



**AS EMOÇÕES – ANSIEDADE, PRAZER E ABORRECIMENTO –
DE UMA TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE NAS
DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA**

Maria do Carmo Siqueira da Câmara Quintela Gaivão

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal

2018



**AS EMOÇÕES – ANSIEDADE, PRAZER E ABORRECIMENTO –
DE UMA TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE NAS
DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA**

Maria do Carmo Siqueira da Câmara Quintela Gaivão

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal

Orientador: Professor Tiago Almeida

2018

RESUMO

Este relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte apresentam-se e comparam-se as práticas de ensino desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, em turmas do 2.º e 5.º ano de escolaridade. Numa segunda parte apresenta-se o estudo, “As emoções – ansiedade, prazer e aborrecimento – de uma turma do 2.º ano de escolaridade nas disciplinas de português e matemática”, com a finalidade de estudar de que forma as emoções (ansiedade, prazer e aborrecimento) aparecem associadas ao desempenho escolar numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido identificaram-se dois objetivos de investigação: (i) perceber se a forma como os alunos se sentem, nas aulas e nos momentos de avaliação, nas disciplinas de português e matemática, está relacionada com o seu desempenho final; e (ii) analisar e compreender o que é que os alunos consideram ser mais difícil nas disciplinas de português e matemática. Optou-se por uma metodologia de natureza mista e como técnicas de recolha de dados o recurso ao inquérito por questionário com questões de natureza fechada e uma entrevista em *focus group*.

Os resultados do estudo indicam que existem algumas diferenças, relativamente à ansiedade, prazer e aborrecimento, nas aulas de matemática, entre rapazes e raparigas. Os resultados relativos à disciplina de português não revelaram dados estatisticamente significativos.

Palavras-chave: emoções, ansiedade, prazer, aborrecimento, matemática, português.

ABSTRAT

This report was developed within the subject of Supervised Teaching Practice II, of the 2° year of Masters in Junior Teaching and in the Senior Teaching of the subjects of Portuguese, History and Portuguese Geography.

In the first part of the report is presented and compared the practices of teaching developed in the 1° and 2° CEB, in groups of 2° and 5° year of schooling. In the second part of the report is presented the study, “The emotions – anxiety, pleasure and annoyance – of a 2° year class in the subjects of Portuguese and math’s”, with the intuit of studying in what way these emotions (anxiety, pleasure and annoyance) are associated with the performance of the students in school, in a class of the Junior School. Its was possible to identify two investigation objectives: (i) to understand if the way how students feel, in teaching classes and evaluation ones, in the subjects of portuguese and math’s, is related with their final performance; (ii) o analyze and understand what student think is more difficult in the subjects of portuguese and math’s. It was opted for a methodology of mixed nature and as a data collection technique, the resource was an inquiry by a questionnaire with closed questions and one interview in focus group.

The results of this case study showed that there are some differences between boys and girls related to the anxiety, pleasure and annoyance, in math’s classes. The results related to the subject of Portuguese did not reveal statistically relevance.

Key-Words: emotions, anxiety, pleasure, annoyance, mathematics, portuguese.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	3
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	4
1.1. Metodologia adotada.....	4
1.2. Técnicas de recolha e análise de dados.....	4
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	6
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.1.1. A instituição	6
2.1.2. A turma.....	6
2.1.3. A ação pedagógica da Professora Cooperante	7
2.1.4. Processos de regulação e de avaliação da aprendizagem.....	8
2.2. Problematização dos dados do contexto	9
2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	9
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
2.2.3. Atividades implementadas e desenvolvidas.....	10
2.2.4. Processos de regulação e de avaliação	11
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
3.1.1. A instituição	13
3.1.2. As turmas.....	13
3.1.3. Ação pedagógica dos Professores Cooperantes	14
3.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem.....	14
3.2. Problematização dos dados do contexto	15
3.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	15
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	15

3.2.3. Atividades implementadas e desenvolvidas.....	16
3.2.4. Processos de regulação e avaliação.....	17
4. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º E NO 2.º CEB.....	19
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	23
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1. Definição do conceito de emoções e a sua importância.....	26
2.2. Importância da relação professor-aluno para a compreensão das emoções.....	28
2.3. Importância das emoções para o sucesso dos alunos na aprendizagem.....	29
3. METODOLOGIA.....	33
3.1. Questão de investigação e objetivos de estudo.....	33
3.2. Natureza do estudo.....	34
3.3. Caracterização dos participantes.....	34
3.4. Princípios éticos do processo de investigação.....	34
3.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	35
3.6. Métodos e técnicas de análise de dados.....	36
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	37
4.1. Análise dos dados qualitativos – entrevistas <i>focus group</i>	37
4.1.1. Resultados relativos à disciplina de português.....	37
4.1.2. Resultados relativos à disciplina de matemática.....	40
4.2. Análise dos dados quantitativos – SPSS.....	42
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
6. CONCLUSÕES.....	50
7. REFLEXÃO FINAL.....	52
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico da categoria *Gosto* – disciplina de PT

Figura 2 – Gráfico da categoria *Exercícios Difíceis na Sala de Aula* – disciplina de PT

Figura 3 – Gráfico da categoria *Trabalhos de Casa* – disciplina de PT

Figura 4 – Gráfico da categoria *Testes de Avaliação* – disciplina de PT

Figura 5 – Gráfico da categoria *Gosto* – disciplina de MAT

Figura 6 – Gráfico da categoria *Exercícios Difíceis na Sala de Aula* – disciplina de MAT

Figura 7 – Gráfico da categoria *Trabalhos de Casa* – disciplina de MAT

Figura 8 – Gráfico da categoria *Testes de Avaliação* – disciplina de MAT

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com a sala de aula de matemática

Tabela 2 – Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com os trabalhos de casa de matemática

Tabela 3 – Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com a avaliação em matemática

Tabela 4 – Correlações entre variáveis

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

HGP – História e Geografia de Portugal

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Projeto de Intervenção

PT – Português

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences v23*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Escolar

UC – Unidade curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no curso do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB.

Este trabalho apresenta de modo reflexivo e fundamentado a prática desenvolvida no contexto do 1.ºCEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade num colégio situado na freguesia de Carnide, e a prática realizada no 2.ºCEB, desenvolvida com duas turmas do 5.º ano de escolaridade numa escola situada na freguesia da Amadora. Além da apresentação do percurso experienciado na PES II, apresentar-se-á também um estudo exploratório relacionado com o tema: *As emoções – ansiedade, prazer e aborrecimento – de uma turma do 2.º ano de escolaridade nas disciplinas de português e matemática.*

Os estágios foram fulcrais para o meu crescimento enquanto profissional de educação. Os estágios pedagógicos são entendidos «como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto» (Caires, 2006, p. 89). Após a formação teórica durante o curso de educação básica, quando chegamos aos estágios cada aluno tem a «oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo e comportamental» (Caires, 2006, p. 89). Neste sentido, este texto procura dar conta de como a vivência dos estágios contribuiu para desenvolver uma dimensão reflexiva e investigativa sobre a minha prática docente e, com isso, a minha profissionalidade.

O estudo apresentado no presente relatório foi realizado com os alunos do 1.ºCEB. Em conversas informais com a professora cooperante abordamos diversas vezes o tema da relação professor-aluno e do interesse que um professor deve apresentar em relação aos seus alunos e ao seu progresso académico e desenvolvimento pessoal e social. A professora comentou diversas vezes que apesar da turma apresentar um bom aproveitamento escolar, esta nunca tinha pensado em perguntar como é que eles se sentiam em relação às tarefas propostas. Posto isto, surgiu então a oportunidade de estudar este tema com estas crianças, de modo a tentar perceber e conhecer as emoções que os alunos têm em relação às disciplinas de português e matemática, pois «as emoções são a forma mais primária de comunicação e são a base das relações sociais (...) fornecem

padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras» (Oatley e Jenkins, 2002, p. 115, citado por Abril e Peixoto, s/d, p. 882). Estas emoções como a ansiedade, o prazer e o aborrecimento são extremamente importantes para a «motivação, aprendizagem, desempenho e desenvolvimento da identidade e saúde» (Schutz e Pekrun, 2007, p. 7, citado por Abril e Peixoto, s/d, p. 883).

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em duas partes distintas. Na primeira parte são retratadas: a descrição da prática de ensino desenvolvida no 1.º e no 2.ºCEB; e a análise crítica e reflexiva da prática ocorrida em ambos os ciclos. Na segunda parte é apresentado o estudo realizado, que incluiu as seguintes secções: Contextualização; Fundamentação teórica; Metodologia; Apresentação dos resultados; Discussão de resultados; e Conclusões finais. Por fim, apresenta-se uma reflexão final, seguida das referências mencionadas ao longo do relatório e os anexos.

Na primeira parte apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados durante a PES II e caracteriza-se as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos contextos e das turmas, relativos ao 1.º e 2.º CEB. De igual modo, procura-se problematizar os dados dos contextos, identificar os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais e de integração curricular, relatar algumas das atividades implementadas e os respetivos processos de regulação e avaliação.

Na segunda parte, relativa ao estudo empírico, apresenta-se a contextualização que inclui a identificação do problema em estudo e dos objetivos do mesmo. Em seguida, apresenta-se a fundamentação teórica, realizada através da revisão bibliográfica que sustenta os conceitos fundamentais associados à problemática.

Segue-se a apresentação da metodologia, onde são explicitadas: as questões da investigação, os objetivos do estudo; as opções metodológicas; a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação. Na quarta parte, apresentam-se os resultados do estudo, a discussão dos mesmos e as respetivas conclusões.

Por último, apresenta-se uma reflexão final, onde são destacados os contributos destas experiências de formação para o desenvolvimento de competências profissionais, identificando aspetos relevantes em termos do desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados durante a prática de ensino supervisionada e as respetivas práticas desenvolvidas.

Os procedimentos desenvolvidos na investigação serão especificados posteriormente.

1.1. Metodologia adotada

No desenvolvimento da PES II foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, relacionada com diversos pressupostos empregues na investigação-ação. Concordando com a perspectiva de Sousa e Baptista (2011), «existem três modalidades na investigação-ação: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios ou objetivos; o papel do investigador; o tipo de conhecimento que geram; as formas de ação e o nível de participação» (p. 66). Os mesmos autores apoiam também a ideia de que a metodologia retratada prevê a melhoria das práticas, consoante a mudança e a aprendizagem, permitindo, desta forma, que todos os implicados participem no processo. Assim sendo, realizou-se um diagnóstico das aprendizagens e dificuldades, delineou-se um plano de ação para a intervenção e, no final, interpretando os resultados e refletindo sobre a eficácia dos mesmos, procedeu-se à avaliação da intervenção.

1.2. Técnicas de recolha e análise de dados

De modo a ser possível realizar uma caracterização dos contextos da prática, recorreram-se a técnicas de recolha de dados, como a consulta de documentos das instituições, a entrevista aos respetivos professores cooperantes, as conversas informais e a observação direta. Relativamente à observação e posterior avaliação, Clemente, Damásio, Mendes e Rocha (2012) afirmam que estes são dois processos que estão interligados e que nos permitem captar diversos indicadores e, através destes, identificar as diferentes causas para o comportamento observado.

Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a

afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem (p. 62).

Este período de observação permitiu a recolha de importantes informações que auxiliaram a caracterização das potencialidades, fragilidades e respetivos interesses dos alunos, recorrendo a instrumentos como grelhas de avaliação diagnóstica e final.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

Este capítulo será relativo à caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada desenvolvida no 1.º CEB, onde será apresentada a caracterização da turma, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e os processos de regulação e avaliação. De seguida, serão evidenciados os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais e de integração curricular, algumas atividades desenvolvidas e os respetivos processos de avaliação.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB foi desenvolvida num colégio, de carácter militar. A instituição dispõe de três valências de ensino: 1.º CEB, 2.º CEB e ensino secundário. O Projeto Educativo (PE) do colégio centra-se em princípios educativos que privilegiam uma «sólida formação de matriz militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica (...) bem como revelar o papel da defesa nacional e das Forças armadas na sociedade». Ainda apresenta como vetores principais da educação «o culto e o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos outros e os atributos da solidariedade, autoestima, autonomia, coragem, lealdade e responsabilidade, aliados a uma boa preparação intelectual, física e moral» (Projeto Educativo, 2016, p. 5).

Apresenta um enorme conjunto de oportunidades ligadas ao desporto e à tecnologia, de modo a oferecem aos seus alunos o maior número de oportunidades de diversos domínios, de modo a que estes possam conhecer e aprender todos eles.

2.1.2. A turma

A prática desenvolveu-se com uma turma de 2.ºano de escolaridade, constituída por 22 alunos, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Nenhum aluno estava sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que, no caso de dois alunos, a professora cooperante estava à espera de um relatório do respetivo psicólogo, pois havia indícios de dificuldades de aprendizagem e possível autismo. Relativamente à caracterização sociocultural, a maioria

dos pais possui o ensino básico e secundário concluído e são, frequentemente, militares de carreira.

No período de observação, em conversas informais com a professora cooperante e na análise das grelhas de avaliação diagnóstica os alunos (cf. Anexo A), foi possível verificar algumas dificuldades no trabalho cooperativo, algo que a turma só tinha explorado a pares, nomeadamente no respeito pelos colegas e pelas suas opiniões, na delegação de tarefas e na partilha de ideias. Era uma turma que apresentava um comportamento muito individualista, sendo que nem o material escolar emprestavam ao colega do lado quando solicitado. Também demonstravam algumas dificuldades na comunicação oral, nomeadamente nas apresentações, nos comentários e dúvidas orais e na explicitação das estratégias e raciocínios matemáticos.

Contudo, o grupo apresentava um bom comportamento, na maioria das vezes, manifestava-se autónomo no desempenho de tarefas, responsável e cumpridor das regras e compromissos definidos em sala de aula. No geral, a turma apresentava um maior interesse pelos conteúdos ligados à matemática.

2.1.3. A ação pedagógica da Professora Cooperante

A Professora Cooperante (PC) planeava as suas aulas de acordo com os interesses dos alunos e das suas fragilidades, de modo a conseguir manter um clima de motivação sem deixar de colmatar as dificuldades de cada um dos seus alunos. Durante a semana a PC partilha a organização do trabalho com a turma, indo sempre ao encontro da filosofia exigida na instituição e da diferenciação pedagógica, pois esta resume-se «simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes» (Tomlinson e Allan, 2002, p. 14).

Esta atenção redobrada da PC relativamente aos diferentes ritmos de aprendizagem fazia com que os alunos não desmotivassem com os conteúdos em geral, pois os que apresentavam menos dificuldades não tinham de ficar à espera dos restantes e os que apresentavam mais dificuldades não sentiam pressão em acompanhar, pois cada podia fazer ao seu ritmo de trabalho. Segundo Niza (1998), em educação deve ser criado um clima de expressão livre e de cooperação dos alunos para que estes trabalhem em

conjunto, de modo a atingirem um objetivo comum e, com isso, adquiram diversas competências.

O trabalho da PC com os seus alunos durante a semana debruçava-se muito nos manuais escolares e nos seus elementos constituintes, pois afirmava que se os pais eram obrigados a adquirir esses materiais então, nós, como professores tínhamos o dever de lhes dar utilidade. Quando achava necessário trabalhar mais certos domínios que já tinham sido trabalhados com esses materiais a PC criava fichas de trabalho, que os alunos colocavam no caderno diário ou no dossier quando terminados e corrigidos.

Os trabalhos realizados, quer nos manuais quer nas fichas, eram sempre corrigidos no quadro em grande grupo, de modo a que os alunos pudessem expor as suas dificuldades e de maneira a que estes fossem reconhecendo os próprios erros e potencialidades.

O gosto pela leitura era sempre muito fomentado pela Professora, indo todas as semanas com os alunos à biblioteca onde estes escolhiam um livro para ler durante a semana, no colégio ou em casa. No final de cada semana os alunos realizavam uma pequena ficha de leitura desse mesmo livro, com as indicações principais: autor, ilustrador, editora e título, e um pequeno resumo da história feita por eles. Todas as sextas-feiras, os alunos que o queriam fazer, apresentavam oralmente o seu livro aos colegas.

2.1.4. Processos de regulação e de avaliação da aprendizagem

Na avaliação formal, a PC realizava as fichas de avaliação, procedimento exigido pela instituição, em cada um dos domínios lecionados pela mesma (português, matemática e estudo do meio), sendo que os resultados eram sempre acompanhados pelos encarregados de educação.

Numa plataforma online disponibilizada pela instituição, a PC apresenta todas as aulas realizadas e as que estão planificadas, onde acrescenta no final de cada uma, observações e comportamentos relevantes dos alunos. Os comentários realizados pela PC estão sempre disponibilizados para os encarregados de educação, de modo a que estes possam acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção

A identificação das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos levou a que surgissem algumas questões, que serviram de base para a definição dos objetivos gerais do PI. Foram realizadas quatro questões: (i) como incentivar à resolução de problemas?; (ii) que estratégias se podem utilizar para motivar a trabalhar em grupo?; (iii); de que forma poderão desenvolver o cálculo mental?; e (iv) como promover as relações interpessoais?

Assim sendo, em correspondência com as questões acima apresentadas, identificaram-se três objetivos gerais para a intervenção: (i) desenvolver o trabalho cooperativo nas diversas áreas; (ii) desenvolver estratégias de cálculo mental; e (iii) desenvolver as relações interpessoais entre alunos.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De seguida, após a identificação dos objetivos gerais da intervenção, contruiu-se o plano de ação (cf. Anexo B). A ação pedagógica decorreu consoante os princípios e métodos colocados em prática pela PC, de modo a dar continuidade ao seu trabalho ao longo do ano letivo. No plano de ação são apresentadas as sequências de aprendizagem, a organização do tempo e do espaço e a avaliação das aprendizagens. As estratégias foram estabelecidas relacionando-as com os objetivos gerais da intervenção.

Para o primeiro objetivo, promover o trabalho cooperativo nas diversas áreas, deu-se continuidade aos trabalhos a pares iniciados pela PC, realizou-se trabalhos de grupos de quatro a cinco elementos, incentivou-se à partilha de ideias e opiniões entre colegas e colocou-se em prática diversos jogos didáticos, motivando a turma para os diversos conteúdos abordados.

Para a concretização do segundo objetivo, desenvolver estratégias de cálculo mental, implementou-se duas rotinas: “*A descoberta do número*”, tira de cálculo, e “*O*

número do dia”. Deu-se continuidade à resolução de situações problemáticas diariamente e criou-se momentos de reflexão relativos aos processos e estratégias utilizados, onde havia partilha em grande grupo para quem pretendesse.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro objetivo, promover as relações interpessoais entre alunos, promoveu-se a partilha de material entre colegas, o auxílio entre colegas na realização de tarefas e a autonomia na resolução de conflitos entre colegas.

2.2.3. Atividades implementadas e desenvolvidas

Em concordância com o que foi referido anteriormente, são apresentadas, de seguida, algumas das atividades mais significativas, no âmbito dos objetivos da intervenção, desenvolvidas no contexto do 1.ºCEB.

Uma das atividades realizadas como rotina foi “*O número do dia*”. Esta atividade revelou-se um forte momento de trabalho coletivo e de estratégia, pois «durante os primeiros anos de escolaridade os alunos devem ser incentivados a criar as suas próprias estratégias de cálculo, que estão na base da compreensão dos números e das operações» (Reys e Reys, 1998, citado por Ramalho, 2009, p. 8).

Uma outra atividade, realizada também na área da matemática, foi um jogo didático, o qual se intitulou “*Europólio*” (cf. Anexo C), um jogo de tabuleiro no qual se abordou o conteúdo do dinheiro, onde cada aluno tinha de ganhar e gerir o seu próprio dinheiro. Foi a primeira atividade onde se promoveu o trabalho cooperativo, ao qual os alunos reagiram muito bem, apesar de apresentarem muita discordância entre eles.

Também a realização de um trabalho de grupo relativo aos animais, realizado na área do estudo do meio e do português, despertou muito o interesse dos alunos. Estes tinham de selecionar a informação pertinente e organizá-la num guião de pesquisa, que depois foi exposto numa cartolina e apresentado pelo grupo à turma.

Na área do português, foi realizado um texto coletivo, na qual os alunos se mostraram bastante empenhados e interessados, pois eram eles que partilhavam as ideias e construía a história em conjunto, que depois foi expostas numa das paredes laterais da sala de aula.

2.2.4. Processos de regulação e de avaliação

O grande objetivo de um profissional de educação deve ser, essencialmente, que os seus alunos aprendam, se desenvolvam e cresçam. Para isto, torna-se fundamental realizar diversas reflexões ao longo dos processos, de modo a realizar uma avaliação do que foi planeado e executado. Um professo reflete

para aprofundar o conhecimento acerca do grupo de crianças com o qual trabalha e acerca do contexto em que se insere, de modo a poder adequar da melhor forma a sua prática às particularidades dos mesmos, tanto na sua ação sobre o espaço, o tempo e os materiais, como na escolha das metodologias de trabalho e dos conteúdos a abordar (Costa, Couveiro e Folque, s/d, p. 400).

Assim sendo, tornou-se fulcral proceder à avaliação do plano de ação que havia sido delineado, de modo a compreender se este se revelou vantajoso para os alunos. Durante o processo procedeu-se à avaliação das aprendizagens dos alunos em relação com os objetivos gerais propostos. O poder de avaliar cada tarefa e aula delineada foi sendo partilhado com os alunos, pois apresentou-se uma preocupação em saber e conhecer a opinião de cada um no processo.

No período de observação procedeu-se à avaliação diagnóstica, onde se inicia o conhecimento das potencialidades, fragilidades, conhecimentos e competências de cada aluno, possibilitando o futuro processo de planificação. No decorrer do período de intervenção recorreu-se à avaliação formativa, sendo o foco principal o ritmo e as aprendizagens de cada aluno. Deste modo, deu-se continuidade ao trabalho e rotina da PC, avaliando cada aula, cada momento e os instrumentos que os sustentavam.

No que respeita à progressão dos alunos na aprendizagem, estes apresentaram uma grande evolução na maioria dos indicadores avaliados e comparados nas avaliações diagnósticas e finais. No domínio das competências finais, apesar de não estar contemplado em nenhum dos indicadores avaliados, estes demonstraram uma grande evolução, pois como foi descrito anteriormente, a turma apresentava um carácter muito individualista, o que não possibilitava a as relações e o trabalho cooperativo. Devido à implementação das estratégias planeadas, os alunos apresentaram uma grande evolução, especialmente na forma como se relacionavam uns com os outros e na postura nos trabalhos de grupo.

Na disciplina de matemática, a competência mais trabalhada e que apresentou melhores resultados foi a realização de situações problemáticas, onde os alunos apresentaram uma evolução na interpretação dos enunciados e na diversidade de estratégias, algo que foi associado às estratégias implementadas na rotina de cálculo: “*O número do dia*” e “*À descoberta do número*”. Na disciplina de estudo do meio foram introduzidos conteúdos relacionados com os animais e a origem e características dos materiais, conteúdos muito apreciados pelos alunos durante as estratégias implementadas. Na disciplina de português os alunos apresentaram uma progressão na interpretação de enunciados e questões relacionadas com textos e na seleção e organização da informação pertinente.

Na avaliação dos objetivos gerais do PI foi possível constatar uma progressão nos indicadores relacionados com os mesmos. O primeiro objetivo, relacionado com o trabalho cooperativo, apresentou-se muito positivo, pois era um domínio em que a turma apresentava muitas dificuldades e praticamente não tinha sido trabalhado. O segundo objetivo, relacionado com as estratégias de cálculo, também apresentou uma grande evolução, sendo que os alunos já se tornavam capazes de desenvolver diferentes estratégias e adequavam-nas a cada situação em particular. No que diz respeito ao último objetivo, as relações interpessoais entre alunos, foi possível observar uma grande melhoria, sendo que alguns alunos ainda não demonstravam autonomia na resolução de conflitos fora da sala de aula.

O balanço do trabalho e dos resultados obtidos foi positivo, uma vez que os objetivos gerais foram praticamente todos atingidos. Existem sempre parâmetros a melhorar e a aprimorar, que estão sempre contemplados na reflexão do dia a dia. Foi possível confirmar que os alunos se demonstraram muito participativos nas estratégias e propostas implementadas e que demonstraram empenho e interesse ao longo do processo. Mais importante ainda, foi possível observar o desenvolvimento e crescimento de cada um deles ao longo deste caminho em conjunto.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Neste terceiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada desenvolvida no 2.º CEB, onde será apresentada a caracterização da turma, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e os processos de regulação e avaliação. De seguida, serão evidenciados os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais e de integração curricular, algumas atividades desenvolvidas e os respetivos processos de avaliação.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada no 2.º CEB foi desenvolvida numa escola situada na zona suburbana de Lisboa, funciona como sede de agrupamento de escolas do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e apresenta duas valências de ensino: 2.º e 3.º CEB. Esta instituição apresenta um Grupo de Educação Especial para apoiar os alunos com NEE, uma Ação Social Escolar (ASE), um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

O PE centra-se em princípios educativos que proporcionam «uma educação assente na qualidade e rigor das aprendizagens, assim como nos valores da cidadania participativa, de modo a formar cidadãos responsáveis, críticos e criativos, plenamente empenhados na melhoria contínua do meio em que vivem» (Projeto Educativo, 2013/2014 – 2016/2017, p. 18).

3.1.2. As turmas

A prática de ensino no 2.º CEB desenvolveu-se com duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Uma composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, dos quais três encontravam-se sinalizados como portadores de NEE. A outra é composta por 21 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, dos quais três encontravam-se sinalizados como portadores de NEE.

A partir da caracterização apresentada pelos PC e pelos documentos informativos de cada um dos alunos, estes apresentam múltiplas origens culturais e os contextos familiares são muito destrutturados, revelando muitos problemas socioeconómicos e um nível muito baixo de instrução formal.

Como realizado no 1º CEB, neste caso também se procedeu à realização de uma avaliação diagnóstica durante o período de observação, onde foi possível observar-se as fragilidades e potencialidades dos alunos em questão. Uma das maiores fragilidades destas duas turmas era o comportamento, pois apresentavam uma enorme dificuldade em reconhecer e respeitar qualquer entidade superior. Apresentavam diversas dificuldades em competências como a autonomia e a responsabilidade e ainda se notava bastante a desmotivação e desinteresse pela aprendizagem, comum à maioria dos alunos.

Ao nível da disciplina de **Português** (PT) foram identificadas diversas fragilidades ao nível da compreensão leitora, interpretação de enunciados, vocabulário, expressão oral e ortografia. Na disciplina de **História e Geografia de Portugal** (HGP) as fragilidades iam de encontro às de português, notava-se bastante o desinteresse por todos os domínios abordados na disciplina, o que tornava as aulas muito complicadas (cf. Anexo D).

3.1.3. Ação pedagógica dos Professores Cooperantes

Através das conversas informais com os PC, estes tentavam promover ambientes de aprendizagem em que predominasse a integração, o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade. Numa das turmas o PC diferenciava as fichas de avaliação para os alunos com maiores dificuldades, o que não acontecia na outra turma. Nesta turma, o PC para potenciar a motivação dos alunos em sala de aula recorria ao visionamento de vídeos e imagens e potenciava algumas idas a biblioteca da escola.

3.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem

Os PC utilizavam a modalidade de avaliação sumativa, através da realização de fichas de avaliação, elaboradas, normalmente, pelos professores da mesma área

disciplinar e do mesmo ano de escolaridade. Os critérios e indicadores de avaliação são definidos por esse mesmo conjunto de professores que depois organizam as grelhas de registo de avaliações. Não foi observado outro tipo de avaliação, durante a prática, se não o mencionado.

3.2. Problematização dos dados do contexto

3.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção

A identificação das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos levou a que surgissem algumas questões, que serviram de base para a definição dos objetivos gerais do PI. Foram realizadas sete: (i) como criar um ambiente educativo adequado na sala de aula? (ii) como fomentar a cooperação e o respeito pelos outros? (iii) como incentivar a participação ativa e crítica dos alunos? (iv) como motivar os alunos para as atividades realizadas na aula? (v) de que forma podemos alargar o campo lexical dos alunos? (vi) como incentivar o gosto pela leitura? e, (vii) como melhorar a expressividade dos alunos em sala de aula?

Assim sendo, em correspondência com as questões acima apresentadas, identificaram-se três objetivos gerais para a intervenção: (i) desenvolver a participação de forma ativa, crítica e responsável; (ii) desenvolver a compreensão leitora; e (iii) aumentar o campo lexical em diferentes áreas vocabulares.

3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De seguida, após a identificação dos objetivos gerais da intervenção, contruiu-se o plano de ação (cf. Anexo E). No plano de ação são apresentadas as sequências de aprendizagem, a organização do tempo e do espaço e a avaliação das aprendizagens. As estratégias foram estabelecidas relacionando-as com os objetivos gerais da intervenção.

Neste sentido, para a concretização do primeiro objetivo geral, participar de forma ativa, crítica e responsável, as estratégias foram: (i) organização das regras da sala de

aula; (ii) realização de pequenas apresentações das atividades/exercícios realizados, onde cada aluno explica as suas estratégias e o seu modo de pensar; e (iii) colocação de questões e críticas aos trabalhos apresentados pelos colegas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, desenvolver a capacidade leitora, as estratégias que o completaram foram: (i) ida à biblioteca da escola; (ii) realização de atividades dinâmicas direcionadas à leitura; e (iii) momentos de leitura em sala de aula.

Por fim, para o terceiro objetivo geral do Projeto de Intervenção (PI), aumentar o campo lexical em diferentes áreas vocabulares, as estratégias planeadas resumiram-se em: (i) abrir uma secção dos cadernos diários de Português e de HGP para o vocabulário desconhecido; (ii) exploração de textos; (iii) realização de atividades relacionadas com as famílias de palavras e radicais clássicos; e (iv) construção de um dicionário de turma.

Recorreu-se inúmeras vezes à estratégia da integração curricular, embora o desejável seja fazê-lo sempre. Foram trabalhados inúmeros conteúdos e domínios do português e da história e geografia de Portugal de modo articulado, de modo a colmatar algumas das dificuldades comuns às duas disciplinas.

3.2.3. Atividades implementadas e desenvolvidas

Em concordância com o que foi referido anteriormente, são apresentadas, de seguida, algumas das atividades mais ilustrativas do trabalho desenvolvido no contexto do 2.ºCEB.

Uma das atividades que despertou mais o interesse de ambas as turmas foi um jogo didático “*Quem Quer Ser Historiógrafo?*” (cf. Anexo F), jogo inspirado no “Quem Quer Ser Milionário”, que abrangia diversos conceitos: reconquista cristã, formação do reino de Portugal, etc.. O jogo realizou-se a pares e trabalhou inúmeros indicadores de avaliação, como o de cooperar em grupo e de desenvolver diversos conceitos dos domínios trabalhados. O formato do jogo fez muito sucesso nas duas turmas e os alunos atingiam os objetivos delineados pelo mesmo, o que se tornou bastante positivo. O formato do jogo foi utilizado diversas vezes tanto na área de português como de história, abrangendo sempre diferentes domínios.

Ao longo da intervenção realizaram-se mais dois jogos didáticos, um utilizando um tabuleiro e cartões com cores diferentes (cf. Anexo G), em que os alunos estavam agrupados em grupos de quatro elementos, e o outro era um jogo de duas equipas com cartões com palavras proibidas e mímica. Ambos os jogos foram postos em prática nas duas disciplinas, mas com maior efeito na disciplina de HGP para a compreensão de conceitos.

3.2.4. Processos de regulação e avaliação

Tornou-se fulcral proceder à avaliação do plano de ação que havia sido delineado, de modo a compreender se este se revelou vantajoso para os alunos. Durante o processo procedeu-se à avaliação das aprendizagens dos alunos em relação com os objetivos gerais propostos. No período de observação, como já foi referido, realizou-se uma avaliação diagnóstica e no fim da intervenção realizou-se uma avaliação final. A partir da comparação das duas avaliações foi possível proceder à análise dos resultados obtidos.

No que diz respeito à progressão dos alunos na aprendizagem, notou-se uma grande evolução dos alunos no âmbito das competências sociais, relativamente à motivação para a aprendizagem, pois os alunos mostravam interesse na realização das atividades e estas consigam ser colocadas em prática como haviam sido planeadas, algo que não se verificava na avaliação diagnóstica.

Relativamente ao comportamento, ambas as turmas demonstraram uma melhoria muito significativa. Na avaliação diagnóstica praticamente todos os alunos não utilizavam oportunamente a palavra, interrompendo sempre os colegas, o PC e/ou as estagiárias, algo que veio a melhorar significativamente ao longo da intervenção. Relativamente às apresentações orais, algo que não tinha sido observado em nenhuma das turmas, estas participaram mostrando sempre muito interesse e motivação, o que se demonstrou um aspeto muito positivo e que levou ao desenvolvimento de outros indicadores de avaliação como o do respeito pelos professores e os colegas. Em ambas as disciplinas as turmas demonstraram uma melhoria na leitura e na interpretação de enunciados.

Em relação à avaliação dos objetivos do PI, nomeadamente no objetivo participar de forma ativa, crítica e responsável, ainda que se tenha constatado uma melhoria na

participação dos alunos nas atividades propostas e no interesse que ambas as turmas demonstraram, considerou-se que este objetivo foi parcialmente atingido, tendo em conta que a motivação é uma competência gradualmente desenvolvida. O segundo objetivo, desenvolver uma compreensão leitora, tendo em conta a duração do período de intervenção, considerou-se, igualmente, parcialmente atingido, pois os alunos demonstraram uma maior motivação para a leitura ainda que fosse necessária uma maior diversificação das atividades direcionadas para a leitura. No que diz respeito ao terceiro e último objetivo, aumentar o campo lexical em diferentes áreas, este foi parcialmente atingido tendo em conta o tempo da intervenção, pois estas são competências que se devem continuar a desenvolver para se obter resultados finais.

O balanço do trabalho desenvolvido e a análise final dos resultados obtidos foram positivos, uma vez que os objetivos gerais foram parcialmente atingidos. Apesar de existirem aspetos que não foram atingidos na sua totalidade, os alunos demonstraram um desenvolvimento muito positivo em diversos aspetos, mostrando-se motivados e interessados nas atividades propostas.

4. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º E NO 2.º CEB

Após as descrições apresentadas anteriormente, neste capítulo apresenta-se a análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida em ambos os níveis de ensino.

As duas práticas experienciadas foram totalmente distintas, relativamente aos grupos etários, ao meio socioeconómico dos alunos, aos princípios orientadores da ação pedagógica dos PC, à relação pedagógica estabelecida e à avaliação das aprendizagens.

Segundo a psicologia do desenvolvimento é esperado que os alunos do 2.ºCEB revelem uma maior maturidade, responsabilidade e autonomia, algo que não se verificou nesta prática. Pode considerar-se que este facto está relacionado com o meio proveniente destas crianças e com as diferenças na ação pedagógica dos PC de ambos os ciclos. O contexto do 1.ºCEB nada se parecia com o contexto da prática do 2.º CEB, sendo que o primeiro é uma instituição privada de carácter militar e no segundo é uma escola numa zona muito complicada dos arredores de Lisboa, onde as crianças apresentam um nível de vida muito baixo. O problema nesta prática do 2.ºCEB não foi só as crianças serem provenientes de um meio social baixo e complicado, o problema é que os professores não estão preparados para tal. Concordando com Perrenoud (1978) em muitos sistemas de ensino dos dias de hoje os professores não estão preparados para dar um ensino individualizado, atento às dificuldades de cada um dos seus alunos, de modo a que não colocam em prática possibilidades de diferenciação, eventualmente existentes.

No 1.ºCEB a PC privilegiava um método de ensino apoiado em princípios pedagógicos que implicavam o trabalho partilhado pela turma, pela cooperação, comunicação, respeito mútuo e acompanhamento individualizado, centrando a sua ação no desenvolvimento e crescimento da aprendizagem. Procurava, como afirmado por Arends (1995), auxiliar os alunos a aprenderem e crescerem, a saberem colocar questões, a procurar respostas e soluções para saciarem as suas curiosidades e interesses e assim construir as suas próprias ideias. A PC organizava o processo de ensino/aprendizagem segundo as características dos seus alunos utilizando estratégias pedagógicas assentes na diferenciação da gestão da sala de aula. Este é modo que, na minha opinião está correto, pois

as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994, citado por Morgado, 1999, p. 124).

Por outro lado, na prática do 2.ºCEB, foi possível observar uma prática pedagógica mais tradicional, sustentada por processos e estratégias centrados no professor, com utilização preferencial a recursos do método expositivo.

No que respeita à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem pelos PC foram também percecionadas algumas diferenças nas duas práticas. No 1.ºCEB os alunos dispunham de mais tempo para organizar as aprendizagens realizadas, existindo sempre um tempo individual, onde cada aluno trabalhava ao seu ritmo e organizava o seu tempo consoante as atividades propostas pela PC. No 2.ºCEB os alunos não dispunham deste tempo para consolidar e sistematizar as aprendizagens adquiridas. O facto de existirem as provas de aferição no final do ano fizeram com que os PC se preocupassem mais em abordar os conteúdos todos do que propriamente garantir que os alunos os compreendessem.

A articulação dos conteúdos entre as áreas foi mais notória no 1.ºCEB, uma vez que existe apenas um professor para todas as disciplinas e no 2.ºCEB é necessário que todos os professores planifiquem em conjunto. Ainda assim, embora não tenha sido tão regular quanto o desejado, tentou-se articular diversas vezes conteúdos de PT com HGP ao longo da prática. A meu ver, é crucial trabalhar com um objetivo: a formação integral do indivíduo. Para tornar concretizável este objetivo é fulcral, segundo Ainscow (1997), a existência de um trabalho coordenado e colaborativo entre docentes, que assegure aos mesmos a confiança necessária para improvisar, de modo a conseguirem encontrar respostas apropriadas às necessidades dos seus alunos (citado por Silva e Silva, 2015).

Na organização do espaço também se notou algumas disparidades. No 1.ºCEB os alunos encontravam-se organizados em mesas individuais muito próximos uns dos outros, existindo sempre a possibilidade de se juntarem a pares ou em grupos, já no 2.ºCEB estavam organizados sempre a pares e raramente se juntavam em grupos. Onde se observou maior diferença foi na decoração e oferta de materiais nas salas de aula. No

1.ºCEB os materiais estavam sempre disponíveis e organizados de forma a que os alunos pudessem utilizá-los autonomamente, sempre que necessário. Serralha (2007), considera importantíssima a criação de um ambiente estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos estejam expostos, de forma a que os alunos tenham acesso aos mesmos autonomamente, pois promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos, sendo necessária a manutenção do espaço pelo professor e pelos alunos. Outro aspeto muito positivo é o facto dos trabalhos, que vão sendo realizados pelos alunos, estarem expostos na sala de aula, de modo a que estes sintam que fazem parte daquele espaço. Já no 2.ºCEB nenhum destes aspetos se verificava, pois, os alunos estavam constantemente a mudar de sala, consoante as disciplinas, logo não tinham um espaço deles.

Relativamente à relação pedagógica estabelecida, ou seja, relação professor-aluno e aluno-aluno, observou-se uma relação mais próxima entre professor-aluno no 1.ºCEB, pois este, indo ao encontro da afirmação de Estrela (2002), representava um auxílio à aprendizagem. Por outro lado, no 2.ºCEB, tal não se verificou, sendo que neste caso o professor tinha a função de transmitir conteúdos. A diferença da relação afetiva entre professor-aluno, nos dois ciclos, está também relacionada com os princípios pedagógicos que cada um utiliza. No 1.ºCEB a PC utilizava princípios em que implicava o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser uma explicação para a relação mais próxima com os seus alunos, comparativamente com o que se verificava no 2.ºCEB. Em comparação com os PC no 2.ºCEB, nós estagiárias criámos uma grande relação com os alunos de ambas as turmas, o que facilitou a nossa intervenção, pois fez com que os alunos melhorassem radicalmente o seu comportamento nas nossas aulas. Concordando com Luz (2015),

The best productivity in a classroom comes from effective co-operation between the teacher and the students. (...) Teachers need to be supportive. A supportive teacher is one who creates efficiently a positive classroom environment, who encourages students to behave well in classroom and to be motivated (p. 2).

Como todos os processos anteriormente descritos, os de regulação e avaliação das aprendizagens não foram exceção, logo foram significativamente diferentes de ciclo para ciclo. A avaliação das competências constitui um processo que apresenta como objetivo, de acordo com Depresbiteris (2003), «verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não incide apenas sobre a tarefa,

mas também sobre a mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe (...)» (citado por Baggio, Cappellari, Mueller e Sausen, 2017, p. 4).

Foi possível observar este processo nas práticas da PC do 1.ºCEB. Esta realizava uma avaliação formativa e reguladora, onde os ritmos de cada aluno e os níveis das suas aprendizagens eram respeitados. No 2.ºCEB estas práticas não eram praticadas, sendo apenas privilegiada a avaliação sumativa, através das fichas de avaliação. No 1.ºCEB a PC partilhava o poder da avaliação com os seus alunos, de modo a que todos os intervenientes no processo de aprendizagem realizassem uma autoavaliação do seu percurso até à data. Como refere Leite (2003), a autoavaliação permite a participação dos alunos na avaliação e o desenvolvimento das competências a este nível. Neste caso, considerou-se o aluno como «protagonista do ensino», alguém que «reflete com o professor e com os colegas as situações de aprendizagem» (Leite, 2003, p. 49).

Por fim, considerou-se que, através da diferenciação das ações pedagógicas desenvolvidas, os alunos do 1.ºCEB mostraram ser mais responsáveis e autónomos no seu processo de ensino aprendizagem relativamente aos alunos do 2.ºCEB, apesar de estes se encontrarem numa fase de desenvolvimento posterior.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Ao longo desta segunda parte, serão descritas todas as fases do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB, intitulado *As emoções – ansiedade, prazer e aborrecimento – de uma turma do 2.º ano de escolaridade nas disciplinas de português e matemática.*

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A educação, ao longo da história, tem sofrido inúmeras alterações e, em correspondência, o papel esperado para um professor tem acompanhado essas mudanças. Na maioria das escolas, os processos de ensino aprendizagem deslocaram-se do tradicional, centrado somente nos conteúdos e na figura do professor, para diferentes formas e processos de ensino onde o aluno é colocado como sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

No início da PES II, no 2.ºCEB, foi possível observar uma grande diferença na forma como os professores cooperantes, das duas turmas, geriam a aula e a turma. Os dois apresentavam uma relação professor-aluno bastante distinta, sendo que um era muito próximo dos seus alunos e apresentava conhecimento das suas dificuldades e interesses, enquanto que o outro mantinha uma postura de transmitir apenas, conhecimentos e novos conteúdos, sempre relacionados com a sua área disciplinar. Na prática do 1.ºCEB a professora cooperante apresentava uma enorme preocupação em conhecer bem os seus alunos, as suas dificuldades, capacidades e interesses. O tema das emoções surgiu principalmente na prática do 2.ºCEB, sendo que a ideia foi aprimorada no 1.ºCEB. Foi impossível realizar o estudo em ambos os ciclos, logo este foi realizado com a turma do 2.º ano de escolaridade.

Os professores e educadores, no século XXI, têm um papel fundamental: garantir processos de inclusão que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, as necessidades individuais e os interesses e capacidades de cada aluno. Ainda devem garantir o desenvolvimento de diversas capacidades que auxiliem os seus alunos a intervir na sociedade, como a autonomia e a responsabilidade. Assim sendo, para os professores conseguirem acompanhar os seus alunos, no desenvolvimento das suas aprendizagens, é necessário, entre outros fatores, que estes acompanhem as suas emoções, uma vez que «emotions are central to the understanding of student learning and achievement» (Govaerts & Grégoire, 2008; Pekrun, 2006; Weiner, 2010, citado por Mata, Peixoto & Sanches, 2015, p. 3).

É através da perceção e compreensão das emoções que compreendemos os significados atribuídos às relações que são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo que o rodeia (Abril & Peixoto, s/d). No sentido de estudar esta ideia, têm sido levados a cabo

diversos estudos sobre a relevância das emoções para o desenvolvimento da criança e, com base na problematização efetuada e nas experiências observadas e vividas no contexto de prática de ensino supervisionada centrada nos alunos e no desenvolvimento da sua aprendizagem, emerge a seguinte questão: *De que forma as emoções (ansiedade, prazer e aborrecimento) aparecem associadas ao desempenho escolar em crianças do 1.ºCEB?*

Em conformidade com a questão apresentada, identificaram-se dois objetivos de investigação: (i) perceber se a forma como os alunos se sentem, nas aulas e nos momentos de avaliação, nas disciplinas de português e matemática, está relacionado com o seu desempenho final; e (ii) analisar e compreender o que é que os alunos consideram ser mais difícil nas disciplinas de português e matemática.

Ao aprofundar este estudo e conhecimento, o objetivo geral é de que, alguma forma, se possa contribuir para uma reflexão sobre estes processos e, consequentemente, a melhoria e aprofundamento dos mesmos na sala de aula e no sucesso dos alunos considerando o impacto que as emoções têm no processo de aprendizagem.

De seguida, através de uma revisão bibliográfica, apresenta-se a fundamentação teórica do presente estudo, explicitando os conceitos principais associados à problemática identificada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

«The emotions experienced by teachers deserve attention by researchers, administrators, and policy makers as well, particularly in light of teachers' high attrition and early retirement rates in countries around the world» (Ingersoll, 2002, citado por Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009, p. 705).

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica da temática objeto de estudo. Inicia-se explicitando o conceito de emoções, seguido da importância da relação professor-aluno para a compreensão dessas emoções e, por último, a importância das emoções para o crescimento e desenvolvimento dos alunos na aprendizagem. Grande parte da revisão bibliográfica tem por base estudos relacionados com o trabalho em questão, sendo que «só recentemente surgiram instrumentos adaptados para crianças no início da escolaridade» (Lichtenfeld et al., 2012, citado por citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017, p. 127).

2.1. Definição do conceito de emoções e a sua importância

Diversos autores descrevem as emoções como um «multiple-component process that comprises specific affective, cognitive, psychological and behavioral elements» (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011; Scherer, 2009, citado por Beni, Mega & Ronconi, 2014, p. 121).

De acordo com Oatley e Jenkins (2002) as emoções constituem o componente primário da comunicação e formam a base das relações sociais. Estes ainda afirmam que as emoções «fornecem padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras» (citado por Abril & Peixoto, s/d, p. 882). Segundo Schutz e Pekrun (2007) as emoções como o prazer, a esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, desespero e tédio são extremamente importantes para a «motivação, aprendizagem, desempenho, desenvolvimento da identidade e saúde» (citado por Abril & Peixoto, s/d, p. 882). Estas apresentam um papel fulcral no desenvolvimento da criança (Fernández-Sánchez Quintannilla & Giménez-Dasí, 2015, citado por Fernandes & Mata, 2017).

As emoções revelam uma enorme importância nas operações mentais. Nesta perspectiva, Mayer & Salovey (1997) apresentam três variáveis: «1) a emoção torna o

pensamento mais inteligente; 2) a inteligência cognitiva auxilia o indivíduo a pensar as suas emoções e as dos outros; 3) a ausência dessa relação binomial torna o indivíduo emocional e socialmente incapaz» (citado por Franco & Santos, 2015, p. 339). Estes modelos foram apenas pensados para os adultos, sendo que hoje em dia está provado que a criança, com apenas alguns dias de vida, é capaz de entender emoções e que o desenvolvimento dessas habilidades emocionais continua a crescer durante toda a infância, caminhando depois para a idade adulta (Mayer & Salovey, 1997, citado por Franco & Santos, 2015).

Para uma melhor compreensão do conceito de emoções é essencial a definição de competência emocional. Esta é apresentada como uma componente do desenvolvimento, que abrange as diferentes habilidades da criança para expressar, interpretar e regular, adequadamente, as suas emoções, bem como as de compreender as emoções dos que a rodeiam (Franco & Santos, 2015). Esta competência emocional é composta, segundo Denham et al. (2003), por três componentes: a expressão emocional, a regulação emocional e a compreensão das emoções (citado por Franco & Santos, 2015).

Segundo Mayer e Salovey (1997), a **expressão emocional** adota o papel principal na competência emocional. Esta refere-se «á habilidade para moderar emoções negativas e potenciar emoções positivas» (citado por Franco & Santos, 2015, p. 339). «A **regulação das emoções** refere-se à capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais». A regulação das emoções está também relacionada com as regras de regulação de cada sociedade, na forma como um indivíduo expressa os seus sentimentos emocionais. Em diversas culturas a expressão de certas emoções, positivas ou negativas, são desaprovadas, logo as crianças devem «aprender a dissociar sentimentos internos de uma expressão aberta, e descobrir como fazê-lo é parte importante da sua socialização (Schaffer, 2004, citado por Franco & Santos, 2015, p. 340). Por último, a **compreensão das emoções** incluiu «a capacidade de as nomear e reconhecer através das expressões faciais, o conhecer as causas das emoções em si nos outros e, a descentração afetiva, (...) a capacidade de identificar a emoção no outro» (Denham, 1986, citado por Fernandes & Mata, 2017, p. 259).

No contexto escolar, as emoções revelam-se elementos essenciais para a compreensão da motivação, da aprendizagem e dos diferentes níveis de desempenho e envolvimento dos alunos (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisk, Reiss & Murayama, 2012; Wigfield & Eccles, 1989, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017).

2.2. Importância da relação professor-aluno para a compreensão das emoções

Ao longo do processo de entendimento, pelas crianças, das emoções vivenciadas e das suas estratégias de controlo e regulação das mesmas, o papel da família, dos pares e dos professores torna-se fulcral para o seu desenvolvimento (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Roque & Veríssimo, 2011; Wigfield & Eccles, 1989, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017).

Como em todos os processos de ensino-aprendizagem, a relação afetiva entre professor-aluno é muitíssimo importante para o desenvolvimento da criança. Segundo vários autores, a relação professor-aluno é fulcral para o envolvimento dos alunos na aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu futuro académico (Ahmed, Minnaert, van der Werf, & Kuyper, 2010; Goetz, Ludtke, Nett, Keller, & Lipnevich, 2013; Stephanou, 2011, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017). No dia a dia escolar, os colegas e os professores são o maior suporte que a criança tem, pois estes podem apoiá-la emocionalmente, motivá-la e auxiliá-la nos processos de avaliação (Malecki e Demaray, 2002, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017).

Desta forma, as emoções dos professores podem influenciar as dos alunos. Alguns acreditam que as emoções, como o prazer e a satisfação, dos professores e dos alunos estão positivamente ligadas umas às outras, devido à sua interação social em sala de aula (Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009). Diversos professores afirmam que quando estes apresentam emoções positivas e agradáveis aos outros que isso os torna mais eficazes no trabalho (Sutton, 2004; Witcher, Onwuegbuzie & Minor, 2001, citado por Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009), o que acaba por tornar o clima de sala de aula mais agradável e descontraído. Segundo Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun e Sutton (2009), «(...) a teacher's individual emotional experience during teaching should translate into the degree of enthusiasm during expressed in teaching style, which in turn should influence students' experiences of enjoyment while being instructed» (p. 706).

Assim sendo, a relação professor-aluno é uma das peças chave para a compreensão das emoções e na sua importância para o desenvolvimento da criança, não só escolar como social. O entusiasmo que um professor demonstra em sala de aula funciona como um mediador da relação professor-aluno, para a satisfação do aluno. (Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009). Para Hamre e Pianta (2007), um

ambiente positivo e emocional é caracterizado pelas práticas pedagógicas do professor, que mostram que estes são sensíveis às necessidades, capacidades e interesses dos seus alunos (citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017). Quando um professor conhece os seus alunos não necessita de se impor através de castigos, pois sabe e entende o que é que cada um deles necessita, possibilitando, desta forma, um bom ambiente de trabalho, aproveitamento e desenvolvimento. «These teachers establish warm relations, take into account the students' point of view and do not use coercive or punitive disciplinary practices. They foster cooperation and respect among students and student autonomy which contributes to Enjoyment in learning» (Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017, p. 282).

Research shows that students who present higher levels of school support (teachers and peers) are less vulnerable to stress and reveal higher levels of academic motivation (DuBois, Felner, Brand, Adan, & Evans, 1992, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 283). The perception of support from peers and teacher may therefore work as a motivational source that helps students face challenges and stressful situations. If students feel the support of those who are most significant to them in the classroom context, when facing a stressful situation they will feel more emotionally competent in solving it (Furrer & Skinner, 2003, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 283).

Em suma, a família, os amigos e os professores são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Sendo o professor o elemento que mais os acompanha, a relação afetiva entre este e os seus alunos apresenta-se como um processo de ensino-aprendizagem fundamental para o desenvolvimento e crescimento, pois quando um professor mantém uma boa relação com os seus alunos, este conhece os seus comportamentos e emoções, conhece cada um dos seus alunos em particular, fornecendo, desta forma, um bom ambiente de trabalho e aprendizagem.

2.3. Importância das emoções para o sucesso dos alunos na aprendizagem

Como foi possível verificar com o enquadramento acima apresentado, as emoções apresentam um papel fulcral para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e estão associadas ao envolvimento dos estudantes nas aprendizagens e à qualidade da sua

relação com os professores. As emoções estão sempre presentes em diversos contextos de realização, especialmente no contexto escolar, onde «as emoções são elementos determinantes para a compreensão das dinâmicas aí estabelecidas, das motivações, da aprendizagem e dos níveis de desempenho atingidos» (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisk, Reiss & Murayama, 2012, Wigfield & Eccles, 1989, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017, p. 126).

Deste modo, as emoções apresentam diversos padrões. Se um professor repetir uma determinada atividade já realizada em sala de aula, mas com conteúdos diferentes, a criança pode reagir à mesma de formas significativamente diferentes, pois «os padrões emocionais são distintos consoante a matéria a que se refere, sendo essencial o desenvolvimento de investigação sistemática e consistente para cada domínio específico» (Raccnello et al., 2013, Goetz et al., 2006, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017, p. 128).

As emoções de realização podem ter influência na aprendizagem, tendo impacto nos mecanismos funcionais, tais como a capacidade de memória no trabalho, o processamento de informação e a autorregulação (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014, citado por Brondino, Lichtenfeld, Moè, Raccanello & Stupnisky, 2018). Estas estão relacionadas com o desempenho dos alunos, através da influência de alguns conjuntos de mecanismos motivacionais e cognitivos, nomeadamente a motivação, o esforço de cada aluno, a sua autorregulação, o tipo de estratégias de aprendizagem adotadas e a disponibilidade dos recursos cognitivos utilizados nas tarefas de aprendizagem e realização (Pekrun, 2006, Pekrun, Elliot & Maier, 2009, Pekrun et al., 2002, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 283)».

Assim sendo, Jennings e Greenberg (2009) afirmam que o desenvolvimento da competência emocional das crianças deve ser acompanhado, especialmente pelos professores, pois «tem impacto no clima de sala de aula e nas suas interações sociais, demonstrando a importância do desenvolvimento das emoções no contexto educativo/escolar» (Fernandes & Mata, 2017, p. 260). A existência de diferenças nos sistemas escolares pode refletir-se nas emoções dos alunos, tanto relativamente ao seu percurso escolar «como no que se refere aos contextos específicos da sala de aula e às dinâmicas aí desenvolvidas decorrentes das metodologias educativas, do tipo de feedback e das relações aí estabelecidas» (Lichtenfeld et al., 2012, Wigfield & Eccles, 1989, citado por Mata, Monteiro; Peixoto & Sanches, 2017, p. 126).

Acredita-se que as emoções exercem uma grande influência nos alunos na sua motivação intrínseca para aprender. Assim sendo, os efeitos globais das emoções no desempenho académico são considerados um produto, do conjunto desses diversos processos, que dependem da interação entre esses processos e a exigência de tarefas (Mega, Ronconi & Beni, 2014). «Researchers in achievement emoticons have assumed that positive emoticons enhance students' self-regulated learning and negative emoticons facilitate reliance on external guidance» (Pekrun et al., 2007, citado por Mega, Ronconi & Beni, 2014, p. 123).

Desta forma, as emoções podem estar agrupadas entre o prazer, o aborrecimento e a ansiedade. Alguns autores afirmam que a ansiedade pode ser considerada uma emoção que influencia negativamente o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, especialmente ao nível da matemática (e.g. Ahmed et al. 2010; Dettmers et al. 2011; Luo et al. 2014; Radisic et al. 2015; Wu et al. 2014, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2010). Em contrapartida, Keeley et al. (2008) afirma que a ansiedade pode tornar-se benéfica para o desenvolvimento dos alunos, até um certo limite, pois quando este é ultrapassado acaba por se tornar prejudicial (citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2010). Segundo Brondino, Lichtenfeld, Moè, Raccanello & Stupnisky (2018), a ansiedade pode reduzir alguns recursos cognitivos, mas pode influenciar a motivação de uma forma ambígua. «Math anxiety has an overall negative relationship with math achievement» (Ahmed, Kuyper, Minnaert & Van der Werf, 2013, p. 152).

O aborrecimento - «an unpleasant and low physiologically arousing emotion – has been only recently been paid attention in the literature despite its potencial relevance to dropout» (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010, citado Brondino, Lichtenfeld, Moè, Raccanello & Stupnisky, 2018, p. 4). Este esgota a atenção, a motivação para a realização de tarefas e o processo profundo de informação (Brondino, Lichtenfeld, Moè, Raccanello & Stupnisky, 2018). De acordo com as previsões realizadas num estudo empírico (Pekrun, 2006, Pekrun et al. 2002), este mostrou que as emoções negativas, como o aborrecimento, diminuem o interesse e a motivação dos alunos, no desencadear do uso de estratégias rígidas e superficiais de aprendizagem (Pekrun et al. 2004, 2010, 2011, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2016).

Alguns estudos mostram «beneficial links for positive activating emotions, such as enjoyment, with achievement by promoting affect-related memory effects, interest, deep attention, and flexible learning strategies» (Brondino, Lichtenfeld, Moè, Raccanello

& Stupnisky, 2018, p. 4). Outros demonstraram que as emoções positivas, como o prazer, afetam positivamente a aprendizagem e o desempenho (Artino et al. 2010, Pekrun et al. 2004, 2009, 2011, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2016), fortalecendo assim o interesse, a motivação e o esforço. Deste modo, utilizando-se estratégias de aprendizagem mais flexíveis e criativas, promove-se a autorregulação da aprendizagem, criando-se assim recursos cognitivos que permitam aos alunos direcionar a sua atenção para a tarefa pretendida. (Pekrun et al. 2004, 2011, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2016).

3. METODOLOGIA

No presente capítulo, descreve-se a metodologia utilizada no estudo realizado. Ao longo do processo de investigação que implicou «planear, atuar, observar, refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas» (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa & Vieira, 2009, p. 363), a metodologia integra uma etapa fulcral para a orientação e desenvolvimento do estudo.

Assim sendo, de seguida, apresentam-se as opções metodológicas realizadas, incluindo a natureza do estudo, a caracterização dos participantes e os princípios éticos do processo. Para concluir, esclarecem-se os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados e os métodos e técnicas de análise dos mesmos.

3.1. Questão de investigação e objetivos de estudo

Apesar de nos tempos de hoje, a escola e, em especial, os professores demonstrarem uma grande vontade em conhecer as dificuldades e interesses de cada um dos alunos, de modo a conseguir ajudá-los de melhor forma, este ainda é um processo que não funciona em algumas instituições e com alguns docentes.

A análise desta problemática permitiu identificar uma questão de investigação: De que forma as emoções (ansiedade, prazer e aborrecimento) aparecem associadas ao desempenho escolar em crianças do 1.ºCEB?

Em conformidade configura-se o objetivo geral desta investigação: contribuir para uma reflexão sobre estes processos e, conseqüentemente, a melhoria e aprofundamento dos mesmos em sala de aula e no sucesso dos alunos, considerando o impacto que as emoções têm no processo de aprendizagem. Assumindo como referência a questão de investigação e a finalidade do estudo apresentaram-se os seguintes objetivos específicos: (i) perceber se a forma como os alunos se sentem, nas aulas e nos momentos de avaliação nas disciplinas de português e matemática, está relacionado com o seu desempenho final; e (ii) analisar e compreender o que é que os alunos consideram ser mais difícil nas disciplinas de português e matemática.

3.2. Natureza do estudo

De acordo com o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por uma metodologia de tipo misto. As duas formas de investigação – quantitativa e qualitativa – são retratadas, inúmeras vezes, como paradigmas distintos e incompatíveis na investigação no contexto da educação (Shaffer & Serlin, 2004, citado por Morais & Neves, 2007). Assim, «reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas – quantitativas e qualitativas» (Morais & Neves, 2007, p. 76).

Deste modo, torna-se importante a utilização de ferramentas dos dois paradigmas, apostando-se numa metodologia mista «que se expressa não só no sentido de integrar as duas formas de inquérito, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas», fazendo com que estas se complementem (Morais & Neves, 2007, p. 78).

3.3. Caracterização dos participantes

Participaram 22 alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, sendo que 10 dos alunos são do sexo feminino e os restantes 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Como foi referido anteriormente, nenhum dos alunos estava sinalizado com NEE.

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Um investigador, como mencionado por Sousa e Batista (2011), deve ter em conta um combinado de princípios que orientam o seu desempenho e desenvolvimento e que contribuem para a construção e crescimento da sua identidade profissional e para o melhoramento da qualidade da investigação realizada. Assumindo como referência a carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), os participantes foram informados sobre a natureza do estudo e os respetivos objetivos do mesmo. Garantiu-se a privacidade e assegurou-se que «os dados fornecidos pelos participantes»

fossem «totalmente anónimos e confidenciais» (p. 8). Todos os participantes aceitaram e concordaram em participar em todos os procedimentos do estudo.

3.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Em conformidade com os objetivos definidos e com a natureza do estudo, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados. Esta recolha de diversas informações faz parte de um processo organizado, colocado em prática para obter informações junto da amostra, com o grande objetivo de atravessar de um nível de conhecimento para outro (Ketele & Roegiers, 1993).

Na recolha de dados utilizaram-se «procedimentos metodológicos associados às duas formas de inquérito. Com efeito, a par de questionários de tipo fechado (característicos de abordagens quantitativas)» recorreram-se a entrevistas e observações «(característicos de abordagens qualitativas)» (Morais & Neves, 2007, p. 79). Os questionários foram baseados num estudo realizado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). A partir da realização dos questionários procedeu-se à construção do guião da entrevista semiestruturada, em que as questões tinham como objetivo a análise mais aprofundada e qualitativa de diversas questões dos questionários, como o que é que eles gostam e não gostam nas disciplinas de português e matemática, como é que se sentem em relação às aulas, quando são confrontados com exercícios que eles consideram difíceis, na realização de trabalhos de casa e nos testes de avaliação. A entrevista foi realizada em *focus group*, principalmente por se tratar

de um método de recolha de informação muito flexível, podendo a sua aplicação ocorrer na análise de um leque alargado de tópicos com uma grande variedade de indivíduos. (...) Reconhece-se também a relativa rapidez da técnica face à abrangência e ao volume de informação gerada (Keating, Silva & Veloso, 2014, p. 187).

Apesar dos questionários já terem sido testados em outros estudos, tornou-se importante, como sugerido por Bell (2004), que este fosse testado, para ser perceptível a estimativa do tempo que os participantes demorariam a responder às questões e para a possibilidade de identificar questões que poderiam ser eliminadas ou reformuladas.

O questionário referente à disciplina de português apresenta vinte e uma questões, relativas, especialmente, à leitura. O questionário referente à disciplina de matemática está dividido em três partes: sala de aula; trabalhos de casa; e testes, e apresenta vinte e oito questões. Utilizou-se como critério de avaliação uma escala de *Likert* de cinco pontos, sendo que os inquiridos apresentam especificamente o seu nível de concordância relativamente às questões apresentadas. No questionário de matemática a escala é: 1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Assim-Assim; 4 – Bastante; e 5 – Muito (cf. Anexo H). No questionário de português, a escala é: 1 – Nada; 2 – Um bocadinho; 3 – Mais ou menos; 4 – Bastante; e 5 – Muito (cf. Anexo I). Como já foi referido, todas as questões eram de natureza fechada, sendo escolhas múltiplas.

3.6. Métodos e técnicas de análise de dados

De forma a analisar os dados de natureza qualitativa, recorreu-se à análise do conteúdo. Como sugerido pelo autor Bardin (2013), a análise do conteúdo retrata um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que o objetivo é obter indicadores que permitam a conclusão de conhecimentos. A primeira fase indispensável foi a descrição, onde é realizada a enumeração das características do texto, resumida depois do tratamento. A segunda fase foi a inferência, que realiza a ponte para a terceira fase, a interpretação. Em conformidade, a análise do conteúdo foi utilizada para a análise dos dados qualitativos, as entrevistas em *focus group*, interpretadas e analisadas através dos gráficos realizados segundo as tabelas de categorias e subcategorias (cf. Anexo J e K).

Os dados de natureza quantitativa foram analisados através do software *Statistical Package for the Social Sciences v23* (SPSS), este é utilizado «por aqueles que desejam trabalhar com uma abordagem quantitativa com vistas ao estabelecimento de padrões e tendências de comportamento amostral relacionadas a uma população específica» (Meirelles, 2014, p. 66). Em primeiro lugar foi realizado um teste de *t* para amostras independentes e de seguida um teste de correlações de *Pearson*.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados. Será dividido em dois subcapítulos: (i) análise dos dados qualitativos, entrevistas *focus group*; e (ii) análise dos dados quantitativos através do SPSS.

Na apresentação dos dados de natureza qualitativa os gráficos não irão estar todos presentes no corpo de texto, devido ao limite de páginas imposto, sendo que estão todos publicados em anexo.

4.1. Análise dos dados qualitativos – entrevistas *focus group*

De forma a apresentar os resultados dos dados qualitativos recolhidos através das entrevistas em *focus group*, foram realizadas tabelas de categorias, subcategorias e frequências. No presente subcapítulo irá ser apresentada a análise de cada um dos gráficos retratados. Em primeiro lugar, são apresentados os dados relativos à disciplina de português e em segundo lugar os dados relativos à disciplina de matemática. Os dados, de ambas as disciplinas, estão divididos em sete categorias: (i) gostar; (ii) não gostar; (iii) ir às aulas; (iv) exercícios difíceis nas aulas; (v) trabalhos de casa; (vi) trabalhos de casa não terminados; e (vii) testes de avaliação.

4.1.1. Resultados relativos à disciplina de português

Em primeiro lugar, irão ser apresentados os gráficos referentes à disciplina de português. A **primeira categoria** a ser apresentada é “Gostar” (cf. Figura 1) - referente aos conteúdos que cada aluno gosta mais na disciplina.

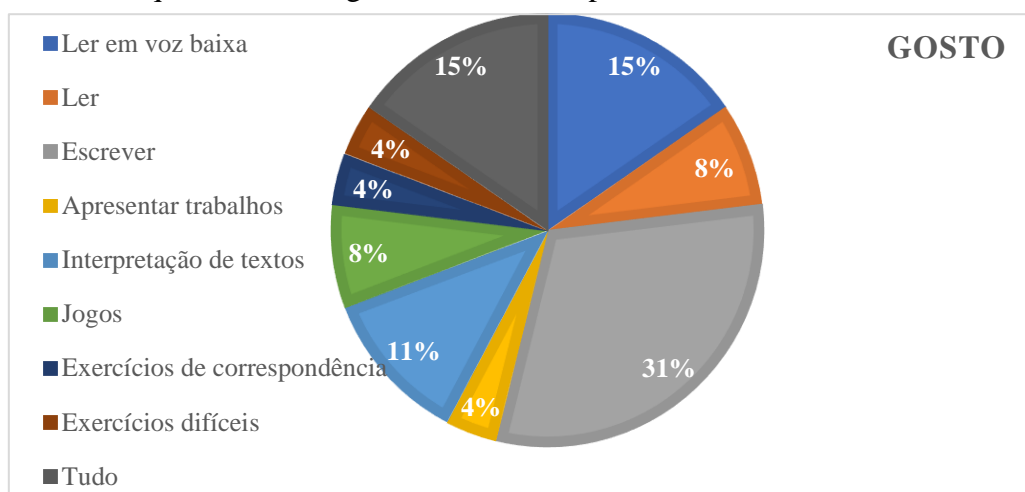


Figura 1 – Gráfico da categoria *Gosto* - disciplina de PT

Como é possível observar na figura 1, os alunos apresentaram áreas de interesses bastante distintas, apesar da maior preferência ser a escrita com 31%. É interessante observar que a segunda preferência da turma foi a de gostarem de todos os conteúdos, não distinguindo nenhum em particular.

A análise da **segunda categoria** “Não Gosto” (cf. Anexo L) mostrou que apesar de 31% da turma apresentar maior preferência pela escrita, como foi possível observar na análise realizada no ponto anterior, 48% dos alunos apresenta um enorme desagrado pelo domínio retratado, explicitando que muitas vezes não gostam de escrever grandes textos e histórias. 21% dos alunos apresentou um enorme desagrado pela leitura em voz alta, explicitando que muitas vezes ficam nervosos quando a professora lhes solicita que leiam para a turma.

Na **terceira categoria** “Ir às Aulas” (cf. Anexo M) observa-se que mais de metade da turma, 72% dos alunos afirmam que lhes apetece ir às aulas de português e que ficam contentes por saberem que vão ter aula desta disciplina, sendo que 13% dos alunos não lhes apetece e não ficam contentes.

Na **quarta categoria** “Exercícios Difíceis na Sala de Aula” (cf. Figura 2), 60% dos alunos afirmaram não ter medo de que ao longo das atividades fossem surgindo exercícios difíceis que estes não fossem capazes de realizar sozinhos, apesar de 24% afirmar que tem medo e que ficam nervosos quando se encontram nesta situação.



Figura 2 – Gráfico da categoria *Exercícios Difíceis na sala de aula* - disciplina de PT

Na **quinta categoria** “Trabalhos de casa” (cf. Figura 3) é possível observar que mais de metade da turma, 60% dos alunos, afirma gostar de trabalhos de casa de português e que apenas 7% dos alunos afirma não gostar.

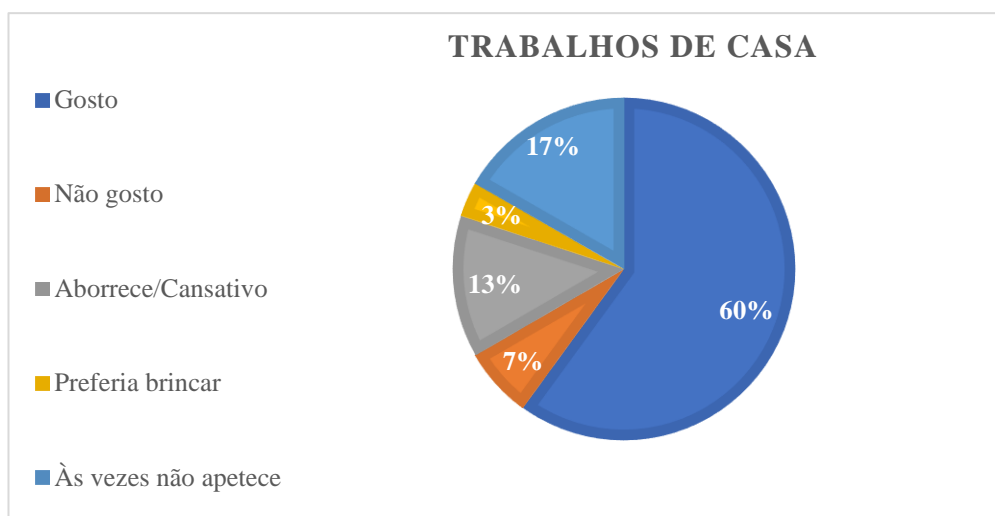


Figura 3 – Gráfico da categoria *Trabalhos de Casa* - disciplina de PT

Por outro lado, na **sétima categoria** “Trabalhos de Casa Não Terminados” (cf. Anexo N) quando não os conseguem terminar no prazo estipulado ficam nervosos (36%), assustados (14%), tristes (14%) e aborrecidos (9%), o que demonstra uma preocupação por parte dos alunos relativamente ao trabalho. 27% dos alunos afirma não se importar se os trabalhos estão terminados ou não, o que pode estar relacionado com os 33% dos alunos que não lhes apetece, na maioria das vezes, realizar os trabalhos e casa e com os que consideram os trabalhos aborrecidos/cansativos.

A **sétima categoria** é “Testes de Avaliação” (cf. Figura 4). É possível observar que 39% da turma se sente bem durante os testes de avaliação e 22% se sente feliz e contente. Por outro lado, 35% sente nervosismo durante os mesmos, sendo que mais 4% afirmou sentir pânico.

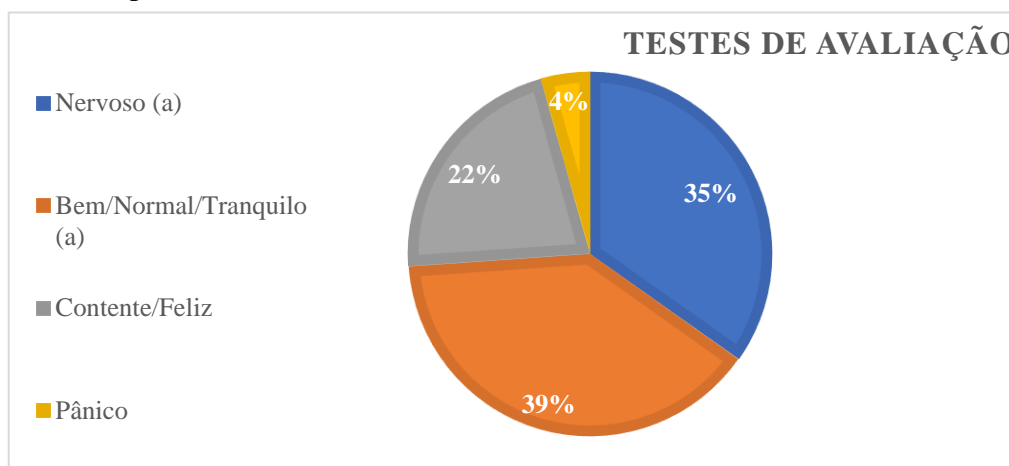


Figura 4 – Gráfico da categoria *Testes de Avaliação* - disciplina de PT

4.1.2. Resultados relativos à disciplina de matemática

De seguida, irão ser apresentados os resultados relativos à disciplina de matemática. As categorias foram estruturas da mesma forma que as de disciplina de português.

Como na disciplina de português, a **primeira categoria** é “Gostar” (cf. Figura 5) e os resultados obtidos foram os seguintes.

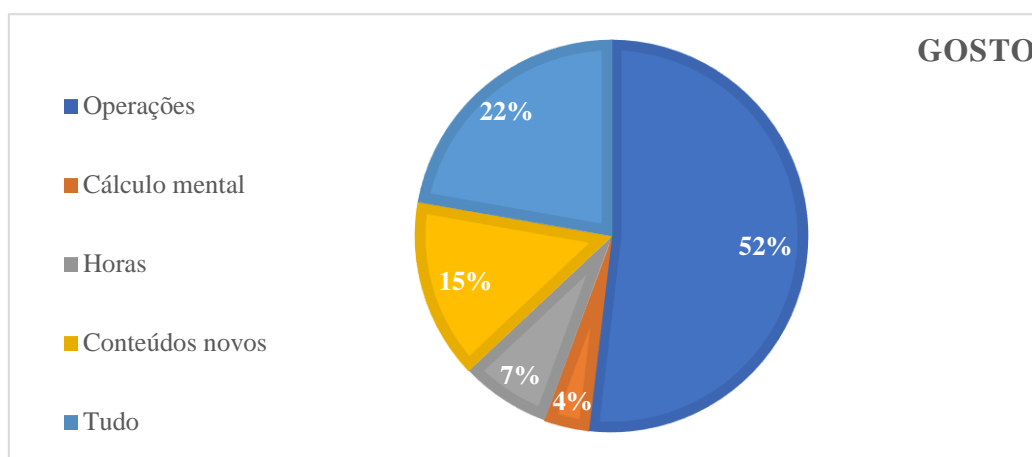


Figura 5 – Gráfico da categoria *Gosto* - disciplina de MAT

O domínio em que os alunos demonstraram mais interesse foi as operações, sendo que 22% dos alunos respondeu que gostava de qualquer conteúdo abordado em matemática. Nas entrevistas realizadas nenhum aluno afirmou especificamente que não gostava de matemática, o que se verificou na disciplina de português.

A **segunda categoria** “Não Gosto” não mostrou dados relevantes que justificassem a construção de um gráfico, como é possível observar na tabela das categorias (cf. Anexo O). A maior parte dos alunos respondeu que gostava de praticamente todos os conteúdos em matemática. Assim sendo, os resultados obtidos não se tornaram significativos.

A **terceira categoria** “Ir às Aulas” (cf. Anexo P) mostrou resultados muito positivos, sendo que 79% dos alunos afirmou que lhes apetecia ir às aulas e que ficavam por contentes por saberem que iriam ter matemática. 8% da turma afirmou que ficavam nervosos quando sabiam que ia ter a disciplina e os restantes afirmaram que, por vezes, não lhes apetece ter matemática.

A **quarta categoria** “Exercícios Difíceis na Sala de Aula” (cf. Figura 6) apresentou os seguintes resultados.

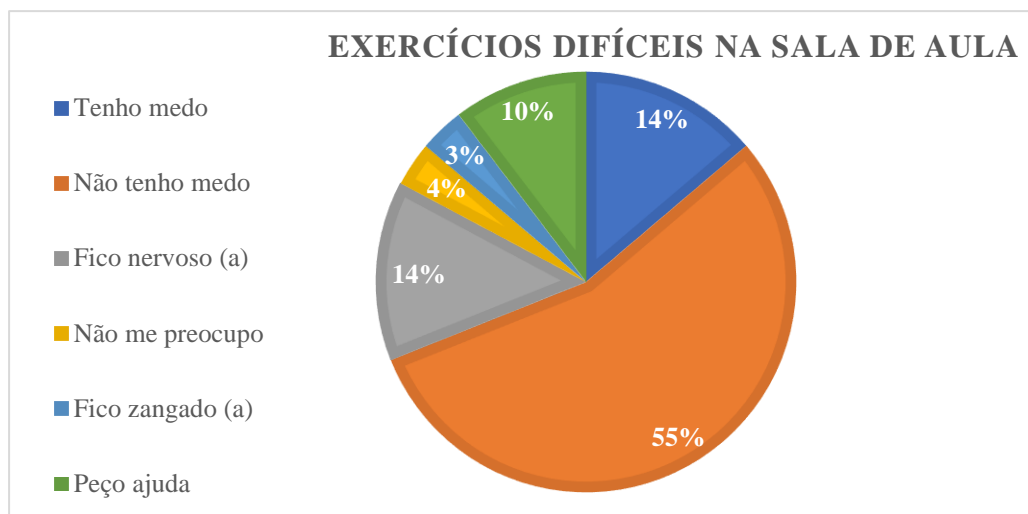


Figura 6 – Gráfico da categoria *Exercícios Difíceis na Sala de Aula* - disciplina de MAT

55% dos alunos afirmou não ter medo que, durante a resolução de exercícios estes se tornassem mais complicados ao ponto de eles não conseguirem resolver. Em contrapartida, 14% afirmou ter medo que isto acontecesse e mais 14% afirmaram ficar nervosos quando se deparavam com esta situação. Alguns alunos mais despreocupados com a situação, 10%, afirmaram que quando isto aconteciam não ficavam nervosos e pediam ajuda à professora ou a quem os estivesse a acompanhar para os ajudar na resolução dos mesmos.

A **quinta categoria** “Trabalhos de Casa” (cf. Figura 7) apresentou que 58% da turma gosta de realizar trabalhos de casa de matemática, 17% afirmou que estes são cansativos, 13% afirmou que não gostava de os realizar e os restantes afirmaram que não lhes apetecia fazer e que preferiam brincar ao invés de os fazer.

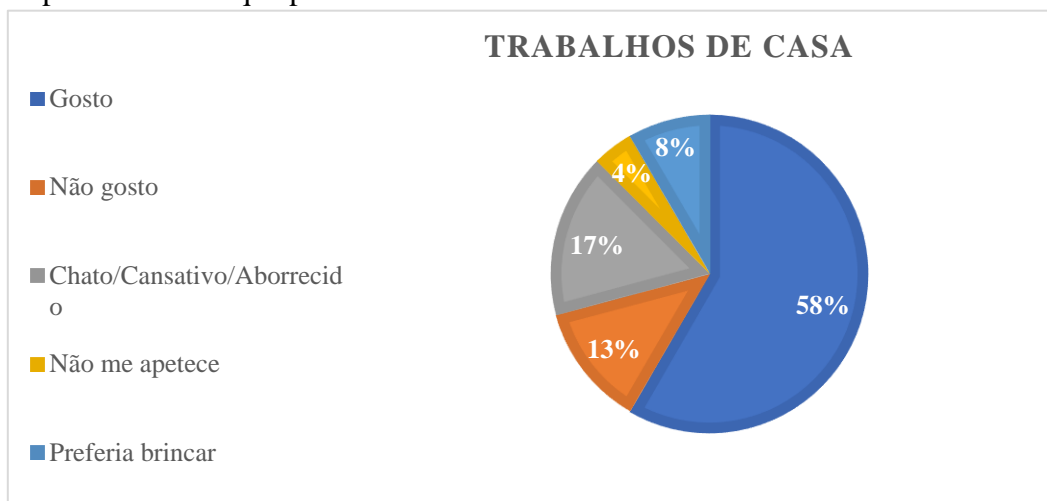


Figura 7 – Gráfico da categoria *Trabalhos de Casa* - disciplina de MAT

Na **sexta categoria** “Trabalhos de Casa Não Terminados” (cf. Anexo Q) conseguimos perceber que os alunos não se sentem bem em não terminar os trabalhos de casa no tempo estipulado, apenas 13% da turma afirmou sentir-se bem e tranquilos com a situação. A restante percentagem está dividida em situações de desânimo e ansiedade, como o nervosismo (33%), a tristeza (33%) e a raiva (17%).

A última e **sétima categoria** “Testes de Avaliação” (cf. Figura 8) apresentou os seguintes resultados.

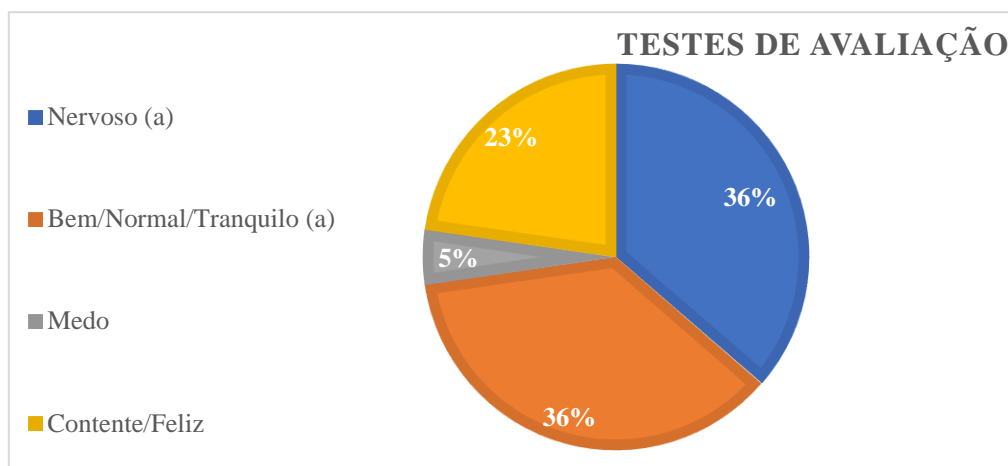


Figura 8 – Gráfico da categoria *Testes de Avaliação* - disciplina de MAT

Como é possível observar, mais de metade da turma (59%) sente-se contente e tranquila para a resolução de testes de avaliação, sendo um resultado muito positivo dada a pressão de que alguns sofrem no contexto familiar. 36% dos alunos sentem-se nervoso na resolução dos testes de avaliação, sendo que muitos deles têm receio de obter classificações menos positivas. Apenas 5% da turma identificou o medo da resolução dos mesmos.

4.2. Análise dos dados quantitativos – SPSS

Após a análise dos dados qualitativos e tendo em conta os objetivos do estudo, foi realizada a análise estatística dos dados dos questionários realizados, através do programa SPSS, sendo os resultados apresentados de seguida. A análise apresentava um carácter exploratório que procurava observar a existência de associações entre as emoções e os resultados académicos. No entanto, foram encontradas diferenças entre rapazes e raparigas.

De forma a saber se existiam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas variáveis estudadas realizámos um teste de t para amostras independentes. Os resultados apresentados para a disciplina de português não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre nenhuma das variáveis consideradas (a ansiedade, o prazer e o aborrecimento em sala de aula, nos trabalhos de casa e nos testes de avaliação; o género; a idade e as classificações finais de cada período). Para a disciplina de matemática os resultados sugerem que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas em algumas variáveis, entre rapazes e raparigas, como o **prazer nas aulas** $t(20) = -2.17, p = 0.00$; o **aborrecimento nas aulas** $t(20) = 1.78, p = 0.01$; a **ansiedade nas aulas** $t(20) = 2.37, p = 0.01$; o **prazer nos trabalhos de casa** $t(20) = -1.66, p = 0.01$; e o **prazer na avaliação** $t(20) = -2.77, p = 0.00$.

De seguida, são apresentadas três tabelas referentes às médias e ao desvio padrão do sexo feminino e masculino.

Tabela 1

Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com a sala de aula de matemática

Género/Aulas	Prazer		Aborrecimento		Ansiedade	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Masculino	17.17	4.11	6.17	3.43	6.17	2.08
Feminino	20.00	.00	4.20	.63	4.50	0.85

Relativamente ao **prazer durante as aulas** (cf. Tabela 1) verifica-se que o sexo feminino ($M = 20.00, DP = .00$) apresenta uma média superior relativamente ao sexo masculino ($M = 17.17, DP = 4.11$), o que nos informa que as raparigas apresentam maior prazer nas aulas de matemática do que os rapazes. Os rapazes ($M = 6.17, DP = 3.43$) **aborrecem-se** mais em sala de aula do que as raparigas ($M = 4.20, DP = 0.63$) e também se tornam mais **ansiosos** em sala de aula (masculino: $M = 6.17, DP = 2.08$; feminino; $M = 4.50, DP = 0.85$)

Tabela 2

Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com os trabalhos de casa de matemática

Género/TPC	Prazer		Aborrecimento		Ansiedade	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Masculino	8.50	2.20	5.08	3.55	5.67	2.50
Feminino	9.70	.67	3.60	1.07	4.00	1.49

Em relação aos **trabalhos de casa** (cf. Tabela 2) a variável que apresentou resultados estatisticamente significativos foi o prazer, como já foi referido anteriormente. Através da análise da tabela 2 conseguimos perceber que as raparigas ($M = 9.70$, $DP = 0.67$) têm mais prazer em realizar trabalhos de casa de matemática, comparativamente com os rapazes ($M = 8.50$, $DP = 2.20$). O aborrecimento e ansiedade na realização dos trabalhos de casa não apresentaram dados estatisticamente significativos.

Tabela 3

Médias e desvio padrão das variáveis relacionadas com a avaliação em matemática

Género/Avaliação	Prazer		Ansiedade	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Masculino	12.75	2.26	11.67	5.33
Feminino	14.80	.63	7.10	2.92

Por último, relativamente à **avaliação** em matemática (cf. Tabela 3), a ansiedade não demonstrou dados estatisticamente significativos, ao contrário do prazer. Através da análise da presente tabela conseguimos compreender que, mais uma vez, as raparigas ($M = 14.80$, $DP = 0.63$) apresentam mais prazer na realização dos testes de avaliação do que os rapazes ($M = 12.75$, $DP = 2.26$). O que se verificou na exploração destes dados foram as diferenças entre rapazes e raparigas.

De seguida verificámos as correlações existentes entre as variáveis, que são apresentadas de seguida na tabela 4.

Tabela 4

Correlações entre variáveis

		1	2	3	4	5	6
	r^2	1	-.90**	-.51*	.51*	-.49*	.44*
1. Prazer nas aulas	Sig.		.00	.02	.02	.02	.04
	r^2	-.90**	1	.67**	-.21	.46*	-.37
2. Aborrecimento nas aulas	Sig.	.00		.00	.34	.03	.10
	r^2	-.51*	.67**	1	-.23	.65**	-.47*
3. Ansiedade nas aulas	Sig.	.02	.00		.31	.00	.03
	r^2	.51*	-.21	-.23	1	-.63**	.51*
4. Prazer na avaliação	Sig.	.02	.34	.31		.00	.01
	r^2	.49*	.46*	-.65**	-.63**	1	-.48*
5. Ansiedade na avaliação	Sig.	.02	.03	.00	.00		0.03
	r^2	.44*	-.37	-.47*	.51*	-.48*	1
6. Género	Sig.	.04	.10	.03	.01	.03	

 r^2 – Pearson Correlation* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Foi possível analisar que o **prazer nas aulas** tem uma associação: (i) negativa com o aborrecimento nas aulas; (ii) negativa com a ansiedade nas aulas; (iii) positiva com o prazer nas avaliações; (iv) negativa com a ansiedade nas avaliações; e (v) positiva com

o género. O **aborrecimento nas aulas** apresenta uma associação: (i) negativa com o prazer nas aulas; (ii) positiva com a ansiedade nas aulas; e (iii) positiva com a ansiedade nas avaliações. A **ansiedade nas aulas** tem uma associação: (i) negativa com o prazer nas aulas; (ii) positiva com o aborrecimento nas aulas; (iii) positiva com a ansiedade na avaliação; e (iv) negativa com o género. O **prazer nas avaliações** tem uma associação: (i) positiva com o prazer nas aulas; (ii) negativa com a ansiedade nas avaliações; e (iii) positiva com o género. A **ansiedade nas avaliações** apresenta uma associação: (i) negativa com o prazer nas aulas; (ii) positiva com o aborrecimento nas aulas; (iii) negativa com a ansiedade nas aulas; (iv) negativa com a ansiedade nas avaliações; e (v) negativa com o género.

Das associações apresentadas no parágrafo anterior, é possível evidenciar correlações com dados mais significantes para o estudo em questão. A associação positiva, entre a variável prazer na sala de aula e o prazer nas avaliações ($r^2 = 0.51^*$), informa-nos que quanto mais prazer os alunos têm nas aulas de matemática mais prazer irão ter nas avaliações, ou o inverso.

A associação negativa, entre a variável do aborrecimento nas aulas e o prazer em sala de aula ($r^2 = -0.90$), mostra-nos que quanto menos prazer os alunos têm nas aulas, mais aborrecidos ficam nas mesmas. A associação positiva entre esta mesma variável, o aborrecimento, e a ansiedade em sala de aula ($r^2 = 0.67$), evidencia o facto de quando as crianças estão mais aborrecidas nas aulas ficam igualmente ansiosas. A associação positiva, entre o aborrecimento na sala de aula e a ansiedade nas avaliações ($r^2 = 0.46$), retrata que quando os alunos se sentem aborrecidos nas aulas vão mais ansiosos para os momentos de avaliação.

A associação negativa, entre a ansiedade nas aulas e a ansiedade na avaliação ($r^2 = -0.65$), mostra que quando menos ansiosos os alunos estão durante as aulas menos ansiosos ficam nos momentos de avaliação, ou o inverso.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se uma análise reflexiva relativamente aos resultados apresentados no capítulo anterior, confrontando-os com os referenciais teóricos mobilizados na fundamentação teórica.

Como foi referido anteriormente, os dados relativos à disciplina de português não apresentaram dados estatisticamente significativos. Foram analisados os dados qualitativos na apresentação dos dados, sendo que estes contribuem, por um lado, para caracterizar as preferências dos/as estudantes e, por outro, para corroborar os dados obtidos através dos questionários.

Os resultados apresentados permitiram evidenciar que os alunos têm prazer nas disciplinas de português e matemática, pois em ambas as disciplinas existe sempre algo que os motiva. Assim sendo, vamos de encontro a Doll et al. (2010) quando este chama a atenção para «o contexto educacional em que os alunos aprendem onde, as características sociais e afetivas das salas de aula serem, em grande parte, responsáveis pelo envolvimento dos alunos na própria aprendizagem, fortalecendo o desempenho dos mesmos» (citado por Abril & Peixoto, s/d, p. 890). Esta condição do contexto educacional onde os participantes do estudo se inserem torna-se fulcral para a compreensão de alguns resultados obtidos, pois a análise do contexto educativo, segundo a perspetiva dos alunos, aparenta ser a melhor via através da qual se podem vir a reformular as práticas educativas, sempre com o objetivo de promover as competências sociais e emocionais, de forma a garantir a aprendizagem dos conteúdos (Abril & Peixoto, s/d).

Em contrapartida, apesar do prazer no ambiente de sala de aula ter sido uma variável com dados estatisticamente significativos, o aborrecimento/tédio na sala de aula apresentou, igualmente, dados significativos, o que pode estar relacionado com a diferença de conteúdos abordados, pois existem conteúdos que os alunos preferem, o que lhes dá prazer em sala de aula, enquanto que os conteúdos que não lhes interessam tanto lhes causam aborrecimento em sala de aula. Segundo Pekrun et al. (2010), o aborrecimento reduz os recursos cognitivos à disposição «causando problemas de atenção», evidenciado na associação com a ansiedade nas avaliações, «induz a motivação para o evitamento da tarefa» relacionado com a associação à ansiedade em sala de aula e «incentiva a uma abordagem passiva na aprendizagem e, por consequência, produz

efeitos negativos na aprendizagem» evidenciado nas associações negativas entre a ansiedade e o prazer, tanto em sala de aula como nos momentos de avaliação (citado por Abril & Peixoto, s/d, p. 891).

Apesar da ansiedade ser uma das emoções mais retratadas ao longo do estudo, os valores que esta apresentou não foram muito elevados. Através da análise de outros estudos, como o de Raccanello et al. (2013), conseguimos perceber que as crianças mais novas apresentam, em maior número, emoções positivas do que negativas (citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017). Este facto pode ser explicado referindo o desenvolvimento das crianças, pois sabe-se que a capacidade para compreender e comprar situações é mais limitado nas crianças mais novas, «não só por terem menos vivências, como também pelas suas características cognitivas» (Harter, 1990, 1999, Wigfield, 2000, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 137). Estes resultados também podem estar associados ao facto da escola ser mais prazerosa no início da escolaridade, ou seja, as emoções negativas associadas à escola tendem a surgir mais tarde com a progressão na escolaridade.

A ansiedade nas avaliações é geralmente associada a pior desempenho, segundo Zeidner (2007) esta relação apresenta uma maior complexidade. Este alerta para o papel de diferentes variáveis moderadoras desta relação «como é o caso do feedback, do suporte do ambiente, da estruturação das situações, etc. do mesmo modo, o nível de desempenho dos alunos parece também introduzir algumas alterações» (citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 140). A associação evidenciada entre o prazer nas aulas e a ansiedade nos momentos de avaliação pode demonstrar isto mesmo, quando mais prazer os alunos têm na sala de aula, mais ansiosos ficam nos testes de avaliação, ou o contrário, não querendo dizer que estes não sejam alunos empenhados.

A ansiedade apresenta uma associação positiva com o aborrecimento em sala de aula, esta pode estar relacionada com o facto de «quando o desafio é considerado baixo em relação à competência do sujeito isso conduz ao aborrecimento. Inversamente, quando o desafio da tarefa é percecionado como bastante superior à competência do sujeito isso promove ansiedade» (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 138).

Em relação às diferenças relacionadas com o género, podemos confirmar que as raparigas apresentam valores mais elevados de emoções positivas, como o prazer, tanto

em sala de aula como nos trabalhos de casa e nos testes de avaliação (cf. Tabela 1, 2 e 3). Estes resultados contrariam alguns estudos, que afirmam que as raparigas apresentam níveis elevados de ansiedade e baixos níveis de prazer, tanto nas aulas como nos testes, e que os rapazes apresentam o contrário, altos níveis de emoções positivas e baixos níveis de emoções negativas (Else-Quest et al., 2010, Frenzel et al., 2007, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017). «Girls reported less enjoyment in mathematics as well as more anxiety» (Frenzel, Goetz, Pektun & Perry, 2007, p. 30). O presente estudo demonstra resultados diferentes dos estudos enunciados anteriormente, esta diferença pode estar relacionada com o facto das emoções sofrerem alterações com a progressão na escolaridade (Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017). «As avaliações das situações e também as autoperceções são em geral mais positivas entre os mais novos» (Eccles, O'Neill & Wigfield, 2005, Lepper, Corpus & Iyengar, 2005, Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 137).

As emoções são um elemento importante em contexto escolar (Schutz et al., 2006), que se encontra associado a estados motivacionais, a metas estabelecidas e a estratégias de aprendizagem (Pekrun et al., 2007). Compreender as suas características é mais um contributo para a promoção de ambientes educativos eficazes e promotores de aprendizagem e sucesso, onde o papel do professor, o tipo de feedback e o suporte providenciado aos alunos é central (citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2017, p. 141).

6. CONCLUSÕES

Como sabemos e como foi retratado anteriormente, as emoções experienciadas no contexto educativo, dentro e fora da sala de aula, vão sempre afetar a aprendizagem e o desempenho das crianças, refletindo-se também na sua motivação escolar. Durante muito tempo o estudo das emoções não foi alvo de muitas investigações, sendo que a ansiedade é uma emoção alvo de diversos estudos. Hoje os estudos foram crescendo e os investigadores foram descobrindo que outras emoções, para além da ansiedade, representam um papel importante para o processo de aprendizagem (Pinxten et al., 2014, Lichtenfeld et al., 2012, Meyer and Turner, 2006, Pekrun, 2006, Pekrun et al., 2007, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2016).

A maioria dos estudos já existentes relativos às emoções tiveram como público-alvo crianças a partir do 2.ºCEB. Os estudos com crianças mais novas, no início da escolaridade, são raros (Erturan and Jansen, 2015, Frenzel et al., 2007, citado por Mata, Monteiro, Peixoto & Sanches, 2016).

Devido ao tempo que se dispunha para realização do estudo em questão, apenas foi possível o estudo mais pormenorizado das emoções como o prazer, o aborrecimento e a ansiedade nas disciplinas de português e matemática. Os métodos utilizados para a recolha de dados, o questionário das emoções e a entrevista em *focus group*, foram muito importantes, na medida em que revelaram as diferentes conceções dos alunos que participaram neste estudo, conceções essas que nos ajudam a crescer e a aprimorar técnicas enquanto profissionais de educação. O tratamento de dados através das tabelas realizadas para os dados qualitativos e o tratamento dos dados quantitativos no SPSS, possibilitaram a compreensão em pormenor das variáveis em estudo e as associações entre as mesmas.

Através da análise dos resultados dos questionários e das entrevistas pode-se concluir que a turma no geral tem muito prazer nas disciplinas de português e matemática, sendo que o aborrecimento e a ansiedade são emoções sempre presentes, mas que, nestas crianças em específico, as raparigas tendem a demonstrar níveis mais elevados de prazer em relação aos rapazes, que apresentam níveis mais elevados de aborrecimento e ansiedade.

Terminando a investigação e cruzando os resultados obtidos, pode-se concluir que estes vão ao encontro de diversas ideias de autores consultados e citados na fundamentação teórica. O estudo concluiu que os participantes do mesmo apresentam níveis altos de prazer nas disciplinas de matemática e português, o que também pode estar relacionado com o contexto educativo em que estes estão inseridos. Sobretudo, pode-se concluir que as emoções influenciam, positivamente e negativamente, o desempenho e crescimento das crianças em contexto escolar e que estas merecem o estudo e a atenção por parte dos professores e das famílias.

Como qualquer investigação, o presente estudo, também comportou algumas limitações. A limitação mais evidente é o curto tempo que é estipulado para a realização do mesmo. O suposto é a investigação ser desenvolvida no decorrer da PES II, o que se torna muito complicado de conciliar, pois torna-se complicado gerir os dois em simultâneo. Assim sendo, talvez este estudo tenha sido um pouco ambicioso, pois não comportou todas as informações que seriam interessantes para revelar num estudo desta natureza.

Apesar das limitações, considera-se que este estudo prestou algum contributo importante, sendo que não existem muitos estudos desta natureza com participantes desta idade. Seria interessante voltar a repetir o mesmo estudo, abrangendo mais variáveis com os mesmos participantes no próximo ano.

7. REFLEXÃO FINAL

Neste último capítulo do relatório, revela-se imprescindível refletir sobre todo este percurso de aprendizagens que incluiu aspetos positivos e alguns constrangimentos. De seguida, são identificados os contributos da PES II e da presente investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e analisados os aspetos que considero terem sido significativos ao longo deste grande processo, tanto em termos de desenvolvimento pessoal, como profissional.

A prática reflexiva torna-se fulcral, pois

um profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização das suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir (Costa, Costa Ribeiro, Pereira Ribeiro, Peres & Rocha, 2013, p. 291).

Analisando todo este percurso, considero que as diferenças entre as duas práticas, de 1.ºCEB e de 2.ºCEB, foram um ponto muito positivo para a minha futura carreira profissional, pois tive contacto com dois contextos educativos significativamente distintos, onde as práticas utilizadas se diferenciam bastante. Esta diferenciação permitiu-me uma visão mais alargada e aproximada das realidades que existem no mundo escolar.

Uma parte muito importante na prática é o contacto e o trabalho com os professores cooperantes, que nos acompanham numa etapa decisiva da nossa vida profissional. É de referir o contributo dos professores cooperantes que me acompanharam ao longo deste percurso, especialmente a professora do 1.ºCEB. A meu ver, é um dos aspetos que determina uma grande parte de um sucesso de uma intervenção, pois a existência de um ambiente de cooperação, de eterna aprendizagem e acompanhamento, motiva-nos a querer aprender com quem já sabe mais do que nós, de modo a que consigamos alcançar um bom trabalho no final de cada etapa.

A diversidade de experiências de âmbito pedagógico (incluindo a planificação, ensino e avaliação), o desenvolvimento de um trabalho em parceria e sob a orientação de um profissional mais experiente, e/ou o envolvimento dos estagiários no largo espectro de responsabilidades inerentes ao papel de professor

(dentro e fora da sala) fazem deste um momento privilegiado de formação e aprendizagem (Britzman, 1991, Caires, 2003, Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004, citado por Almeida, Caires & Vieira, 2010, p. 2).

Apesar dos constrangimentos e obstáculos durante as intervenções, considero que estas foram bem-sucedidas. Além da relação com os professores cooperantes, a relação com o grupo de crianças, em ambos os contextos, permitiu com que estas, no final apresentassem uma avaliação muito positiva. A relação afetiva com as crianças criou momentos de aprendizagem e cooperação, facilitando, desta forma, o trabalho planejado e realizado em sala de aula. Segundo Luz (2015), um professor que se preocupa com os seus alunos transmite-lhes conhecimento através da sua interação e afetividade. Além disto, ainda fornece aos seus alunos a oportunidade de criar vínculos emocionais. «A caring teacher tries to create a good classroom environment is the one who students will respond to, and students will be more able to learn» (Luz, 2015, p. 9). Assim sendo, este tornou-se um dos princípios base que pretendo colocar em prática ao longo do meu caminho profissional.

Todas as aprendizagens ao longo deste tempo viram enriquecer o meu caminho profissional, possibilitando um novo olhar perante a importância da educação e as diferentes práticas presenciadas. Os estágios realizados permitiram-me um conhecimento a nível pessoal e profissional, que se tornou fundamental nesta fase de formação.

Relativamente ao estudo desenvolvido na segunda parte deste relatório final, aquilo que espero é que este tenha uma grande influência na minha vida enquanto profissional de educação, pois este vai de encontro ao que eu considero ser o valor de um professor na vida de cada um dos alunos que vão passar pelas minhas mãos, pois o conhecimento das emoções também faz parte do meu autoconhecimento enquanto professora, pois quando os alunos estão expostos a emoções positivas por parte dos professores, estes sentem-se mais chamados, preparados e motivados para a aprendizagem (Luz, 2015).

No final deste relatório dou a conhecer as minhas expectativas pessoais face ao futuro nesta profissão. A minha motivação para começar a trabalhar é enorme, mas, por outro lado, existem diversos aspetos que me preocupam. Estes vão de encontro à imensa burocracia a que os professores são sujeitos; à competição entre professores existente em alguns contextos escolares, que por vezes acaba por criar um ambiente pouco saudável.

Considero que a relação entre colegas de trabalho é fulcral para o aproveitamento dos alunos; e a falta de tempo pessoal que, a maior parte, dos profissionais de educação que tenho conhecido parecem ter, pois pertenço a diversos projetos sociais que gostava de conseguir manter, pois estes auxiliam-me muito neste caminho profissional. Por vezes, tenho receio de que alguns encargos pertencentes a esta profissão se sobreponham à essência da mesma, o que é algo que não gostaria que me acontecesse no futuro. Em contrapartida, reconhecendo que esta é uma das profissões mais importantes na sociedade e que, para além das competências profissionais, necessita da existência de uma vocação, tenho a certeza que me irei sentir concretizada ao exercê-la para o resto da vida.

REFERÊNCIAS

- Abril, M., J., Peixoto, F. (s/d). *Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º Ciclo*
In Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.
- Ahmed, W., Kuyper, H., Minnaert, A. & Van der Werf, M. (2013). *Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis*
In Journal of Educational Psychology. Consultado em <https://www.researchgate.net/publication/254864016>
- Allan, S. D., Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar projetos de Diferenciação Pedagógica*.
Vila Nova de Gaia: Edições ASA LP
- Almeida, L., Caires, S. & Vieira, D. (2010). *O estágio na formação de professores: validação da versão reduzida do inventário de vivências e percepções do estágio*
In *Análise Psicológica*, 9 -81), pp. 1-12
- Baggio, D., K., Cappellari, G., Mueller, A., Sausen, J., O. (2017). *Avaliação por competência na educação profissional: um estudo comparativo* in *Revista Espacios*, Vol.38 (Nº11). Consultado em <http://www.revistaespacios.com/a17v38n11/a17v38n11p03.pdf>
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beni, R., Mega, C., Ronconi, L. (2014). *What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement* In *Journal of Education Psychology*, Vol. 106, No. 1, 121-131
- Bessa, F., Coutinho, C., dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas* In *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2. pp. 455-479
- Brondino, M., Lichtenfeld, S., Moè, A., Raccanello, D. & Stupnisky, R. (2018). *Enjoyment, Boredom, Anxiety in Elementary Schools in Two Domains: Relations With Achievement* In *The Journal of Experimental Education*. Consultado em <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448747>

- Caires, S. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”* In *Análise Psicológica*, XXIV: 87-98
- Clemente, F., Damásio, A. S., Mendes, R. & Rocha, R. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física* In *Exedra*, nº 6, pp. 57-70
- Costa, A., Peres, M. R., Ribeiro, R., Ribeiro, L., Rocha, V. (2013). *A formação docente e os desafios da prática reflexiva*. Santa Maria v. 38, n.º2, pp. 289-304. Consultado em <http://dx.doi.org/10.5902/198464444379>
- Costa, C., L., Couveiro, C., Folque, A. (s/d). *Sendo Educadora-Professora – aprendizagens de qualidade (RE) contruindo saberes* In *Actas do 13. Colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 389-403. Consultado em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5525/1/CPE_15_389-403.pdf
- Estrela, A. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- ético-deontológica carta ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/carta%c3%83%e2%80%b0tica.pdf>
- Fernandes, A., Mata, L. (2017). *Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais* In *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 01
- Franco, M., G., Santos, N., N. (2015). *Desenvolvimento da compreensão Emocional* In *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Vol. 31, nº3, pp. 339-348
- Frenzel, A., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. (2009). *Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment* In *Journal of Education Psychology*, Vol. 101, No. 3, 705-716
- Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R. & Perry, R. (2007). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education*. pp. 13-36 Amsterdam: Academic Press
- Keating, J. B., Silva, I. S. & Veloso, A. L. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas* In *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Ed.Asa.
- Luz, F. S. R. (2015). *The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning* In BSU Master's Theses and Projects. Item 22.
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F. & Sanches, C. (2016). "How do you feel about math?": *relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement* In European Journal Psychology Education 32: 385-405
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F., Sanches, C. (2017). *Emoções face à matemática e progressão na escolaridade – Estudo longitudinal com alunos do 5º e do 7º anos de escolaridade* In *Análise Psicológica*, 2 (XXXV): 125-144
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F., Sanches, C. (2017). *Mathematics: I don't like it! I like it! Very much, a little, not at all...Social support and emoticons in students from 2nd and 3rd cycles of education* In *Análise Psicológica*, 3 (XXXV): 281-296
- Meirelles, M. (2014). *O Uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução* In Pelotas [14]: 65-91
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista* In *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 75-104
- Morgado, J. (1999). *Política educativa, a educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?»* In *Análise Psicológica*, 1(XVII): 121-126. Consultado em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5865/1/1999_1_121.pdf
- Preenoud, P. (1978). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado* In *Análise Psicológica*, II, 1:133-155. Consultado em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf
- Projeto Educativo. (2013/2014 – 2016/2017). *Uma escola de todos...a construir o futuro*. Consultado em http://aedamaia.pt/media/media/Projeto_Educativo.pdf

Projeto Educativo. (2016). *Educar pelos “Valores”, Liderar pelo “Exemplo”, Ensinar para o “Sucesso”*. Consultado em <https://www.colegiomilitar.pt/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

Ramalho, M., A., C. (2009). *Desempenho, atitudes e estratégias de cálculo mental de alunos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4141/1/14807.pdf>

relatórios segundo bolonha. Lisboa: Pactor

Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*
In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.ºCEB* (pp. 77-105). Lisboa: Universidade Católica

Silva, J., C., Silva, M., M. (2015). *Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?* In *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 87-109. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4279/1/RPE.28%282%29%2c87.pdf>

Sociedade portuguesa de ciências da educação (2014). *Instrumento de regulação*

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor

ANEXOS

Anexo A. Avaliação diagnóstica 1.º CEB

Área: Português																				
Conteúdos Alunos	Expressar-se por iniciativa própria				Produção de textos narrativos				Produção de textos expositivos				Discurso coerente e claro				Técnicas de recolha e de informação de dados			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
A.C.	x					x				x				x				x		
A. O			x			x				x					x			x		
A. S		x				x				x				x				x		
A.Q.			x				x				x				x				x	
B.L.			x			x					x				x				x	
B.S.			x				x				x				x				x	
F.B.			x			x				x					x				x	
F.S.		x				x				x					x				x	
G.L.		x				x				x					x			x		
H.L.		x				x			x						x			x		
I.R.	x					x			x					x				x		
J.E.		x				x				x				x				x		
J.M.	x					x			x					x				x		
J.S.			x				x			x					x				x	
L.B.			x				x				x				x				x	
M.C.	x					x				x				x				x		

M.G			x				x				x				x				x	
R. S		x					x				x				x				x	
S.F.			x				x				x				x				x	
S.L.		x					x				x			x					x	
S.R.			x				x				x				x				x	
T.A.			x				x				x				x				x	

Área: Matemática

Conteúdos Alunos	Realiza situações problemáticas				Ler e escrever números				Memorizar as tabuadas do 2,3,4,5, e 6				Algoritmo da adição				Algoritmo da subtração			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
A.C.		x					x			x				x				x		
A. O		x					x			x				x				x		
A. S		x					x			x				x				x		
A.Q.			x				x				x				x				x	
B.L.			x				x				x				x				x	
B.S.			x			x					x				x				x	
F.B.		x					x				x				x				x	
F.S.			x				x				x				x				x	
G.L.		x					x				x				x				x	
H.L.		x					x				x				x				x	
I.R.		x					x				x			x					x	
J.E.		x					x				x			x					x	
J.M.		x					x				x			x					x	
J.S.			x				x				x				x				x	
L.B.			x				x				x				x				x	

M.C.			x				x			x					x			x		
M.G			x				x				x				x			x		
R. S		x					x			x					x			x		
S.F.			x			x					x				x			x		
S.L.		x					x			x					x			x		
S.R.			x				x				x				x			x		
T.A.			x				x				x				x			x		

Área: Estudo do Meio

Conteúdos Alunos	Identifica os animais domésticos e selvagens				Reconhece datas e acontecimentos				Identifica as partes do corpo				Aplica normas da higiene do corpo				Identifica característica dos animais			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
A.C.			x				x				x				x			x		
A. O			x				x				x				x			x		
A. S			x			x					x				x			x		
A.Q.			x				x				x				x				x	
B.L.			x				x				x				x				x	
B.S.			x				x				x				x				x	
F.B.			x				x				x				x				x	
F.S.			x				x				x				x				x	
G.L.			x				x				x				x				x	
H.L.			x				x				x				x				x	
I.R.			x			x					x				x			x		
J.E.			x				x				x				x				x	
J.M.		x				x					x				x			x		
J.S.			x				x				x				x				x	
L.B.			x				x				x				x				x	

M.C.			x				x				x			x					x	
M.G			x				x				x				x				x	
R. S			x				x				x				x				x	
S.F.			x			x					x				x				x	
S.L.		x					x				x				x			x		
S.R.			x				x				x				x				x	
T.A.			x				x				x				xx				x	

Anexo B. Plano de Ação do PI do 1.ºCEB

No processo de desenvolvimento de um plano de ação torna-se necessário antecipar todas as decisões que irão ser tomadas, relativamente à gestão curricular da sala de aula, à tipologia de situações e sequências de aprendizagem a realizar e, com a supervisão e acompanhamento da professora cooperante, a seleção e organização dos conteúdos a serem lecionados.

Cada prática educacional rege-se por diversos fundamentos pedagógicos. As decisões tomadas ao longo da nossa prática no 1.º CEB são direcionadas com o objetivo de satisfazer esses mesmos fundamentos que, no nosso caso, estão relacionados com o sócio construtivismo de Vygotsky, que apresenta uma pedagogia centrada na criança e na importância acrescida das aprendizagens significativas, pretendo que estas tenham um sentido para a vida de qualquer criança. Concordando com Dewey (1959),

A existência humana envolve impulsos dispersos para um projeto crescentemente unificado ou integrado; ou melhor; para uma série de projetos coordenados ou ligados entre si por interesses, aspirações e ideais de significados permanentes. Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para os seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando (p. 47).

Posto isto, no decorrer do processo de intervenção, introduziremos diferentes estratégias que, dando continuidade ao trabalho e ação da professora cooperante e aos métodos utilizados na própria instituição, nos ajudem a alcançar os objetivos gerais propostos anteriormente, de modo a pensar, em primeiro lugar, nas crianças e no melhoramento das suas aprendizagens.

Ao longo deste capítulo, iremos centrar-nos em cinco pontos: (i) gestão de tempo; (ii) organização e gestão do espaço; (iii) estratégias globais de trabalho; (iv) gestão dos materiais educativos; e (v) organização social da aula.

Em relação à gestão do tempo, esta apresenta-se bastante flexível, pois apesar da turma apresentar um horário fixo (cf. Anexo D – Horário), é nos possível alterá-lo sempre que for necessário, possibilidade concedida pela professora cooperante. Como é possível observar na agenda mensal (cf. Anexo C – Agenda Mensal), tentámos dividir a nossa

intervenção por semanas, sendo que, devido a feriados, visitas de estudo e atividades da instituição, não seja possível fazermos semanas completas.

Quanto à organização e gestão do espaço, os alunos encontram-se organizados em mesas individuais, todos virados para o quadro e com disposição geral de uma meia lua. É nos dada a possibilidade de alterar a organização espacial da sala sempre que for necessário, consoante as atividades delineadas.

Relativamente às estratégias globais de trabalho, a nossa primeira intenção foi refletir as aprendizagens realizadas ao longo do nosso percurso académico. Assim sendo, tentamos sempre partir das conceções dos alunos, de modo a promover a participação ativa em sala de aula. Sendo que dois dos nossos objetivos gerais são a promoção do trabalho cooperativo nas diversas áreas e a promoção das relações interpessoais entre alunos, iremos tentar criar e dinamizar atividades com esse intuito.


Apesar de planearmos algumas aulas de jogos didáticos, devido à turma realizar provas de aferição, existe uma grande pressão nos conteúdos a serem lecionadas e iremos ter que fazer revisões para a consolidação de conhecimentos.


Na gestão dos materiais educativos a professora cooperante e a instituição oferecem muita liberdade de escolha e inovação. Apesar da liberdade a professora cooperante pede que também trabalhemos com o manual escolar, pois é um material exigido aos pais, logo também temos o dever de o utilizar. Pretendemos ir afixando nas paredes da sala de aula alguns trabalhos e projetos realizados pelos alunos, de modo a que todos consigam ir vendo a evolução do trabalho deles e do nosso com eles.


Por fim, relativamente à organização social da aula, desejamos oscilar em diferentes momentos, atividades de pequenos e grandes grupos, a pares e individualmente. Com as atividades e trabalhos em grupo pretende-se que cresçam diferentes oportunidades de partilha, discussão de ideias e aumento da relação interpessoal entre os alunos.


Anexo C. Europólio

Regras do jogo

INSPEÇÃO
 ESTÁS TRAMADO (A) os teus estabelecimentos foram inspecionados pelo Sr. Jerónimo – vais ter de ficar **uma vez** sem jogar.

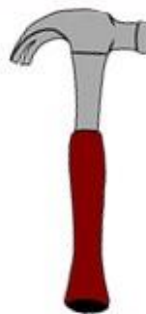
IMPOSTOS
 Chegou o mês das Finanças – tens de pagar **5€** de impostos

O GRANDE DIA
 Estás com muita sorte! Podes levar contigo o dinheiro reunido para pagar os impostos!

CASA DA SORTE
 Outro colega do grupo retira uma carta. Lá dentro está uma operação, se o elemento que calhou na casa acertar na operação ganha **5€**.

Tabuleiro do jogo

	 VACA 10€	 Carta da sorte	 PORCO 5€	 FRANGO 5€	 TALHO 5€	 PÃO 60€	
	 EUROPÓLIO						 FARINHA 55€
 Carta da sorte							 PADARIA 155€
							 Carta da sorte
							 MARTELO 60€
 Se passares recebe 10€ Se parares recebe 50€							 SALMÃO 60€





Anexo D. Avaliação diagnóstica 2.ºCEB

Domínio: Oralidade Turma: A																				
Conteúdos Alunos	Usa oportunamente a palavra – modo audível e boa dicção				Realiza apresentações orais sobre um tema				Realiza perguntas sobre as apresentações dos colegas				Usa vocabulário científico em sala de aula				Constrói argumentações simples para expor as suas estratégias			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
B.G			x					x				x		x						x
B.S		x						x				x	x							x
B.E		x						x				x		x						x
C.R	x							x				x	x							x
D.S		x						x				x		x						x
D.G		x						x				x	x							x
E.R	x							x				x	x							x
E.S	x							x				x	x							x
I.V			x					x				x		x						x
J.B			x					x				x			x					x
K.A			x					x				x			x					x
L.M		x						x				x	x							x
L.N			x					x				x	x							x
L.L		x						x				x	x							x
L.G		x						x				x		x						x

L.MA			x					x				x		x						x	
L.P		x						x				x		x							x
L.S		x						x				x	x								x
M.R	x							x				x		x							x
N.T			x					x				x		x							x
R.F			x					x				x			x						x
T.C		x						x				x	x								x
T.R			x					x				x		x							x
W.S	x							x				x	x								x

Conteúdos Alunos	Usa oportunamente a palavra – modo audível e boa dicção				Realiza apresentações orais sobre um tema				Realiza perguntas sobre as apresentações dos colegas				Usa vocabulário científico em sala de aula				Constrói argumentações simples para expor as suas estratégias			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
A.A		x						x				x		x						x
C.S		x						x				x		x						x
C.E			x					x				x			x					x
D.F		x						x				x	x							x
E.L	x							x				x		x						x
E.F		x						x				x		x						x
G.C	x							x				x			x					x
G.M			x					x				x	x							x
J.R		x						x				x		x						x
L.M		x						x				x	x							x
L.MO		x						x				x		x						x
M.A			x					x				x		x						x
M.N	x							x				x		x						x
M.C	x							x				x			x					x
M.M		x						x				x	x							x
P.D	x							x				x		x						x

R.A		x						x				x			x					x	
R.R		x						x				x	x								x
R.C			x					x				x		x							x
S.A			x					x				x		x							x
N.C	x							x				x	x								x

Conteúdos Alunos	Lê com entoação e articulação				Indica os aspetos nucleares do texto				Deteta o foco da pergunta em enunciados diferentes				Desenvolve e aperfeiçoa uma caligrafia legível				Escreve sem erros de ortografia				Respeita as regras de acentuação				Aplica regras de uso de sinais de pontuação				Utiliza vocabulário específico do assunto			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
B.G		x				x				x					x						x						x					
B.S		x				x				x					x						x						x					
B.E		x				x				x					x				x							x						
C.R			x				x				x				x						x						x					
D.S	x					x					x					x					x						x					
D.G		x					x				x					x					x						x					
E.R			x				x					x				x						x					x					
E.S	x						x				x				x						x						x					
I.V		x					x			x					x						x						x					
J.B		x				x				x					x							x					x					
K.A		x				x					x					x						x					x					
L.M		x					x				x					x						x						x				
L.N			x				x				x				x							x						x				
L.L	x						x					x				x						x						x				
L.G	x					x					x					x						x						x				

L.MA		x				x			x					x					x				x				
L.P		x				x				x				x					x				x				
L.S		x				x			x					x					x				x				
M.R			x			x				x				x					x				x				
N.T	x					x				x				x					x				x				
R.F		x				x				x				x					x				x				
T.C		x				x				x				x					x				x				
T.R		x				x					x			x					x				x				
W.S		x				x				x				x					x				x				

Conteúdos Alunos	Lê com entoação e articulação				Indica os aspetos nucleares do texto				Deteta o foco da pergunta em diferentes enunciados				Desenvolve e aperfeiçoa uma caligrafia legível				Escreve sem erros de ortografia				Respeita as regras de acentuação				Aplica regras de uso de sinais de pontuação				Utiliza vocabulário específico do assunto			
	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO	N	D	S	NO
A.A		x				x				x				x				x				x					x					
C.S		x					x				x				x			x				x					x					
C.E		x				x				x				x				x				x					x					
D.F			x			x					x					x			x				x				x					
E.L			x			x					x				x			x				x					x					
E.F		x				x					x				x			x				x					x					
G.C		x					x				x				x			x				x					x					
G.M	x					x				x				x				x					x					x				
J.R	x					x				x				x				x					x					x				
L.M		x				x					x				x			x				x					x					
L.MO		x				x					x				x				x				x					x				
M.A		x									x				x				x				x					x				
M.N			x				x				x					x			x				x				x					
M.C			x			x					x				x				x				x				x					
M.M			x				x				x				x				x				x					x				

Anexo E. Plano de Ação do PI do 2.ºCEB

Quando desenvolvemos um plano de ação torna-se necessário prever todas as decisões a serem tomadas relativamente à gestão curricular da sala de aula, à tipologia de situações e sequências de aprendizagem a realizar e, com a supervisão e acompanhamento dos professores cooperantes, a seleção e organização dos conteúdos.

Cada prática educacional se rege por diversos fundamentos pedagógicos, todas as tomadas de decisão ao longo da nossa prática em 2.º CEB são direcionadas de modo a satisfazer estes fundamentos pedagógicos que, no nosso caso, estão relacionados com o sócio construtivismo de Vygotsky, uma pedagogia centrada na criança e na importância das aprendizagens significativas, pretendendo que estas tenham um sentido

(...) envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada e atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Assim sendo, ao longo do processo de intervenção, introduziremos diversas estratégias que, dando continuidade ao trabalho e ação dos professores cooperantes e aos métodos da própria instituição, nos ajudem a atingir os objetivos gerais propostos anteriormente, de modo a pensar, em primeiro lugar, nas crianças e no melhoramento das suas aprendizagens. Deste modo, a agenda semanal e mensal manter-se-á, de acordo com os Anexos B e C, e os conteúdos a serem lecionados por nós serão os indicados pelos professores cooperantes de semana para semana.

Ao longo deste capítulo, iremos centrar-nos em pontos como: (i) gestão de tempo; (ii) organização e gestão do espaço; (iii) estratégias globais de trabalho nas duas disciplinas; (iv) gestão dos materiais educativos; e (v) organização social da aula.

Relativamente à gestão de tempo, esta é bastante flexível, tal como é possível observar na agenda semana (cf. Anexo B – Agenda Semanal). Apesar de serem duas turmas com diferentes professores cooperantes, o horário não se tornou muito rígido e, como é possível observar na agenda mensal (cf. Anexo C – Agenda Mensal), nas semanas de intervenção dividimos as aulas pelas duas, sendo que uma leciona apenas HGP, nas

duas turmas, nas primeiras semanas, e a outra PT. Nas semanas finais trocamos, sendo que ambas lecionam o mesmo número de horas em cada disciplina.

Quanto à organização e gestão de espaço, os alunos encontram-se organizados em mesas de dois lugares, todos virados de frente para o quadro, tal como é possível observar nas plantas das salas (cf. Anexo D – Plantas das salas). Por outro lado, a organização espacial das mesas poderá ser alterada, consoante as atividades planeadas. Como cada mesa tem dois lugares, torna-se mais fácil promover o trabalho individual, a pares e, no caso de um trabalho de grupo, basta juntar duas mesas e sentam-se em grupos de quatro.

Relativamente às estratégias globais de trabalho nas duas disciplinas, a nossa primeira intenção foi refletir as aprendizagens realizadas nas didáticas ao longo do nosso percurso académico. Assim sendo, em ambas as disciplinas tencionamos partir das conceções prévias dos alunos e pedir-lhes uma participação ativa. Além disto, tendo em conta que, no nosso PI, dois dos objetivos gerais são desenvolver uma participação ativa em sala de aula e a compreensão leitora, iremos criar e dinamizar atividades com esse intuito em ambas as disciplinas.

Na gestão dos materiais educativos, não nos deram muita liberdade, na disciplina de HGP, para além da utilização do manual escolar e de alguns instrumentos tecnológicos, como os *PowerPoint's* e o *Prezi*. No entanto, no caso de PT, pretendemos introduzir atividades dinâmicas e diferentes materiais produzidos por nós. Queremos, ainda, afixar nas paredes das salas alguns trabalhos e projetos realizados pelos alunos, de modo a que se sintam num espaço que também é deles.

Por fim, relativamente à organização social da aula, desejamos oscilar em diferentes momentos, atividades de pequenos e grandes grupos, a pares e individualmente. Com as atividades e trabalhos em grupo pretende-se que cresçam diferentes oportunidades de partilha e discussão de ideias. Posto isto, não nos podemos esquecer dos conflitos existentes em sala de aula com determinados alunos, tendo sempre o cuidado de organizar os grupos de forma a existir aproveitamento.

Anexo F. Quem Quer Ser Historiógrafo?

QUEM QUER SER HISTORIÓGRAFO?



ESTÁS PREPARADO PARA A GRANDE BATALHA?

Numa folha à parte escreve:

- Os nomes do par;
- Data de hoje.



PERGUNTA 1

Em que ano se realizou a Batalha de Covadonga?

A 722

B 723

C 724

RESPOSTAS

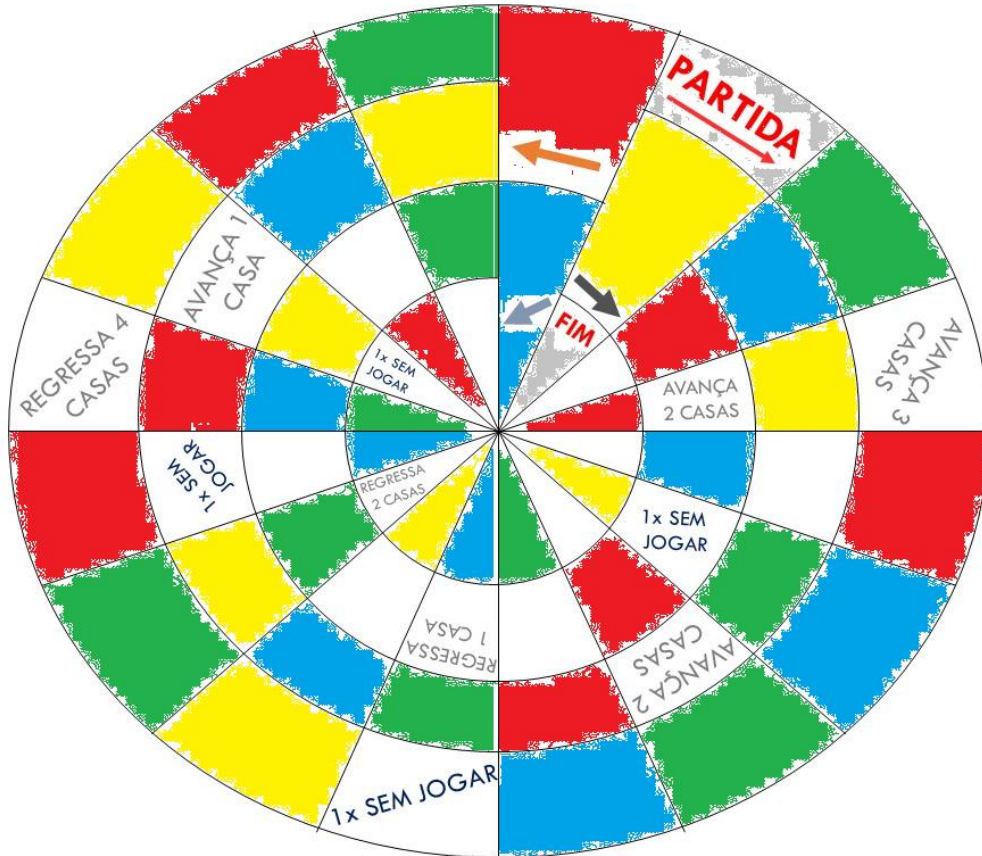
COLOCAR SE A RESPOSTA ESTIVER CERTA

COLOCAR SE A RESPOSTA ESTIVER CERTA

Em que ano se realizou a Batalha de Covadonga?



A 722

Anexo G. Jogo de tabuleiro e cartões





? "Pesca costeira" significa afastado da costa.

A. Verdadeiro
B. Falso



? Onde era realizada a pesca marítima?

A. Próximo da costa
B. Afastado da costa



? Como eram os barcos da pesca?

A. Pequenos e resistentes
B. Grandes e resistentes
C. Pequenos e frágeis

? A salicultura é muito importante para...

A. Alimentação e conserva dos peixes
B. Pescar peixes
C. Assar os peixes



Quais eram os locais fixos do comércio?



- A. Mercados e feiras
- B. Lojas e feiras
- C. Mercados e praia



As feiras eram...



- A. Semanais, mensais e anuais
- B. Semanais e mensais
- C. Mensais e anuais



“Os almocreves eram pequenos comerciantes que transportavam de terra em terra e de feira em feira as suas mercadorias.”



- A. Verdadeiro
- B. Falso



D. Afonso III e D. Dinis criaram quantas feiras no reino?



- A. 40
- B. 42
- C. 59



Qual o local onde os vendedores não pagavam impostos?



- A. Feiras medievais
- B. Feiras francas
- C. Feiras anuais



Quais os instrumentos utilizados na pesca?



- A. Linhas anzóis e sacos
- B. Redes, linhas anzóis e armadilhas
- C. Linhas anzóis e bomba de oxigénio



? O linho era utilizado para:



A. Vestuário, redes de pesca e velas para as embarcações



B. Vestuário, redes de pesca
C. Vestuário

? A agricultura é a principal atividade económica do século XIII e XIV.



A. Verdade
B. Falso

? Na agricultura produzia-se:



A. Cereais, vinho e azeite
B. Cerais, vinho, azeite, legumes, fruta e linho
C. Cerais, vinho, azeite e manteiga



? Que animais forneciam lã, leite e carne?



A. Ovelhas e cabras
B. Ovelhas e vacas
C. Ovelhas e cavalos

? A criação de gado e a pastorícia tinham pouca importância na economia.



A. Verdade
B. Falso



O que eram artesãos?

- A. Trabalhadores especializados num só ofício
- B. Trabalhadores especializados em vários ofícios



Onde trabalhavam os artesãos?

- A. Tendas ou lojas
- B. Mercados
- C. Feiras



“Sapateiro” é um ofício.

- A. Verdadeiro
- B. Falso



“Os produtos artesanais eram trabalhos à mão.”

- A. Verdadeiro
- B. Falso













Que matérias-primas eram oferecidas diretamente pela Natureza?






- A. Barro, cera, pedra, madeira e cortiça
- B. Barro, mel, pedra
- C. Barro e pedra



EXEMPLOS:






1. Eu <u>gosto</u> de andar de bicicleta.				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito

2. <u>Aborreço-me</u> ver um jogo de futebol.				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito






3. Ver um rato <u>assusta-me</u> .				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito

SALA DE AULA






1. Eu gosto da aula de matemática.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






2. A aula de Matemática aborrece-me.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

3. A matemática assusta-me.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

4. Eu estou desejosa de ir para a aula de matemática.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

SALA DE AULA






5. Fico nervosa quando penso na aula de matemática.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






6. A matemática aborrece-me.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

7. Quando penso na aula de matemática, sinto o estômago a dar voltas.






 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

8. A matemática para mim é divertida.






 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

SALA DE AULA






9. Eu acho que fazer exercícios de matemática é aborrecido.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






10. Na aula de matemática, fico preocupada que as coisas sejam difíceis para mim.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

11. Eu acho a matemática tão aborrecida que preferia fazer outra coisa qualquer.






				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

12. Eu gosto de fazer atividades de matemática.






				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

TRABALHOS DE CASA






13. Quando faço os trabalhos de casa de matemática, estou bem disposta.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






14. Os trabalhos de casa de matemática aborrecem-me muito.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

15. Fico tão preocupada por não conseguir acabar os trabalhos de casa de matemática que começo a suar.






				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

16. Os trabalhos de casa de matemática aborrecem-me tanto que não quero continuar a fazê-los.






				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

TRABALHOS DE CASA






17. Quando faço os trabalhos de casa de matemática, preocupa-me se alguma vez os vou conseguir perceber.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






18. Eu gosto tanto dos trabalhos de casa de matemática que não quero parar de os fazer.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

19. Os trabalhos de casa de matemática assustam-me tanto que não quero começar a fazê-los.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

20. Quando faço os trabalhos de casa de matemática, farto-me rapidamente porque fico aborrecida.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

TESTES






21. Eu gosto de fazer os testes de matemática.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






22. Quando faço testes de matemática, fico com medo de ter uma má nota.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

23. Fico tão nervosa durante os testes de matemática que não me consigo lembrar bem do que aprendi.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

24. Fico desejosa de fazer os testes de matemática.






 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--

TESTES






25. Os testes de matemática assustam-me tanto que preferia não os fazer.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






26. Fico tão nervosa durante os testes de matemática que não me consigo concentrar bem.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

27. Fico muito nervosa durante os testes de matemática.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

28. Durante os testes de matemática, eu penso: "Isto está a correr muito bem!".

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito









Ano de escolaridade: _____	Idade: _____
----------------------------	--------------






COMO ME SINTO


Código				
--------	--	--	--	--






2. Ler é aborrecido.


				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 3. Quando tenho que ler em voz alta fico nervoso.


				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 4. Gosto quando leem para mim.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito

 5. Distraio-me quando leio porque acho aborrecido.






				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito

 6. Quando leio tenho medo de me enganar.

				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito








7. Gosto de ler ou ver livros nos meus tempos livres.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito








8. Ler em voz alta é aborrecido.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito








9. Fico tão nervoso quando leio que acabo por me enganar.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito









10. Ler é divertido.






 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito









11. Acho tão aborrecido ler que só me apetece parar.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 12. Quando leio fico nervoso.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 13. Gosto de ler em voz alta.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 14. Ler é tão aborrecido que não quero continuar.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 15. Quando tenho que ler o meu coração começa a bater mais depressa.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 16. Gosto de pegar num livro e tentar ler.


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito


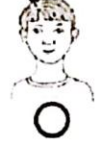



 17. Ler é tão aborrecido que preferia fazer outra coisa qualquer


 1 nada	 2 um bocadinho	 3 mais ou menos	 4 bastante	 5 muito
--	--	---	---	---





 18. Ler assusta-me tanto que nem quero começar.


 1 nada	 2 um bocadinho	 3 mais ou menos	 4 bastante	 5 muito
--	--	---	---	---






 19. Fico satisfeito quando estou a ler.

 1 nada	 2 um bocadinho	 3 mais ou menos	 4 bastante	 5 muito
---	--	---	---	---

 20. Aborrece-me ler porque me canso.

 1 nada	 2 um bocadinho	 3 mais ou menos	 4 bastante	 5 muito
--	--	---	---	---

 21. Tenho tanto medo de ler que prefiro que não me peçam para o fazer.

 1 nada	 2 um bocadinho	 3 mais ou menos	 4 bastante	 5 muito
--	--	---	---	---

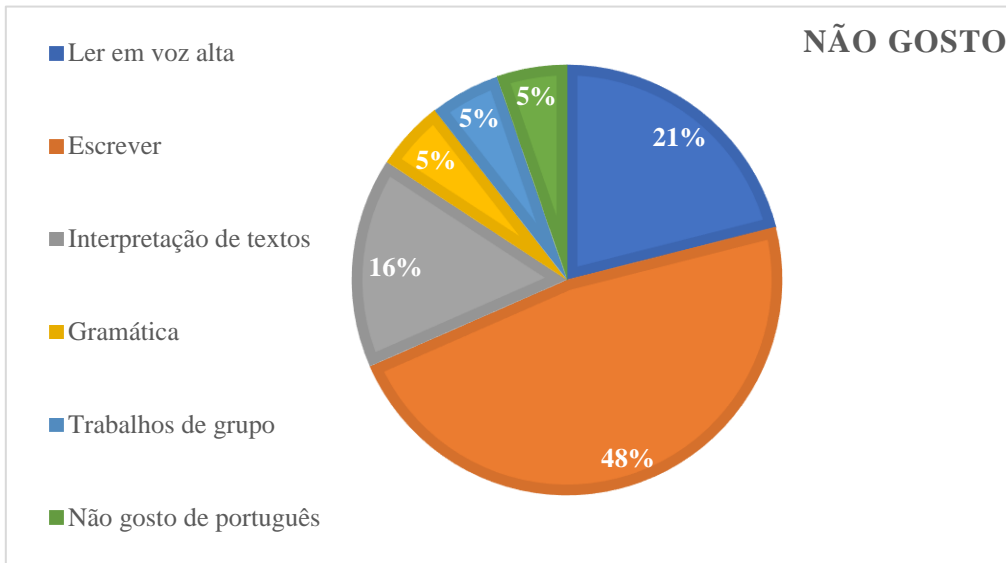
Anexo J. Tabela categorias e subcategorias – matemática

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1. Gosto	Operações	14	51,85%
	Cálculo mental	1	3,70%
	Horas	2	7,41%
	Conteúdos novos	4	14,81%
	Tudo	6	22,22%
2. Não gosto	Trabalhar muito	2	25%
	Exercícios difíceis	1	12,5%
	Horas	1	12,5%
	Gráficos	1	12,5%
	Localização no espaço	1	12,5%
	Algoritmo de subtração	1	12,5%
	Repetir os mesmos exercícios	1	12,5%
3. Ir às aulas	Fico contente	16	41,03%
	Apetece-me	15	38,46%
	Fico nervoso (a)	3	7,69%
	Às vezes não apetece	5	12,82%
4. Exercícios difíceis na sala de aula	Tenho medo	4	13,79%
	Fico nervoso (a)	4	13,79%
	Não tenho medo	16	55,17%
	Não me preocupo	1	3,45%
	Fico zangado (a)	1	3,45%
	Peço ajuda	3	10,35%
5. Trabalhos de casa	Gosto	14	58,33%
	Não gosto	3	12,5%
	Chato/Cansativo/Aborrecido/Farto-me rápido	4	16,67%
	Não me apetece	1	4,17%
	Preferia brincar	2	8,33%
6. Trabalhos de casa não terminados	Bem/Tranquilo	3	12,50%
	Triste	8	33,33%
	Nervoso (a)	8	33,33%
	Zangado (a)	4	16,67%
	Amuado (a)	1	4,17%
7. Testes de avaliação	Nervoso (a)	8	36,36%
	Bem/Normal/Tranquilo (a)	8	36,36%
	Medo	1	4,55%
	Contente/Feliz	5	22,73%

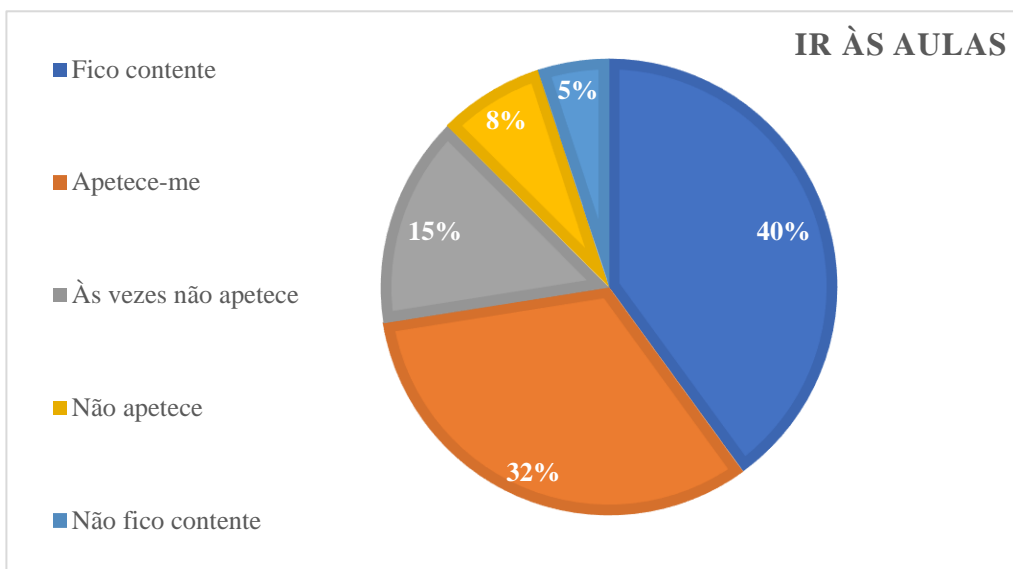
Anexo K. Tabela categorias e subcategorias – português

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1. Gosto	Ler em voz baixa	4	15,38%
	Ler	2	7,69%
	Escrever	8	30,77%
	Apresentar trabalhos	1	3,85%
	Interpretação de textos	3	11,54%
	Jogos	2	7,69%
	Exercícios de correspondência	1	3,85%
	Exercícios difíceis	1	3,85%
	Tudo	4	15,38%
2. Não gosto	Ler em voz alta	4	21,05%
	Escrever	9	47,37%
	Interpretação de textos	3	15,79%
	Gramática	1	5,26%
	Trabalhos de grupo	1	5,26%
	Não gosto de português	1	5,26%
3. Ir às aulas	Fico contente	16	40%
	Apetece-me	13	32,5%
	Às vezes não apetece	6	15%
	Não apetece	3	7,5%
	Não fico contente	2	5%
4. Exercícios difíceis na sala de aula	Tenho medo	3	12%
	Fico nervoso (a)	3	12%
	Não tenho medo	15	60%
	Não me preocupo	3	12%
	Peço ajuda	1	4%
5. Trabalhos de casa	Gosto	18	60%
	Não gosto	2	6,67%
	Aborrece/Cansativo	4	13,33%
	Preferia brincar	1	3,33%
	Às vezes não apetece	5	16,67%
6. Trabalhos de casa não terminados	Nervoso (a)	8	36,36%
	Assustado (a)	3	13,64%
	Triste	3	13,64%
	Aborrecido (a)	2	9,09%
	Não me importo	6	27,27%
7. Testes de avaliação	Nervoso (a)	8	34,78%
	Bem/Normal/Tranquilo (a)	9	39,13%
	Contente/Feliz	5	21,74%
	Pânico	1	4,35%

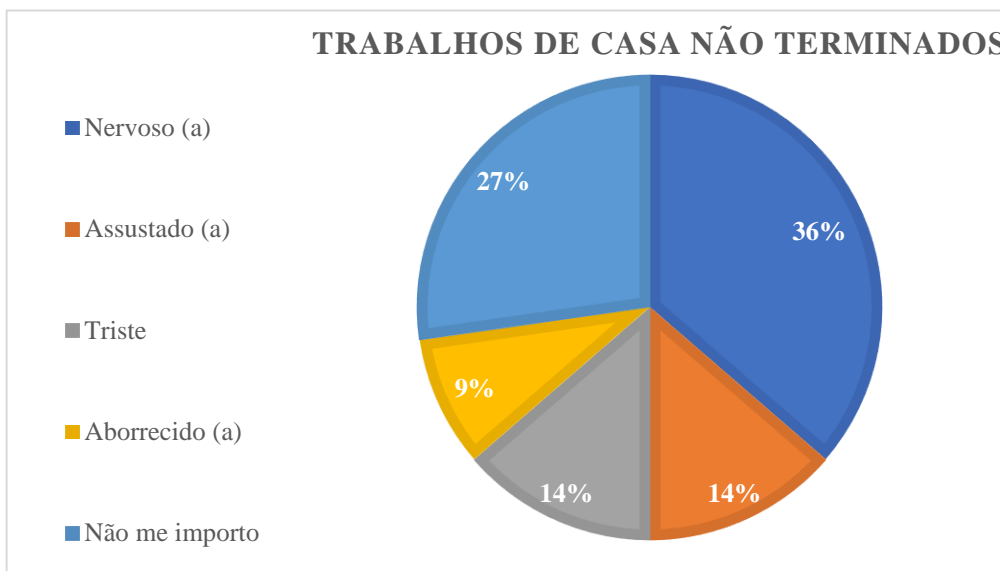
Anexo L. Gráfico da categoria “Não gosto” de português



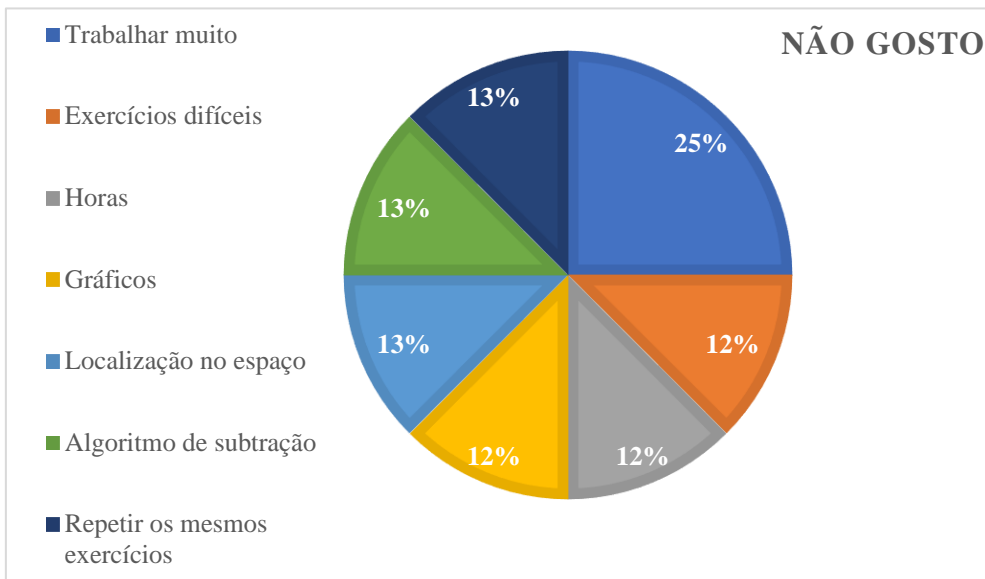
Anexo M. Gráfico da categoria “Ir às aulas” de português



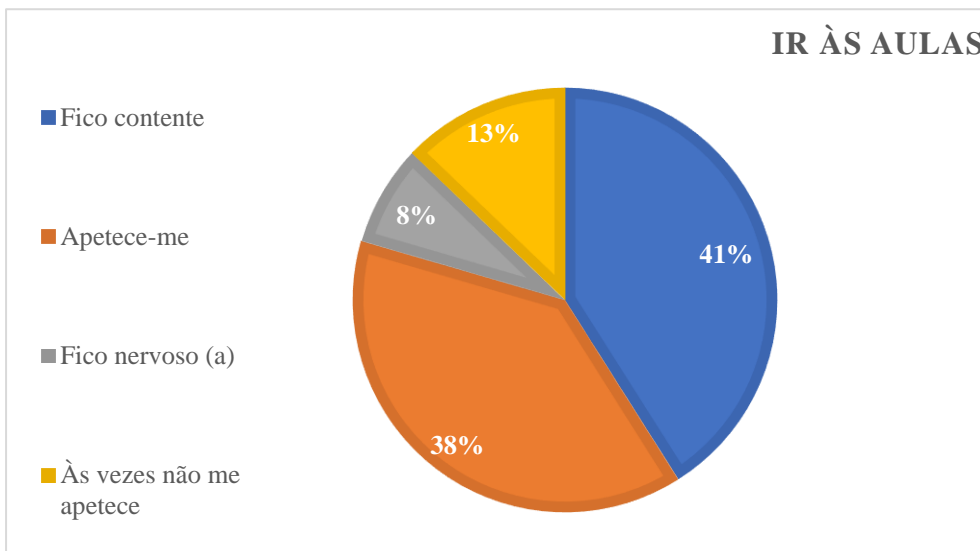
Anexo N. Gráfico da categoria “Trabalhos de Casa Não Terminados” de português



Anexo O. Gráfico da categoria “Não gosto” de matemática



Anexo P. Gráfico da categoria “Ir às aulas” de matemática



Anexo Q. Gráfico da categoria “Trabalhos de Casa Não Terminados” de matemática

