento do mundo natural, criando um sentimento de interesse pela área das ciências (M.E., 1991 a). O principal objetivo era que a turma compreendesse as diversas características que os animais possuem, assim como, o tipo de locomoção, de alimentação, de reprodução e a

influência dos fatores do meio nos seus comportamentos. Para tal, e entre outras atividades, tentou-se dinamizar as aulas, nomeadamente com a visualização de documentários. Os alunos analisaram os conteúdos mencionados no documentário e realizaram atividades práticas sobre os mesmos, de modo a facilitar a construção de conhecimentos, estimulando o seu conhecimento científico. O conhecimento científico tem a possibilidade de prever, observar, comparar e refletir, o que leva a uma construção de novos saberes científicos, fazendo com que o aluno adquira níveis de conhecimento de abrangência e complexidade crescentes (Sousa, 2012).

Através da consecução do objetivo referente à área de História e Geografia de Portugal - *propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade* -, pretendia-se que os alunos compreendessem a importância de conhecerem a localização da Península Ibérica, como um espaço que se interrelaciona com outros, tais como, o Oceano Atlântico e a Europa, assim como os recursos naturais que a tornaram atrativa para os povos anteriores à formação de Portugal (M.E., 1991 b). Neste sentido, a análise de documentos e de mapas esteve no foco da tipologia de atividades a realizar com a turma, uma vez que se pretendia que os alunos compreendessem mapas com escalas, identificassem lugares no mesmo, identificassem os pontos cardeais, medissem distâncias e, ainda, soubessem comparar diferentes dimensões (González, 1999).

Problemática

De forma a dar resposta à problemática enunciada anteriormente, foram elaborados os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender a linguagem utilizada em contexto escolar;
- ✓ Identificar o uso da linguagem;
- ✓ Distinguir linguagem agressiva de códigos de grupo.

Para compreender a problemática adjacente a esta investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de aprofundar o tema da linguagem utilizada em contexto escolar e o modo como os alunos se relacionam. Definindo os conceitos subjacentes a este tema.

Linguagem

A linguagem é o meio de comunicação utilizado no dia-a-dia do ser humano. Todos os dias o ser humano recorre à linguagem para falar e comunicar com os seus pares. Deste modo, a linguagem está diretamente relacionada com a comunicação, tornando-se importante clarificar estes dois conceitos que estando interligados são diferentes um do outro. São definidos por diversos autores de uma forma distinta e Bernstein (2002), considera que os mesmos representam fases distintas do desenvolvimento do indivíduo.

A linguagem representa-se sobre a forma de comunicação, ou seja, utilizamos a linguagem para comunicarmos com os nossos pares. Tal como afirma Sim-Sim (1998), a comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21).

Por outras palavras, a comunicação consiste na partilha de informações entre os pares, através de um código socialmente partilhado pelo ser humano. Este código de comunicação, que deve ser dominado por todos os interlocutores, consiste num “sistema de sinais usados para transmitir uma mensagem” (Sim-Sim, 1998, p. 22), representando-se na forma de um código partilhado (linguagem) ou do sistema de escrita braille, por exemplo, mas também através de sinais (mímica, expressão corporal ou facial).

“Comunicar é um processo interativo, desenvolvido em contexto social” (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 15) implicando um emissor que formula uma mensagem e um recetor que decodifica a mesma.

No que diz respeito à linguagem, esta representa “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar” (A.S.H.A.¹, 1983 *in* Sim-Sim, 1998, p.22-23).

Deste modo, a linguagem consiste num código que permite representar (codificar) um conjunto de ideias que se pretende transmitir através do seu uso e de um código que seja socialmente comum – a língua (Franco, Reis & Gil, 2003).

A linguagem pode assumir diversas formas, podemos comunicar por diferentes meios, seja a linguagem oral, a linguagem escrita ou mesmo a linguagem musical. Na

¹ American Speech-Language-Hearing Association

abordagem deste domínio, importa clarificar o conceito de linguagem oral, uma vez que se pretende analisar a linguagem utilizada por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico em contexto escolar.

Porém, a linguagem oral deve-se reger segundo algumas regras em contexto social. Tendo em conta a intenção comunicativa dos interlocutores e os códigos utilizados pelos mesmos, bem como as diferenças entre contextos ou ambientes sociais ou mesmo geracionais, a linguagem pode assumir diversas funções, dependendo daquilo que o locutor pretende. Pode servir para informar, persuadir, agredir, entre outros.

Ao longo do processo de aquisição da linguagem, a criança vai reconhecendo os sons que constroem as palavras, na sua língua materna, que servem para comunicar com os seus pares.

Apesar da importância de distinguir linguagem de comunicação, deve-se ter em conta que não se podem dissociar um do outro. Não existem separadamente. O ser humano, necessita de se apropriar da linguagem comum ao seu grupo social para comunicar com os seus pares.

Desta forma, entende-se por linguagem comum, uma forma de comunicação entre elementos da mesma comunidade. Linguagem essa que deve respeitar regras específicas de socialização.

Agressão

Neste subcapítulo pretende-se definir o conceito de agressão, bem como o conceito de Bullying. Este último tem sido distinguido como uma forma específica de violência.

Os alunos não são naturalmente agressivos ou violentos. Este género de comportamentos resulta da interação com o ambiente a que os mesmos estão expostos. Resultando de diversos fatores tanto de carácter individual, social ou até mesmo cultural.

Porém, nem todos os comportamentos são decifrados de igual modo por alunos e docentes ou não docentes. Segundo Sebastião (2010), “o que para uns é considerado violência pode não o ser para outros” (p. 192). Esta afirmação pode-se comprovar com base nos resultados de um estudo realizado em França, por Rochex, citado por Sebastião

(2010), que revela que 60% dos docentes consideram o insulto entre alunos um ato violento, enquanto, que apenas 9% dos alunos considera esse comportamento como tal.

A agressão entre pares no espaço escolar tornou-se um problema decorrente da sociedade atual, que se verifica nas escolas de todo o mundo (Marsh, Parada, Yeung & Healey, 2001).

Segundo diversos autores (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Crick, 1996; Ladd & Profilet, 1996; Parker & Asher, 1987), a agressão consiste num problema comportamental, evidenciado como um dos mais complicados de corrigir, tanto no presente como em ações futuras, de quem pratica este género de atos.

Como referem Bierman, Smoot & Aumiller (1993), Dodge & Coie (1987) e Hudley (1993), a agressão consiste no fator que mais promove a rejeição entre pares.

Agressão é definida por Parke e Slaby (1983, *in* Coie & Dodge, 1998) como um "comportamento que tem como objetivo fazer mal ou causar dano a outra pessoa ou pessoas" (p. 781). Esse comportamento, para ser considerado agressivo, deve ser intencional, envolver estímulo e ser aversivo para a outra pessoa, neste caso a vítima (Brain, 1994, *in* Coie & Dodge, 1998).

A agressão implica consequências negativas nas vítimas, nos agressores e nos observadores. Pode assumir diversas formas, representando-se através de uma agressão física, psicológica ou verbal.

Autores como Smith e Sharp (1995) e Olweus (1997) consideram que existem vários tipos de agressão, nomeadamente:

1. Uma agressão que consista em bater ou ameaçar, roubar ou estragar os objetos dos colegas; forçar comportamentos sexuais; obrigar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade. Considerada uma agressão direta e física;
2. Um insulto, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis; gozar ou fazer reparos racistas ou que salientam alguma deficiência ou defeito dos colegas. Denominada uma agressão direta e verbal;
3. A exclusão de alguém do grupo de pares, ameaçar com a perda da amizade, espalhar boatos sobre os atributos dos colegas com vista a destruir a sua reputação, e de um modo geral manipular a vida social dos companheiros. Uma agressão indireta ou relacional.

Porém, outros autores sugerem outro tipo de classificação. Por exemplo, Crick (1996) definiu a agressividade física como um comportamento, que prejudica os outros através de danos físicos ou ameaças deste tipo de danos. Por outro lado, definiu a agressividade relacional como um comportamento que prejudica os outros através da influência que tem nos seus relacionamentos com os pares e que poderá tomar a forma de exclusão social.

Segundo Fischer (1992), a violência/agressão consiste no “recurso à força para atingir o outro na sua integridade física ou psicológica” (p. 18).

Pellegrini (1995, citado por Pereira, 1997), verificou que as crianças que revelam comportamentos antissociais apresentam uma tendência maior para a prática de comportamentos agressivos.

Os atos de violência que se reproduzem na escola, muitas vezes, relacionam-se com a educação que se pressupõe que os alunos possuam. Traduzindo-se numa socialização primária fraca, que significa que os alunos não adquiriram as regras básicas de convivência social.

De um modo geral, a violência dos alunos contra os pares pode assumir diversas formas. Pode apresentar-se através de um jogo rude ou incivilidade, através de um comportamento antissocial ou uma pequena violência, sob a forma de *bullying* ou maus tratos persistentes entre iguais ou até mesmo uma delinquência juvenil, através de furtos ou vandalismo (Carvalho, 2013).

“A indisciplina na escola possui diferentes motivos e é a maior causadora da violência, as causas estão nos problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, abuso e violência doméstica, carências sociais, influências negativas, entre outros.” (Rosa, 2010, p. 147). Ou seja, a violência está relacionada com a indisciplina na escola que por sua vez pode ter origem em diversos fatores, enunciados anteriormente.

Atualmente, quando se fala de violência escolar automaticamente se pensa em *bullying*. Diversas investigações que têm sido realizadas neste âmbito procuram distinguir o *bullying* como uma forma específica de violência. São conceitos díspares, embora com algumas semelhanças. Apesar da investigação não estar relacionado com o *bullying*,

torna-se importante explicitar o conceito em si, uma vez que está relacionado com a violência, embora não seja exatamente aquilo que se pretende.

O *bullying* consiste numa prática de violência sem motivo aparente, num local específico, normalmente no espaço escolar. O ato de *bullying* “ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, outro aluno” (Ramos, 2008, p. 1).

Em consonância com Fante (2005), o *bullying* não é um episódio esporádico ou de brincadeiras próprias de crianças, consiste num fenómeno violento que ocorre em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Consiste num conjunto de condutas desumanas que são possíveis de observar no meio escolar, na família e em alguns grupos da sociedade.

O *bullying* difere de pequenas discussões repartidas no tempo, que podem provocar situações de pequenos momentos de agressão, normalmente verbais, visto que são discussões/agressões que começam e acabam. O *bullying* consiste numa agressão oculta ao olhar de terceiros, intimidadora, agregando um conjunto de comportamentos cruéis, e normalmente é uma ação prolongada no tempo sempre contra a mesma vítima.

As consequências do *bullying* podem ser desastrosas. Além da violência praticada os danos sofridos pelos agredidos são incalculáveis, na medida em que altera todo o estado psicológico da vítima (Rosa, 2010). Quando se trata de crianças ou adolescentes, torna-se bastante complicado, uma vez que são seres que não têm discernimento para reagir perante estas situações desgastantes psicologicamente.

“Todo e qualquer tipo de violência deve ser combatido, reprimido, tomando todas as providências para que não se propague, considerando os fatores que originam a violência na escola e os aspetos causados por estes atos” (Rosa, 2010, p. 154). A prevenção deve começar em casa, com a devida educação e a passagem de valores éticos e morais aos filhos, apesar de tudo isto não ser suficiente para terminar com estes atos, consiste num início para prevenir situações de risco.

A Escola como contexto de socialização

Num mundo cada vez mais global, tem-se assistido à permanência das crianças na escola durante a maior parte do seu dia, interagindo assim, mais com os seus pares do que com a sua família. Deste modo, “o contexto escolar afigura-se como um espaço rico em interações e estas são passíveis de desencadear uma multiplicidade de comportamentos entre os que, diariamente, aí coabitam” (Leitão, 2011, p. 2). Estes comportamentos reforçam a relação interpessoal entre todos os agentes educativos (alunos, pessoal docente e não docente).

Para compreender as relações e as interações entre os alunos, é essencial compreender o papel da comunicação entre os mesmos, dado que, as interações estão sujeitas a um conjunto de fatores, normas, regras e condutas que influenciam os processos comunicacionais.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem do aluno. É na escola que o aluno aprende a ler e a escrever. Tanto a leitura como a escrita estão intrinsecamente relacionadas com a linguagem. Ouvir falar é importante na aquisição de novos vocábulos e é através da interação com o outro que se aprende, na medida em que a “interação é o grande motor da comunicação” (Sim-Sim, 1998, p.63).

Deste modo, a escola representa o palco de interação entre alunos. Essas interações respeitam normas e códigos específicos, onde os alunos “aprendem a interpretar a realidade com base nas suas próprias representações para assim poderem participar na sociedade” (Leitão, 2011, p. 4). Vygotski (1998) define esta relação entre os alunos, como sendo dialética, no sentido em que, o indivíduo e as suas ações são afetadas pelo meio, provocando mudanças que serão refletidas novamente no meio. Estas interações, contribuem “para determinar as expectativas dos diferentes atores, as conceções que eles têm dos seus papéis, as suas representações e o seu funcionamento no seio do sistema.” (Gilly, 1990, p. 474).

A linguagem ocorre num contexto social específico e, dependendo do local onde ocorre, deve obedecer a diferentes parâmetros, o que permite aos alunos adaptarem a sua linguagem consoante o meio envolvente. Comunicam de maneira diferente com os adultos, em relação à forma como comunicam com os seus pares, ou seja, os alunos

adaptam o seu sistema linguístico quando comunicam com um colega do seu grupo social, na medida em que há uma maior sintonia no código de grupo adotado.

A relação entre alunos manifesta-se na sala de aula, na transição aula/ recreio e no espaço de recreio. O recreio é o espaço privilegiado, onde os alunos se expressam livremente, sem a interferência de adultos.

Dentro da sala de aula, os alunos geralmente utilizam uma linguagem que respeita as regras de convivência social, uma vez que se encontram supervisionados pelos docentes. Caso o comportamento não seja o mais adequado, são repreendidos pelos mesmos. Os comportamentos que contrariam os princípios do regulamento interno, as regras de disciplina da escola e as regras de convivência social (PE), são considerados comportamentos indisciplinados.

O bom funcionamento da escola é orientado por um conjunto de regras, que devem ser respeitadas pelos alunos, bem como por todos os elementos da comunidade educativa.

Por vezes, ocorrem certos comportamentos que perturbam o normal funcionamento das aulas. Os alunos “desobedecem” às ordens estabelecidas pelo docente, revelando comportamentos como: barulho, conversas paralelas, trocas de mensagens, discussões e agitação no geral. Este tipo de comportamentos perturba o funcionamento da aula, o que implica a interrupção da mesma, por parte do professor, para pôr fim ao comportamento considerado desadequado.

Em qualquer contexto, de uma maneira geral, todos os alunos infringem regras, mesmos aqueles que normalmente são considerados “bons alunos”. Hoje em dia, estes tipos de comportamentos fazem parte da rotina da sala de aula. Segundo Amado e Freire (2009), “o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca” (p. 21). Ou seja, nem sempre os comportamentos que ocorrem com uma frequência elevada, são, necessariamente, considerados os mais graves.

Na perspetiva de Amado (1998, 2001), o comportamento perturbador é mais frequente em turmas pouco coesas, comandadas por alunos com fraca noção das exigências escolares, onde há conflitos e interesses desiguais. Acentuando-se em contextos mais desfavorecidos, em que os alunos não têm uma representação clara e evidente dos valores que a escola transmite e daquilo que ela lhes pode ensinar.

Fullan (2003) reforça a importância das “relações”, afirmando que as mesmas não podem coexistir e que mais importante que as pessoas, são as “relações entre essas pessoas” (p. 57), uma vez que os valores partilhados nessas relações são essenciais para resolver os problemas de ensino – aprendizagem (Fullan, 2003).

É no espaço do intervalo, que os alunos se libertam e usam uma linguagem menos apropriada ao contexto escolar. Hoje em dia, na maior parte dos casos, estes espaços são vazios, tanto de supervisão adulta, como de instrumentos, atividades e até mesmo de amigos. Desta forma, assumem-se como um ponto central para a violência, agressividade e vitimação dentro das escolas. A referida falta de supervisão representa um contexto de potencial risco.

A falta de observação adulta nestes espaços, relacionada com a elevada quantidade de alunos nas escolas e ainda a existência de espaços escondidos, potenciam a “ocorrência de ações de maior agressividade ou de violência, resultando em determinados momentos no desenvolvimento de comportamentos que se enquadram no fenómeno *bullying*” (Almeida, 2007, p. 117).

Diversos estudos que foram realizados neste âmbito, tendo como público-alvo, alunos entre os 7 e os 11 anos de idade, provam que “as interações ocorridas nos recreios deixam marcas” nos alunos (Almeida, 2007, p. 103).

De um modo geral, é no espaço do intervalo que os comportamentos dos alunos são mais graves. Verificam-se situações alarmantes, principalmente no que concerne à linguagem utilizada, em parte, provocada pela falta de infraestruturas que os alunos têm quando utilizam este espaço.

Desta forma, deve-se prevenir os comportamentos agressivos para que nenhum “agressor” prejudique outro aluno/vítima, permitindo que todos usufruam deste tempo livremente.

A socialização surge assim como uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento da criança. Esta caracteriza-se pela ampliação e refinamento dos comportamentos sociais e pela compreensão gradual dos valores e normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade. No quotidiano das relações interpessoais, o fato de uma pessoa

saber um conjunto de competências sociais que se espera dela em um determinado contexto não a qualifica como socialmente competente. Por outro lado, identificar e emitir as que são pertinentes e relevantes, em uma determinada situação, é uma condição importante para estabelecer interações mais produtivas, satisfatórias e duradouras (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 5).

As relações sociais entre alunos desempenham um papel muito importante na vida social, pessoal e acadêmica dos mesmos. É através da aprendizagem das competências de convivência social que depende o seu sucesso e/ou fracasso. “Saber quando, onde e como utilizar de forma competente um conjunto de competências sociais, que o indivíduo pode aprender em família ou na escola, pode ser a chave para uma vida melhor” (Leitão, 2011, p. 12).

Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001 *in* Franco, Reis & Gil, 2003). Tal como já foi referido anteriormente, comunicar consiste em “gerir mensagens enviadas e recebidas, nos processos” de interação (Leitão, 2011, p. 4).

Quando as crianças entram para a escola, integram-se num grupo de pares cada vez mais alargado. O seu vocabulário aumenta e utilizam a linguagem nas interações entre pares suportando a criação e o desenvolvimento de relações e amizades, por outro lado, a interação com os seus pares e a integração nos seus grupos sociais influenciam o desenvolvimento da linguagem.

Por vezes, a linguagem utilizada com o grupo de pares é uma linguagem forte, em que dentro do próprio grupo não é interpretada como agressão, podendo ser compreendida dessa forma por terceiros. Este tipo de linguagem denomina-se código de grupo. A falta de investigação neste campo, não permite explorar este tema – *código de grupo* – com referência a autores.

Capítulo III – Metodologia

Em seguida será descrita a metodologia utilizada no estudo associado à intervenção. É meu propósito, apresentar o paradigma do estudo, as opções e procedimentos metodológicos, bem como os aspetos éticos e deontológicos tidos em conta durante todo o processo de investigação e de intervenção.

Como já foi referido, o principal objetivo desta investigação é compreender a linguagem que os alunos utilizam nas interações com os seus pares. De modo a dar resposta a este objetivo, criei dois objetivos específicos são eles (1) Fazer um levantamento da linguagem que os alunos utilizam nas interações entre pares, (2) Conhecer as perspetivas dos alunos sobre a linguagem que utilizam, compreendendo as razões que os levam a usar uma linguagem ofensiva/agressiva e analisar a perceção que têm dos efeitos que essa linguagem tem nos outros.

De um modo geral, consiste em estudar a linguagem que os alunos desta turma utilizam nas interações entre os pares.

Ao longo do processo de investigação, foi privilegiada uma pesquisa qualitativa, por outras palavras, um paradigma qualitativo, igualmente designado de interpretativo e descritivo, numa perspetiva global, uma vez que ocorreu num contexto natural de trabalho que possibilitou descrever essa realidade.

A escolha de um estudo qualitativo prende-se ao facto de ter como objetivo conhecer as perspetivas dos sujeitos sobre os fenómenos em análise. A este respeito, Bogdan & Biklen (1994), sublinham que este tipo de metodologia permite perceber o modo com os sujeitos interpretam os aspetos do mundo, o que subentende a recolha de dados de carácter descritivo, que possibilita a compreensão das dificuldades, atitudes, significados e preferências sobre determinados acontecimentos ou processos.

Assumi um papel de observadora participante, procurando compreender as atitudes dos alunos e não fazer juízos de valor em nenhuma situação.

Neste processo, o investigador apresenta-se como um instrumento fundamental, estando sujeito, como qualquer outro instrumento de recolha e análise de dados, a errar e

interferir com as suas convicções pessoais, podendo negligenciar informações importantes. Por essa razão e comprovando com a perspectiva de Lima & Pacheco (2006), considero que o observador necessita fazer um esforço para ser objetivo, rigoroso e competente, desenvolvendo um discurso acessível com os outros e, principalmente ser um ouvinte atento e sensível. Deve, estabelecer uma relação de confiança e de compreensão, demonstrando respeito pelas perspectivas e concepções dos sujeitos em estudo. Ao longo de todo o processo de investigação, tentei respeitar estes referenciais, enquanto investigadora.

Recolha de dados

A recolha de dados neste contexto específico foi essencial, uma vez que permitiu “adaptar as características do ensino às necessidades educacionais dos alunos (...) na linha de uma diferenciação dos objetivos, dos conteúdos ou das vias formativas” (Coll, 2004, p. 372). Desta forma, o processo de recolha de informação sobre o contexto e os alunos revelou-se indispensável à identificação de respostas educativas mais consentâneas com o público a quem se dirigiam.

Recorreu-se a uma análise documental, que na perspectiva de Bardin (2008) consiste numa técnica que “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. 46). Analisaram-se os documentos normativos e orientadores da escola, tais como o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e o Regulamento Interno (RI). Para além disso, foram também objeto de análise: a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Programa Nacional para o Ensino Básico, os programas referentes às diversas áreas curriculares específicas, o Currículo Nacional do Ensino Básico² e os processos individuais dos alunos.

Através de uma observação sistemática e naturalista foi possível destacar “a coerência dos processos e dos resultados obtidos” (Dias & Morais, 2004, p. 51) que possibilitaram a descrição dos comportamentos do público-alvo. Estas observações facilitaram a definição das fragilidades e potencialidades da turma.

² Embora este documento já não esteja em vigor, continua a ser uma referência na minha formação.

A recolha dos dados necessários para a concretização dos objetivos do referido estudo, realizou-se no contexto da intervenção. A sua operacionalização ocorreu em três fases distintas: a *primeira fase* consistiu na observação e caracterização do contexto socioeducativo, que levou ao levantamento das questões problema que deram origem ao tema em estudo. Na *segunda fase* pretendeu-se obter uma descrição dos processos de interação entre os alunos, em contexto de sala de aula, no recreio e à entrada para a sala enquanto esperavam pelos docentes, registando-se os comportamentos e trocas verbais, através da observação de carácter etnográfico. Por fim, na *terceira fase* procedeu-se à realização de pequenas entrevistas aos alunos (Anexo I2), questionando-os sobre os comportamentos observados e a linguagem utilizada entre eles.

As técnicas utilizadas para a recolha de dados durante a *primeira fase* que ocorreu ao longo de três semanas, foram designadamente: a análise documental, a observação sistemática e naturalista e as conversas de carácter informal com vários atores da comunidade educativa, no sentido de recolher dados pertinentes para a caracterização do contexto socioeducativo, que permitiram a construção do PI e a pesquisa bibliográfica e também permitiram caracterizar os alunos da turma e identificar as interações entre pares e a linguagem usada nessas interações como foco do meu interesse.

A pesquisa bibliográfica teve lugar após o levantamento da questão problema, como recurso a diversos autores de referência, sobre o tema em estudo, como já foi evidenciado.

De acordo com Bronfenbrenner (1996) é necessário mais do que uma observação direta para entender os seus comportamentos devendo-se, por isso, ter em conta “ aspetos do meio ambiente além da situação imediata que contém o sujeito” (p. 18). Esta última que teve lugar na segunda fase da investigação, que consistiu numa observação etnográfica, ou seja, numa observação participada. A observação participante tem “como foco a comunidade, a escola e as experiências em aulas, colocando como instrumento de registo o diário de campo do pesquisador” (Pereira & Lima, 2010, p. 10). Como instrumento de registo foram utilizadas grelhas de observação (Anexo I1), onde se registava os alunos que participavam na conversa, a duração, o local, a atividade que estavam a realizar, bem como a descrição do diálogo.

Estas observações ocorreram durante aproximadamente duas semanas, em três contextos distintos, como já foi referido. À entrada para as salas de aula (Situação A) registaram-se 12 interações entre alunos; Na sala de aula (Situação B) 13 e no intervalo (Situação C) 14. Apesar de terem sido observados mais momentos de interação entre os diversos alunos, apenas foram registados estes que são descritos neste relatório, uma vez que se trata de um estudo exploratório e apenas foram registados os incidentes/interações que os alunos utilizavam uma linguagem socialmente desadequada e/ou agressiva.

Relativamente às entrevistas, que se realizaram na terceira fase, pretendia-se, essencialmente, perceber como é que os alunos entendiam diversas situações de conflito, confrontando-os com algumas dessas situações, protagonizadas pelos mesmos. Entrevistei seis alunos que, durante o período de observação, apresentaram comportamentos mais desadequados. A entrevista, segundo Gressler (2003), consiste numa conversação com o propósito de obter informações para uma investigação, envolvendo duas ou mais pessoas. Porém, não consiste simplesmente numa conversa, mas sim numa conversa orientada com o intuito de responder a um objetivo previamente definido.

Análise de dados

Para avaliar as aprendizagens dos alunos em todas as sessões foram preenchidas grelhas de observação direta (Anexo J), utilizadas como instrumentos de avaliação.

De forma a compreender a evolução dos alunos ao longo do período de intervenção, para além destas grelhas foram tidos em conta todos os trabalhos e fichas realizados com os alunos, bem como a sua participação e empenho na sala de aula. Desta forma, foram construídos gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos, que se encontram no capítulo da avaliação (p. 42). Foram construídos através da observação direta dos comportamentos dos alunos, no que concerne às competências sociais. Relativamente às disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, os mesmos foram concebidos com base na observação direta, mas dando especial enfoque à participação nas aulas, aos trabalhos executados em sala de aula e à realização e correção dos trabalhos de casa (Anexo J).

No final, avaliaram-se os objetivos gerais do PI, com base nos indicadores referidos acima. Estas avaliações também se encontram no capítulo da avaliação (p. 42).

Os dados que constam nesses quadros organizam-se da seguinte forma: relativamente aos dois primeiros objetivos – *Incutir regras de interação social* e *Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares*, foram elaborados através dos resultados obtidos nas grelhas de observação direta dos comportamentos dos alunos (60%) e da participação nas aulas (40%).

No que diz respeito ao objetivo de Português, os dados foram organizados da seguinte forma: observação direta dos comportamentos dos alunos (10%), participação nas aulas (5%), trabalhos executados em sala de aula (50%), realização dos trabalhos de casa (15%) e a competência leitora (20%). Relativamente às restantes disciplinas, os dados foram obtidos da seguinte forma: observação direta dos comportamentos dos alunos (15%), participação nas aulas (15%), trabalhos executados em sala de aula (55%) e realização dos trabalhos de casa (15%).

No que diz respeito à recolha dos dados da investigação, após o término das três fases referidas anteriormente, procedeu-se à análise e tratamento dos mesmos. Na linha de pensamento de Coutinho (2011), este processo consiste na busca e na organização sistemática de materiais, que foram sendo registados, com o objetivo de aumentar a sua compreensão.

Todo o processo de tratamento de dados necessitou de trabalho com os mesmos, organização, divisão por categorias distintas, síntese e descoberta dos aspetos mais importantes para a compreensão da questão problema. A principal técnica utilizada para análise dos dados foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo revelou-se uma técnica de tratamento da informação, bastante pertinente, uma vez que permite interpretar os dados após a sua recolha, com base numa técnica mais ou menos refinada (Flick, 2009), permitindo tratar toda a informação, de forma metódica. A este propósito Bardin (2008) acrescenta que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens” (p. 38).

Dito isto, entende-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações com o objetivo de ultrapassar incertezas e enriquecer a leitura

dos dados recolhidos. Como afirma Chizzotti (2006) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98).

O material recolhido foi documentado através de notas de campo e a análise de conteúdo dos mesmos, seguiu o processo defendido por Bardin (2006) “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 103). Seguido de um processo de categorização que consiste na

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2006, p. 117).

Ao longo do percurso de investigação, que apresenta, igualmente, características da metodologia de levantamento de campo, tive atenção a cuidados éticos e deontológicos. Neste sentido, houve o cuidado de informar os participantes do estudo sobre os objetivos da investigação, bem como da metodologia utilizada, ou seja, aquilo a que Gibbs (2009) denomina de “princípio do consentimento totalmente informado” (p. 23).

Ao longo do processo de análise de dados, partiu-se do geral para o particular, tentando não identificar separações rígidas entre a recolha de informações e a interpretação das mesmas, desenvolvendo o estudo como um todo.

Capítulo IV – Processo de intervenção educativa

Neste capítulo, será descrito de forma fundamentada todo o processo pedagógico decorrente do período de intervenção.

Princípios orientadores da ação educativa

Ao definir os princípios orientadores que sustentaram toda a ação pedagógica durante a intervenção, procurou-se manter uma coerência com os princípios dos professores cooperantes, assim como com as linhas de ação gerais definidas pelo agrupamento e pela escola, os quais valorizam as vivências dos alunos e as suas competências sociais, promovendo o sucesso escolar.

Indo ao encontro das linhas de ação mencionadas acima, orientou-se o trabalho realizado com os alunos de maneira a que se instituisse um ambiente saudável, onde todos os alunos se sentissem acarinhados e respeitados. Segundo Alves Pinto (2008), o sentido de pertença à escola que os alunos devem desenvolver é um dos aspetos fundamentais da socialização, pois muitos dos problemas deste processo de construção das normas sociais advêm da inexistência do sentimento de enquadramento no seio escolar. Como tal, os aspetos pessoais da vida de cada um dos alunos foi tomado em consideração para que as aprendizagens realizadas fossem verdadeiramente significativas. As necessidades, os interesses, as motivações e os conhecimentos que cada um dos elementos possuía foram tidos em causa, uma vez que este tipo de aprendizagem baseada nestes fatores visa a integração da cultura e da experiência de cada sujeito nas atividades académicas, apresentando-se como uma formação completa (Morgado, 2001).

A deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem dos alunos implicou, necessariamente, a aplicação de estratégias de adequação curricular, que passaram pela planificação de atividades adaptadas à turma, pela articulação de estratégias, por metodologias diversificados e por conteúdos significativos.

Estratégias globais de intervenção

Pondo em prática os princípios previamente referidos e no sentido de alcançar os objetivos visados (p. 12), definiram-se algumas estratégias para cada área curricular.

Algumas das estratégias implementadas tiveram por base objetivos transversais de forma a proporcionar aos alunos diversas oportunidades de aprendizagem, promovendo o sucesso escolar.

Com o intuito de melhorar a comunicação entre os pares e o respeito pela opinião do outro foram propostas algumas atividades. O exemplo mais vincado remete-se para as aulas de Educação para a Cidadania. Numa das sessões foi proposto aos alunos que escrevessem um texto onde demonstrassem a sua opinião sobre uma situação problema (Anexo L1). Como ideia indutora, foi dito aos alunos que o texto tinha que começar com duas personagens principais – uma que executaria boas ações e outra que executaria ações menos adequadas. Dito isto, individualmente, os alunos tiveram que dizer com quem se identificavam mais, justificando, e o que fariam para modificar essas mesmas atitudes, caso considerassem necessário. A partir desta tarefa pôde verificar-se que existiam opiniões divergentes, mas que a maioria dos alunos optava por praticar ações que ajudassem o outro.

Com o objetivo de tornar a comunicação oral uma forma de “organização e gestão do trabalho na aula, de divulgação e partilha de resultados; (...) de investimento na produção escrita das apropriações concretizadas nas atividades de compreensão do oral e de expressão oral” (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011, p. 26), proporcionaram-se variados momentos de apresentações orais realizadas pelos alunos. Assim, foi possível desenvolver não só a capacidade oral, mas, também, a recolha e o tratamento da informação realizada em pequenos grupos, como foi o caso, da elaboração dos Bilhetes de Identidade (BI's) dos Animais (Anexo L2), referente à disciplina de Ciências da Natureza, onde os alunos, através da pesquisa no seu manual escolar e nos seus apontamentos e exercícios realizados na sala de aula e ainda, o recurso a outros livros e algumas enciclopédias disponibilizadas pela biblioteca, reuniram todas as características de um determinado animal. Posteriormente, apresentaram o seu trabalho aos restantes colegas, sendo possível ficar a conhecer todas as características desse grupo de animais.

No que diz respeito à gestão de conflitos, encarada como uma situação de divergência de critérios, interesses ou posturas face a uma situação que afeta vários indivíduos (Ortega, 1998 cit. por Amado & Freire, 2002), o problema não está no conflito em si, mas na má gestão que pode ser feita. O processo de negociação de conflitos atitudes

e comportamentos socialmente adequados mas sobretudo um conjunto de competências que incluem, entre outras, a capacidade de escuta ativa, perceber as perspetivas do outro e a geração de soluções em cooperação.

A adequação das atitudes e posturas dos alunos, bem como o cumprimento de regras dentro da sala de aula por parte dos mesmos, foram algumas das principais preocupações que estiveram presentes durante o período de intervenção. Para desenvolver estas capacidades nos alunos, foi necessário recorrer-se a um processo de negociação, tentando que estes adotassem uma postura mais positiva, construtiva e colaborativa relativamente aos conflitos, respeitando o outro, procurando perceber as perspetivas da outra pessoa e gerar soluções alternativas num processo de negociação colaborativa. Um bom exemplo das estratégias implementadas com estes objetivos foi aquando uma aula de História e Geografia de Portugal, na qual os alunos tinham que caracterizar uma imagem (Anexo L3), tal como já foi referido anteriormente, uma vez que permite que os alunos sejam confrontados com opiniões diferentes e tenham de saber lidar com as mesmas.

Diferenciação pedagógica

Relativamente à diferenciação pedagógica, tentou-se ao máximo que todos os alunos participassem nas diversas atividades que foram realizadas. Tal como já foi referido, nenhum dos professores cooperantes diferenciava o trabalho, fazendo somente as fichas de avaliação diferentes para o aluno com NEE, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Desta forma, tentou-se apoiar mais o aluno com NEE, através do trabalho individualizado durante os momentos de aprendizagem coletiva e ainda com recurso à diferenciação de algumas fichas de trabalho. Assim, tentou-se orientar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, facultando a cada aluno as ferramentas necessárias, tendo em consideração o melhor acesso que todos podem construir à plena integração no currículo e na sociedade em que vivem (Roldão, 2003).

Após se verificar que o aluno com NEE apresentava maiores dificuldades na disciplina de Português, as fichas de trabalho (Anexos L4) foram adaptadas às suas fragilidades, isto é, propuseram-se questões de resposta mais fechada, em alguns casos, e houve um acompanhamento mais cuidado durante estas sessões de trabalho. Houve,

ainda, numerosos momentos de trabalho individualizado, onde o aluno poderia colocar as suas dúvidas e ser auxiliado na compreensão dos conteúdos. Verificou-se que, gradualmente, o aluno demonstrou cada vez mais interesse por esta disciplina e apresentava menos dificuldades na resolução das tarefas que lhe eram propostas, tanto a nível individual, como em conjunto com o grupo – o que também influenciou positivamente a sua participação na sala de aula. De acordo com Herdeiro e Silva (2008), este tipo de trabalho só é possível quando o professor reflete constantemente sobre a sua prática, visando desenvolver uma abordagem integrada do currículo.

Tornou-se fundamental a aplicação de estratégias de adequação curricular, tais como: a adaptação das planificações tendo em consideração a turma com que se estava a trabalhar; metodologias diversificadas, isto é, variar o género de aulas e não optar por sessões muito expositivas; e conteúdos que fossem significativos para os alunos, ou seja, mesmo tendo de lecionar os conteúdos do currículo, que ainda não tinham sido trabalhados pelos professores cooperantes, houve a preocupação de abordar conteúdos que correspondessem aos interesses dos alunos. Foi, ainda, através da perceção dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem que existiram alguns reforços positivos face aos sucessos e conquistas dos alunos, procurando envolver os mesmos no seu percurso académico.

Contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos

Durante o período de intervenção as disciplinas lecionadas foram Português, com uma carga horária de 270 minutos semanais; Matemática, com uma carga horária de 270 minutos semanais; História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, ambas com uma carga horária de 135 minutos semanais; e algumas aulas de Educação para a Cidadania, com a carga horária de 45 minutos semanais.

Todas as aulas de cada uma das disciplinas foram planificadas numa lógica de continuidade do trabalho realizado pelos professores cooperantes de cada área específica, verificando-se algumas alterações, negociadas com os mesmos, numa tentativa de melhorar a aprendizagem dos alunos e a sua motivação, com especial enfoque para as potencialidades e os interesses da turma, respeitando sempre os objetivos e metas que constam dos documentos legais.

Antes do período de intervenção, foram elaboradas as planificações a médio/curto prazo para cada uma das disciplinas que foram lecionadas (Anexo M). Durante a intervenção, foram realizadas as planificações específicas de cada sessão, para cada disciplina lecionada, em anexo será apresentado um exemplar de cada disciplina – Português (Anexo N1), Matemática (Anexo N2), História e Geografia de Portugal (Anexo N3) e Ciências da Natureza (Anexo N4).

Em seguida será apresentado o contributo das diversas disciplinas para a consecução dos objetivos gerais da intervenção. Por último, é apresentada uma reflexão sucinta da importância do docente diversificar os recursos utilizados para o sucesso das aprendizagens e, neste caso, dos seguintes objetivos gerais.

Os objetivos – *incutir regras de interação social e organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares* – foram transversais a todas as disciplinas, estando presentes em todas as sessões e em diversos momentos da avaliação.

O objetivo – *proporcionar o desenvolvimento de competências da escrita* – estava mais direcionado para o Português, porém também foi trabalhado noutras disciplinas.

A Português, como tarefa mais evidente para a concretização deste objetivo, realizou-se um *Roteiro de Leitura* (Anexo L5) que surgiu como forma de trabalhar a obra “A Fada Oriana”. Em aula, realizou-se a leitura integral da obra e o mesmo foi o recurso escolhido para trabalhar não só a compreensão do texto, como para proporcionar o desenvolvimento de competências da escrita.

Através da leitura da obra e com recurso às atividades propostas pretendia-se que os alunos tivessem um objetivo de leitura, ou seja, considerando-se que quando se lê tenha que se ter sempre uma finalidade, mesmo que seja por mero prazer. Neste caso específico, ouviram ler para realizarem as atividades.

O contexto sociocultural no qual o aluno vive e aprende a ler [...] influencia a forma como este encara a leitura e a própria necessidade de ler [...]. As intenções ou motivações subjacentes ao ato de leitura são aspetos situacionais a reter: na verdade, porquê ou para quê ler determina bastante como se vá ler. (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 9).

Dá ser essencial que se criem ferramentas que permitam aos alunos perceber a utilidade daquela leitura, encontrar uma motivação extrínseca que faça com que os alunos se interessem por aquela obra, uma vez que isso determinará como se vai ler.

A obra foi analisada por capítulos, para que os alunos se conseguissem apropriar da mesma e desta forma “provocar respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (Sim-Sim, 2007, p. 35).

Teve-se o cuidado de ler a obra e conversar sobre a mesma, organizando o roteiro em três momentos distintos: o antes da leitura, o durante e o depois da leitura, enriquecendo deste modo a leitura e permitindo que os alunos explorassem os diversos sentidos do texto, potenciando, ainda, oportunidades para partilha e troca de opiniões sobre a leitura.

Ao ser adotado este procedimento, possibilita-se que os alunos reconheçam a existência de diversas estratégias para a compreensão de textos uma vez que “contribuem para a metacognição do processo de leitura, ou seja, permitem ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 10). E também, promove a autonomia dos alunos, dotando-os de capacidades e estratégias para aplicarem noutras disciplinas, na compreensão de textos, tanto orais, como escritos.

Como tal, a leitura na escola tem um papel muito importante, principalmente para os alunos que não têm hábitos de leitura em casa. Uma vez que a leitura deve ser constante, e tal como refere Bamberger (1987), o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que deveria começar no lar, aperfeiçoar-se sistematicamente na escola e continuar pela vida fora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas públicas.

Ao incentivarmos os alunos à leitura e semeando o gosto pela leitura, estamos a muni-los de ferramentas que contribuirão para o desenvolvimento da escrita.

Na disciplina de Matemática, com o intuito de *estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema*, foi proposto aos alunos a realização de diversas situações problemáticas para estimular a sua capacidade de raciocínio. Como

forma de melhorar a interpretação de problemas, recorreu-se a diversos materiais manipuláveis promovendo a construção de aprendizagens.

Os alunos dispunham de pequenas tiras de esponja (Anexo L6), cujo objetivo era perceberem a relação dos lados dos triângulos, para em seguida construírem triângulos, primeiramente com as tiras e depois no seu caderno. A utilização de materiais manipuláveis no ensino da Matemática promove a aquisição de conhecimentos, uma vez que permite aos alunos construírem as suas aprendizagens a partir de algo concreto, através de uma linguagem exata e objetiva, ou seja, estes materiais permitem ao professor “produzir estratégias para facilitar a construção do conhecimento dos alunos” (Brolesi, 2007, p. 12). Funcionam, de certo modo, como alternativa ao uso do manual escolar, na medida em que propicia a utilização de diversas linguagens, permitindo, assim, uma maior aquisição de conhecimentos, bem como estimulam a criatividade, a capacidade de raciocínio e o sentido crítico dos alunos.

A escolha dos materiais depende da sua aplicação didática, prática e metodológica. Esta escolha deve ser consciente, e para tal é necessário pensar sobre estes e a sua utilidade para que os alunos adquiram conhecimentos significativos. Segundo Sarmiento (s.d.) “O uso do material manipulativo requer um planeamento minucioso tendo em vista os objetivos que se deseja alcançar” (p. 3); não basta escolher os materiais é necessário fazer a escolha certa e planear a sua utilidade e a finalidade que terá para o ensino.

Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio, foi o objetivo selecionado para a disciplina de Ciências da Natureza. De modo a desenvolver as competências inerentes a este objetivo, foram explorados diversos animais com os alunos, que lhes eram mais familiares. Foi visualizado um vídeo (Anexo 2, em CD) sobre os regimes alimentares de diversos animais e, em seguida, a realização de um esquema síntese dos conteúdos trabalhados (Anexo L7).

A metodologia utilizada pretendia ser promotora do ensino e da aprendizagem de forma mais atrativa, na medida em que “O uso e produção do vídeo quando explorado de forma adequada torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, visto que

contempla a construção e socialização de muitos conhecimentos” (Silva & Oliveira, s.d., p. 9).

Os recursos audiovisuais, neste caso o vídeo, favorecem o processo educativo de maneira significativa, contribuindo desta forma para a formação integral do aluno, como afirma Carneiro (1997) “complementando o processo ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e como exercício intelectual e de cidadania necessária em sociedade que fazem o uso intensivo dos meios de comunicação” (p.10).

O vídeo acaba por ser, portanto, uma tecnologia educacional no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Silva (s.d.), através desta tecnologia o professor possibilita que o aluno saia um pouco do ambiente de sala de aula, rompa a barreira e fuja do abstrato, partindo para o real, possibilitando assim uma aprendizagem mais significativa.

Por fim, o objetivo – *Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade* – mais direcionado para a disciplina de História e Geografia de Portugal, pretendia, essencialmente, que os alunos compreendessem a importância de localizarem a Península Ibérica, como um espaço que se interrelaciona com outros, tais como, o Oceano Atlântico e a Europa; assim como, os recursos naturais, que a tornaram tão atrativa para os povos anteriores à formação de Portugal (M.E., 1991 b).

Neste sentido, a análise de documentos e de mapas esteve no foco da tipologia de atividades que se realizou com a turma, pois os alunos deveriam dominar os conceitos inerentes aos mesmo e conhecerem todos os elementos essenciais que os constituem, ou seja, deveriam ser capazes de compreender mapas com escalas, identificar lugares no mesmo, identificar os pontos cardeais, medir distâncias e, ainda, saber comparar diferentes dimensões (González, 1999).

Tendo em conta a importância que os alunos têm no processo de ensino-aprendizagem, o recurso a materiais diversificados foi sempre uma preocupação, para que desse modo se atinja uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Pretendeu-se que as aprendizagens tivessem um carácter diversificado, tendo em conta as necessidades específicas de cada interveniente (Silva, 2005). Ou seja, as aprendizagens

devem ser socializadoras, onde as formas de organização de trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, de circulação, partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda, garantindo a formação moral e crítica na apropriação dos saberes.

Como afirma Ferreira (2007), “o professor deve recorrer a materiais de trabalho que o auxiliem para alcançar aquilo que pretende” (p. 20), uma vez que em certas atividades é mais fácil para os alunos apreenderem os conteúdos que estão a ser trabalhados desta forma, em detrimento do método mais expositivo.

Portanto, faz-se necessário o uso dos recursos, “principalmente, na aprendizagem do *saber fazer*, de modo a relacionar o mundo tecnológico com o universo educacional” (Silva & Oliveira, s.d., p. 3).

Apresentação dos dados recolhidos

As grelhas de observação utilizadas para o registo das observações, foram organizadas em três contextos distintos: situações que ocorreram à entrada da sala de aula (Situação A) (Anexo I3a); situações ocorridas dentro da sala de aula (Situação B) (Anexo I3b); e situações que tiveram lugar no intervalo (Situação C) (Anexo I3c).

Os dados de observação foram classificados, para análise, em três categorias distintas: linguagem comum, código de grupo e agressão (Anexo I4). A linguagem comum consiste numa linguagem que os alunos devem usar na escola e que é socialmente aceite; o código de grupo representa-se através de uma linguagem forte, que não é interpretada no grupo como agressão e de certo modo, serve de integração nesse mesmo grupo; por fim, a agressão, consiste em formas verbais ou físicas que tendem a denegrir o outro.

Posteriormente, analisaram-se os dados organizados no quadro referido anteriormente, noutra semelhante mas que retratava as três categorias por situação de ocorrência, que serão analisados no capítulo seguinte (p. 52).

Relativamente à análise das entrevistas, realizou-se a análise de conteúdo das mesmas, com base nas respostas fornecidas pelos alunos (Anexo I5). Os alunos entrevistados foram aqueles que apresentaram comportamentos menos adequados durante todo o processo de investigação. Agruparam-se as perguntas em três temas: Relação

interpessoal; Sentimentos envolvidos e análise do incidente observado em contexto escolar. Cada tema foi dividido em categorias e subcategorias, para as quais foram criados indicadores. A cada indicador corresponde uma unidade de registo, que consiste nas respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas (Anexo I6).

Capítulo V – Análise dos Resultados

Neste ponto apresenta-se um balanço sobre os aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos e, em seguida, com a avaliação dos objetivos de intervenção e por fim, a avaliação dos resultados da investigação.

A avaliação, segundo Arends (2008), é um processo através do qual se emitem juízos ou se decide sobre o valor de uma dada abordagem ou de um trabalho de um aluno. Como tal, é importante refletir sobre a avaliação que foi realizada ao longo da intervenção, no sentido de dar a conhecer as modalidades desenvolvidas relacionadas com esta prática, numa perspetiva da concretização dos objetivos delineados no PI.

a) Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação surge, assim, como um processo que permite elaborar uma apreciação do desempenho dos alunos, tanto ao nível das aprendizagens como ao nível do domínio social, baseando os mesmos nos objetivos e respetivos indicadores de avaliação que foram previamente construídos (Palmira & Alves, 2004). Para tal, foram utilizadas duas modalidades de avaliação – a avaliação de diagnóstico e a avaliação formativa. É de destacar que inicialmente tinha sido planeado existir, também, a realização da avaliação sumativa, no entanto os professores cooperantes de cada uma das disciplinas é que ficaram responsáveis pela mesma e não permitiram a nossa participação na elaboração dos testes. Numa perspetiva de que a avaliação ocorre através de uma relação que se estabelece entre professores e alunos, a qual pode apresentar naturezas diversas, este processo foi realizado de uma forma continuada, acontecendo em diversas situações do quotidiano da sala de aula (Santos, 2010).

A avaliação formativa pode ser definida como um processo de acompanhamento e regulação contínuo e sistemático do ensino e da aprendizagem, tendo como objetivo fulcral possibilitar a compreensão do funcionamento cognitivo dos alunos dada uma determinada situação, para que o docente consiga intervir de maneira adequada (Santos, 2010). Assim, este tipo de avaliação foi mais privilegiado, uma vez que é um instrumento regulador das aprendizagens, dando a conhecer os conteúdos que os alunos adquirem

realmente. É, ainda, a partir desta modalidade que o professor adapta a sua ação, agindo sempre em conformidade com as necessidades que cada aluno apresenta. Seguidamente serão apresentados os dados tidos como mais relevantes da aprendizagem dos alunos, os quais foram selecionados a partir dos vários indicadores que foram avaliados referentes às Competências Sociais e às restantes disciplinas lecionadas.

Relativamente às Competências Sociais, os alunos melhoraram o seu desempenho em vários indicadores, nomeadamente, no respeito pelo professor e pelos colegas, no empenho nas atividades propostas, na cooperação com os colegas, na entrada e saída da sala de aula de forma ordeira e na adequação da participação. Tais evoluções explicam-se pelo facto de terem sido proporcionados vários momentos de comunicação entre todos os elementos da turma, sendo possível transmitir descobertas e estratégias de resolução de situações-problema, bem como a partilha de trabalhos construídos pelos alunos ou de assuntos relacionados com os seus interesses pessoais. Esta comunicação conduziu a um aumento gradual da capacidade dos alunos se expressarem oralmente, indo ao encontro dos objetivos no âmbito do Português. Também a cooperação entre os pares evoluiu positivamente, pois os alunos entreajudavam-se e respeitavam-se, possibilitando a aprendizagem através do desenvolvimento de variadas situações de trabalho a pares, em que os alunos foram agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Abaixo pode comprovar-se a evolução dos alunos nos indicadores de *Respeita o professor* (Figura 1) e *Coopera com os colegas* (Figura 2), desde o momento da avaliação de diagnóstico até ao final da intervenção pedagógica.

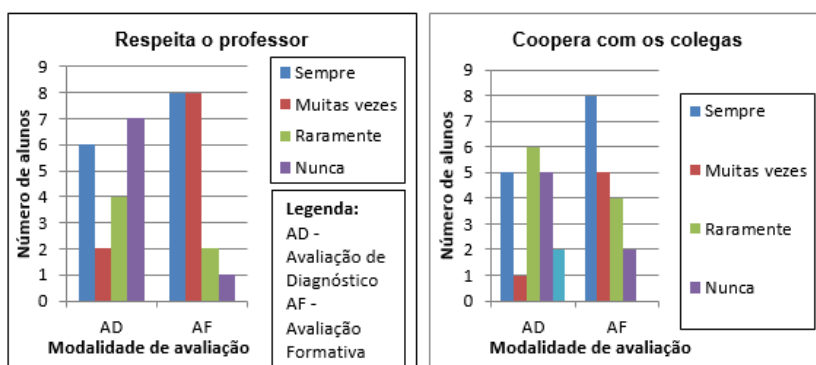


Figura 1 – Respeita o professor

Figura 2 – Coopera com os colegas

Quanto à disciplina de Português, alguns alunos melhoraram a sua competência escrita, apesar de se terem encontrando bastantes dificuldades na aplicação de estratégias que facilitassem, por exemplo, a construção de um encadeamento lógico de ideias ou a diferenciação das diversas partes integrantes de uma narrativa. A maioria dos alunos nunca tinha planificado um texto e escreviam com muitos erros ortográficos, o que foram constrangimentos que dificultaram ainda mais o processo de escrita. Para treinar a escrita, foram realizados exercícios que requeriam que os alunos redigissem pequenos textos, como foi o caso de alguns pontos do *Roteiro de Leitura* da obra “A Fada Oriana” (Anexo L5). No entanto, houve alguma limitação para a execução deste tipo de atividades, devido às imposições de conteúdos que tinham que ser lecionados e que não se relacionavam com a escrita de narrativas e, assim, a abordagem da escrita em toda a sua complexidade não foi possível de ser concretizada, processo tão importante para trabalhar com os alunos desde a planificação, passando pela revisão e o aperfeiçoamento de textos (Pereira, 2008).

Embora a evolução das competências da escrita não tenham sido muito significativa do ponto de vista dos resultados obtidos, os alunos melhoraram muito a sua capacidade leitora, apesar de esta já se encontrar em patamares bastante positivos. As atividades propostas pretendiam que os alunos lessem com boa articulação e com expressividade e, através desta leitura, compreendessem o significado global do texto e exprimissem opiniões e sentimentos sobre o que era ouvido. Tal foi possível, maioritariamente através da leitura e análise da obra “A Fada Oriana“, a qual acompanhou grande parte das aulas de Português. Em seguida, apresentam-se as figuras relativas a dois dos indicadores de avaliação construídos para estas tarefas - *Redige um texto respeitando convenções gráficas, ortográficas e de pontuação, segundo uma indicação dada* (Figura 3) e *Lê textos com expressividade* (Figura 4).

Esta evolução permitiu, também, estimular a capacidade de interpretar enunciados, relacionando-se com um dos principais objetivos da disciplina de Matemática, *Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema*.

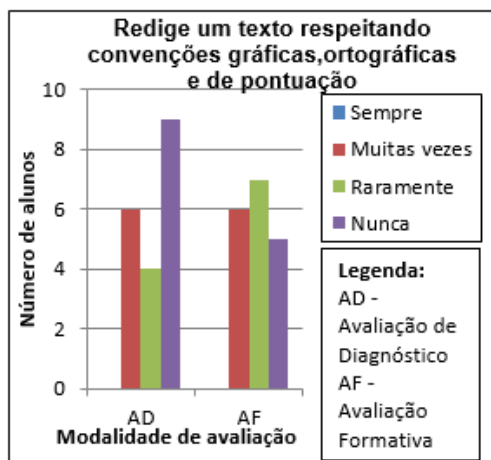


Figura 3 – Redige um texto respeitando orientações dadas

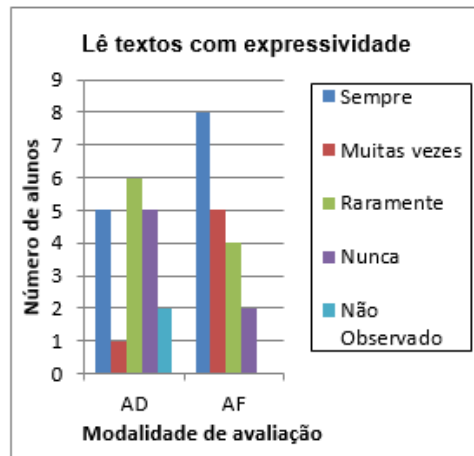


Figura 4 – Lê textos com expressividade

Quanto à Matemática, segundo Ponte e Serrazina (2000), “aprende-se matemática resolvendo problemas” (p. 55), logo foram proporcionados inúmeros momentos de resolução de situações-problema, recorrendo a diversas estratégias e promovendo sempre a partilha de informações e pensamentos que os alunos tivessem utilizado para chegar a uma resposta. Visto que os alunos, inicialmente, apresentavam bastantes dificuldades na interpretação dos enunciados dos problemas, como já foi referido anteriormente, teve-se especial atenção à leitura coletiva antes da prática dos exercícios, esclarecendo dúvidas que pudessem advir desta mesma leitura. Para facilitar esta resolução de tarefas, foram utilizadas diferentes maneiras de registar os dados, tais como, a construção de tabelas e esquemas, dependendo da natureza do exercício.

Pode comprovar-se que existiu uma relação positiva entre as medidas adotadas e as aprendizagens dos alunos, uma vez que estes, relativamente às propriedades geométricas, aumentaram a sua capacidade de operar com medidas de amplitudes de ângulos (Figura 5) e relacionar as diferentes características de algumas figuras geométricas (Figura 6), como é possível comprovar nas figuras subsequentes.

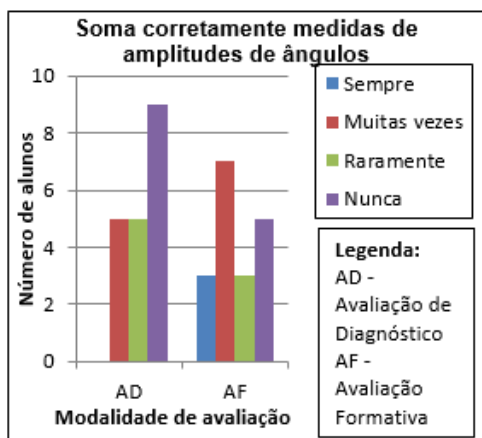


Figura 5 – Soma corretamente medidas de amplitude de ângulos

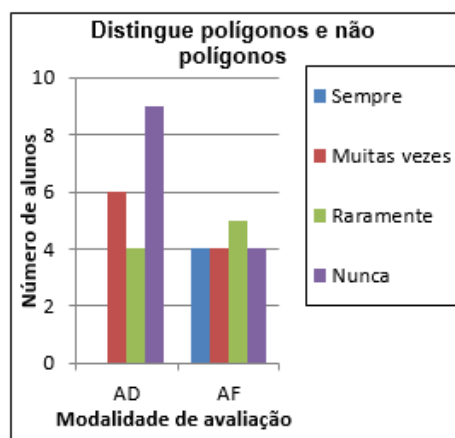


Figura 6 – Distingue polígonos de não polígonos

No que concerne às aprendizagens relacionadas com a História e Geografia de Portugal, através da exploração e análise de mapas, os alunos conseguiram melhorar a sua compreensão da espacialidade (Figura 7), tópico onde apresentavam mais dificuldades, tendo em conta a avaliação de diagnóstico realizada. Esta disciplina apresenta duas componentes que se interligam e complementam - a história e a geografia –, logo as duas têm que ser encaradas como aprendizagens transversais aos conhecimentos que se adquirem nesta área (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, 2013).

Por último, nas Ciências da Natureza, os alunos demonstraram bastante interesse na abordagem do tema da *Diversidade dos Animais*, onde foram exploradas várias características que estes possuem e as suas interações com o meio. Os alunos, para além da curiosidade demonstrada adquiriram muitos conhecimentos e evoluíram no sentido de relacionar estas aprendizagens com o meio ambiente. É importante que os professores tenham em consideração o interesse revelado pelos alunos nas questões da natureza e dos seres vivos, envolvendo-os na descoberta de vários factos que podem ser relacionados com situações reais e do conhecimento dos mesmos (Filho, 2012).

Em seguida são apresentadas as figuras referentes a cada um dos indicadores das duas disciplinas abordadas acima. Para História e Geografia de Portugal apresenta-se o indicador *Identifica no mapa de Portugal os principais rios*, e referente às Ciências da Natureza, *Caracteriza os animais quanto ao seu regime alimentar* (Figura 8).

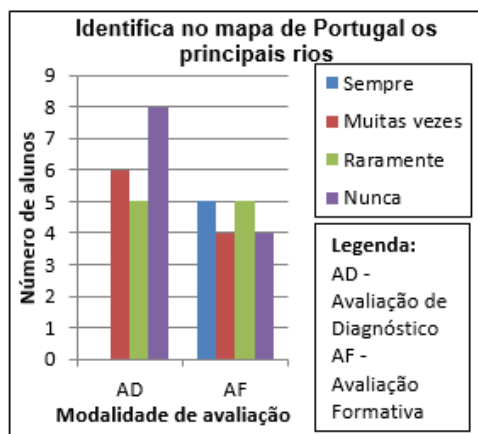


Figura 7 – Identifica no mapa de Portugal os principais rios

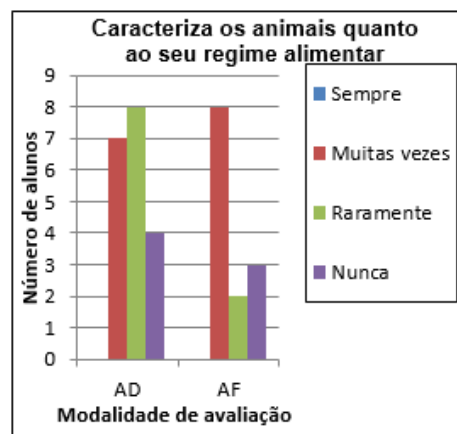


Figura 8 – Caracteriza os animais quanto ao seu regime alimentar

No geral, o balanço das aprendizagens dos alunos é bastante positivo, como pode ser comprovado, nas figuras apresentadas ao longo deste capítulo.

b) Avaliação do plano de intervenção

Ao longo das semanas de intervenção pedagógica foram recolhidos dados através da avaliação formativa, contribuindo, assim, para uma apreciação mais equilibrada e correta do trabalho realizado e possibilitando a construção de uma avaliação sumativa, que se apresenta como um balanço dos resultados no final deste período de aprendizagem (Pais & Monteiro, 2002). A partir da análise dos dados contemplados nas figuras, apresenta-se em seguida uma tabela relativa a cada objetivo construído no PI e os indicadores correspondentes a cada um destes.

No que concerne ao objetivo *Incutir regras de interação social* (Quadro 2), os alunos demonstraram uma evolução bastante positiva (40%) no seu comportamento dentro da sala de aula e no respeito por todos os agentes que trabalham na organização.

Incutir regras de interação social			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Respeita o professor	N – 80% P – 20%	N – 40% P – 60%	40%
Respeita os colegas	N – 75% P – 25%	N – 45% P – 55%	30%
Espera pela sua vez para intervir	N – 55% P – 45%	N – 30% P – 70%	25%
Entra e sai da aula de forma ordeira	N – 75% P – 25%	N – 55% P – 45%	20%

Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador

Quadro 2 – Progressão dos alunos no objetivo *Incutir regras de interação social*

Quanto ao objetivo referente a *Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares*, não foi possível proporcionar muitos momentos de trabalho de grupo, uma vez que os professores cooperantes alertaram para o facto desse tipo de atividades não decorrer de uma forma positiva. No entanto, os alunos trabalharam em variadas ocasiões a pares e conseguiu desenvolver-se um sentido de entreajuda e cooperação entre diversos elementos da turma (Quadro 3).

Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Coopera com o colega	N – 70% P – 30%	N – 25% P – 75%	45%
Partilha material com o colega	N – 60% P – 40%	N – 40% P – 60%	20%
Realiza o seu trabalho de forma autónoma	N – 85% P – 15%	N – 50% P – 50%	35%

Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador

Quadro 3 – Progressão dos alunos no objetivo *Organizar o trabalho em grupo e a cooperação entre os pares*

Proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita foi o objetivo delineado para a disciplina de Português (Quadro 4), mas também se relaciona com todas as outras áreas, uma vez que se trata de um conteúdo transversal. Os alunos, como já foi

referido anteriormente neste documento, não apresentaram uma evolução muito significativa neste campo, e sentiu-se que seria necessário mais algum tempo para se conseguir trabalhar questões relativas, por exemplo, à diferenciação das partes integrantes de uma narrativa e da encadeação lógica das ideias.

Proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Mobiliza os conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos escritos	N – 55% P – 45%	N- 35% P – 65%	20%
Redige textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação	N – 80% P – 20%	N – 65% P – 35%	15%
Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador			

Quadro 4 – Progresso dos alunos no objetivo *Proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita*

Na disciplina de Matemática, a maioria dos alunos atingiu o objetivo pretendido (65%), *Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema* (Quadro 5), o que facilitou, ainda, a resolução das tarefas, podendo exercitar o desenvolvimento de variadas estratégias e a partilha dessas informações com toda a turma. Nem todos os alunos pensam da mesma maneira, logo é fulcral que se encontrem diversos caminhos para chegar ao mesmo resultado.

Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problema			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema	N – 60% P – 40%	N – 35% P – 65%	25%
Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador			

Quadro 5 – Progresso dos alunos no objetivo *Estimular a capacidade de ler e interpretar corretamente situações-problemas*

Para *Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade* (Quadro 6) foi proposto aos alunos a análise de diversos mapas para localizarem rios, cidades e monumentos históricos. Foi possível constatar que a maioria dos alunos não teve dificuldade na aquisição destas competências, apresentando resultados bastante positivos nestes conhecimentos.

Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Localiza no espaço factos históricos	N – 80% P – 20%	N – 25% P – 75%	55%
Interpreta mapas	N – 80% P – 20%	N – 30% P – 70%	50%
Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador			

Quadro 6 – Progresso dos alunos no objetivo *Propiciar o desenvolvimento das competências de espacialidade*

Por fim, *Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio* (Quadro 7) foram tarefas de grande prazer para os alunos, apresentando resultados bastante positivos e que indicam uma progressão do desempenho dos alunos.

Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão (aproximadamente)
Identifica as principais características dos animais	N – 55% P – 45%	N – 15% P – 85%	40%
Relaciona as características dos animais com o meio	N – 60% P – 20%	N – 45% P – 55%	35%
Compreende as mudanças de comportamento dos resultados de alterações dos fatores do meio	N – 70% P – 30%	N – 30% P – 70%	40%

Legenda: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente neste indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente neste indicador

Quadro 7 – Progresso dos alunos no objetivo *Promover atividades que visem a compreensão da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio*

Globalmente, os resultados obtidos evidenciaram uma evolução dos alunos em vários aspetos, tendo em conta os objetivos e os indicadores de avaliação que os mesmos tinham que atingir. A percentagem de progressão foi obtida através da diferença entre a percentagem de alunos que foi avaliada positivamente na avaliação final dos indicadores e a percentagem de alunos que foi avaliada positivamente na avaliação inicial dos indicadores. No entanto, apesar desta evolução positiva, considero que seria necessário mais tempo de intervenção para que os resultados, em todas as áreas, se demonstrassem solidamente concretizados. Para além destes dados, foram, ainda, contemplados os comentários e a avaliação que os alunos realizaram sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, através de uma ficha de autoavaliação para cada disciplina (Anexo O).

Após a análise destas fichas, pode-se verificar que em Português, 38% dos alunos referiram que a leitura da obra “A Fada Oriana” (Anexo P1) foi a atividade que mais gostaram de realizar ao longo do período; no que concerne, ao modo como correu o trabalho realizado, 69% considerou que o trabalho correu “Bem” (Anexo P2); e 50% dos alunos considera que não teve dificuldades significativas em nenhuma das atividades realizadas (Anexo P3).

A Matemática, a maioria dos alunos (50%) considerou a atividade de construção de triângulos com o auxílio das tiras de esponja como a mais interessante (Anexo Q1);

75% classificou o seu trabalho ao longo do período como “Bom” (Anexo Q2); e 44% teve mais dificuldades em operar com medidas de amplitudes de ângulos (Anexo Q3).

Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, 53% dos alunos considerou que a atividade que mais gostou de fazer foi a pesquisa sobre a “Vida de Viriato” (Anexo R1); 65% dos alunos mencionou que o trabalho realizado ao longo do período correu “Bem” (Anexo R2); e 47% indicou que não teve grande dificuldade em nenhuma das atividades realizadas (Anexo R3).

Em Ciências da Natureza, 59% dos alunos referiu a atividade da construção do BI dos animais como a mais interessante (Anexo S1); a maioria, também, considerou que o trabalho realizado tinha corrido bem, 59% (Anexo S2); e uma grande percentagem de alunos admitiu não ter tido muitas dificuldades no processo de aprendizagem nesta disciplina, 65% (Anexo S3).

c) Avaliação dos resultados da investigação

Tal como já foi referido anteriormente, o principal objetivo do estudo realizado consiste em descrever e analisar a linguagem utilizada pelos alunos nas interações entre pares. Neste capítulo, tendo por base as observações realizadas, serão apresentados os resultados e discutidos os dados mais significativos.

Dados de observação

Os registos da linguagem utilizada pelos alunos foram realizados em diferentes contextos na escola (à entrada da sala, na sala de aula e no recreio) e, numa primeira análise, foram identificadas três classificações em função da sua natureza: Linguagem comum, trocas relativas a situações presentes em que os alunos usam uma linguagem coloquial socialmente adequada; Código de grupo, trocas em que alunos usam uma linguagem que não sendo socialmente adequada faz parte de um código aceite no grupo de pares e que, no geral, não são interpretados como tendo uma intenção insultuosa; Agressão, trocas em que alunos usam uma linguagem socialmente desadequada e ofensiva com intenção agressiva.

Após classificar todos os dados recolhidos na observação participante, segundo os critérios que foram definidos anteriormente (linguagem comum, código de grupo e

agressão), utilizei esta organização, distribuindo as interações entre os pares, pelos locais de ocorrência.

O quadro que se segue (*Quadro 8*) apresenta excertos de trocas verbais entre os alunos em diferentes contextos da escola em que recorrem à linguagem comum.

Entrada da Sala	Sala de Aula	Recreio
“ – Trouxeste o recado assinado? - Não, esqueci-me!” (Situação A8)	“Vira-te para a frente!” (Situação B1)	“- Sim. Vamos só chamar a B, pode ser? - Claro” (Situação C8)
“ – Trouxeste os materiais que a professora pediu? - Sim! Tu não?” (Situação A10)	“Emprestas-me a tua régua? Esqueci-me da minha!” (Situação B12)	“Ah, é verdade? Fizeste os trabalhos de Matemática?” (Situação C10)
“ – Agora vamos ter esta aula, que seca! - Trouxeste o livro?” (Situação A11)	“- Posso ver contigo pelo teu livro? - Sim, claro que sim.” (Situação B13)	“- Fizeste os trabalhos de História? - Sim!” (Situação C11)

Quadro 8 – Linguagem Comum

As observações realizadas indicam que a utilização da linguagem comum, ocorre nos três contextos, não se tendo realizado diferenças na sua utilização em função do local.

De seguida (*Quadro 9*), são apresentados registos de trocas, classificadas como código de grupo.

Entrada da Sala	Sala de Aula	Recreio
“Hoje o azeitona está só a implicar comigo” (Situação A9)	“O cenoura ainda não chegou!” (Situação B10)	“Lá vai a esfregona!” (Situação C7)
“Oh esfregona, anda cá!” (Situação A11)	“Tira esse cabelo de esfregona da frente, não vejo nada” (Situação B11)	“Fogo agora vamos ter aula com o general” (Situação C9)
“Não me apetece nada ter aula com o general” (Situação A12)		“Senão a ‘cenouras’ mata-me ...” (Situação C11)

Quadro 9 – Código de grupo

No quadro 9, é possível analisar as situações de ocorrência da linguagem ora designada por código de grupo. Verifica-se que os alunos utilizam esses códigos de forma distinta consoante o contexto. Utilizam um código de grupo fora da sala de aula para se referirem aos docentes (Ex: “Não me apetece nada ter aula com o **general**”), mas não utilizam essas expressões na sala de aula. Por sua vez, dentro e fora da sala de aula, utilizam alcunhas para se referirem a colegas (Ex: “Tira esse cabelo de **esfregona** da frente, não vejo nada”).

Quando se registou que os alunos recorriam a estas alcunhas dentro da sala de aula, não houve nenhum comentário por parte dos professores titulares, dado que a maioria destas situações ocorreram em conversas paralelas que os professores “não davam conta”.

Por fim, no próximo quadro (*Quadro 10*) serão analisadas as situações consideradas agressivas, proferidas pelos alunos.

Entrada da Sala	Sala de Aula	Recreio
“Lá fora vais levar uma vais ver!” (Situação A1)	“Cala a boca estúpido” “Um soco vais ver... otário” (Situação B1)	“Filha da p*” (Situação C1)
“- És mesmo estúpido! - Cala-te parvo.” (Situação A2)	“Cala a boca I! És feia.” (Situação B2)	“És mesmo filha da p*” (Situação C2)
“Filho da p*, anda cá já” (Situação A3)	“És a professora? Então cala-te otário da merda” (Situação B3)	“P*, levavas uma” (Situação C4)
“És mesmo c*, filho da p*.” (Situação A4)	“Deixa-me estúpido” (Situação C3)	“F*, estás-te a passar ou quê? Seu filho da p*, baza daqui!” (Situação C5)
“- Vê lá se queres apanhar. - És mesmo estúpida, vais levar” (Situação A5)	“- Cala-te para de mexer nas minhas coisas” “- És mesmo estúpida” (Situação B4)	“Vai à m* ‘mazé” (Situação C6)
“Otário, vem cá...” (Situação A6)	“Parvo! És mesmo parvo” (Situação B5)	“Vai à m*! Já me estás a irritar” (Situação C7)
“Filho da p* cala a boca” (Situação A6)	“Cala a boca, f*” (Situação B6)	“Tens mesmo a mania oh p*” (Situação C8)
“Levas um soco sua p*” (Situação A7)	“Rebento-te a boca” (Situação B7)	“Lá vão as p*” (Situação C8)
“Burro” (Situação A7)	“Queres levar um soco? Arrebento-te a cara toda, vais ver” (Situação B8)	

Quadro 10 – Agressão

Através da análise deste quadro e em comparação com os anteriores, é possível afirmar que as situações de agressão estão presentes no dia-a-dia destes alunos e ocorrem de igual forma em qualquer um dos contextos analisados.

Apesar de ser notório que a linguagem adotada pelos alunos não é a mais adequada, ou seja, não é uma linguagem socialmente aceite, na sala de aula, verifica-se que existe uma ‘contenção’ das expressões utilizadas, ou seja, das situações analisadas os alunos recorrem a uma linguagem mais agressiva no intervalo do que na sala de aula. No

interior da sala, os alunos utilizam expressões mais comedidas do que fora deste local. Dentro da sala utilizam expressões como: “estúpido” e “otário”. No recreio utilizam palavrões considerados mais graves.

Através da análise dos dados de observação, conclui-se que tanto a linguagem comum como o código de grupo, ocorrem de igual forma, em qualquer um dos contextos observados, embora a utilização do código de grupo varie consoante o contexto, tal como já foi descrito anteriormente. Consta-se que a linguagem agressiva é a mais constante.

Dados das entrevistas

No que concerne às entrevistas e como já foi referido, as mesmas foram realizadas a 6 alunos que apresentaram comportamentos mais desadequados ao longo de todo o período de observação.

Ao analisar as entrevistas, os alunos justificam a utilização de uma linguagem desadequada como respostas a provocações ou a comportamentos dos outros. Deste modo é possível afirmar que os alunos utilizam uma linguagem socialmente desadequada com os seus pares quando são provocados ou quando os chateiam, por outras palavras, agredem os seus pares como forma de defesa ou para se vingarem, como é possível comprovar na figura seguinte (*Figura 9*). No entanto, existem alunos que afirmam que tratam mal os outros simplesmente porque lhes apetece.

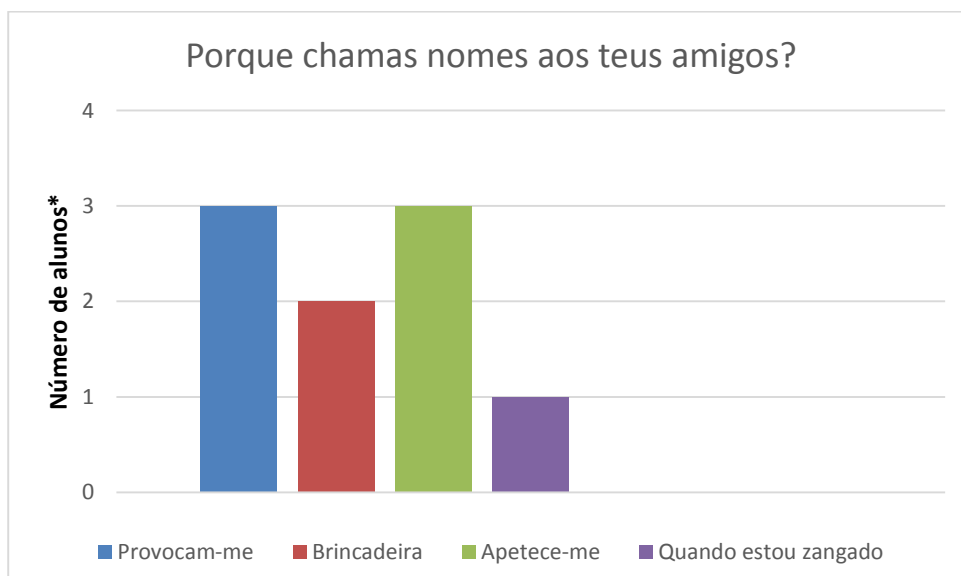


Figura 9 – Análise da questão: Porque chamas nomes aos teus amigos?

*aceite mais de uma resposta por aluno

Mas quando são confrontados com o facto se gostam que os tratem mal, todos os alunos entrevistados, responderam “Não!”, com exceção de dois alunos que responderam: “Não! Gosto é de tratar mal os outros.”. A meu ver esta afirmação pode significar duas coisas: ou tem implícita uma linguagem agressiva por parte destes dois alunos ou consiste numa forma deste alunos se afirmarem por falta de pertença a um grupo de pares.

Porém, os alunos encontram-se divididos quando se perguntou se consideram ter agido corretamente em determinado incidente. Certos alunos responderam claramente que “Não”, alguns responderam que “Sim” e outros afirmaram não lhes interessar – “Ela mereceu”, “Só me irrita”, foram algumas das respostas proferidas pelos alunos (que constam na tabela em anexo pp. 114-115).

Ao realizar a análise de conteúdo das entrevistas é possível evidenciar alguns pontos importantes. Na perspetiva dos alunos, na linguagem usada entre pares os insultos e as agressões verbais são usuais – “[Costumas chamar nomes aos teus amigos?] Sim”, – na medida em que se tornou comum utilizar uma linguagem insultuosa. Muitas vezes os alunos recorrem a esta linguagem simplesmente porque lhes apetece – “Há alturas em que chamo [nomes] ou digo asneiras simplesmente porque me apetece”.

A motivação para o uso desta linguagem insultuosa e/ou provocadora pode ter diversas origens, entre elas, uma resposta a provocação e sentimentos de raiva – “Chamo-lhes nomes quando me provocam”; como resposta a sentimentos de medo – “E outras vezes medo dessa pessoa”; pode ainda ser utilizada em contexto de brincadeira – “Às vezes na brincadeira”; e ainda, alguns alunos utilizam este tipo de linguagem como forma de se fazer aceitar num determinado grupo – “Gostam de ‘picar’, de se armar ao pé dos amigos. Sentem prazer em chatear os outros”.

No entanto, quando ocorrem estas interações em que os alunos recorrem a este tipo de linguagem, existem sempre sentimentos envolvidos, especialmente por parte da pessoa a quem é dirigida a linguagem insultuosa. Esta por vezes enerva-se e fica com vontade de retaliar, reagindo de forma negativa – “[Quando são maltratadas] ficam nervosas e talvez com vontade de me baterem”; noutros casos, em vez de retaliarem, têm sentimentos de raiva e de tristeza – “Sinto raiva, nervos. Só me apetece chorar ...”.

Ao analisar os diversos incidentes que foram descritos nas observações e através das entrevistas aos alunos foi possível constatar que a origem destes comportamentos foi

variada. Podendo ser motivado por um acumular de pequenas razões/motivos de conflito – “Sim, ela está-me sempre a chatear”, levando a uma deterioração de relação – “... eu farto-me dela e não quero saber o que pensa”.

Todos os alunos entrevistados referiram que voltariam a repetir a situação de conflito, ou seja, o comportamento de agressão não suscitou remorsos em nenhum dos alunos.

Discussão de resultados

Após a análise de todos os dados recolhidos e dando resposta à questão problema, a linguagem utilizada pelos alunos consiste, numa forma de agressão entre os pares, visto de fora do contexto, num mundo de “adultos”. Na medida em que a linguagem utilizada não corresponde à linguagem que se espera e que é aceite pela sociedade. Nomeadamente, no recurso aos palavrões e às ofensas sistemáticas que os alunos proferem quando comunicam uns com os outros.

Contudo, com base nos resultados das observações e das entrevistas, é possível verificar que a linguagem que, inicialmente, se considera como agressiva e desadequada entre os pares, tem uma natureza (ou parte dela) de código de grupo.

Esta afirmação é suportada pelos resultados das observações e das entrevistas, atente-se na análise do conteúdo das entrevistas (pp. 116-118), na categoria “Motivação para o uso de linguagem insultuosa e/ou provocadora. Os alunos entrevistados referiram que utilizam uma linguagem agressiva como reação a provocações – “Chamo-lhes nomes quando me provocam” e acompanhada de sentimentos de raiva – “Sinto raiva” ou como resposta a sentimento de medo. Nestas respostas percebemos a utilização de linguagem insultuosa com intuito de agredir, acompanhada de sentimentos que podem ser de raiva ou de medo. Porém, os alunos também referiram que a utilização desta linguagem pode ter um significado diferente dos referidos anteriormente – “Outras vezes na brincadeira.”, isto é, num contexto de brincadeira sem carga emocional negativa nem a intervenção agressiva, podendo, por vezes, representar uma forma de afirmação pessoal e/ou a procura da aceitação do grupo de pares. Nestes dois últimos casos, a adjetivação “insultuosa e agressiva” atribuída à linguagem utilizada perde este significado para os utilizadores, assumindo características de “código de grupo”.

Klewin, Tillmann e Weingart (2003), consideram a agressão verbal ou crueldade psicológica (insultos, ameaças ou humilhações), violência escolar, porém devem ser sempre analisados no contexto em que são proferidos.

Diversas investigações explicam que a agressão na infância e adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento futuras (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Crick, 1996; Ladd & Profilet, 1996; Parker & Asher, 1987). A agressão também é conhecida por ser o fator isolado que mais contribui para a rejeição entre pares (Bierman, et al., 1993; Dodge & Coie, 1987; Hudley, 1993; Ladd & Profilet, 1996; Zakriski, Jacobs & Coie, 1997).

Sarmento (2004), considera que é através das relações entre pares que as crianças aprendem, sendo o seu mundo muito heterogêneo, necessitam dessas relações para construir a sua identidade pessoal e social. O que, por vezes, leva as crianças a adotarem determinados comportamentos para se sentirem parte integrante de um grupo.

A falta de estudos nesta área dificultou este trabalho, na medida em que há carência de referências que sustentem as conclusões a que cheguei.

O mesmo tipo de linguagem pode ser usada com intenções distintas. Como forma de brincadeira, interpretada como não ofensiva (linguagem normal) e em oposição com intenções ofensivas. Através das observações e das entrevistas ficou notório que os alunos têm consciência e interpretam corretamente, isto é, diferenciam corretamente estas diferenças, quer como interlocutores, quer como recetores – “Chamo-lhes nomes quando me provocam. Outras vezes na brincadeira e há alturas em que chamo ou digo asneiras simplesmente porque me apetece!”.

No que diz respeito à categoria “Sentimentos envolvidos nas interações em que se usa linguagem insultuosa e agressões verbais” (p. 117), são evidentes os sentimentos dos alunos. Apesar da aparente normalidade, em determinadas circunstâncias a mesma linguagem é usada com intenções agressivas, para magoar e acompanhada por sentimentos negativos fortes quando são ‘agredidos’. Para os alunos a diferença entre estes dois sentidos parece ser muito evidente, sendo este o ponto-chave para perceber as diferenças integradas no “código de grupo”, isto é, através da reação que a pessoa a quem

foi dirigida a linguagem insultuosa tem é possível comprovar se a linguagem proferida representa agressão ou pertença ao grupo.

É possível concluir que os alunos não são agressivos por natureza. Os seus comportamentos vão-se modificando consoante as suas vivências e experiências pessoais.

Conclusões Finais

Em jeito de conclusão e após terminar o meu percurso académico, considero essencial refletir, numa perspetiva geral e integrada, sobre todo o meu processo de formação.

Em primeiro lugar, irei mencionar os aspetos facilitadores para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando os pontos fracos da intervenção; na segunda parte, caracterizarei os aspetos menos positivos sentidos ao longo do período de intervenção; na terceira parte, irei realizar uma autoavaliação, refletindo sobre todo o percurso formativo, salientando a importância da prática profissional para a formação da docência e a necessidade de formações contínuas neste contexto e por último, relatarei as expectativas pessoais face ao futuro na profissão.

Durante o período de intervenção, existiram alguns pontos fortes e alguns pontos fracos. De uma maneira geral, os meus pontos fortes não são algo adquirido. Para mim, tanto os pontos fortes desta intervenção como os pontos fracos devem ser alvo de uma avaliação formativa da minha parte, para que possa evoluir como profissional da educação.

Deste modo, em primeiro lugar, focar-me-ei nos pontos fortes. Penso que durante a minha intervenção, os pontos positivos que posso evidenciar, a meu ver, são: a minha relação com os alunos, a criação de materiais didáticos apelativos e diversificados e o empenho e a dedicação na realização das atividades e desafios que nos eram propostos pela escola e pelos professores cooperantes. Como refere Morgado (2004), “a qualidade das interações entre professor e alunos é (...) um aspeto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula.” (p. 99).

Relativamente à relação estabelecida com os alunos, considero como um ponto positivo. Estabeleci uma boa relação com os mesmos. Os alunos eram provenientes de um contexto difícil, mas penso que, pouco a pouco, foram confiando mais e consegui captar as atenções para as atividades a realizar, promovendo assim a aquisição de competências essenciais.

As escolas representam um ambiente ideal para o ensino de uma conduta social de qualidade (Del Prette e Del Prette, 2001), e essas aprendizagens dependem diretamente da interação complexa entre alunos e professores. A meu ver, essa interação possibilita

que os alunos cresçam, respeitem-se e respeitem quem os rodeia. O professor tem assim a oportunidade de promover junto dos alunos, estratégias para que estes melhorem as suas competências sociais e as suas relações interpessoais.

No que diz respeito à criação de materiais didáticos apelativos, considero que foi um desafio. Uma vez que requer alguma capacidade para adaptar os materiais aos conteúdos e ao nível dos alunos e, ainda, o tempo que a preparação dos mesmos requer. Porém, considero que a criação dos materiais e o impacto na aprendizagem dos alunos foi significativo, na medida em que, os alunos mostravam mais interesse e empenho aquando da realização de atividades mais dinâmicas ao invés de aulas mais expositivas. Porém, estas últimas também são necessárias para a aquisição e construção de conhecimentos. Uma vez que, em algumas atividades, será mais fácil para os alunos apreenderem os conteúdos que estão a ser trabalhados desta forma, em detrimento de um método mais expositivo.

Relativamente ao empenho e a dedicação na realização das atividades e desafios que nos eram propostos pela escola e pelos professores cooperantes, considero que este aspeto não necessita de reflexão. Faz parte de mim e neste caso em particular, ao estar envolvida num processo de formação, dar o máximo e estar sempre disponível para novas propostas e oportunidades, pois todas contribuem para o nosso desenvolvimento e crescimento, não só pessoal, mas também profissional.

No que concerne aos pontos fracos da minha prática, considero que as maiores dificuldades se relacionaram com a gestão dos comportamentos da turma e com a implementação da diferenciação pedagógica.

No que diz respeito à gestão dos comportamentos da turma, penso que foi algo crescente. No início os alunos foram-nos testando, tentando perceber até que ponto poderiam lidar connosco. Com o avançar do período de intervenção, foram melhorando o seu comportamento e respeitando cada vez mais a nossa presença enquanto docentes.

Por vezes, a postura que os alunos adotam, não está relacionada com o momento nem com o professor. Há alunos que quando entram para a escola, já apresentam uma visão negativa de si mesmos, demonstrando comportamentos que diferem dos que os seus colegas têm. Estes podem ser considerados preguiçosos, desatentos, ou irresponsáveis, logo, quando o aluno não acredita no seu potencial, é mais difícil que este consiga resolver

situações desafiadoras, perdendo o interesse ou desanimando ao primeiro obstáculo com que se depara (Souza, 2002). Aqui, é de referenciar a importância do papel do professor, cativando e criando situações de aprendizagem que motivem os alunos.

Tal como já referi no decorrer do relatório a diferenciação pedagógica foi um desafio, desta forma considero que não é necessário explorar esta temática. Afirmando que foi o ponto mais fraco da intervenção.

Todas as atividades, realizadas ao longo da intervenção com os alunos, pretenderam traduzir-se em aprendizagens ativas e significativas, proporcionando aos mesmos, oportunidades de vivenciarem diversas situações de trabalho estimulantes e sistemáticas, decorrendo do seu quotidiano, de modo a que os alunos pudessem dar mais valor e significado pessoal a essas mesmas atividades.

Nem sempre os alunos estiveram predispostos a aprender. Foi necessário dar a volta e criar estratégias que promovessem o seu interesse e motivação para as aulas. Como afirma Tonucci (1986), o aluno é visto como uma ferramenta fundamental no seu processo de aprendizagem, sendo o seu papel ativo, onde este constrói o seu próprio saber, através de conhecimentos anteriormente adquiridos.

Considero que as aprendizagens devem ser socializadoras, onde as formas de organização de trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, de circulação, partilha de informação e da criação de hábitos de interajuda, garantindo a formação moral e crítica na apropriação dos saberes.

No geral, o balanço final que faço desta intervenção é bastante positivo. Considero que o meu desempenho foi bastante satisfatório, apesar de, ao início, ter sido um "choque", essencialmente devido ao comportamento que a turma apresentava e ao respeito que não demonstrava ter pelos professores. Sinto que consegui impor a minha presença, transmitir conteúdos e criar uma ligação de respeito e confiança com a turma e com os professores cooperantes. Para mim foi um período bastante rico. Cresci humana e profissionalmente. Foi uma experiência que funcionou como 'um tudo ou nada' no meu futuro em educação. Penso que superei com sucesso o desafio que propus a mim própria.

Considero fundamental a prática profissional para a nossa formação como futuras professoras, na medida em que, é em situações reais que se adquire experiência e que se consegue aplicar todos os conhecimentos adquiridos e comprovar se estes resultam. E

ainda, pelo facto, de nos serem colocados desafios, que temos que tentar ultrapassar, testando os nossos limites e provando a nós próprios que somos capazes.

A formação contínua de professores é essencial, a meu ver, na medida em que “a formação é muito importante porque ela orienta o professor em saber como ensinar e como aprender” (Ferreira, 2007, p. 23). Penso que ainda tenho muito que aprender. Sei que o caminho ainda é longo, mas neste momento considero que as minhas necessidades de formação emergentes passam por trabalhar e estudar para aprender mais sobre como gerir o tempo, como motivar os alunos para a aprendizagem e como gerir melhor os ritmos de aprendizagem dos alunos. Enquanto vivermos, estamos sempre a aprender e não devemos, nunca, fechar portas ao conhecimento. A sabedoria constrói-se e, é com base nisto que, trabalharei para conseguir progredir no meu futuro como profissional da educação.

Por último, e no que diz respeito, às expectativas pessoais, face ao futuro na profissão, considero a mesma uma carreira nobre e, em todos os momentos, cada professor deve ter em mente que o seu mais pequeno gesto ou atitude poderá mudar a vida ou o pensamento de um aluno.

Durante o período de intervenção consegui criar para mim a ideia de que um professor não deve indicar um caminho a seguir nem bloquear qualquer outro. Deve ser um guia, um orientador, fornecendo todas as ferramentas para que os alunos caminhem livremente e optem pelas escolhas mais acertadas. Constatei que um professor, principalmente para estas idades, não se deve limitar a dar aulas, deve relacionar-se com os seus alunos, permitindo que os mesmos construam os seus conhecimentos de um modo significativo.

Relativamente ao futuro, na minha opinião, lecionar, será algo incerto, dada a conjuntura atual. Porém, a educação está a mudar. Deve crescer no sentido de que o aluno deve estar no centro do processo educativo e, nessa perspetiva, possui uma dimensão mais ampla do que a mera transmissão de conhecimentos, o que requer que a ação do docente seja coerente com este pressuposto. Para Freire (2002), a postura pedagógica diretiva (professor ensina – aluno aprende), está intimamente ligada a uma compreensão mecanicista, autoritária e fatalista do mundo “em que o futuro desproblematizado, será o que tem que ser, o que já se sabe o que será” (p. 151). Nessa perspetiva, “a educação se

reduz à transferência de receitas, de pacotes conteudísticos”. Ao passo que, “numa perspectiva dialética, por isso mesmo não-determinista, a educação deve ser, cada vez mais, uma experiência de decisão, de ruptura, de pensar certo, de conhecimento crítico (Freire, 2002, p. 151).

Nesta perspectiva, deve-se investir no ensino, potenciando o sucesso escolar e relacionando com as expectativas dos alunos. O ensino e a aprendizagem devem ser duas faces da mesma moeda, em que conjuntamente trabalham para um objetivo em comum.

Nos dias de hoje, é preciso acreditar na educação, acreditar no futuro e ter gosto pela profissão. Que um dia será diferente! Como dizia Nelson Mandela “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Referências

- Abrantes, P. (2002). Introdução In P. Abrantes & F. Araújo (Cord.) *Avaliação das Aprendizagens – Das conceções às práticas* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica;
- Aguiar, A. (2009). *Promoção de Competências Sociais nas Perturbações do Espectro do Autismo – Programa para Aquisição de Competências da Teoria da Mente na Síndrome de Asperger ou Autismo de elevado Funcionamento*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal;
- Almeida, A. (2007). *Violência na Escola: A atuação das auxiliares de ação educativa*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação;
- Alves-Pinto, M. C. (2008). Da Complexidade da Socialização Escolar. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na Escola - Imagens e Interações* (pp. 19-78). Porto: ISET;
- Amado, J. (1998). *Interação pedagógica e indisciplina na aula – Um estudo de características etnográficas*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa;
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA;
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa;
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *Indisciplina na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições Almedina, SA;

- Aquino, J. G. (1996). *A Relação Professor-Aluno: do Pedagógico ao Institucional*. São Paulo: Summus;
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill. 7.^a Edição;
- Azevedo, B. F., Amorim, M. J., Behar, P. A., & Barcelos, R. J. (2008). *Habilidades Adquiridas com a Aprendizagem Cooperativa*. Anais/2º Encontro de educação a distância E@D , 146. Campos de Goytacazes: Essentia Editora;
- Bamberger, R. (1987). *Como Incentivar o Hábito da Leitura*. São Paulo: Ática;
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70;
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Bernstein, D. (2002). The nature of language and its disorders. In D. Bernstein & E. Tiegerman-Farber. *Language and Communication Disorders in Children*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 2-26;
- Bierman, K., Smoot, D. & Aumiller, K. (1993). *Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys*. *Child Development*, 64, 139-151;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Brolesi, F. (2007). *O material didático de matemática para a 5ª série*. Brasil: Campinas;
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas;

- Carneiro, V. (1997). *O educativo como entretenimento na TV cultura. Um estudo de caso*. Tese de doutorado: USP;
- Carvalho, S. (2013). *Indisciplina na escola: Compreender para prevenir – um estudo com alunos do 7.º e 9.º anos de Cabo Verde*. Dissertação Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação Pessoal e Social. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal;
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez;
- Coll, C., et al. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação Escolar - Volume 2* (2.ª Edição). Porto Alegre: Artmed;
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3 (pp. 779-862). New York: John Wiley & Sons, Inc;
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A;
- Crick, N. (1996). *The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment*. *Child Development*, 67, 2317-2327;
- Dias, C. e Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: observação e análise*. N.º 11 (pp. 49-58). Disponível em http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pequisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10 [Consultado a 20.11.2014]

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais e educação pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z.A.P. Del Prette & A.Del Prette. (Org.) *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. (pp.112-141) 1 ed. Campinas: Alínea;
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes;
- Dodge, K. & Coie, J. (1987). *Social-information-processing in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158;
- Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus;
- Ferreira, S. (2007). *Os Recursos Didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem: Estudo de Caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Memória Monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharelato em Ciências da Educação e Praxis Educativa. Universidade Jean Piaget, Santiago, Cabo Verde;
- Filho, A. (2012). VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade São Cristóvão - SE. *O Ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Relevância e Possibilidade*. Recuperado em 10 de Novembro, 2013, de http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_05/PDF/12.pdf;
- Fischer, G. N. (1992). *A dinâmica social: violência, poder, mudança* (pp.171-216). Lisboa: Planeta Editora;
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed;

- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Freire, P. (2002). *Cartas à Cristina – reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora Unesp;
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA;
- Furtado, R. (2012). VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. *O Sentido da Escola no Contexto Educacional Contemporâneo* (pp. 1 – 8). São Cristovão – SE/Brasil;
- Gibbs, G. (2009). *Natureza da Análise Qualitativa*. Brasil: Editora Penso;
- Gilly, M., (1990). Psychosociologie de L`éducation In Moscovici, S. (Dir). *Psychologie Sociale* (3.^a ed., pp. 473-494). Paris: Puf;
- González, X. S. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal;
- Grave-Resendes, L., e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Gressler, L. (2003). *Introdução à pesquisa – Projetos e Relatórios*. São Paulo: Loyola;
- Hudley, C. (1993). *Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach*. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 377-384;
- Herdeiro, R. e Silva, A. (2008). *Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Portugal: Universidade do Minho;

- Klewin, G., Tillmann K. & Weingart, G. (2003). *Violence in school*. In: Heitmeyer, W. & Hagan, J. (eds). *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers;
- Ladd, G. & Profilet, S. (1996). *The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors*. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024;
- Leitão, M. F. (2011). *Relações interpessoais numa escola básica integrada do Concelho de Oeiras: o posicionamento dos alunos*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta;
- Lima, J; Pacheco, J, (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora;
- Lopes, S. E. (2007). *Alunos do Ensino Fundamental e Problemas Escolares: Leitura e Interpretação de Enunciados e Procedimentos de Resolução*. Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil;
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). *Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept*. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419;
- Ministério da Educação. (1991 a). *Organização Curricular e Programa: Ciências da Natureza*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- Ministério da Educação. (1991 b). *Programa História e Geografia de Portugal: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário;

- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença;
- Morgado, J. (2004) *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011, janeiro). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, 495-511;
- Parker, J., & Asher, S. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?* *Psychological Bulletin*, 102, 357-389;
- Pacheco, F. (2006). *A Gestão de Conflitos na Escola – A Mediação como Alternativa*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal;
- Pacheco, J. (s.d.). *A avaliação da aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho;
- Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença;
- Palmira, M. & Alves, C. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora;
- Pereira, B. O. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança;

- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora;
- Pereira, V. & Lima, M. (2010). *A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação*. Brasil: Universidade Federal do Piauí;
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed;
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Ramos, A. K. S. (2008). *Bullying: A violência tolerada na escola*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>. [Consultado a 12.03.2014];
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ..., Pinto, M. (2009, março). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;
- Rosa, M. (2010, julho-dezembro). *Violência no ambiente escolar: Refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem*. Revista Fórum Identidades, Ano 4, volume 8, pp. 143-158;
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J. P., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares: 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora;

- Santos, L. (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Lisboa: Porto Editora;
- Sarmiento, A. (s.d.). *A Utilização dos Materiais Manipulativos nas Aulas de Matemática*. Brasil: Universidade Federal de Piauí;
- Sarmiento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança;
- Sebastião, J. (Org) (2010). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Edições Cosmos;
- Serrano, J. (2005). *Percurso e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal;
- Silva, M., (s.d). *Uso da televisão e do vídeo como tecnologias educacionais*. UFAL;
- Silva, J. A. G. (2005). *Aprendizagem por meio da ludicidade*. Rio de Janeiro: Sprint;
- Silva, R. & Oliveira, E. (s.d.). *V Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social. As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano*. UFAL;
- Silva, F, Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Oral – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação;

- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1995). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge;
- Sousa, M. (2012, julho). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Ciências, Bragança, Portugal;
- Souza, C. (2002). *A Afetividade na Formação da Autoestima do Aluno*. Trabalho de conclusão de curso para a obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, UNAMA, Belém – Pará, Brasil;
- Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. *Análise Psicológica*, 1(V): 169-178;
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente – 6.º ed*. São Paulo: Martins Fontes;
- Zakriski, A., Jacobs, M. & Coie, J. (1997). Coping with childhood peer rejection. In S. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.). *Handbook of children's coping skills: Linking theory and intervention*. New York: Plenum Press.

Anexos

Anexo A – Dados relativos à população residente do concelho

1. População residente

Zona Geográfica	População Residente			População Presente			Famílias		Núcleos Familiares Residentes
	HM	H	M	HM	H	M	Clássicas Residentes	Institucionais	
FR:Damaia	20590	9703	10887	19544	9062	10482	8223	1	6332

(Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Censos 2011)

2. População analfabeta

Taxa de Analfabetismo	
Em 1991	Em 2001
4,5	4,9

(Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Censos 2011)

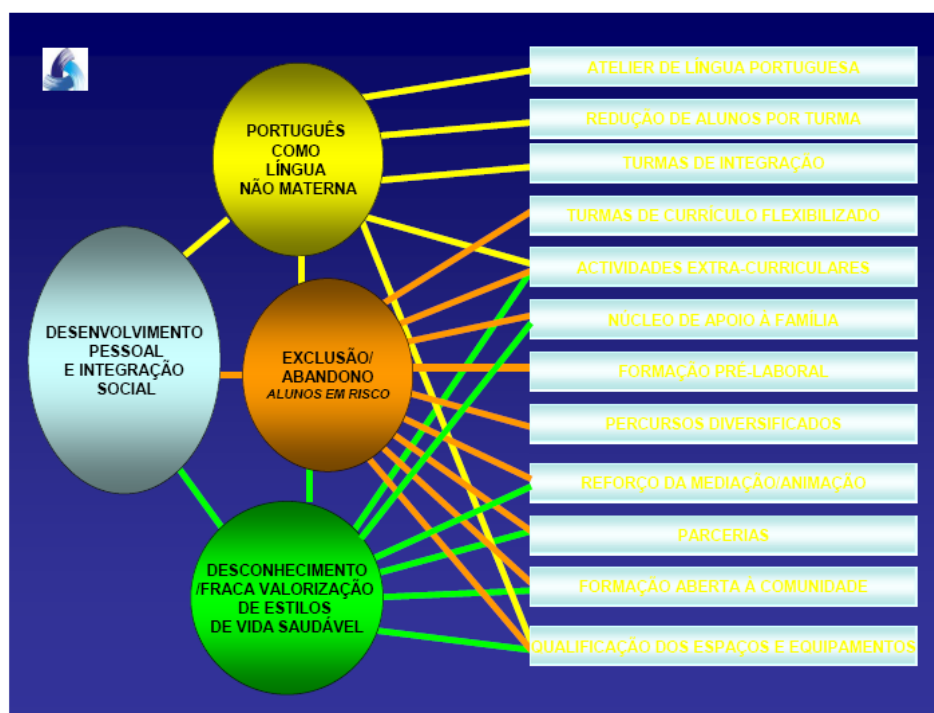
Anexo B – Dados do agrupamento de escolas

1. Nacionalidade dos alunos do agrupamento

Angola	3	Espanha	1	Roménia	2
Brasil	31	Guiné-Bissau	30	S. Tomé e Príncipe	19
Cabo Verde	106	Moldávia	1	Senegal	3
China	1	Nigéria	2	Ucrânia	4
Cazaquistão	1				

(Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento)

2. Desenvolvimento pessoal e integração social



(Fonte: Documentos reguladores do Agrupamento)

3. Português como língua não materna

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Construir saberes tendo por base a utilização correcta da Língua Portuguesa.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a inclusão escolar dos alunos de famílias migrantes
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> alunos que à entrada no 1º ciclo desconhecem completamente a Língua Portuguesa deficiente domínio da Língua Portuguesa, maioritariamente nos alunos dos PALOPS que ingressam no 2º ciclo mobilidade da população escolar que é "integrados", por decreto, no nível de ensino que não corresponde às exigências curriculares portuguesas; nos alunos das minorias linguísticas o insucesso, em geral, e em Língua Portuguesa, em particular, é superior ao verificado nos seus pares cuja língua materna é o português.
Grau de Intensidade	<ul style="list-style-type: none"> 60% dos alunos que ingressam no 1º ciclo têm o Português como segunda língua, aumentando este número nos alunos que frequentam o 2º ciclo. 100% dos alunos que têm o Português como segunda língua reconhecem ter dificuldades de compreensão na leitura e interpretação de textos noutras disciplinas
Grupo de maior incidência	<ul style="list-style-type: none"> alunos recentemente chegados a Portugal e jovens de 2ª geração de imigrantes vindos dos PALOP
Causalidade	<ul style="list-style-type: none"> ao uso da língua materna, a nível familiar e no bairro: o Crioulo desajuste nas equivalências entre o ano de escolaridade frequentado nos países de origem e a sequente entrada na escolarização em Portugal, originado pela aplicação do Dec.Lei nº 227/2005 de 25/12, o que se reflecte negativamente na maioria das disciplinas.

(Fonte: Documentos reguladores do Agrupamento)

4. Exclusão/Abandono de alunos em risco

ALUNOS EM RISCO/ABANDONO	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o auto-conceito positivo estabelecendo um sentido de pertença à escola e à comunidade.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> Envolver alunos, famílias e comunidade num projecto comum que minimize os problemas cognitivos, emocionais e comportamentais
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> os alunos que no presente ano lectivo já indiciam abandono habitam nos bairros mais críticos do Agrupamento os alunos estrangeiros faltam mais às aulas (apesar de frequentarem a escola) do que os alunos lusos. falta de assiduidade por necessidade de cuidarem dos irmãos e outros familiares mais novos alunos referenciados pelos SPO como estando em situação de risco alunos abrangidos pelo decreto lei 319/91, a beneficiar de ensino especial elevado número de alunos de famílias atingidas pelo desemprego ou com trabalho precário alunos com problemas disciplinares
Grau de Intensidade	<p>No 1º ciclo e pré-escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> 87 alunos (7%) estão abrangidos pelo decreto – lei 319/91 527 alunos (41%) estão abrangidos pela Acção Social Escolar 100 alunos (10,1%) estão acompanhados pelos SPO <p>No 2º ciclo e 3º ciclos</p> <ul style="list-style-type: none"> 25 alunos de 2º ciclo abandonaram o sistema de ensino no ano lectivo 2005/06 (corresponde a mais de uma turma) 6 alunos já indiciam absentismo no presente ano lectivo 140 processos disciplinares instaurados (30%) em 2005/06 e 12 até final de Novembro de 2006/07 25 alunos (5%) estão abrangidos pelo decreto – lei 319/91 dos quais 7 têm problemas graves de saúde que dificultam a aprendizagem 40 alunos (9%) estão abrangidos pelos SPO, dos quais 32 alunos são considerados de risco. 141 alunos (31%) abrangidos pelo ASE dos quais 108 estão no escalão A e 33 no escalão B 29 alunos (6%) apresentaram pedido de apoio do ASE mas não foram beneficiados por terem processos incompletos. 25 alunos (9,8%) estão acompanhados pelos SPO
Grupo de maior incidência	<ul style="list-style-type: none"> Alunos do bairro da Cova da Moura e 6 de Maio
Causalidade	<ul style="list-style-type: none"> situações de pobreza e desemprego; modelos de referência desviantes; ausência de um progenitor por reclusão ou outros motivos.

(Fonte: Documentos reguladores do Agrupamento)

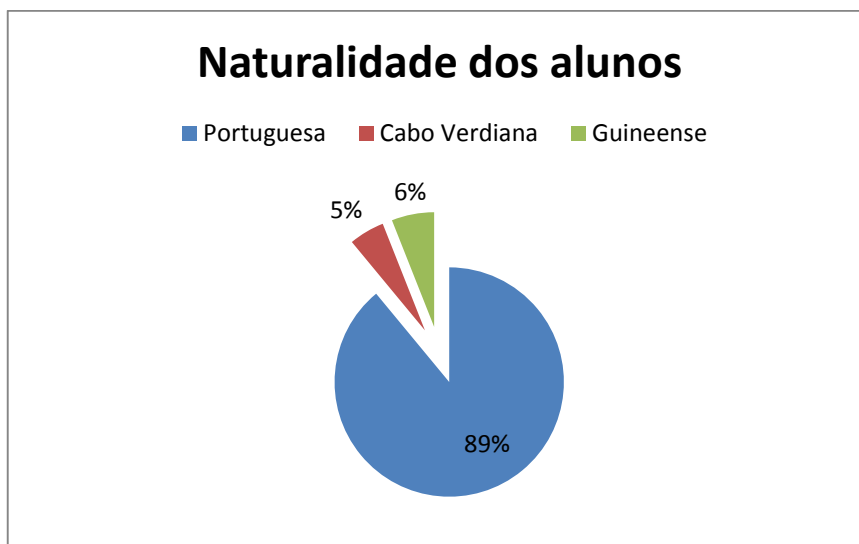
5. Desenvolvimento/Fraca valorização de estilos de vida saudável

DESCONHECIMENTO/FRACA VALORIZAÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEL	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Construção de um projeto de vida que implique escolhas individuais, conscientes e responsáveis, tornando-se agentes activos na aplicação de estilos de vida saudável.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a diminuição da exclusão escolar e social através da promoção e protecção da saúde. Integrar no currículo o programa da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, tendo presente o conceito de saúde como "estado de completo bem estar físico, mental e social".
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> alunos que apresentam dificuldades auditivas e visuais e de fala boletins de vacinação verificados e encaminhamento para posterior vacinação falta de higiene requerendo a intervenção da escola alunos que já manifestam hábitos tabágicos alunos que referem consumo de bebidas alcoólicas, na privacidade alunos que referem ter iniciado, precocemente, a vida sexual activa sem qualquer forma de protecção. todos os anos se verifica um ou mais casos de gravidez indesejada, em alunos do 2º ciclo famílias em situação de pobreza com efeito imediato na escola, no aspecto da fome. Na Cova da Moura é usual as professoras oferecerem diariamente queijo e fambre para fazer sandes que os alunos levam para casa em substituição do jantar que não têm. alunos de 2º e 3º ciclo que se dirigem às auxiliares de acção educativa
Grau de Intensidade	<ul style="list-style-type: none"> uma média de 4 alunos por turma apresentam dificuldades auditivas e visuais e de fala no ano lectivo transacto foram verificados todos os boletins de vacina e vacinados. 98% dos alunos 10% dos alunos da Cova da Moura foram apontados ao nível da higiene pessoal. nos alunos do 8º ano há uma média de 3 alunos que já iniciaram hábitos tabágicos. Os mesmos alunos referem consumir, ainda que esporadicamente, bebidas alcoólicas na presença de familiares. não estão contabilizados os alunos que já iniciaram a vida sexual. O programa de G.N. do 8º ano prevê o estudo dos sistemas reprodutivos e é nesta ocasião que muitos manifestam dúvidas e outros exteriorizam os seus comportamentos. 57% dos alunos do pré-escolar e 1º ciclo e 37% dos alunos do 2º e 3º ciclo abroçam na escola.
Grupo de maior incidência	<ul style="list-style-type: none"> as dificuldades auditivas visuais e de fala distribuem-se por alunos de todos os bairros em todas as escolas do Agrupamento encontraram-se crianças que não cumpram o Plano Nacional de Vacinação. os casos de falta de higiene são, maioritariamente, um problema dos alunos dos bairros da Cova da Moura, Alto da Damasa e do Il de Maio estendendo-se os seus efeitos desde o pré-escolar até ao 2º ciclo. os problemas do tabagismo e de consumo de bebidas alcoólicas ocorre especialmente nos alunos do 2 e 3º ciclos, oriundos de todos os bairros. o início precoce da vida sexual activa é uma realidade dos jovens, especialmente dos que vivem nos bairros críticos. a pobreza incide sobre alunos de todas as instituições do Agrupamento sendo mais grave nos alunos dos bairros Il de Maio e Cova da Moura.
Causalidade	<ul style="list-style-type: none"> situações de pobreza e desemprego; modelos de vida desvirtuados; ausência de um projectivo por mediação escolar; estrutura física das habitações (uma casa por ser habitada por várias famílias cabendo a cada uma apenas um quarto e partilhando todas a cozinha a casa do banho); situação legal em que se encontram algumas famílias de imigrantes e ausência de declaração do IRL, que não lhes permite ter acesso à Ação Social Escolar e aos subsídios da Segurança Social.

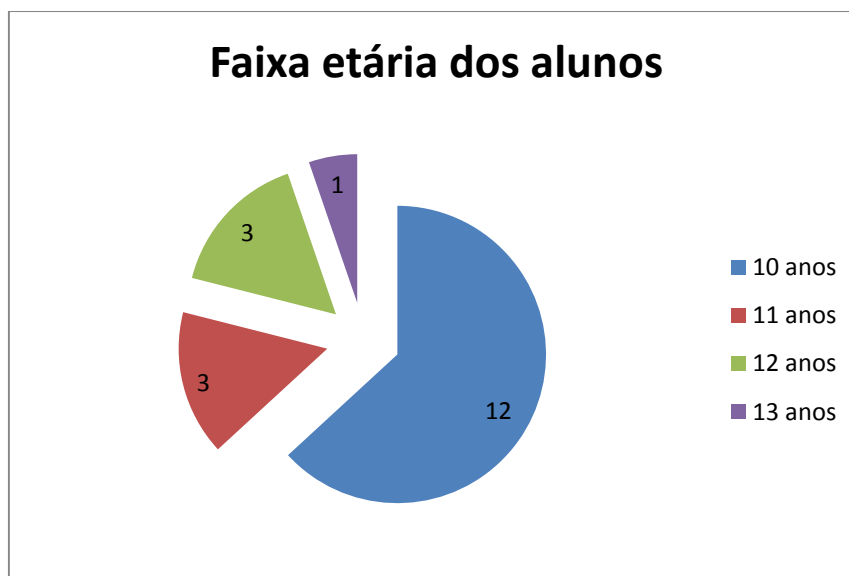
(Fonte: Documentos reguladores do Agrupamento)

Anexo C – Caracterização da turma

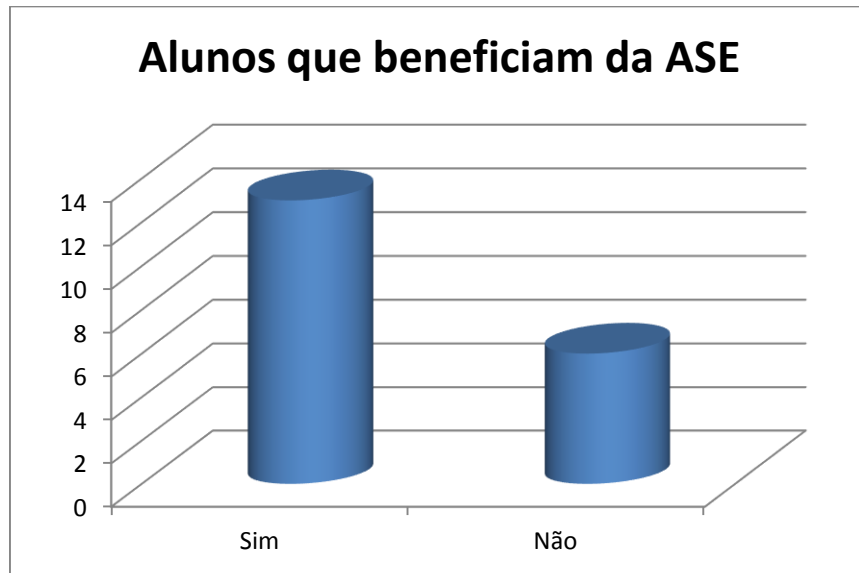
1. Naturalidade dos alunos



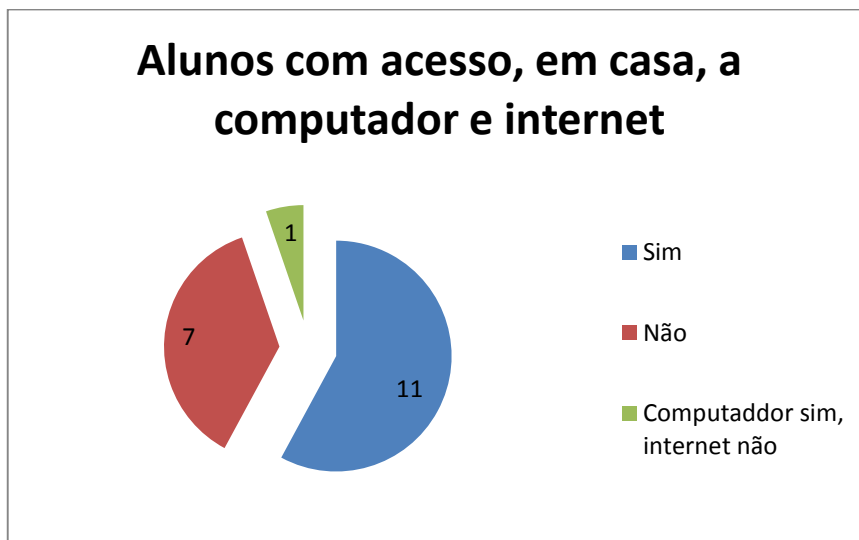
2. Faixa etária dos alunos



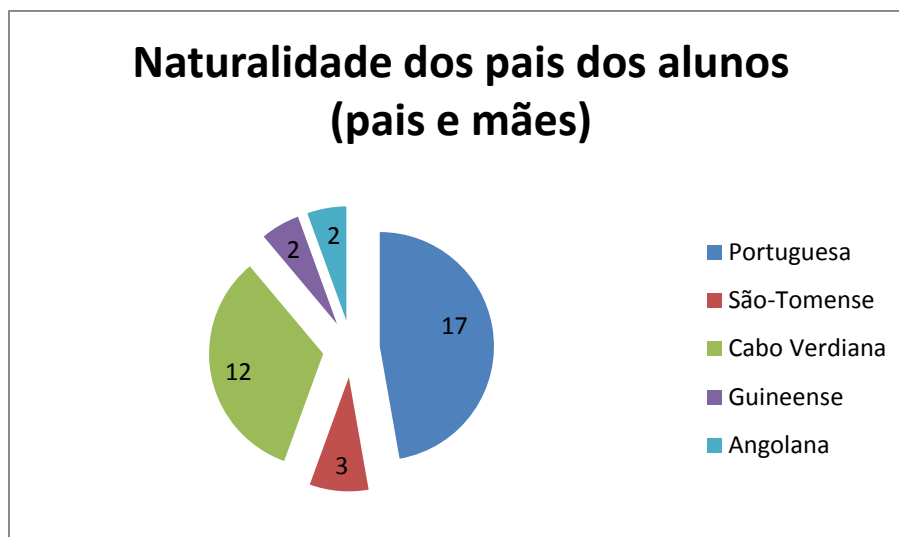
3. Alunos que beneficiam da ASE



4. Alunos com acesso, em casa, ao computador e à internet

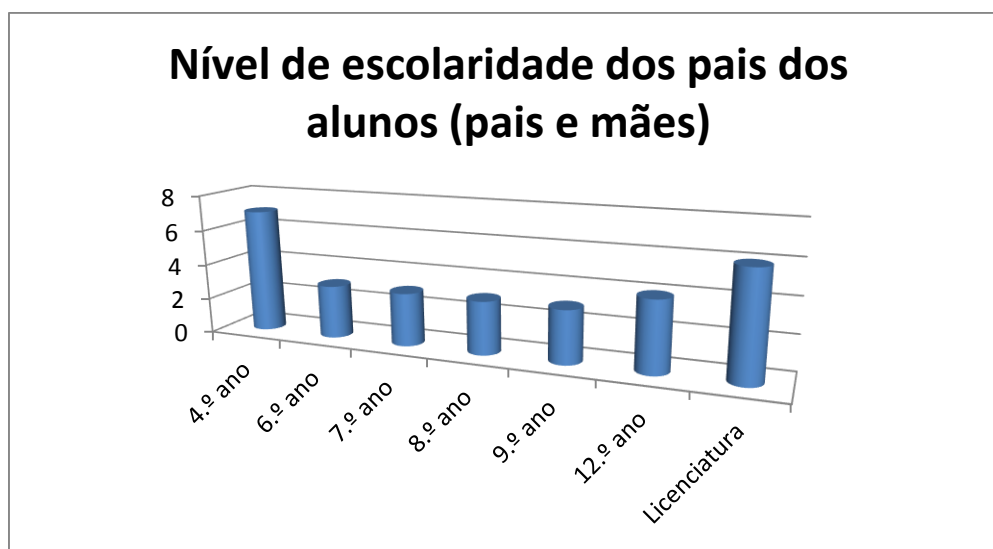


5. Naturalidade dos pais dos alunos



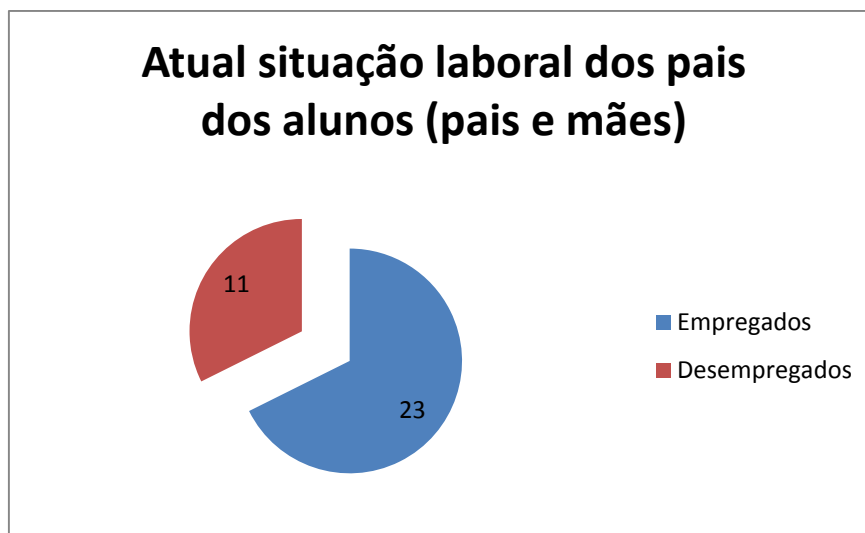
(Existem dados em falta que são desconhecidos)

6. Nível de escolaridade dos pais



(Existem dados em falta que são desconhecidos)

7. Situação laboral dos pais



(Existem dados em falta que são desconhecidos)

Anexo D – Horário da Turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.15 – 9.00	HGP	MAT	MAT		
9.00 – 9.45			CNT		
10.10 – 10.55			PORT	MAT	HGP
10.55 – 11.40					
11.55 – 12.40	MAT			EC	
12.40 – 13.25					
13.25 – 13.45					
13.45 – 14.30	CNT				
14.30 – 15.15					
15.30 – 16.15		PORT		PORT	
16.15 – 17.00					

Legenda:

HGP – História e Geografia de Portugal

MAT – Matemática

CNT – Ciências da Natureza

PORT – Português

EC – Educação para a Cidadania

Anexo E – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

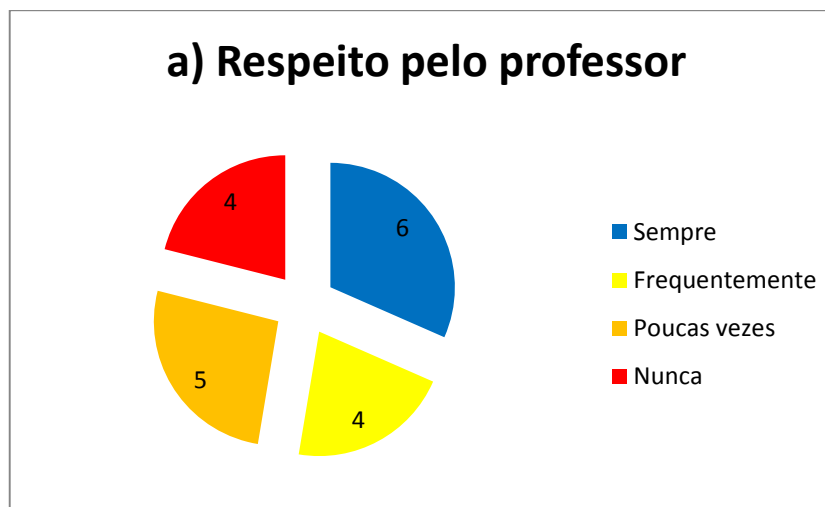
1. Grelha de avaliação diagnóstica

Alunos																			
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Competências Sociais																			
Não desiste do trabalho	Red	Or	Am	Am	Bl	Am	Am	Red	Am	Bl	Red	Or	Bl	Red	Am	Am	Or	Bl	Am
Não distrai os colegas	Am	Am	Bl	Am	Bl	Or	Or	Red	Bl	Bl	Red	Red	Bl	Red	Or	Am	Am	Am	Red
Pede autorização para se levantar e para falar	Or	Or	Bl	Bl	Bl	Or	Or	Red	Bl	Bl	Red	Am	Bl	Red	Am	Am	Am	Bl	Red
Respeita o professor	Or	Am	Bl	Bl	Bl	Am	Or	Red	Bl	Bl	Red	Or	Bl	Red	Am	Am	Am	Am	Red
Respeita os colegas	Am	Am	Bl	Bl	Bl	Am	Or	Red	Bl	Bl	Red	Am	Bl	Red	Am	Am	Am	Bl	Red
É assíduo	Am	Am	Bl	Bl	Bl	Am	Bl	Bl	Am	Bl	Red	Bl	Bl	Red	Bl	Bl	Bl	Bl	Red
É pontual	Am	Am	Bl	Bl	Bl	Am	Am	Am	Bl	Bl	Red	Am	Bl	Red	Am	Am	Am	Bl	Bl
Entra e sai da sala de forma ordenada e em silêncio	Am	Or	Bl	Bl	Bl	Am	Or	Red	Bl	Bl	Red	Or	Bl	Red	Am	Am	Am	Am	Red
Tem o material necessário	Bl	Red	Bl	Bl	Bl	Bl	Bl	Bl	Bl	Bl	Am	Bl	Bl	Red	Bl	Bl	Bl	Bl	Bl
Cumpre tarefas que lhe são impostas	Or	Am	Bl	Bl	Bl	Bl	Or	Or	Bl	Bl	Or	Am	Bl	Red	Am	Bl	Am	Bl	Or
É empenhado nas atividades que realiza	Or	Or	Bl	Am	Bl	Am	Or	Red	Bl	Bl	Red	Or	Bl	Red	Am	Bl	Am	Bl	Red
Participa quando solicitado	Or	Am	Bl	Bl	Bl	Am	Or	Am	Bl	Bl	Am	Am	Bl	Red	Am	Bl	Am	Bl	Am

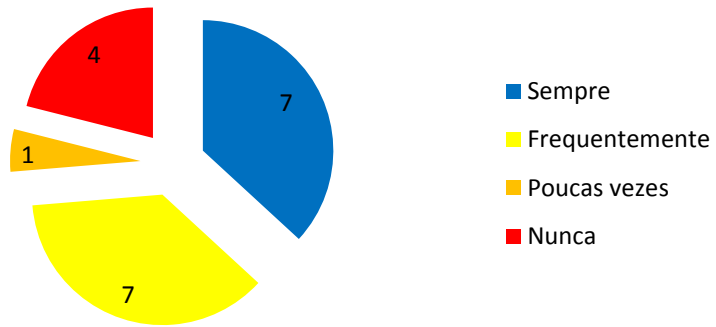
Exprime-se de forma audível	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coopera em atividades com os colegas	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
Pede e aceita a ajuda da professora	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Pede e aceita a ajuda dos colegas	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Legenda: ■ Nunca ■ Poucas vezes ■ Frequentemente ■ Sempre □ Não Observado

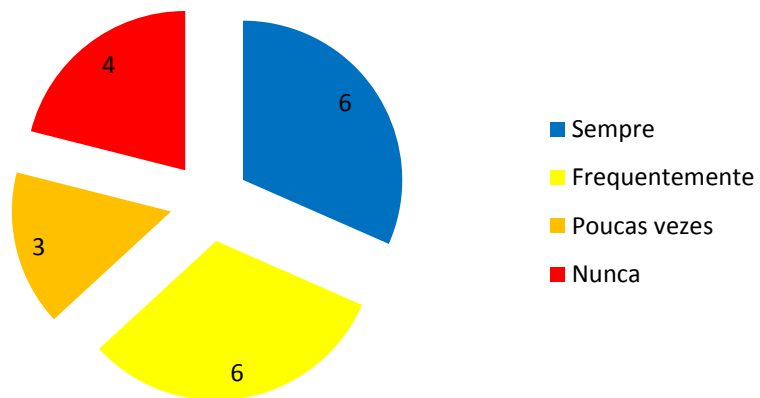
2. Maiores fragilidades na área das Competências Sociais



b) Respeita os colegas



c) Entra e sai da sala de forma ordenada e em silêncio



Anexo F – Avaliação diagnóstica de Português

1. Grelha de avaliação diagnóstica

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Compreensão leitora																			
Identifica o autor do texto	Sim	As vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	As vezes	As vezes	Sim	As vezes	Sim	Sim	Não realizou teste	As vezes	Sim	As vezes	Sim	As vezes
Menciona a obra de onde foi retirado o texto	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Sim	As vezes	Sim	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Sim	Não realizou teste	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes
Conhecimento Explícito da Língua																			
Indica quantos períodos tem um parágrafo	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não respondeu	Não	Não	Não	Não	Não respondeu	Sim	Sim	Não realizou teste	Não	Não	Não respondeu	Não respondeu	Não
Coloca palavras por ordem alfabética	As vezes	Sim	As vezes	Não	Sim	Sim	As vezes	Sim	Sim	As vezes	As vezes	Sim	Sim	Não realizou teste	As vezes	As vezes	Sim	Sim	Não
Indica sinónimos de palavras	Não	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Não respondeu	As vezes	Não	As vezes	As vezes	As vezes	Não	As vezes	Não realizou teste	As vezes	Sim	As vezes	As vezes	Não
Classifica palavras quanto à sílaba tónica	Não	Não respondeu	Sim	Sim	As vezes	Sim	Não respondeu	Sim	As vezes	As vezes	Não	As vezes	Sim	Não realizou teste	As vezes	Sim	Não respondeu	As vezes	As vezes
Identifica a classe de palavras	Não	Não respondeu	Sim	As vezes	Sim	Sim	Não respondeu	Sim	Sim	Sim	Sim	As vezes	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	Não respondeu	Sim	Não respondeu
Cria palavras da mesma família	As vezes	Não respondeu	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Não respondeu	Não respondeu	Não	Sim	As vezes	As vezes	Sim	Não realizou teste	As vezes	As vezes	Não respondeu	Não	Não
Escrita																			
Redigi um texto respeitando convenções gráficas, ortográficas e de pontuação, segundo uma indicação dada	As vezes	Não respondeu	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Não respondeu	As vezes	As vezes	Sim	Não respondeu	Não respondeu	As vezes	Não realizou teste	As vezes	As vezes	Não	As vezes	As vezes

Legenda:

Sim
As vezes
Não
Não respondeu
Não realizou teste

2. Grelha de avaliação diagnóstica da oralidade e da leitura

Alunos																			
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Descritores de Desempenho																			
Oralidade																			
Manifesta opinião pessoal sobre o texto ouvido	Red	Orange	Yellow	Orange	Yellow	Yellow	Orange	Red	Yellow	Orange	Red	White	Blue	Red	White	Yellow	White	Yellow	Orange
Usa oportunamente a palavra	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	White	Yellow	Blue	Orange	Yellow	Red	Blue	Red	Orange	Blue	Red	Blue	Blue
Expressa-se com boa dicção e de modo audível	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Yellow	Blue	Orange	Red	Red	Yellow	Orange	Orange	Blue	Yellow	Blue	Blue
Leitura																			
Lê um texto com boa articulação	Yellow	Red	Yellow	Red	Blue	Blue	Orange	Orange	Yellow	Blue	Yellow	Orange	Yellow	Red	Orange	Blue	White	Blue	Yellow
Lê textos com expressividade	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Blue	Blue	Yellow	Orange	Blue	Blue	Yellow	Orange	Yellow	Red	Orange	Yellow	White	Blue	Orange
Deteta o foco das perguntas realizadas pelo professor	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White
Exprime uma opinião crítica a respeito de um texto	Red	White	White	White	Yellow	White	White	Red	Yellow	Orange	Red	White	White	Red	White	Yellow	White	Yellow	Orange

Legenda: Nunca Poucas vezes Frequentemente Sempre Não Observado

Anexo G – Avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal

1. Ficha diagnóstica

1. Observa atentamente as seguintes figuras:

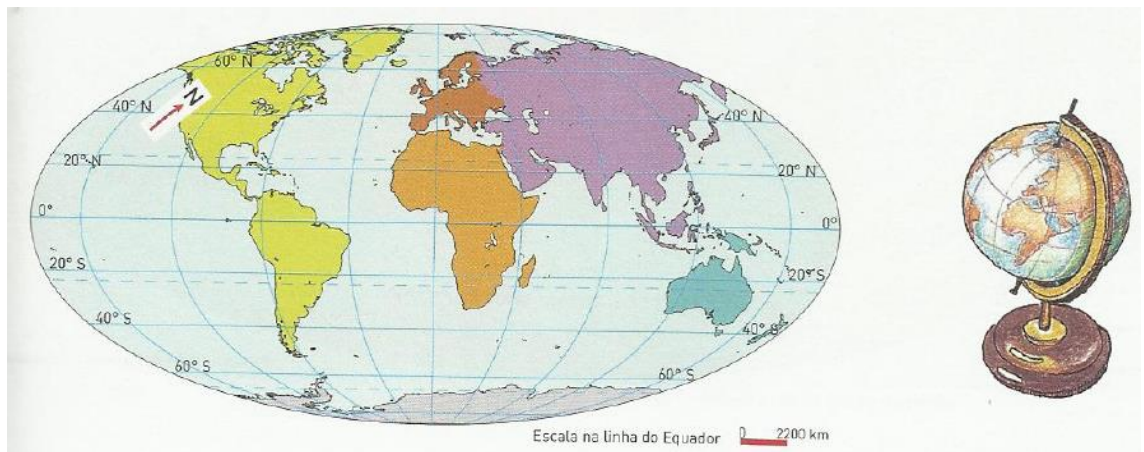
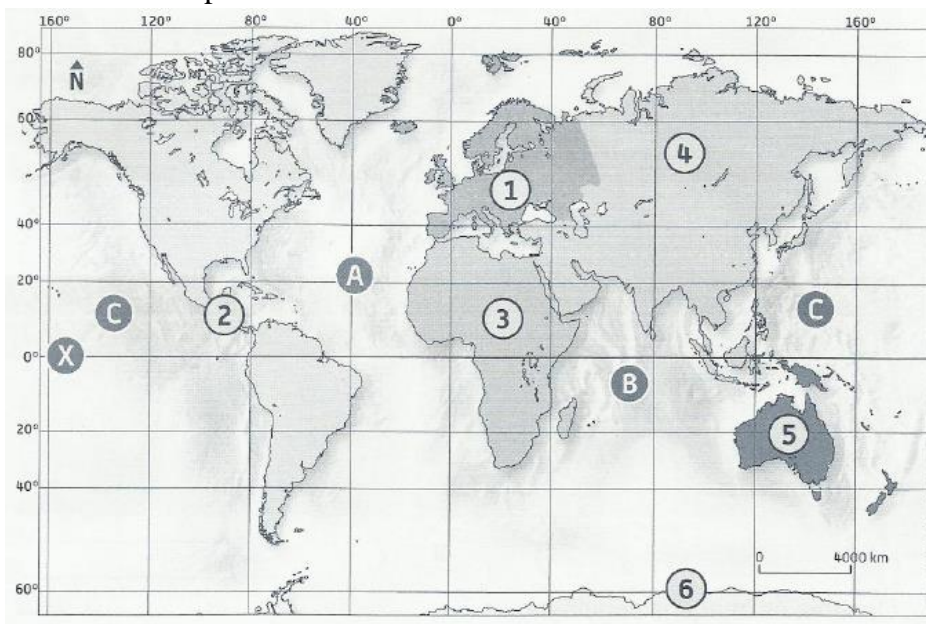


Fig. 1 - _____ Fig. 2 - _____

1.1 Completa as legendas das figuras 1 e 2 escrevendo nos espaços em branco o nome de cada uma das formas de representação da terra.

2. Observa o mapa 1:



2.1 Pinta no mapa a Península Ibérica.

2.2 Refere os elementos essenciais de um mapa.

2.3 Nomeia os oceanos, indicados no mapa pelas seguintes letras.

A – _____

B – _____

C – _____

2.4 Refere o nome dos continentes assinalados pelos números.

1 – _____

2 – _____

3 – _____

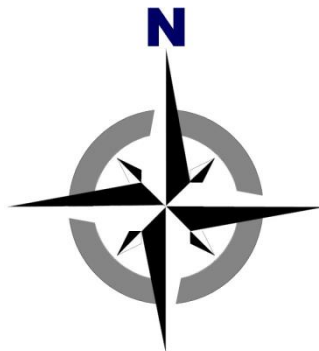
4 – _____

5 – _____

6 – _____

2.5 Explica o que representa e como se chama a linha assinalada com a letra X.

3. Observa a seguinte figura:



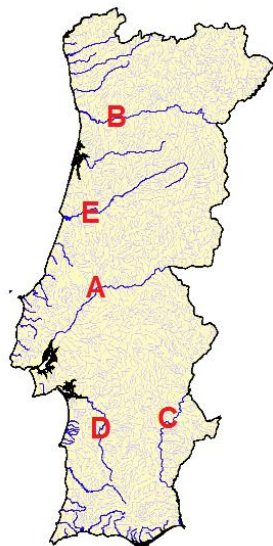
3.1 Completa a rosa dos ventos.

3.2 Relaciona os elementos da coluna da esquerda com os elementos da coluna da direita.

A	América
B	Ásia
C	África

	é o continente que se situa a Sul da Europa.
	é o continente que se situa a Oeste da Europa.
	é o continente que se situa a Este da Europa.

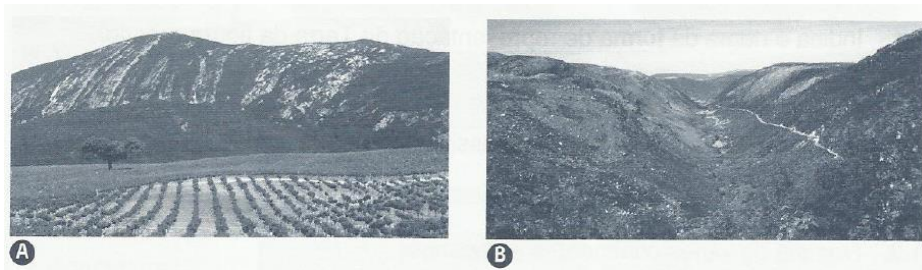
4. Observa o mapa de Portugal.



4.1 Identifica o nome dos principais rios de Portugal indicados pelas letras:

- A – _____
- B – _____
- C – _____
- D – _____
- E – _____

5. Observa as imagens seguintes:



5.1 Identifica as formas de relevo presentes em A e B:

- A – _____
- B – _____

Bom trabalho!



2. Grelha de avaliação Diagnóstica

Indicadores de avaliação	Alunos																		
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Ambiente natural e primeiros povos																			
Distingue as diferentes formas de representação da Terra	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes
Localiza a Península Ibérica na Europa	Sim	Não realizou teste	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não realizou teste	Não	Não realizou teste	Não	Sim	Não realizou teste	Não	Não	Não	Sim	Não respondeu
Identifica os elementos essenciais de um mapa	Às vezes	Não realizou teste	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	Não realizou teste	Às vezes	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Às vezes	Não
Identifica no mapa os Oceanos do planeta Terra	Às vezes	Não realizou teste	Sim	Não	Sim	Não respondeu	Às vezes	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes
Identifica no mapa alguns continentes	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Sim	Não
Reconhece a existência de dois hemisférios	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Não respondeu	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Não realizou teste	Às vezes	Não realizou teste	Não	Às vezes	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Às vezes	Às vezes
Conhece os pontos cardeais e colaterais da rosa-dos-ventos	Às vezes	Não realizou teste	Às vezes	Não respondeu	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes
Identifica continentes segundo a orientação da rosa-dos-ventos	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Não	Às vezes	Não realizou teste	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Identifica no mapa de Portugal os maiores rios	Não respondeu	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Não	Não realizou teste	Sim	Não realizou teste	Às vezes	Sim	Não realizou teste	Não respondeu	Às vezes	Não respondeu	Sim	Às vezes
Reconhece, através de imagens, diversas formas de relevo existentes em Portugal	Não respondeu	Não realizou teste	Sim	Não	Sim	Às vezes	Às vezes	Não respondeu	Não realizou teste	Às vezes	Não realizou teste	Às vezes	Às vezes	Não realizou teste	Não respondeu	Não	Não respondeu	Sim	Não

Legenda:

Sim	
Às vezes	
Não	
Não respondeu	
Não realizou teste	

Anexo H – Avaliação diagnóstica de Ciências da Natureza

1. Ficha diagnóstica

1 – Observa atentamente a seguinte figura 1:

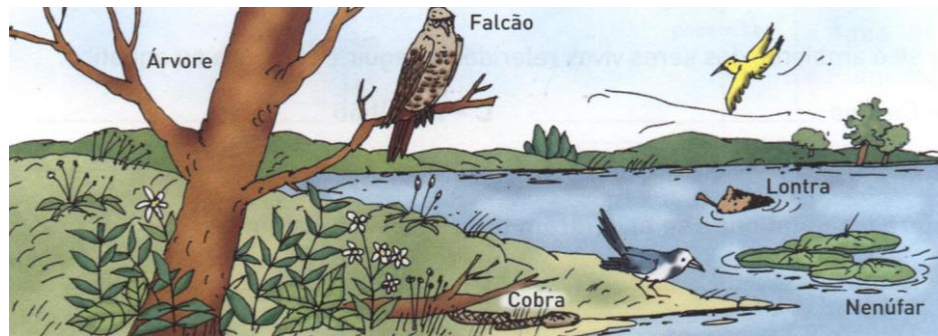


Figura 1

1.1 Indica:

- a) Dois seres vivos _____.
- b) Dois seres não vivos _____.
- c) Dois animais _____.
- d) Duas plantas _____.

2 – Observa as seguintes figuras e completa o quadro 1 corretamente.



Animal	Ambiente	Alimentação	Revestimento do corpo	Locomoção
Cão	Terrestre			
Pombo		Herbívoro		
Rã			Pele nua	
Cobra				Reptação
Tubarão				

Q

3 - “Todos os anos, no fim do Verão, a cegonha deixa o seu ninho e inicia uma viagem para zonas quentes de Africa. Em Março, regressa ao seu velho ninho. Aí, a fêmea põe os ovos e choca-os com o calor do seu corpo.

Dos ovos saem pequenos seres que a mãe alimenta carinhosamente.”

3.1 - Para que regiões se desloca a cegonha no tempo frio?

R: _____.

3.2 - Indica uma razão que explique as viagens realizadas pelas cegonhas.

R: _____
_____.

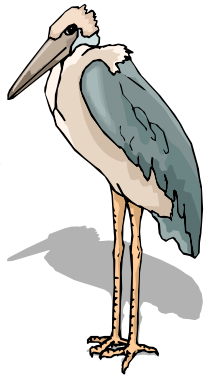


Figura 2

3.3 - Onde se desenvolvem os novos seres? **Escolhe a opção correta.**

No interior do corpo da mãe.

No exterior do corpo da mãe.

3.4 - Dá exemplos de dois animais que tenham o mesmo tipo de reprodução da cegonha.

R: _____.

4 - Uma planta com flor é constituída por várias partes.

4.1 – Observa a seguinte planta e faz a sua legenda.

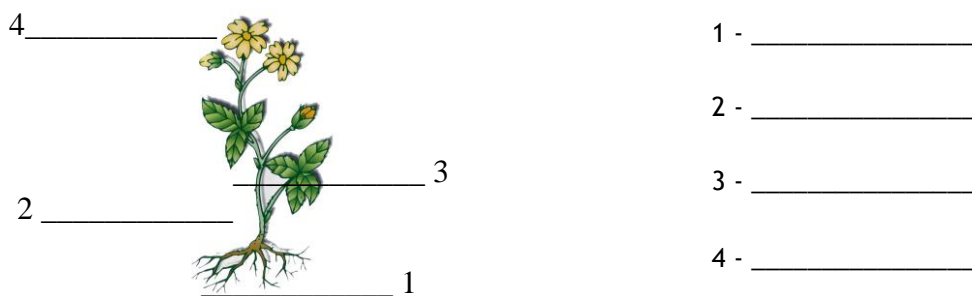


Figura 3

4.2 - Das expressões que se seguem, assinala com uma cruz, nos espaços (____), as que indicam características da planta representada.

Raiz aquática

Raiz subterrânea

Planta com flor

Caule aéreo

Caule subterrâneo

Planta sem flor

5. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as frases seguintes:

- a) A raiz transporta a água e os sais minerais para toda a planta.
-) O caule suporta os ramos, as folhas, as flores e os frutos.
- c) As raízes são todas subterrâneas.
- d) A raiz absorve a água e os sais minerais dissolvidos.
- e) Uma das funções do caule é fixar a planta ao solo.



6 – Algumas plantas apresentam diferentes aspetos durante as estações do ano. Observa a figura seguinte

6.1 – Qual foi a planta que não se alterou com a mudança de estação.

R: _____

6.2 - Em que estação do ano a figueira perdeu as folhas?

R: _____

6.3 - E quando voltaram elas a aparecer?

R: _____

	Pinheiro	Figueira
Primavera		
Outono		

Quadro 2

7 – Escolhe a opção correta de forma a completares a seguinte frase:

A água é um elemento essencial à vida porque faz parte da constituição:

____ Só das plantas

____ De nenhum ser vivo

____ De todos os seres vivos

____ Só dos animais

8 – Observa as figuras seguintes e faz a correspondência correta por meio de setas.

Água no Estado Sólido •



Água no Estado Líquido •



Água no Estado Gasoso •

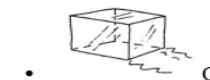


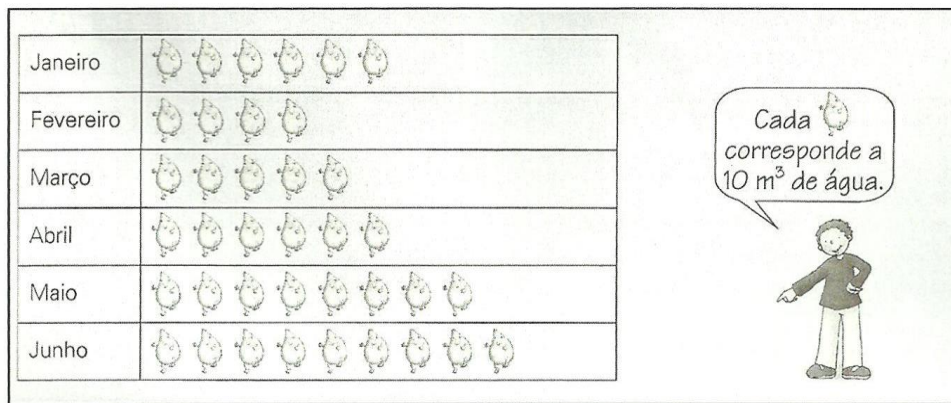
Figura 4

9 – Faz corresponder os seguintes termos às frases de forma a obter afirmações verdadeiras:

Evaporação Condensação Solidificação Fusão

- a) Passagem da água do estado líquido ao estado sólido. _____
 b) Passagem da água do estado sólido ao estado líquido. _____
 c) Passagem da água do estado líquido ao estado gasoso. _____
 d) Passagem da água do estado gasoso ao estado líquido. _____

10. O gráfico seguinte ilustra a quantidade de água gasta na escola do Pedro no primeiro semestre do ano passado.



Quadro 3

10.1- Em que mês se registou menor consumo de água? _____
 E o maior consumo? _____

10.2- Quais foram os meses em que se consumiu a mesma quantidade de água?

R: _____.

10.3- Indica uma medida que a escola do Pedro poderá aplicar para diminuir o consumo de água.

R: _____.

11 – A figura seguinte representa várias formas de poluição do ar, da água e do solo.

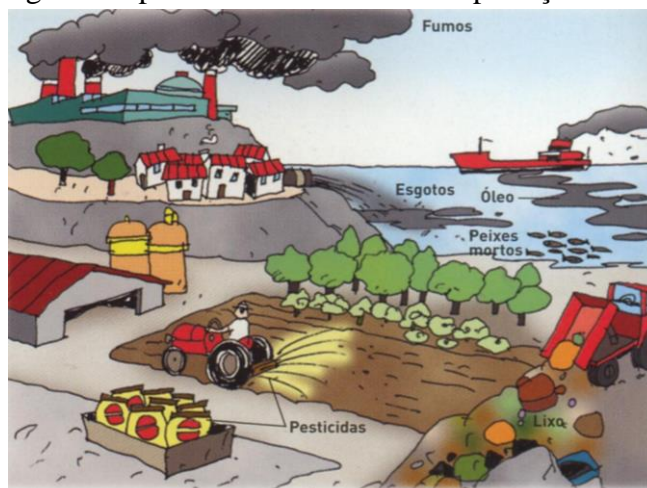


Figura 5



11.1 – Identifica os poluentes representados nesta figura:

◆ Da água:

_____.

◆ Do ar:

_____.

◆ Do solo:

_____.

11.2 - Que consequências da poluição da água se observam na mesma figura?

R:

_____.



12. - A Ana colocou um frasco sobre uma vela acesa, como mostra a figura.

12.1 - O que vai acontecer à vela, decorrido algum tempo?

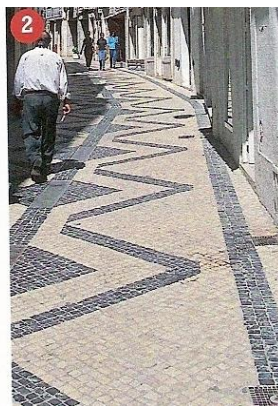
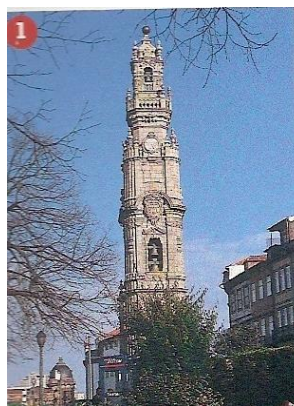
_____.

12.2 - Qual foi o componente do ar responsável pelo resultado desta atividade prática.

_____.



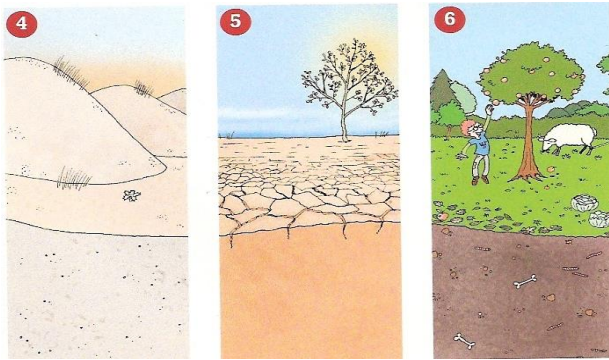
13. – Observa as figuras seguintes e completa o texto com os nomes das rochas corretamente.



13.1 – Completa os espaços em branco com as palavras Calcário, Argila, Granito de forma correta.

A figura 1 mostra um monumento antigo construído com uma rocha chamada _____, é uma rocha muito comum no Norte de Portugal. A figura 2 por sua vez mostra uma rocha chamada _____ que é muito utilizada na pavimentação de passeios. Finalmente na figura 3, temos uma rocha que se chama _____ fundamental no fabrico de loiças e cerâmica.

14. – Observa as figuras (4, 5 e 6) e faz corresponder corretamente a letra da legenda a cada uma das figuras.



Legenda:

- A- Um terreno bom para a agricultura formado por uma mistura de vários solos e contém matéria orgânica e restos de plantas.
- B- Os terrenos arenosos contêm muita areia. São soltos, não retêm água e secam depressa.
- C- Os terrenos argilosos são impermeáveis – não deixam passar a água e quando estão secos apresentam fendas à superfície.

BOM TRABALHO!

2. Grelha de avaliação diagnóstica

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Os seres vivos do seu ambiente																			
Identifica seres vivos	As vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Identifica seres não vivos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não realizou teste	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Identifica animais	Sim	As vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Identifica plantas	Sim	As vezes	Sim	Sim	As vezes	Sim	Sim	As vezes	As vezes	Sim	Não realizou teste	As vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Identifica características dos animais (alimentação, locomoção, revestimento, ambiente)	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Sim	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Não realizou teste	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Sim	As vezes	As vezes	As vezes
Compreende o comportamento dos animais que migram	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não realizou teste	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Reconhece o modo de reprodução da cegonha	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não realizou teste	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Identifica raiz, caule, folha e flor	Sim	As vezes	Sim	As vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não realizou teste	Sim	Sim	As vezes	As vezes	Sim	Sim	Sim	As vezes
Aspetos físicos do meio																			
Identifica os processos do ciclo da água	As vezes	As vezes	As vezes	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não realizou teste	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	As vezes	Não	As vezes	As vezes
À descoberta dos materiais e objetos																			
Interpreta uma atividade experimental	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não realizou teste	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Identifica o oxigénio como constituinte do ar	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não realizou teste	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não

Legenda:

Sim
As vezes
Não
Não realizou teste

Anexo I – Dados da investigação

1. Tabela registo das observações

Contexto:	Hora:	Tempo de duração da conversa:
Atividade:		
Alunos intervenientes:		

2. Guião das entrevistas

Entrevistados: Alunos do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivo geral: Compreender se a linguagem utilizada pelos alunos, representa um código de grupo ou uma forma de agressão entre os pares

Blocos	Objetivos	Questões
Relação interpessoal	Compreender se é um hábito comum os alunos chamarem nomes aos colegas	(1) Costumas chamar nomes aos teus amigos?
	Entender porque é que os alunos o fazem	(2) E dizer asneiras?
	Compreender o que sentem os alunos para tratarem mal aos colegas	(3) Porque é que chamas nomes aos teus amigos? (4) O que é que sentes quando te tratam mal?
Sentimentos envolvidos	Identificar como se sentem as pessoas quando alguém as trata mal	(5) O que sentes para falar assim com os teus amigos?
	Compreender se os alunos gostam que os tratem mal e o que sentem quando isso acontece	(6) O que achas que as pessoas sentem quando as tratas mal? (7) Gostas que te tratem mal?
	Compreender se é um hábito comum os alunos chamarem nomes aos colegas	(8) Achas que hoje em dia, todos os alunos, em alguma situação, tratam mal algum colega?
Análise de incidente	O que motivou incidente	(9) Porque é que aconteceu?
	Motivar a uma reflexão retrospectiva do incidente	(10) Achas que agiste correctamente? (11) Hoje, reagirias do mesmo modo?

3. Observações

a. Situação A – Entrada na sala

Situação	Hora	Tempo de duração da conversa	Atividade	Alunos intervenientes	Descrição do incidente
A1	12h	2 min.	Os alunos encontram-se a entrar para a sala de Ed. Para a Cidadania	B e G	B – Lá fora vais levar uma vais ver. G – Então anda lá. B – Vou mesmo, anda cá anda. G – Então vamos ... (Professora coloca-se no meio para acalmar os dois.)
A2	11h50	2 min.	Entrada para a aula de Matemática	H e I	H – I és mesmo estúpido. I – Tu é que és. (Entretanto H bate em I) H – Professora ele está-me a chamar burra.
A3	13h45	2 min.	Os alunos aguardam para entrar na sala de CN.	F e J	F – Filho da p* vem cá já. J – Diz lá o que é que queres? F – És mesmo otário. J – Deixa-me (ri-se) F – Levas uma belinha. (Envolvem-se em contacto físico)
A4	13h40	1 min.	Os alunos aguardam na fila para entrar na sala de CN.	B e F	... B – És mesmo c*, filho da p* F – Anda cá dizer isso, c*. B – F*, achas que tenho medo de ti. F – Então anda cá ...

A5	10h	3 min.	Entrada para a aula de Português	L, H e I	L – Vê lá se queres apanhar. I – És mesmo estúpida, vais levar. H – Dá-lhe! I – Também queres levar? L – Cala-se filho da p* I – Filho da p* és tu. Achas que tenho medo de ti? H – Devias... ahahah (risos)
A6	15h25	1 min.	Entrada para a aula de Português	D, F e A	F – Otário, vem cá. D – Que é que queres? F – Palhaço vê lá, um soco vais ver. D – Filho da p* cala a boca. A – Vocês são mesmo estúpidos.
A7	10h10	1 min.	Entrada para a aula de História e Geografia de Portugal	A e D	A – Vocês são mesmo estúpidos. D – Vais levar um soco sua p* A – Vê lá a quem é que chamas isso, um soco vais ver. D – Uhh, anda lá dar .. tou cheio de medo. A – Burro.
A8	12h	1 min.	Entrada para a aula de Ed. Para a Cidadania	E e G	E – Trouxeste o recado assinado? G – Não esqueci-me! E – Ah ahahah .. eu trouxe!
A9	11h50	1 min.	Entrada para a aula de Matemática	A e M	A – Hoje o azeitona estava só a implicar comigo. M – Tu provocaste-o. A – Ele é otário. M – Então não te queixes.
A10	11h45	1 min.	Entrada para a aula de Matemática	D e A	D – Trouxeste os materiais que a professora pediu?

					A – Sim. Tu não? D – Não trouxe o compasso. Depois emprestas-me? A – Sim.
A11	10h10	2 min.	Entrada para a aula de Português	A, N e F	A – Agora vamos ter esta aula, que seca! N – Trouxeste o livro? A – Esqueci-me aaahh. E agora? N – Ela vai te chatear. F – Oh esfregona, anda cá. A – Não me chateies.
A12	13h45	1 min.	Entrada para a aula de CN	A e C	A – Não me apetece nada ter aula com o general. C – Eu logo ainda tenho apoio com ele, por isso não te queixes. A – Que secaa!

b. Situação B – Sala de Aula

Situação	Hora	Tempo de duração da conversa	Atividade	Alunos intervenientes	Descrição do incidente
B1	9h	1 min.	Resolução de exercícios sobre amplitudes de ângulos de triângulos	A e D	D – Vira-te para a frente A – Cala a boca estúpido D – Calo-me se eu quiser. A – És mesmo estúpido fogo. D – Cala a boca cabeça de esfregona. A – Um soco vais ver .. otário

B2	16h30	+/- 2 min. / Cada diálogo	Explicação e resolução de exercícios sobre a classe de palavras – adjetivos.	B, F, E e O	<p>F - Levas uma chapada que vais ver B – Dá então! -- E – Cala-te O! Fogo ... O – (ignora) E – Cala a boca oh, és feia. O – Qual é o teu problema? -- B – Toma ... F – Cala a boca atrevido! B – Cala-te tu.</p>
B3	12h25	5 min.	Realização de um inquérito sobre a planificação textual	B, D e P	<p>B pergunta ao professor a disciplina que terá depois da aula em questão. Prof – Consulta o horário. P – A seguir não temos nada, só à tarde. B – Posso-te perguntar uma coisa? P – Sim! B – És professora? Então cala-te otária de merda. D – Ela ajuda-te e tua ainda respondes mal... B – Levas uma vais ver. Lá fora não vais fugir não! D – Lá fora né? Cá dentro tens medo, vais logo para a sala dos AAA. (Minutos depois) B – Estás a olhar para mim? D – Não, não tou.. B – Dou uma chapa à tua tia vais ver! D – A minha tia não está cá...</p>

B4	12h	1 min.	Atividades sobre as propriedades dos triângulos	A e D	D – Vira-te para a frente pah. A – Viro se eu quiser. D – Larga as minhas coisas A – Cala-te, não mexi. D – És mesmo estúpida A – Estúpido, cala-te!
B5	10h15	2 min.	Abertura da lição.	A e D	D – Tira a mala da minha mesa! A – Parvo! D – Cala-te A – És mesmo parvo. D – Deves pensar que eu sou o Fábio. (Aluna ignora)
B6	8h50	2 min.	Realização de exercícios sobre os divisores de números naturais	B e I	B – Professora que horas são? Prof – Horas de estares com atenção. Já vai tocar! B – Nunca mais vais tocar. I – É nunca... B – És aluna? És minha professora? Perguntei-te? Então cala a boca, f*!
B7	11h30	5 min.	Realização de exercícios de preparação para o teste. Professor cooperante sai da sala	B, D e F	B – Rebento-te a boca D – Anda cá dar já. Cheio de medo F – Olha eles a conversarem. B – Uma esquerda já vais ver. D – Anda cá dar Professor entra na sala e J tenta avisá-lo do sucedido F – Cala a boca seu chibo.
B8	8h45	3 min.	Correção do trabalho de casa de Matemática	B, D e F	B chega atrasado à aula. Passa por F e provoca-o. Ambos começam a comunicar em crioulo.

					<p>B – Queres levar um soco? Arrebento-te a cara toda vais ver. F – Anda lá então, cheio de medo. B – Lá fora vais ver! Uma esquerda rebento-te todo. D – Mesmo mau, depois foges com medo ... B – Também queres levar?</p>
B9	9h30	1 min.	Realização de exercícios com retas.	A e D	<p>A – Podes-me emprestar a tua régua? D – Toma! Mas despacha-te que eu vou precisar. A – Ok obrigada. ... A – Toma, já não preciso. D – Acho bem.</p>
B10	8h20	1 min.	Entrada na aula de CN, escrita do sumário	E e O	<p>E – O cenoura ainda não chegou. O – ‘tá sempre atrasado E – E de certeza que não fez os trabalho. O – Se fizesse é que eu me admirava.</p>
B11	16h	1 min.	Correção de exercícios de compreensão da obra “A Fada Oriana”	A e D	<p>D – Oh esfregona, tira esse cabelo da frente, não vejo nada! A – Cala-te parvo!</p>
B12	10h30	1 min.	Realização de exercícios com retas.	N e Q	<p>N – Emprestas-me a tua régua? Esqueci-me... Q – Sim, deixa-me só acabar. N – Ok.</p>
B13	9h	1 min.	Leitura da obra “A Fada Oriana”	R e S	<p>R – Posso ver contigo pelo teu livro? Deixei o meu em casa. S – Sim, claro que sim. R – Obrigada.</p>

c. Situação C - Intervalo

Situação	Hora	Tempo de duração da conversa	Atividade	Alunos intervenientes	Descrição do incidente
C1	13h	5 min.	Intervalo livre da hora de almoço	A, F e G	O aluno F incentivou o G a chamar nomes e palavrões à aluna A. A após vários minutos em que F e G lhe chamaram nomes, reagiu chamando-lhes estúpidos. O aluno F puxou a orelha a G obrigando-o a ir em direção a A para lhe bater, intimidando-o. Disse-lhe que se ele (G) não batesse em A, o próprio (F) lhe batia (a G). A acaba por sair do local e apresentar uma participação contra os dois colegas.
C2	13h15	2 min.	Intervalo grande do almoço	M, P e S	Alunas P e S sentadas num banco a conversar. M – Filha da p* P – Vai-te embora. M aperta o pescoço a P. P e S tentam ir embora para se afastarem de M.
C3	9h50	2 min.	Intervalo da manhã	A e F	F bate na aluna A. A – Deixa-me Estúpido! F – Anda cá, vais ver! A – Tenho de ir que ela faz anos hoje.
C4	10h25	1 min.	Intervalo da manhã	A e F	A – Sai daqui... F – P*, levás uma.. A – ‘Tou cheia de medo F – Com esse cabelo de esfregona... A – Cala-te otário, és mesmo parvo.

C5	15h35	30''	Intervalo da tarde	B e E	B – F*, estás-te a passar ou quê? Seu filho da p*, baza daqui... E – Fiz-te alguma coisa? Deixa-me...
C6	17h	1 min.	Saída das aulas	A e N	N – Queres levar um soco? A – Sua p*, levás uma... N – Anda cá, estúpida! A – Vai à m* mazé... N – És mesmo otária A – Sou e tu és o quê oh estúpida?
C7	15h30	1 min.	Intervalo da tarde	F e G	F – Lá vai a esfregona! Aquele cabelo é lindo G – Oh esfregona! F – Esse cabelo é mesmo à esfregona.
C8	13h	30''	Intervalo de almoço	P e S	S – Vamos almoçar? P – Sim. Vamos só chamar a R, pode ser? S – Claro que sim, vamos ...
C9	15h40	1 min.	Intervalo da tarde	A e C	A – Fogo, agora vamos ter aula com o general. C – Tem que ser, lá vamos nós para a ditadura. A – Não gosto nada da aula dele.. Sempre a falar alto.
C10	10h20	3 min.	Intervalo da manhã	P e S	S – A aula de ed. Física foi cansativa. P – Pois foi! Ah, é verdade! Fizeste os trabalhos de Matemática? S – Sim e Tu? P – Há lá um exercício que eu não percebi, podes-me ajudar? S - Claro!
C11	13h	2 min.	Intervalo de almoço	C e M	M – Fizeste os trabalhos de HGP? C – Sim.

					<p>M – Deixas-me copiar? Esqueci-me mesmo e se não levar os trabalhos feitos oh “cenouras” mata-me...</p> <p>C – Sim, sim...</p>
C12	13h10	1 min.	Intervalo de almoço	A e D	<p>A – Vai à merda! Já me estás a irritar.</p> <p>D – Não me chateies, agora tenho de te aturar.</p> <p>A – Tu deves querer mesmo levar um soco na boca, só pode..</p> <p>D – E é mesmo teu, queres ver</p>
C13	12h55	1 min.	Almoço	M e S	<p>M – Tens mesmo a mania ó p*</p> <p>S – Não me chateies, ok?</p> <p>M – Porquê? Agora não tens quem te defenda é?</p> <p>S – Sai daqui!</p> <p>M – És uma parva!</p>
C14	15h20	2 min.	Intervalo da tarde	M, P e S	<p>M – Lá vão as p*</p> <p>P – Deixa-nos em paz</p> <p>S – Vamos embora P</p> <p>M – Vão embora com medo é? Vocês são mesmo otárias, são tão boas e depois fogem suas p*... Vão mazé à merda as duas.</p>

4. Dados das observações por categoria

Linguagem comum	Código de grupo	Agressão
“ – Trouxeste o recado assinado? - Não, esqueci-me!” (Situação A8)	“Hoje o azeitona está só a implicar comigo” (Situação A9)	“Lá fora vais levar uma vais ver!” (Situação A1)
“ – Trouxeste os materiais que a professora pediu? - Sim! Tu não?” (Situação A10)	“Oh esfregona, anda cá!” (Situação A11)	“- És mesmo estúpido! - Cala-te parvo.” (Situação A2)
“ – Agora vamos ter esta aula, que seca! - Trouxeste o livro?” (Situação A11)	“Não me apetece nada ter aula com o general” (Situação A12)	“Filho da p*, anda cá já” (Situação A3)
“Vira-te para a frente!” (Situação B1)	“O cenoura ainda não chegou!” (Situação B10)	“És mesmo c*, filho da p*.” (Situação A4)
“Emprestas-me a tua régua? Esqueci-me da minha!” (Situação B12)	“Tira esse cabelo de esfregona da frente, não vejo nada” (Situação B11)	“- Vê lá se queres apanhar. - És mesmo estúpida, vais levar” (Situação A5)
“- Posso ver contigo pelo teu livro? - Sim, claro que sim.” (Situação B13)	“Lá vai a esfregona!” (Situação C7)	“Otário, vem cá...” (Situação A6)
“- Sim. Vamos só chamar a B, pode ser? - Claro” (Situação C8)	“Fogo, agora vamos ter aula com o general” (Situação C9)	“Filho da p* cala a boca” (Situação A6)
“Ah, é verdade? Fizeste os trabalhos de Matemática?” (Situação C10)	“Senão a ‘cenouras’ mata-me ...” (Situação C11)	“Levas um soco sua p*” (Situação A7)
“- Fizeste os trabalhos de História? - Sim!” (Situação C11)		“Burro” (Situação A7)
		“Cala a boca estúpido” “Um soco vais ver... otário” (Situação B1)
		“Cala a boca I! És feia.” (Situação B2)
		“És a professora? Então cala-te otário da merda” (Situação B3)
		“Deixa-me estúpido” (Situação C3)

		“- Cala-te para de mexer nas minhas coisas” “- És mesmo estúpida” (Situação B4)
		“Parvo! És mesmo parvo” (Situação B5)
		“Cala a boca, f*” (Situação B6)
		“Rebento-te a boca” (Situação B7)
		“Queres levar um soco? Arrebento-te a cara toda, vais ver” (Situação B8)
		“Filha da p*” (Situação C1)
		“És mesmo filha da p*” (Situação C2)
		“P*, levás uma” (Situação C4)
		“F*, estás-te a passar ou quê? Seu filho da p*, baza daqui!” (Situação C5)
		“Vai à m* mazé” (Situação C6)
		“Vai à m*! Já me estás a irritar” (Situação C12)
		“Tens mesmo a mania oh p*” (Situação C13)
		“Lá vão as p*” (Situação C14)

5. Respostas das entrevistas

Alunos Questões	A	B	C	D	E	F
1	Sim.	Sim.	Às vezes.	Sim.	Às vezes.	Sim.
2	Sim, de vez em quando.	Sim.	Às vezes.	Sim.	Às vezes.	Sim.
3	Chamo-lhes nomes quando eles me provocam. Outras vezes na brincadeira e há alturas em que chamo ou digo asneiras simplesmente porque me apetece.	Porque me apetece.	Porque me chateiam.	Às vezes digo à ‘toa’, só porque me apetece.	Porque me provocam.	Às vezes na brincadeira, outras vezes quando estou zangado.
4	Sinto raiva. E outras vezes “medo” dessas pessoas, então sinto vontade de chateá-las.	Nada, apetece-me gozar com eles.	Sinto-me mal.	Nada.	Não sei.	Fico zangado quando gozam comigo.
5	Sinto raiva, nervos. Só me apetece chorar e então deixo de falar com essa pessoa.	Dou-lhes logo um soco.	Sinto-me mal. Fico triste.	Nada.	Fico chateado e apetece-me bater-lhes.	Não sinto nada.
6	Acho que ficam nervosas e talvez com vontade de me baterem.	Não me interessa o que elas sentem.	Sentem que não sou amiga deles.	Nada! Não me interessa.	Sentem-se mal.	Ficam a gozar ou falam mal comigo. Acho que não levam a mal.
7	Não, gosto é de tratar mal os outros.	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
8	Acho que sim.	Acho.	Nem todos.	Sim.	Sim.	Depende.

9	Ela estava-me a chatear. Ocupa a mesa toda, está-me sempre a irritar e eu farto-me dela, não quero saber o que ela pensa. Quero que me deixe em paz.	Apeteceu-me, foi fixe.	Fiquei irritada.	Ela mereceu. Tá sempre a mexer nas minhas coisas e a meter-se nas conversas.	Porque ela é estúpida.	Fiquei chateado. Agi assim para mostrar que não tenho medo dele.
10	Se calhar não devia ter dito a asneira tão alto, mas ela mereceu. Só me irrita. Ela é que devia ter ido para a rua.	Sim.	Não	Sim.	Nem quero saber, ela mereceu.	Se calhar não.
11	Sim! Para ver se ela me parava de chatear.	Sim.	Não sei.	Acho que sim.	Sim.	Penso que sim.

6. Análise de conteúdo das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Relação Interpessoal	Na linguagem usada entre pares insultos e agressões verbais são usuais	Chamar nomes e dizer asneiras ocorre frequentemente.	Insultar colegas e usar linguagem insultuosa é usual.	[Costumas chamar nomes aos teus amigos?] Sim. [E dizes asneiras?] Sim. De vez em quando.
		Uso de linguagem insultuosa vista como “normal” e corrente.	Utilizar linguagem insultuosa tornou-se comum. Muitas vezes, os alunos recorrem a essa linguagem porque lhes apetece.	“Há alturas em que chamo [nomes] ou digo asneiras simplesmente porque me apetece.” “[hoje em dia, todos os alunos, em alguma situação, tratam mal algum colega?] Acho que sim.
	Motivação para o uso de linguagem insultuosa e/ou provocadora	Como resposta a provocação e sentimentos de raiva.	Utilizar linguagem insultuosa em resposta a provocações e/ou sentimentos de raiva.	“Chamo-lhes nomes quando eles me provocam.” “Sinto raiva”
		Como resposta a sentimentos de medo	Utilizar linguagem insultuosa como resposta sentimentos de medo.	“E outras vezes medo dessa pessoa”
		Linguagem insultuosa pode ser usada no contexto de brincadeiras	Insultar colegas como forma de brincadeira.	“Outras vezes na brincadeira.”

		Algumas pessoas usam linguagem insultuosa e agressões verbais como forma de se fazer aceitar no grupo	Insultar colegas e usar linguagem insultuosa para se integrarem no seu grupo de amigos.	“Gostam de ‘picar’, de se armar ao pé dos amigos. Sentem prazer em chatear os outros.”
Sentimentos envolvidos	Sentimentos envolvidos nas interações em que se usa linguagem insultuosa e agressões verbais	Pessoas a quem é dirigida linguagem insultuosa enervam-se e ficam com vontade de retaliar	Reagir de forma negativa quando são ‘maltratados’, provocando sentimentos de retaliação.	[Quando são maltratadas] ficam nervosas e talvez com vontade de me baterem.
		Pessoas a quem é dirigida linguagem insultuosa têm sentimentos negativos de raiva ou de tristeza	Reagir de forma negativa, provocando sentimentos de tristeza e raiva.	“Sinto raiva, nervos. Só me apetece chorar e então deixo de falar com essa pessoa.
		Pessoas não gostam de ser alvo de maus tratos.	Aversão a quem as trata mal.	[Gostas que te tratem mal?] Não.
Análise de incidente observado em contexto escolar	Motivação	Incidente motivado por um acumular de pequenas razões/motivos de conflito.	Acumular de pequenas situações de conflito provocam desacordo entre os pares.	“Sim, ela está-me a chatear. Ocupa a mesa toda, está-me sempre a irritar ...”

		Acumulação de motivos de conflito leva a deterioração da relação.	Acumular situações de conflito provoca desentendimento nas relações de amizade.	“... eu farto-me dela e não quero saber o que pensa. Quero que me deixe em paz.”
	Reação à resposta ao incidente	A agressão verbal foi justificada	Justificar situações de conflito, utilizando motivos que envolvem sentimentos.	“... ela mereceu. Só me irrita. Ela é que devia ter ido para a rua.”
		Resposta a incidente [ir para a rua] podia ter sido evitado se não fosse tornado público.	Sentir remorsos por ter prejudicado um colega.	“Se calhar não devia ter dito a asneira tão alto.”
	Comportamento de agressão não suscita remorsos	Comportamento desadequado voltaria a ser repetido	Chamar nomes e usar linguagem insultuosa não suscita remorsos nos alunos.	[Voltavas a fazer o mesmo?] “Sim! Para ver se ela parava de me chatear.”

Anexo J – Instrumentos de registo de avaliação/Grelhas de observação direta

a. Português

	5.11	6.11	7.11	12.11	13.11	14.11	19.11	20.11	21.11	26.11	27.11	28.11	3.12	4.12	5.12	10.12	11.12	12.12	
01				Visita de estudo – Magusto					X		½					F	X		
02		X				X													
03						X						½							
04						X		FM								X			
05																			
06		X				FM		½ FM											
07			X			• X	½	X	X			½							
08		X				•	X	FA		X						X	FA	X	X
09						F	F	X	½								X		
10																			
11		½					X	FA ½	FA	X	F					X		F	X
12						X		½			FM	X					F		
13						X													
14	F	F	F			F	F	F	F	F	F					X	X	F	F
15						X		X				½					X		X
16									FM		X							X	X
17						• X	½			X							½		
18																			
19	F	X	F			X	F	F	X	F	F	X				F		X	F

b. Matemática

	6.11	7.11	11.11	12.11	13.11	14.11	18.11	19.11	20.11	21.11	25.11	26.11	27.12	28.12	2.12	3.12	4.12	5.12	9.12	10.12	11.12	12.12		
01				Visita de estudo – Magusto	FA	Visita de estudo – Teatro		X		FM	F	FA						½						
02		X			X							X		X	½					½				
03									X	X			X	X			X			½				
04										X														
05											F	X												
06																								
07		X								X	X													
08															½		X							
09		X	F				FA		X	½	X	X								½				
10																F								
11									F	X		X	F	F	X		F			½				
12									F	X														
13																								
14		FA	F				F		F	F	F	F	F	F	F		F			X				
15										X							X							
16		X									X	X	X	FA	FA					½				
17										X										½				
18														FA										
19	F	X					X		F	X	F	X	X	F	X		X			X				

c. História e Geografia de Portugal

	4.11	8.11	11.11	15.11	18.11	22.11	25.11	29.11	2.12	6.12	9.12	13.12	16.12
01			F	X	F	X	X	X	X	X	X	F	
02				X	X	X FM			X				
03				X				X	X				
04				X	X	½			X				
05								X	B				
06									B				
07				X	X	X FM		X	X	X	X	X	
08				X	X						X		
09			F	F	X	X		X		X	X		
10									B				
11				FA	X	FM X	• FM		F	FA	X		
12					F	X		X	XB	X		X	
13											X		
14	F		F	FA	F	X	F	F	F	X	X	F	
15				X	X			X			X	X	
16				X	FA				X	X	X		
17					X	X			X	X	X		
18					X								
19			F	X	F	F			X	X	X	F	

d. Ciências da Natureza

	4.11	6.11	11.11	13.11	18.11	20.11	25.11	27.11	2.12	4.12	9.12	11.12	16.12
01	F				X	X	F	X					
02					X	X	FA	X	X				
03					X			X	X				
04													
05													
06													
07					X		FA X	X					
08							X	X					
09			F		X		½						
10					F								
11	F				F		X FM	•	X				
12					F	X	FA						
13													
14	F		F		F	F	F	• X	F				
15													
16					X		½						
17						X	FA						
18													
19		F			F	X							

Anexo L – Compilação de evidências do período de intervenção

1. Texto redigido pelos alunos em Educação para a Cidadania

O João, quando ia para casa, encontrou o seu amigo Rui que tinha o pé partido. Para ajudá-lo, levou-lhe amala e sentiu-se bem consigo próprio.


No dia a seguir, quando estava na escola, bateu num colega porque este chamou-lhe nome. O João ficou arrependido pensou que podia ter resolvido o problema sem bater-lhe. Então decidiu ir pedir desculpa.

Mal chegou a Escola, foi pedir desculpa ao rapaz. Mal pediu desculpa, sentiu como se tivesse tirado um peso das costas. Então ele e o rapaz ficaram bons amigos.

A diferença entre fazer uma coisa boa e uma coisa má é: quando fazes uma coisa boa, sentes-te feliz e satisfeito pelo que fizeste. Quando fazes uma coisa má sentes-te triste e arrependido.

2. Bilhete de Identidade de um animal (Ciências da Natureza)

Chita



Forma do corpo: cabeca, tronco e membros

Revestimento: pêlos

Simetria: bilateral

Meio onde se deslocam: Sob

Como se deslocam: correr e saltar

Adaptações à locomção:
é um animal digitigrado

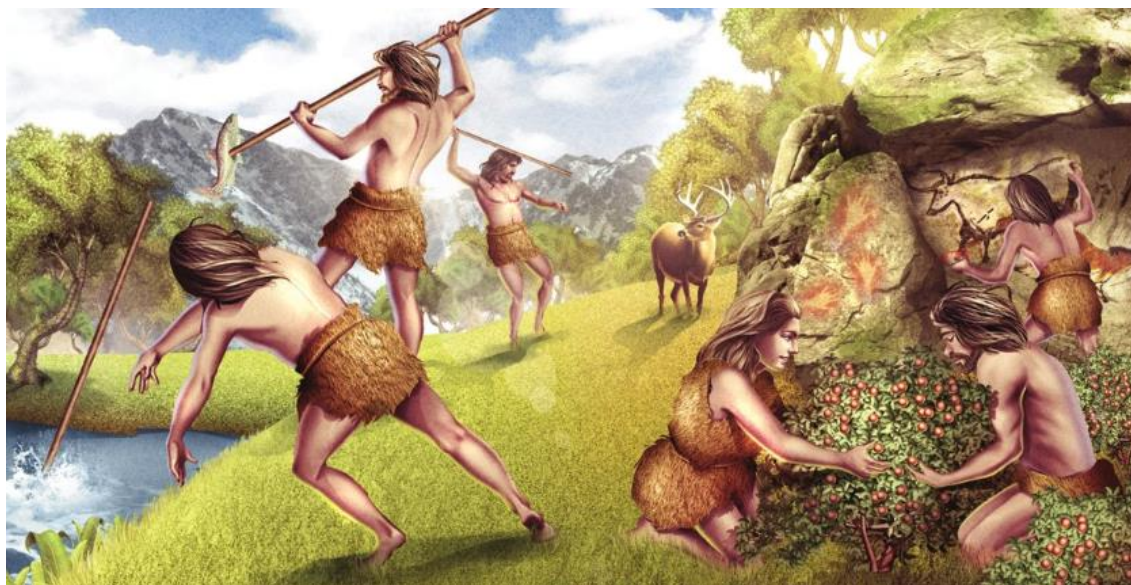
Regime alimentar: carnívoro

Dentição: completa

Adaptações à alimentação no caso das aves:

Etapas da procura de alimento:

3. Imagem para os alunos caracterizarem (História e Geografia de Portugal)



4. Ficha de trabalho diferenciada (Português)

Nome: _____ N.º: ____ Turma: _____

EXERCÍCIOS sobre as subclasses dos adjetivos

1- Das palavras apresentadas, apenas uma não pertence à classe dos adjetivos. Assinala-a.

feliz - calmo - amável - triste - curioso
redondo - fresco - menina - grande

2- Escreve dois **adjetivos qualificativos** que possam caracterizar os seguintes nomes.

rua: _____
teste: _____
paisagem: _____
livro: _____

3- Assinala os **adjetivos numerais** ordinais presentes nas frases.

- a) O meu atleta favorito ficou em terceiro lugar...
- b) Comprei cinco cadernos na primeira papelaria do centro.
- c) Em que dia é o segundo teste de Inglês?
- d) Ontem, nasceu o meu quinto primo!
- e) Irei ao Porto no quarto domingo de março.
- f) Ofereceram à avó da Ana um sexto gato?

4- Completa as frases com os **adjetivos numerais** ordinais, de acordo com as indicações.

- a) O meu avô festejou o seu (60º) _____ aniversário.
- b) O Natal comemora-se no (25º) _____ dia do mês de dezembro.
- c) O Tiago faz anos no (30º) _____ dia do mês de agosto?
- d) Fui a casa dos vizinhos do (10º) _____ andar.
- e) Deram-me o (42º) _____ livro da coleção "Uma Aventura"!

5- Liga cada **adjetivo** à respetiva **subclasse**.

centésimo	ADJETIVO
alto	QUALIFICATIVO
elegante	
útil	
décimo quinto	ADJETIVO NUMERAL
septuagésimo	

5. Roteiro de Leitura (Português)

Durante a Leitura

Guião I



1. Todos os dias, logo de manhã, a velha lamentava-se e comparava a sua vida atual com o tempo que tinha vivido no passado. Registas as diferenças completando o quadro seguinte com as frases que te são dadas.

A vida da velha	
Quando era nova	Agora
vivia num palácio	vive numa casa velhíssima
tinha namorados que lhe chamavam "linda"	os garotos chamavam-lhe "velha"
tinha amigos	não tem ninguém
brincava na floresta	

Vive numa casa velhíssima. X

Tinha namorados que lhe chamavam "linda". X

Vivia num palácio. X

Não tem ninguém. X

Os garotos chamam-lhe "velha". X

Tinha amigos. X

Brincava na floresta. X

1.1 Das frases que utilizaste, indica os nomes presentes nas mesmas.

Casa, palácio, garotos, mamonados, amigos, floresta.

1.2 Identifica a que subclasse pertence cada nome.

São todos nomes comuns contáveis.

2. O que aconteceria à velha se não tivesse a ajuda das fadas? Dá uma resposta breve.

A fada dava comida à velha e ajudava a velha a apamhar ramos. Sem a fada a velha não ia conseguir comer nem trabalhar.

3. Que convite fizeram as andorinhas à Fada Oriana?

As andorinhas convidaram a Fada para ela ir voar com elas durante o Outono.

4. Oriana aceitou esse convite? Justifica.

Oriana não aceitou o convite porque os homens, os animais e as plantas da floresta precisavam dela. E ela tinha feito uma promessa.

5. De que se servia a Fada Oriana para ajudar a família do lenhador?

A Fada levava três pedrinhas para tocar com a varinha e transformar em coisas.

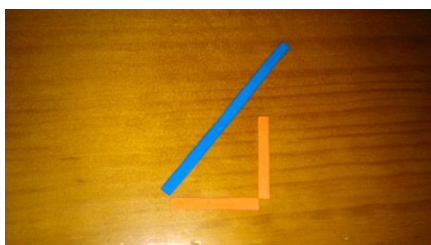
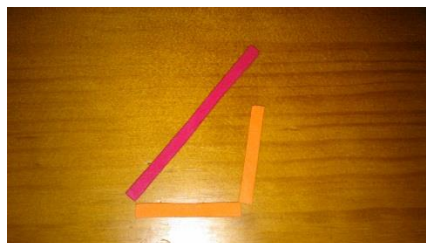
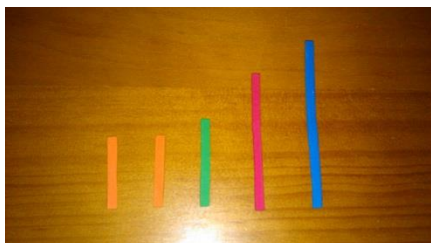
6. Como ficava a casa do moleiro depois da passagem da Fada Oriana?

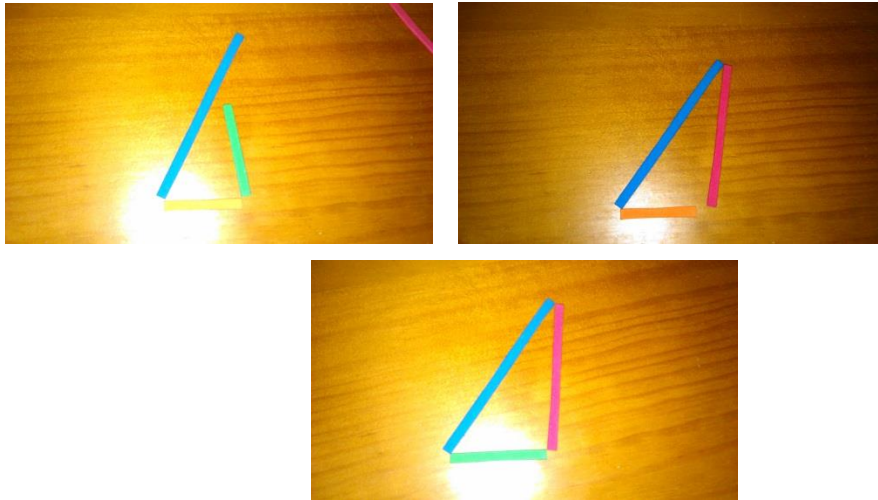
A casa do moleiro ficava limpa e arrumada.

7. Se fosses uma fada, o que farias e para ajudar as pessoas? E como o farias?

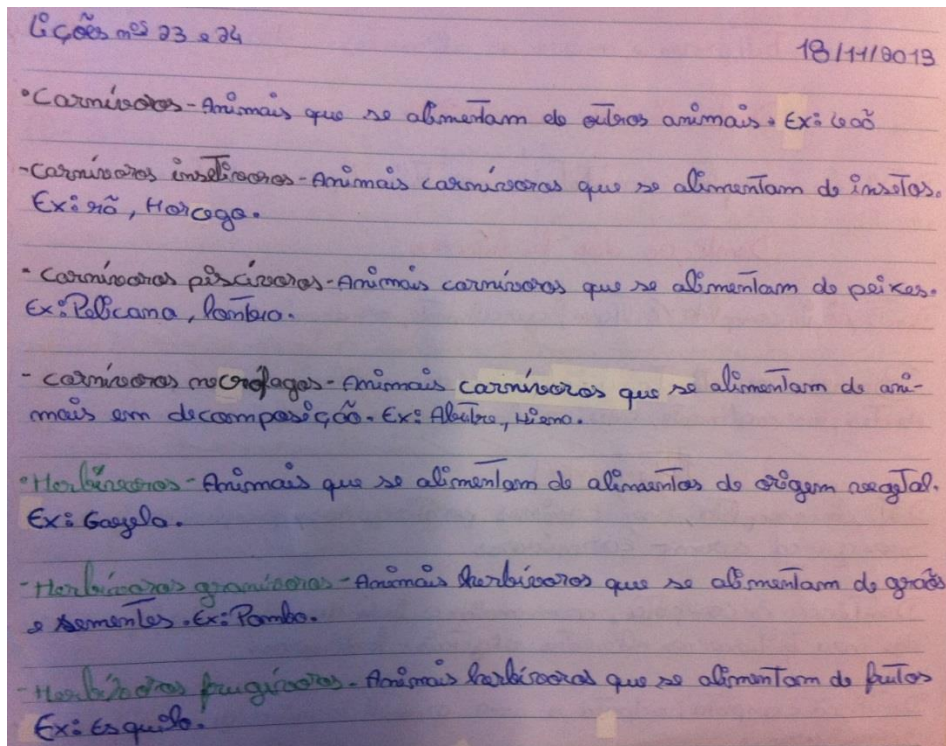
Se eu fosse uma fada ia ajudar as pessoas mais pobres e doentes e dava comida. Também daria dinheiro para as pessoas comprarem coisas.

6. Tiras de esponja (Matemática)





7. Esquema síntese (Ciências da Natureza)



Anexo M – Planificações a médio/curto prazo

1. Português

	Conteúdos	Descritores de desempenho	Situações de aprendizagem	Avaliação	Número de aulas previstas
	A lenda	Ler em voz alta com fluência e expressividade; Utilizar procedimentos para assimilar e aumentar a informação, tomando notas; Recontar e sintetizar textos.	Leitura e compreensão – “A lenda dos nove irmãos”; Trabalho de pesquisa, em pequenos grupos, sobre as lendas; sintetizar e recontar a lenda pesquisada.	Expressão oral Leitura Compreensão/Interpretação	90’ (2 aulas)
Plano sintático	Da frase ao texto GN e GV	Distinguir os constituintes principais da frase;	PowerPoint com a explicação dos constituintes da frase; exercícios de aplicação.	Expressão oral Leitura Compreensão/Interpretação	
Plano lexical e semântico	O conto maravilhoso - Palavras onomatopaicas	Ler em voz alta com fluência e expressividade; Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura; Identificar onomatopeias, associando-as ao objeto ou animal correspondente; Detetar processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical	Leitura e compreensão do conto “O Patinho Feio”; Jogo interativo com onomatopeias.	Expressão oral Leitura Compreensão/Interpretação Participação	90’ (1 aula)

Classes de palavras	Nomes - Subclasses - Flexão em género - Flexão em número - Flexão em grau	Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras	Diálogo sobre as diferentes classes de palavras: determinante, nome, quantificador e o adjetivo; Realização de exercícios de aplicação; Jogo das palavras – associar cada palavra à respetiva categoria; Explicar aos alunos questões relacionadas com a variação em género, número e grau dos adjetivos, com o auxílio de exercícios de aplicação.	Interesse Empenho nas atividades propostas Participação na aula Expressão oral Leitura Exercícios de aplicação	90' (11 aulas)
	Determinantes - Subclasses: Artigos definidos/ Indefinidos - Demonstrativos - Possessivos Flexão: - Número - Género				
	Quantificador				
	Adjetivo - Qualificativo - Numeral Variação em: - Género - Número - Grau				
Plano discursivo e textual	Texto utilitário - Correio eletrónico - Carta - Convite e	Detetar, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: - Autonomia;	Análise de diferentes tipos de texto; Escrita de uma carta para um destinatário.	Observação direta: respeito pelas normas, interesse demonstrado; Expressão oral e da leitura; Expressão escrita: carta.	90' (2 aulas)

	<p>programa</p> <p>- Recado e aviso</p>	<p>- Autoria;</p> <p>- Unidade forma-sentido;</p> <p>- Atualização do sentido, feita por um leitor/ouvinte intérprete.</p> <p>Prestar atenção ao que ouve e ao que lê, de modo a tornar possível:</p> <p>- Distinguir diferentes graus de formalidade;</p> <p>- Cuidar da apresentação final do texto escrito.</p>			
	<p>Leitura recreativa</p> <p>- Fada Oriana</p>	<p>Prestar atenção ao que ouve e ao que lê, de modo a tornar possível:</p> <p>- Responder a perguntas acerca do que ouviu ou leu;</p> <p>- Relatar o essencial de uma história;</p> <p>Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular;</p> <p>Ler em voz alta com fluência e expressividade</p>	<p>Leitura, em grande grupo; análise e compreensão de alguns capítulos oralmente e por escrito; Ficha de leitura orientada.</p>	<p>Leitura</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Ficha de leitura</p>	<p>90'</p> <p>(15 aulas)</p>

2. Matemática

Tema	Conteúdos	Objetivos	Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	Número de aulas previstas
Geometria – Triângulos e paralelogramos					
Polígonos	Polígono; Não polígono; Vértice; Ângulos adjacentes; Ângulos externos; Polígono regular	- Utilizar corretamente os termos “ângulo interno”, “ângulo externo” e “ângulos adjacentes a um lado” de um polígono	Observação e manipulação de polígonos e não polígonos; Resolução de exercícios	Participação Exercícios Comportamento	45'
Ângulos internos de um triângulo	Ângulos internos; Soma dos ângulos internos	- Reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso	Exploração de triângulos; Exercícios de aplicação	Participação Exercícios Comportamento	45' + 90'
Classificação de triângulos	Isósceles; Equilátero; Escaleno; Acutângulos; Obtusângulos; Retângulos; Hipotenusa; Catetos	- Reconhecer que num triângulo retângulo ou obtusângulo dois dos ângulos internos são agudos; - Utilizar corretamente os termos “triângulo retângulo”, “triângulo acutângulo” e “triângulo obtusângulo”; - Classificar os triângulos quanto aos lados utilizando as amplitudes dos respetivos ângulos internos	PowerPoint; Exploração de diversos triângulos; Exercícios de aplicação	Participação Exercícios Comportamento	45'

Ângulos externos de um triângulo	Ângulos externos com vértices distintos	- Relacionar ângulos externos com os internos não adjacentes; - Somar três ângulos externos com vértices distintos	Diálogo com os alunos sobre os ângulos internos e externos de triângulos Exercícios de aplicação	Participação Exercícios	90'
Construção de triângulos Critérios de igualdade de triângulos	Critério LLL; Critério LAL; Critério ALA	- Construir triângulos dados os comprimentos dos lados; - Reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais; - Utilizar corretamente as expressões “critério LLL/LAL/ALA de igualdade de triângulos”	Construção de triângulos com recurso ao geoplano; PowerPoint; Exercícios de aplicação	Participação Geoplano Exercícios	45' + 45' + 90'
Relação entre elementos de triângulos	Desigualdade triangular; Lado oposto; Ângulos opostos	- Relacionar lados e ângulos de um triângulo; - Relacionar lados e ângulos em triângulos iguais	Exercícios de aplicação; Consolidação	Participação Exercícios	45'
Paralelogramos	Ângulos opostos e adjacentes	- Identificar paralelogramos como quadriláteros de lados paralelos dois a dois	Observação e manipulação de paralelogramos; Exercícios	Participação Registos dos alunos Exercícios	90'
Números naturais					
Critérios de divisibilidade	Divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 9 e 10	- Saber os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 9 e 10	Diálogo com os alunos sobre os critérios de divisibilidade; Exercícios de aplicação	Participação Exercícios	45' + 90' + 45'

Propriedades dos divisores	Divisor; Resto; Dividendo; Quociente; Divisores comuns	- Identificar propriedades relacionadas com os divisores	PowerPoint com explicação das propriedades; Exercícios	Participação Exercícios	$90' + 45' + 90'$
Máximo divisor comum	Máximo divisor comum de dois números; Algoritmo de Euclides; Números primos entre si	- Identificar o máximo divisor comum de dois números naturais por inspeção dos divisores de cada um deles; - Reconhecer que num produto de números naturais, um divisor de um dos fatores é divisor do produto	Exploração do máximo divisor comum através da realização de exercícios; Explicação do Algoritmo de Euclides; Exercícios de aplicação	Participação Exercícios	$45' + 90' + 45'$
Mínimo múltiplo comum	Mínimo múltiplo comum de dois números naturais	- Reconhecer que dividindo dois números pelo máximo divisor comum se obtém dois números entre si; - Identificar o mínimo múltiplo comum de dois números naturais por inspeção dos divisores de cada um deles; - Relacionar o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum de dois números	Exploração do mínimo múltiplo comum através da realização de exercícios; Resolução de exercícios de aplicação	Participação Exercícios Consolidação dos exercícios	$90' + 45' + 90'$

3. História e Geografia de Portugal

Capacidades	Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Situações de aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Número de aulas previstas
Ambiente natural e primeiros povos						
<p>I – Tratamentos de informação/utilização de fontes: observar, descrever e interpretar imagens, documentos icnográficos, gráficos e tabelas; ler, interpretar e completar mapas; observar e descrever aspetos da realidade física da Terra e da Península Ibérica.</p> <p>II – Compreensão histórica:</p> <p>– Espacialidade: localizar a posição relativa do território português; interpretar, descrever e completar mapas, recorrer à rosa-dos-ventos.</p> <p>– Temporalidade: Localizar no tempo e caracterizar os primeiros povos que vieram à PI;</p> <p>III – Comunicação: Interpretar, descrever mapas e documentos; interpretar e descrever imagens oralmente e por escrito; interpretar questões e responder por escrito, recorrendo a vocabulário específico da disciplina.</p>	<p>Recursos naturais e fixação humana na Península Ibérica</p>	<p>Nómadas Pinturas Ruprestres Recolectores Recursos naturais Agricultura Antas ou dólmenes Castro ou citânia Lusitanos Pastorícia Sedentarismo Utensílios (comércio)</p>	<p>- Identificar diferentes recursos naturais da Península Ibérica (PI); - Caracterizar o tipo de vida das primeiras comunidades; - Identificar os primeiros povos que vieram à PI, localizando-os no tempo e espaço; - Identificar o seu contributo para uma cultura peninsular diferente; - Identificar o modo de vida dos Lusitanos; - Interpreta mapas; - Localiza os primeiros povos a chegar a PI em mapas.</p>	<p>Através do diálogo e da visualização de uma apresentação/projeção de conteúdos, os alunos terão de enumerar os aspetos mais significativos da vida das primeiras comunidades; através da análise de documentos em suporte papel e digital, os alunos irão identificar características dos povos agropastoris; localizar no tempo e no espaço os povos mediterrânicos, as razões da sua vinda para a Pi e os contributos que deram para uma cultura peninsular diferente; Construção de um friso cronológico.</p>	<p>Grelhas de observação direta; Fichas de atividades; Construção do Friso cronológico</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>

Os Romanos na Península Ibérica							
<p>I – Tratamentos de informação/utilização de fontes: observar, descrever e interpretar imagens ou documentos iconográficos; ler e interpretar textos e documentos escritos; ler, interpretar e completar mapas e frisos cronológicos.</p> <p>II – Compreensão histórica:</p> <p>- Temporalidade: Identificar e localizar no tempo e no espaço a presença dos Romanos na PI; estabelecer relações passado/presente utilizando o vocabulário específico da disciplina; construir, completar e interpretar frisos cronológicos; utilizar diferentes unidades temporais; contatar com diferentes sistemas de datação.</p> <p>- Espacialidade: Interpretar, descrever e completar mapas; conhecer e localizar o espaço ocupado pelo império Romano.</p> <p>III – Comunicação: Interpretar e descrever mapas e outros documentos iconográficos; interpretar e descrever imagens/documentos oralmente e por escrito; interpretar questões e responder por escrito recorrendo ao vocabulário específico da disciplina; elaborar sínteses.</p>	<p>Romanos e o seu império</p>	<p>Romanos Península Itálica Império</p>	<p>- Identificar a origem e características do novo povo chegado à PI; - Localizar no espaço o império que construíram; - Localizar no tempo o império que construíram; - Identificar o povo que se destacou na resistência à ocupação romana; - Enunciar as características e as técnicas militares utilizadas.</p>	<p>Realização de uma pesquisa sobre o tema, exploração de diferentes tipos de documentos, organização do saber em pequenos grupos, apresentação à turma.</p> <p>Consolidação dos conteúdos.</p> <p>Caracterização dos Lusitanos com base na análise de documentos.</p>	<p>Trabalhos de pesquisa Apresentação</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>	
	<p>Resistência dos povos peninsulares</p>	<p>Viriato</p>	<p>Romanização Comércio Construções</p>	<p>- Relacionar o tempo que os Romanos permaneceram na PI com as marcas deixadas na cultura dos povos peninsulares; - Identificar as principais áreas em que essa influência se manifestou.</p>	<p>Observação e análise de um mapa relativo às riquezas naturais da PI; Leitura de um documento sobre as atividades que os romanos se dedicavam; Observação e análise de um conjunto de imagens relacionadas com os vestígios romanos; Debate sobre os vestígios observados e a respetiva localização.</p>	<p>Grelhas de observação direta: participação, empenho, comportamento, qualidade do trabalho, realização dos TPC.</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>
	<p>O Cristianismo . A Era Cristã</p>	<p>Monoteísta Politeísta Cristianismo Era Cristã</p>	<p>- Identificar características da religião romana; - Localizar no tempo e no espaço o</p>	<p>Observação e análise de documentos; realização de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Grelha de observação direta Ficha de trabalho</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>	

			<p>aparecimento do Cristianismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar características do Cristianismo e a sua importância na contagem do tempo. 			
	<p>O fim do império. As invasões bárbaras</p>	<p>Bárbaros Visigodos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar no tempo e no espaço povos que invadiram a PI; - Localizar no tempo a chegada dos bárbaros à PI; - Identificar o povo bárbaro que dominou a PI; - Enumerar aspetos que facilitaram a unificação da PI. 	<p>Análise de documentos; Elaboração de um esquema síntese sobre a matéria lecionada.</p>	<p>Grelha de observação direta; Elaboração do esquema síntese</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>
Os Muçulmanos na Península Ibérica						
<p>I – Tratamentos de informação/utilização de fontes: observar, descrever e interpretar imagens ou documentos iconográficos; ler e interpretar textos e documentos escritos; ler, interpretar e completar mapas.</p> <p>II – Compreensão histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temporalidade: utilizar diferentes unidades temporais, para situar no tempo a invasão da PI pelos muçulmanos e o período de permanência destes nesse território; situar no tempo a resistência à ocupação muçulmana da PI; - Espacialidade: Interpretar, descrever e completar mapas; conhecer e localizar o território abrangido pela 	<p>Ocupação muçulmana. O império muçulmano</p>	<p>Profeta Islamismo Muçulmanos Mouros Árabe Profeta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a origem e características do novo povo chegado à PI; - Localizar no espaço e no tempo o império que construíram; - Localizar no tempo a sua chegada à PI; - Identificar no mapa o território que os Árabes não conseguiram conquistar na PI e as suas razões. 	<p>A partir da análise de documentos e com o recurso a ficheiros multimédia, pretende-se que os alunos caracterizem o povo Árabe; localizem num friso cronológico, a chegada dos Árabes à PI.</p>	<p>Fichas de atividades Grelhas de observação direta</p>	<p>1 – 90’ 1 – 45’</p>

expansão muçulmana; localizar os reinos cristãos formados no período da reconquista cristã.						
<p>III – Comunicação: Interpretar e descrever mapas, documentos, imagens oralmente e por escrito; interpretar questões e responder por escrito recorrendo ao vocabulário específico da disciplina; organizar o glossário; produzir pequenas biografias.</p>						

4. Ciências da Natureza

Tema	Conteúdos	Objetivos	Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	Número de aulas previstas
Diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio					
<p>Como se deslocam os animais? - Locomoção no ar, na água e no solo.</p>	<p>Locomoção Articulações Tendões Músculos Ossos Asas Barbatanas Membrana interdigital</p>	<p>- Conhecer diferentes tipos de deslocação dos animais; - Compreender as relações dos diferentes modos de deslocação com os ambientes onde os organismos vivem.</p>	<p>Exploração de imagens que permitam aos alunos compreender os diferentes tipos de deslocação dos animais; Resolução de atividades práticas; Análise de textos; Construção do glossário.</p>	<p>Diálogo Atividades práticas Glossário</p>	<p>1 – 90' 2 – 45'</p>

<p>De que se alimentam os animais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variedade de regimes alimentares; - Comportamento dos animais quando procuram e captam o alimento. 	<p>Regime alimentar Carnívoro Herbívoro Omnívoro Carnívoro insectívoro Herbívoro granívoro Dentição completa Dentição incompleta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os diferentes regimes alimentares e a sua implicação nas diversas características de alguns órgãos (dentes, bicos, patas...); - Relacionar os regimes alimentares dos animais com os diferentes comportamentos que apresentam. 	<p>Visualização de um vídeo; Resolução de algumas perguntas relacionadas com o vídeo; Exploração de imagens e respetivas legendas; Síntese dos conteúdos aprendidos; Continuação do glossário.</p>	<p>Perguntas do vídeo Participação Glossário</p>	<p>2 – 90’ 1 – 45’</p>
<p>Como se reproduzem os animais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento de animais na época de reprodução; - Animais vivíparos e animais ovíparos; - Metamorfoses na rã e nos insetos. 	<p>Reprodução sexuada Reprodução assexuada Espermatozoide Óvulo Fecundação Sinais visuais e sonoros Parada nupcial Vivípara, ovípara e ovovivípara Metamorfoses</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os diferentes tipos de reprodução; - Identificar alguns comportamentos de animais na época de reprodução; - Conhecer as diferentes fases das metamorfoses dos insetos e da rã. 	<p>Visualização de um powerpoint sobre os diversos modos de reprodução; Diálogo com os alunos sobre os diversos animais e os seus modos de reprodução; Classificação dos animais; Análise da sequência de imagens da metamorfose da rã e de alguns insetos; Realização de fichas de atividades.</p>	<p>Diálogo Classificação dos animais Participação de Ficha de trabalho Glossário</p>	<p>2 – 90’ 2 – 45’</p>

<p>Variação dos fatores do meio – sua influência no comportamento dos animais.</p>	<p>Luz Temperatura Humidade Migrações Hibernação Estivação</p>	<p>- Compreender as mudanças de comportamento dos animais (migração, hibernação e estivação) resultantes de alterações dos fatores do meio: luz, temperatura, humidade; - Desenvolver uma atitude científica e de cidadania revelando responsabilidade face à proteção da biodiversidade.</p>	<p>Resolução de uma atividade prática; Diálogo sobre a importância da preservação do lince-ibérico; Conclusão do glossário; Realização de uma ficha de consolidação da matéria desenvolvida ao longo do período.</p>	<p>Participação Atividade prática (registos) Glossário Ficha de consolidação</p>	<p>1 – 45’ 1 – 90’</p>
--	--	---	--	--	----------------------------

Anexo N – Planificações por sessão

1. Português

PLANO DE AULA N.º 10 Nome da disciplina: Português - 5.º ano

Turma: 5.º E	N.º de alunos: 19		
Lição n.º 48 e 49	Data: 26.11.13	Hora: 15h30/17h	Sala: A207

Tempo: 90 minutos

Conteúdos programáticos

Gramática: nomes

Leitura recreativa: A Fada Oriana

Descritores de desempenho

- Distinguir classes de palavras: subclasses dos nomes (próprio, comum contável, comum não contável, coletivo), flexão nominal em género;
- Ler em voz alta com fluência e expressividade;
- Usar a palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular;
- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida.

Metas curriculares

- G5 24.1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem.
EL5 20.1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.

Sumário

- Correção do trabalho de casa.
- Nomes: Variação em grau.
- Leitura e interpretação do texto “A Fada Oriana”.

Recursos

Manual;
Caderno Diário;
Quadro;
Computador/Projektor

Descrição das atividades

- No início da aula será corrigido o trabalho de casa;
- Será concluído o estudo dos nomes, com a projeção de um PowerPoint da variação em grau dos mesmos. Realização de alguns exercícios relacionados com a variação em grau e respetiva correção.
- De seguida, os alunos vão ler, em voz alta com a orientação do professor, o primeiro capítulo da obra “A Fada Oriana”. Após a leitura serão feitas algumas questões orais, posteriormente os alunos irão realizar a interpretação que consta no Roteiro de Leitura entregue aos alunos. Por fim, será feita a respetiva correção.

Avaliação

Observação direta das posturas dos alunos: respeito pelas normas, interesse demonstrado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, correção da expressão oral e da leitura (Grelha Competências Sociais);

- Leitura (Grelha Leitura);
- Realização do trabalho de casa (Grelha Trabalhos de Casa).

TPC

Manual p. 89, exercício 9.
Conjugar o verbo “partir” em todos os tempos.

2. Matemática

PLANO DE AULA N.º 2

Nome da disciplina: Ciências da Natureza - 5.º ano

Turma: E	N.º de alunos: 19	
Lições n.º 46/47	Data: 07.11.13	Hora: 10h10/11h40

Tempo: 90 minutos

Conteúdos programáticos	
Polígonos; Não polígonos; Vértice; Ângulos; Polígono regular; Polígonos geometricamente iguais.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none">- Distinguir polígonos de não polígonos;- Classificar de polígonos quanto ao número de lados;- Reconhecer polígonos regulares;- Identificar polígonos geometricamente iguais.	
Sumário	Recursos
Correção do trabalho de casa. Polígonos e não polígonos – Exercícios de aplicação.	Caderno de atividades; Manual; Polígonos e não polígonos; Quadro.
Descrição das atividades	
<ul style="list-style-type: none">- Iniciar a aula pedindo aos alunos para abrirem a lição;- Iniciar a discussão deste tema dando a cada par uma figura (polígono ou não polígono), cada par, elege um porta-voz para ir ao quadro mostrar a sua figura e identifica-la como sendo um polígono ou um não polígono.- Identificam-se as características dos polígonos e dos não polígonos.- Dando especial atenção apenas às figuras que são polígonos, o professor questiona a turma sobre o número de lados, de vértices e de ângulos de cada polígono – organizando os dados numa tabela;- Verifica-se as características dos diversos polígonos e chega-se à definição de polígono regular.- Correção do trabalho de casa.- Realização de exercícios de aplicação (p.64).	
Avaliação	TPC
Observação direta: interesse demonstrado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, realização dos TPC.	Manual: - Página 65

3. História e Geografia de Portugal

EB 2/3 Turma: 5ºE	Planificação diária	Professor cooperante: Equipa tutoria:	Responsáveis pela sessão: Susana Moreira
História e Geografia de Portugal	Sumário: - Correção do trabalho de casa; - Os recursos naturais e a fixação humana na Península Ibérica: contacto com os povos do mediterrâneo; - Início da construção do glossário.	Lições n.º: 20	Data: 15.11.2012 Hora: 10h10-10h55

Tema	Conceitos	Objetivos específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Instrumentos	Indicadores
Recursos naturais e fixação humana: Contacto com os povos mediterrânicos	Riquezas naturais; Mar Mediterrâneo; Fenícios; Gregos; Cartagineses;		- Iniciar a aula com a abertura da lição e correção do trabalho de casa;	2'	Quadro	- Grelha Competências Sociais (Observação direta das posturas dos alunos: respeito pelas normas, interesse demonstrado, empenho nas atividades propostas, participação na aula); - Produtos das atividades realizadas pelos alunos (Realização dos trabalhos de casa).	
		- Reconhecer as principais riquezas naturais da Península Ibérica;	- Síntese dos conteúdos das sessões anteriores, lembrando os recursos naturais que tornavam a Península Ibérica tão atrativa para os povos e adiciona-se, com o auxílio de um mapa do manual, outras das principais riquezas naturais;	5'	Quadro; Computador; Projetor		- Reconhece as principais riquezas naturais da Península Ibérica;
		- Localizar no espaço e no tempo a origem dos povos mediterrânicos;	- Com o auxílio de um mapa projetado, os alunos localizam o Mar Mediterrâneo; - Com o auxílio de outro mapa projetado, os alunos localizam a Fenícia, a Grécia e o Cartago;	10'	Quadro; Computador; Projetor		- Localiza no espaço e no tempo a origem dos povos mediterrânicos;
Recursos naturais e fixação humana: Contacto com os povos		- Reconhecer as marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses; - Identificar o papel da arqueologia e dos vestígios	- A partir destas localizações, são explicados os itinerários dos povos de mediterrâneo e os objetos que eram usados para trocas comerciais;	7'	Computador; Projetor		- Reconhece as marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses; - Identifica o papel da arqueologia e dos vestígios

	Economia recoleitora; Nomadismo; Pinturas rupestres; Paleolítico; Economia de produção.	deixados pelo Homem para o conhecimento histórico.				deixados pelo Homem para o conhecimento histórico.
		- Definir economia recoleitora; - Definir nomadismo; Definir pinturas rupestres; - Definir paleolítico; - Definir economia recoleitora;	- Dá-se início à construção do glossário, pedindo aos alunos que enunciem alguns conceitos trabalhados até então; em grande grupo, definem-se os conceitos, os quais os alunos registam no glossário entregue a cada um.	15'	Cadernos diários; Glossário; Quadro	-Define economia recoleitora; -Define nomadismo; Define pinturas rupestres; -Define paleolítico; -Define economia de produção.
			- Balanço final da aula	5'	Quadro	
			- A aula termina com a redação do sumário.	3'	Quadro; Cadernos diários	

Trabalhos de casa

Definição no glossário, dos conceitos: sedentarismo, antas ou dólmenes e castros/citânias.

4. Ciências da Natureza

PLANO DE AULA N.º 9 Nome da disciplina: Ciências da Natureza - 5.º ano

Turma: 5.ºE	N.º de alunos: 19	
Lições n.º 29/30	Data: 02.12.13	Hora: 13h45/15h15

Tempo: 90 minutos

Conteúdos programáticos

Diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio.

Forma do corpo, revestimento, simetria, locomoção, regime alimentar, dentição, adaptações das aves, presa/predador, comportamentos.

Objetivos específicos

- Identificar diversas características dos animais:

- Forma do corpo, revestimento, simetria, onde se deslocam, como se deslocam, adaptações à locomoção, regime alimentar, dentição, adaptações à alimentação no caso das aves, predador/presa, etapas da procura de alimento.

Sumário

Apresentação e correção do trabalho sobre as características dos animais.

Recursos

- Manual; - Caderno atividades
- Caderno diário;
- PowerPoint;

Descrição das atividades

- Inicia-se a aula com a correção do trabalho de casa. São dados 10 minutos no início da aula para cada par de alunos confrontar os BI's que acabou de construir em casa (e que tinham sido iniciados na aula passada) e chegar a um consenso quanto às respostas. Em seguida, irão apresentar à turma o seu BI e o par que ficou encarregue deste mesmo animal na aula passada, irá corrigir o trabalho que os colegas estão a apresentar. No final de cada apresentação, todos os alunos preenchem a tabela dada pelo professor, onde constam todos os animais e espaços para cada uma das características que devem ser preenchidos.

Avaliação

- Observação direta das posturas dos alunos: respeito pelas normas, interesse demonstrado, empenho nas atividades propostas, participação na aula (Grelha Competências Sociais);
- Realização do trabalho de casa (Grelha Trabalhos de Casa).

TPC

Manual:
p. 57, atividade girafa

Observações

- Se sobrar tempo de aula, os alunos realizam exercícios do caderno de atividades;
- Os alunos são avisados para começarem a estudar para o teste de avaliação e para trazerem dúvidas que possam ser esclarecidas na próxima aula.




Anexo O – Ficha de avaliação do trabalho realizado pelos alunos

		Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Fui pontual					
Fui assíduo					
Estou nas aulas com atenção					
Realizei as tarefas propostas					
Pedi a palavra pondo o braço no ar e esperando a vez					
Caderno diário	Copiei todos os sumários e registos do quadro				
	Tive cuidado com a caligrafia				
	As folhas estão limpas e têm boa apresentação				
Tarefas individuais	Cumpri as tarefas que me foram atribuídas				
	Empenhei-me no trabalho				
	Realizei os trabalhos de casa				

No geral, gostei das atividades realizadas?  Sim  Não

1. Atividade que mais gostei de fazer? _____

2. Atividade que menos gostei de fazer? _____

3. O trabalho correu:
 Bem  Mais ou menos  Mal
 Porque _____

4. Tive mais dificuldades quando _____

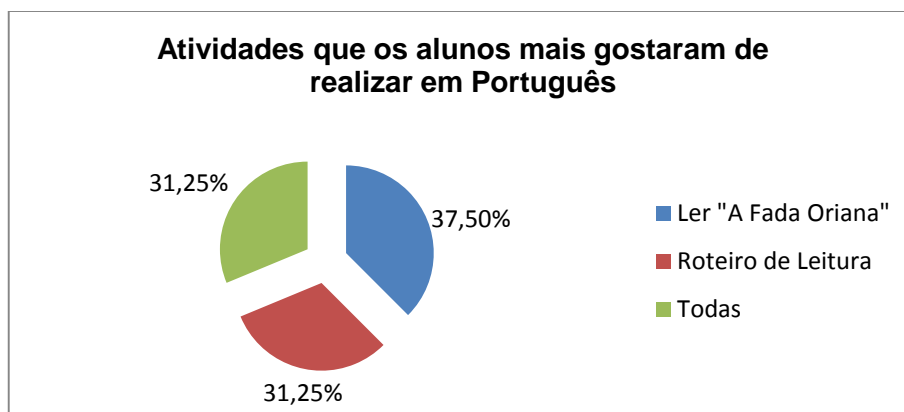
5. Tive menos dificuldades quando _____



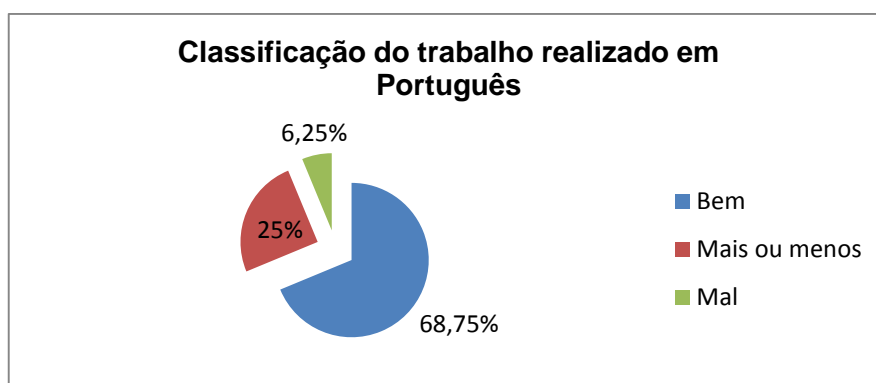
Obrigada!

Anexo P – Avaliação do trabalho realizado a Português, pelos alunos

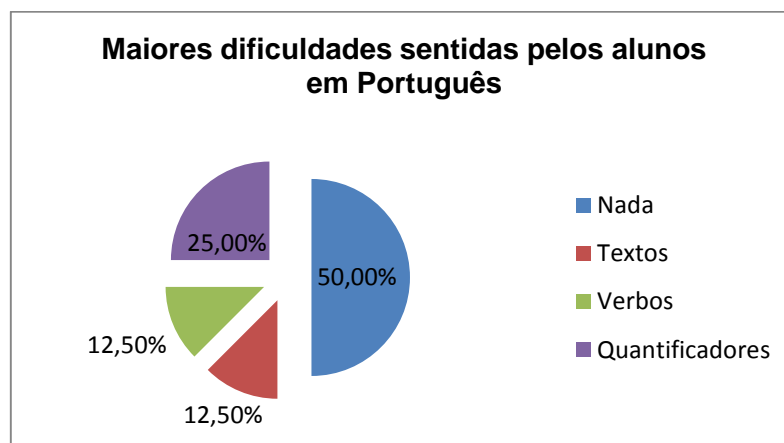
1. Atividades que os alunos mais gostaram de realizar



2. Classificação do trabalho realizado

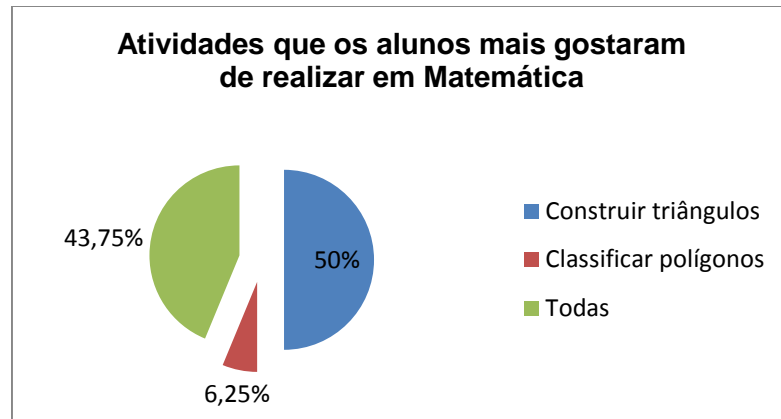


3. Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

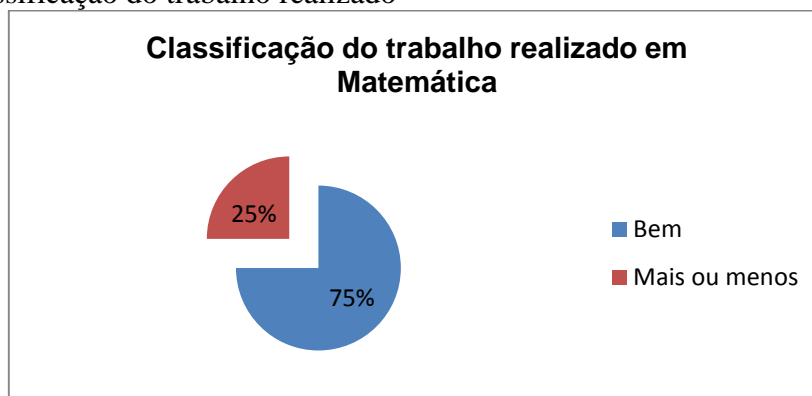


Anexo Q - Avaliação do trabalho realizado a Português, pelos alunos

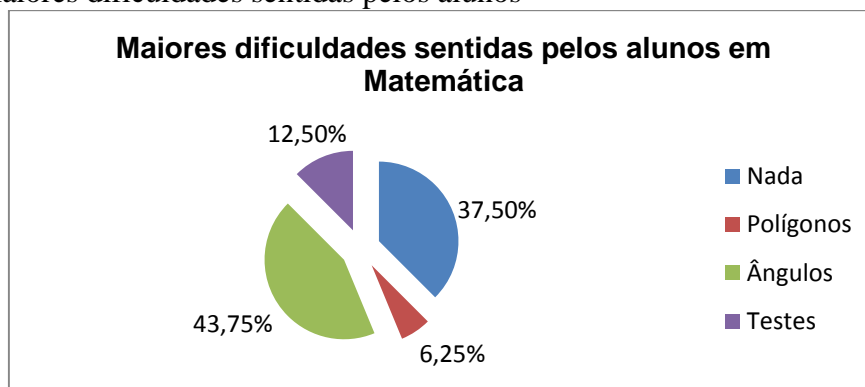
1. Atividades que os alunos mais gostaram de realizar



2. Classificação do trabalho realizado

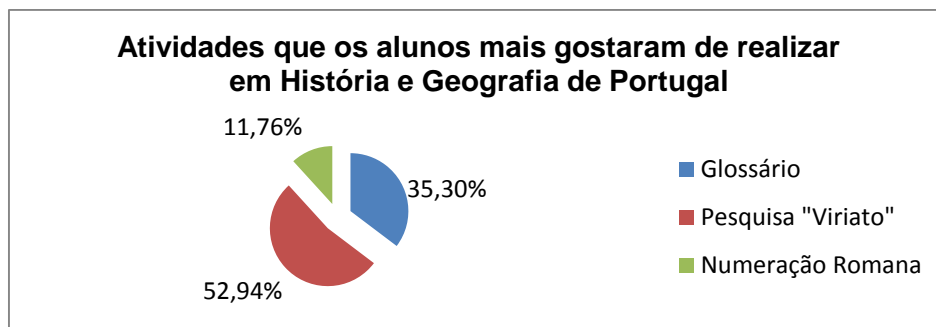


3. Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

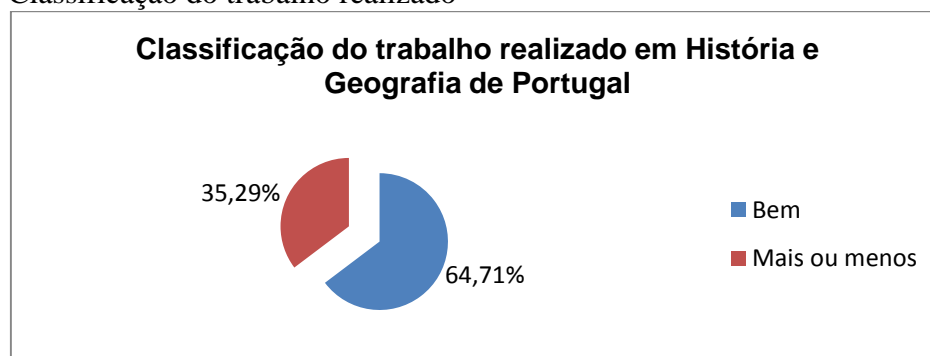


Anexo R - Avaliação do trabalho realizado a História e Geografia de Portugal, pelos alunos

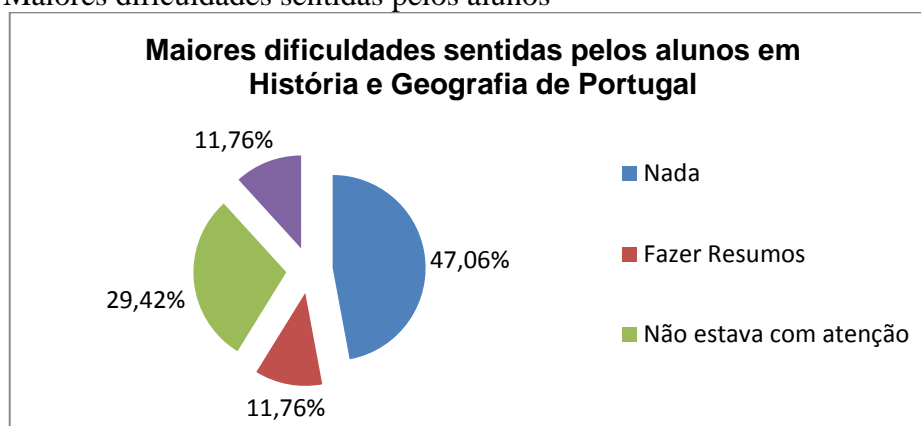
1. Atividades que os alunos mais gostaram de realizar



2. Classificação do trabalho realizado

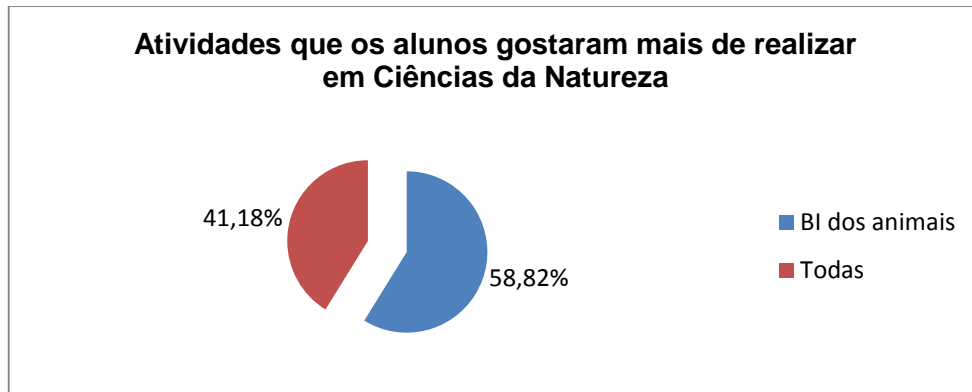


3. Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

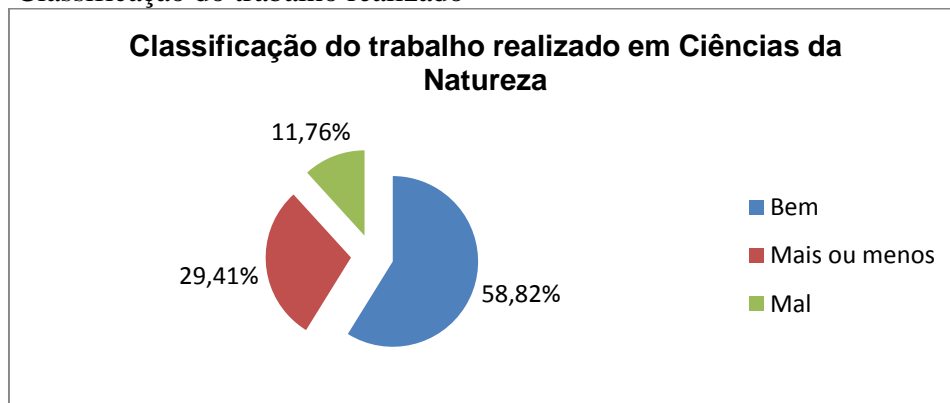


Anexo S - Avaliação do trabalho realizado a Ciências da Natureza, pelos alunos

1. Atividades que os alunos mais gostaram de realizar



2. Classificação do trabalho realizado



3. Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

