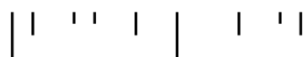


O CONTRIBUTO DE ESTRATÉGIAS DE
GESTÃO COMPORTAMENTAL PARA A
AUTORREGULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE
ALUNOS DO 4.º ANO

Rita Martins de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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

2024-2025



O CONTRIBUTO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO COMPORTAMENTAL PARA A AUTORREGULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ALUNOS DO 4.º ANO

Rita Martins de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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

Orientador: Tiago Tempera

Júri

Presidente: Tiago Almeida

Arguente: Ana Gama

Orientador: Tiago Tempera

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| " | | | "

Acredito que ao longo destes cinco anos o caminho se percorreu entre conquistas, aprendizagens e, principalmente, muitas dúvidas. Houve pessoas que, com os seus gestos e palavras, me moldaram, acolheram e apoiaram – mesmo sem o saberem.

Não foi um percurso solitário, mas sim a soma de muitas mãos estendidas e corações abertos para me ouvir e abraçar. Por isso, dedico com uma enorme gratidão este percurso a todas as pessoas que foram luz e que me permitiram aprender, crescer e estar hoje aqui.

Nada faria mais sentido do que começar por agradecer à minha mãe, que me ensinou a força de persistir, mesmo quando a vida nos abana sem parar. Obrigada por seres a minha melhor amiga, por todas as vezes em que apagaste a tua dor para tomares as minhas e pelo exemplo de mulher que és. É clichê, mas um dia quero mesmo ser como tu.

Fui sempre uma criança muito feliz - das que têm uma família de sonho. O meu pai foi sempre o meu maior companheiro. A forma como ele me amou faz-me querer ser a pessoa que leva esse amor e alegria a todos, porque todos merecem ser tão amados quanto eu fui. Por tudo isto, ser-te-ei sempre imensamente grata. Espero que me vejas daí.

Ao meu irmão, agradeço por ser a companhia, mesmo no silêncio. Obrigada por me teres ensinado a importância de brincar, de conhecer os limites do próximo e por me mostrares todos os dias que a irmandade é mesmo especial, com tudo o que implica.

À minha família – viva, de corações quentes e cheios de luz – obrigada por acreditarem sempre em mim, pelo carinho e orgulho constantes e, acima de tudo, pelas raízes que norteiam o meu ser.

À minha Rita, que tantas noites dormiu ao meu lado no sofá para não me deixar sozinha a escrever noite fora, por ser a única companheira que quero para esta e todas as outras vidas.

Este caminho não teria sido tão bonito e tão fácil se não as tivesse tido ao meu lado. A vocês, Inês e Nicole, obrigada por terem entrado na minha vida e por a tornarem tão leve – são a amizade mais bonita, especial e verdadeira que levo destes cinco anos.

Aos meus amigos, agradeço-vos por terem compreendido as distâncias nos momentos em que o meu sonho exigia tudo de mim e por, ainda assim, terem continuado aqui, na fila da frente, para me ver alcançar este objetivo.

A todos os meus alunos, que me fizeram entender que este era mesmo o caminho e que é definitivamente esta a minha vocação. Obrigada pelos sorrisos e abraços nos dias de maior cansaço, por ter tido a honra de vos ensinar e aprender convosco e por darem sentido a esta missão. Em especial, à *Júlia* e à *Alice*, por me mostrarem que só pode ser professor aquele que acredita que todo e cada aluno, quando tem uma mão que o segure e acredite, pode ser tudo o que sonhar.

Não posso terminar sem falar desta casa tão bonita que me acolheu desde o momento em que aqui cheguei – pequena, com medo de tudo o que viria. Nestes cinco anos percebi que a ESELx é feita dos corações dos que trabalham diariamente para que tudo funcione – desde a limpeza à direção – e há mesmo muitos corações bonitos com os quais tive o privilégio de me cruzar e pelos quais sou imensamente grata.

Deixo, por isso, um agradecimento especial a dois professores que são o coração desta casa e que tanto dão, desinteressadamente, sem esperar retorno.

Ao professor Tiago, que me ajudou a construir a minha identidade profissional, que tantas vezes me inspirou sem saber e que é exemplo de excelência. Obrigada pela sua orientação exímia, por ter existido sempre espaço para os infinitos “Professor, desculpe, mas tenho mais uma dúvida” e por lutar pelo sucesso de cada um dos seus alunos como se do seu se tratasse. Soube desde que supervisionou o meu estágio que o escolheria para me ajudar a pensar, construir e concretizar este Relatório Final e hoje sei que foi a decisão mais confiante e acertada que tomei.

Ao professor André, obrigada por mostrar com toda a segurança que os professores que conhecem os seus alunos, que os escutam não apenas na sala de aula e que os ajudam com o coração não são menos profissionais, antes marcam pela diferença. Foi uma honra ter sido sua aluna... jamais diria que “não há ponta por onde se lhe pegue”.

A todos os que aqui mencionei, saibam que serão sempre parte da profissional que serei, e que levarei sempre comigo o melhor de cada um de vocês. Obrigada por serem pessoas-luz.

RESUMO

| " " | | " "

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Este contempla: (i) a descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, numa turma de 4.º ano e no 2.º CEB, em duas turmas de 5.º ano; (ii) a apresentação de uma investigação sobre a prática.

A investigação decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, tendo incidido sobre a problemática “O Contributo de Estratégias de Gestão Comportamental para a Autorregulação de Comportamentos de alunos do 4.º ano”, para a qual foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação”; (ii) “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos”; (iii) “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”.

Para a concretização do estudo, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, adotando um *design* de estudo de caso sobre duas alunas que revelavam um comportamento considerado desadequado, com influência direta no ambiente educativo e no processo de ensino-aprendizagem. As técnicas de recolha de dados mobilizadas consistiram na observação direta e no inquérito por questionário e por entrevista.

Os resultados obtidos permitiram verificar uma melhoria dos comportamentos das participantes do estudo, tendo sido possível concluir que as estratégias de gestão comportamental mobilizadas contribuíram para a autorregulação dos seus comportamentos. Revelaram ainda a pertinência da aplicação de estratégias deste foro para a formação de alunos conscientes da importância de interações sociais baseadas no respeito e na empatia.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Autorregulação; Gestão Comportamental.

ABSTRACT

| " ' | | ' |

This Final Report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal (HGP) in the 2nd Cycle of Basic Education, taught by the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon.

This includes: (i) the description of the pedagogical practice developed in the 1st CBE, in a 4th grade class and in the 2nd CBE, in two 5th grade classes; (ii) the presentation of a research about the practice.

The research was carried out in a 4th grade class in the 1st CBE and focused on the problem “The Contribution of Behavior Management Strategies to the Self-Regulation of Behaviors of 4th grade students”. The following specific objectives were defined: (i) “To characterize the students' behaviours and their self-regulation strategies”; (ii) “To apply behaviour management strategy routines at various times during the school year”; (iii) “To analyse behavioural changes and the ability to self-regulate behaviours”.

To carry out the study, a qualitative methodological approach was used, adopting a case study design about two students who revealed a behavior considered inappropriate, with a direct influence on the educational environment and the teaching-learning process. The data collection techniques used consisted of direct observation and questionnaire and interview surveys.

The results showed an improvement in the students' behaviour, and it was possible to conclude that the behaviour management strategies mobilized contribute to self-regulating behaviour. They also reveal the relevance of applying strategies of this kind to educate students who are aware of the importance of social interactions based on respect and empathy.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Self-regulation; Behavior Management.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo da prática desenvolvida no 1.º CEB.....	6
1.1.1 A instituição cooperante.....	6
1.1.2 O grupo turma.....	7
1.1.3. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção	8
1.1.4. Objetivos gerais	8
1.1.5. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	9
1.1.6. Processos de avaliação e regulação	10
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo da prática desenvolvida no 2.º CEB.....	12
1.2.1. A instituição cooperante	12
1.2.2. Os grupos turma	12
1.2.3 Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção ..	14
1.2.4 Objetivos gerais	14
1.2.5 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	15
1.2.6 Processos de avaliação e regulação	15
2. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	18
2.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos	19
2.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo.	21
2.3. Relação pedagógica.....	22
2.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	23
PARTE II.....	25
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1. Gestão Comportamental.....	30
2.1.1. A importância da Gestão Comportamental	30
2.1.2. Comportamentos de indisciplina	32
2.2. Autorregulação	33
2.2.1. Estratégias de autorregulação	34
3. METODOLOGIA.....	37
3.1. Caracterização do contexto	38
3.2. Opções metodológicas.....	39
3.2.1. Natureza do estudo	39

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
3.2.3. Técnicas de análise de dados.....	44
3.3. Plano de ação.....	45
3.4. Princípios éticos do processo de investigação	47
4. RESULTADOS	49
4.1. Caracterização dos comportamentos dos alunos e das suas estratégias de autorregulação	50
4.2. Aplicação de rotinas de estratégias de gestão comportamental.....	52
4.3. Análise das mudanças comportamentais e capacidade de autorregulação de comportamentos.....	58
4.4. Perspetivas face ao trabalho desenvolvido	64
5. CONCLUSÕES	66
5.1. Apresentação das conclusões do estudo	67
5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo	69
REFLEXÃO FINAL	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	84
ANEXO A. Potencialidades e Fragilidades do Grupo Turma – 1.º CEB	85
ANEXO B. Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB	88
ANEXO C. Trabalho realizado no 1.º CEB.....	92
ANEXO D. Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação – 1.º CEB	95
ANEXO E. Avaliação dos Objetivos do Projeto de Intervenção – 1.º CEB.....	97
ANEXO F. Taxa de sucesso do PI – 1.º CEB.....	99
ANEXO G. Potencialidades e Fragilidades dos Grupos Turma – 2.º CEB	102
ANEXO H. Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB.....	104
ANEXO I. Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação – 2.º CEB.....	107
ANEXO J. Avaliação dos Objetivos do Projeto de Intervenção – 2.º CEB.....	109
ANEXO K. Taxa de sucesso do PI – 2.º CEB.....	112
ANEXO L. Jogos elaborados e aplicados – 1.º e 2.º CEB.....	118
ANEXO M. Grelha modelo de registo de comportamentos	121
ANEXO N. Reflexões diárias.....	123
ANEXO O. Questionário de perceção comportamental	128
ANEXO P. Guião de entrevista semiestruturada.....	130
ANEXO Q. Guião de entrevista em <i>focus group</i>	133
ANEXO R. Grelhas de registo de comportamentos das alunas	136
ANEXO S. Entrevista - PC	142
ANEXO T. Resultados dos questionários de perceção comportamental aplicados às alunas	146
ANEXO U. Tabelas de registo das estratégias	149
ANEXO V. Perceção dos alunos face às estratégias	156

ANEXO W. <i>Focus group</i> aplicado às alunas	159
ANEXO X. Análise de conteúdo das reflexões diárias	167
ANEXO Y. Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada	172
ANEXO Z. Análise de conteúdo da entrevista em <i>focus group</i>	174
ANEXO AA. Consentimento informado.....	177

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Código de Preenchimento utilizado	10
Figura 2. Gráfico de percepção comportamental inicial das alunas	51
Figura 3. Diário de Turma.....	53
Figura 4. Missão Cooperação	55
Figura 5. Retratos de Respeito	57

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CBE	Cycle of Basic Education
CIED	Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
CCED	Código de Conduta Ética na Investigação
CCD	Competências para uma Cultura da Democracia
DGE	Direção-Geral da Educação
EE	Encarregados de Educação
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
GBG	<i>Good Behavior Game</i>
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PC	Professora(s) Cooperante(s)
PLNM	Português Língua Não Materna
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| " ' | | ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, integrado na oferta formativa da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi proposta a realização de um Relatório Final (RF).

Tendo em consideração a Ficha de Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, esta tem como principais objetivos: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e (v) refletir sobre a ação. Tendo em vista a concretização dos objetivos supramencionados, realizaram-se duas intervenções, tendo sido a primeira no 2.º CEB (nas disciplinas de Português e de HGP) e a segunda no 1.º CEB. No decorrer das mesmas, cada estudante realizou uma investigação sobre a sua prática, que culminou na elaboração deste RF.

Tendo existido sempre, da minha parte, um particular interesse face à capacidade de gestão comportamental em sala de aula, e encontrando uma realidade educativa na qual era pertinente promover o desenvolvimento de competências de autorregulação de comportamentos em alguns alunos, optei por incidir, para efeitos de investigação, sobre a mesma temática, por considerar fulcral a aquisição e construção de conhecimento que me permitam adequar a minha futura prática profissional às necessidades e especificidades de cada turma.

Neste sentido, o presente estudo incide sobre a problemática “O Contributo de Estratégias de Gestão Comportamental para a Autorregulação de Comportamentos de alunos do 4.º ano”, tendo sido definidos, enquanto objetivos específicos: (i) “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação”; (ii) “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos”; (iii) “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”.

No que concerne à estrutura do presente RF, este encontra-se dividido em três principais partes: (i) Prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB; (ii) O estudo; (iii) Reflexão final.

A primeira parte, diretamente relacionada com as intervenções realizadas em ambos os ciclos, pretende dar conta da prática pedagógica desenvolvida nos contextos. Assim, encontra-se subdividida em três capítulos, sendo o primeiro destinado à descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e o segundo destinado à que foi desenvolvida no 2.º CEB. Para ambos os capítulos foi efetuada a descrição do contexto socioeducativo em que decorreu a intervenção, no que concerne à instituição cooperante e ao grupo turma, bem como apresentada a problemática de intervenção e os objetivos gerais e estratégias globais de integração curricular. A par destes aspetos, foram ainda explicitados os processos de avaliação e regulação que nortearam cada intervenção. No último capítulo encontra-se a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

Quanto à segunda parte do RF, esta destina-se à investigação realizada. De modo a estruturar e organizar a informação, esta contempla diversos capítulos, sendo estes: (i) Apresentação do estudo, no qual é descrita a investigação, apresentada a problemática e o objetivo geral e objetivos específicos do estudo; (ii) Fundamentação teórica, capítulo que consiste na revisão da literatura para a explicitação dos conceitos envolvidos e desenvolvimento do quadro teórico da investigação; (iii) Metodologia, que pretende elucidar quanto ao paradigma, abordagem e *design* do estudo, bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados e os princípios éticos que nortearam a investigação; (iv) Resultados, no qual consta a apresentação dos resultados do estudo e sua discussão, mobilizando o quadro teórico de referência; (v) Conclusões, capítulo que dá conta das conclusões do estudo e dos constrangimentos no desenvolvimento do mesmo.

Quanto à terceira e última parte do presente RF, esta destina-se à Reflexão Final, na qual se abordam aspetos como o contributo da experiência desenvolvida no decorrer da PES II para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, bem como de competências profissionais. Após as três principais partes, encontram-se as referências que possibilitaram a concretização do presente estudo e, ainda, os anexos explicitados no corpo do documento, devidamente organizados e identificados.

PARTE I

| " ' | | ' "

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º
CEB E NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente das principais finalidades educativas das instituições cooperantes e das turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, para as quais foram criados Projetos de Intervenção, bem como a explicitação da prática pedagógica desenvolvida.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo da prática desenvolvida no 1.º CEB

1.1.1 A instituição cooperante

O estabelecimento de ensino no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada encontra-se inserido num Agrupamento de Escolas localizado na Área Metropolitana de Lisboa, sendo o mesmo constituído por três estabelecimentos de educação e ensino que contemplam desde o Ensino Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em consideração o Projeto Educativo do Agrupamento (Agrupamento de Escolas, 2021a) é possível aferir que este procura desenvolver processos eficazes de promoção da eficiência e qualidade dos percursos, desafiando os alunos a trabalhar, ajudando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem, bem como favorecer a inclusão, o respeito e a participação ativa não só dos alunos mas também da equipa docente e não docente, técnicos especializados e famílias, relacionando-se com a comunidade local.

Pretendendo tornar-se uma organização educativa de referência, promovendo a qualidade do ensino através do desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e da qualidade na formação de jovens responsáveis e empreendedores, o Agrupamento assenta em valores como a competência, o profissionalismo, empenho, participação, satisfação, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, equidade, exigência, cooperação, responsabilidade, integridade e partilha (Agrupamento de Escolas, 2021a).

No estabelecimento de ensino cooperante existe uma distribuição dos alunos por 9 turmas: 3 turmas do 4.º ano de escolaridade e 2 turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, sendo a população escolar constituída, na grande maioria, por alunos de naturalidade Portuguesa, existindo, de acordo com os dados mais recentes, poucos alunos

de outras nacionalidades, o que conduz à homogeneidade do ambiente escolar no que concerne a costumes e tradições inerentes à cultura (Agrupamento de Escolas, 2021a). O nível socioeconómico das famílias é, na generalidade, baixo, sendo que cerca de 51% dos alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE) no ano letivo 2021/2022 (Agrupamento de Escolas, 2021a).

Quanto aos recursos de apoio à aprendizagem e inclusão, a escola dispõe de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que visam “responder às necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas, 2021b, p.24).

1.1.2 O grupo turma

A turma em questão corresponde ao 4.º ano de escolaridade, sendo constituída por vinte alunos, de entre os quais oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Existem, ainda, alunos de outras nacionalidades que não a portuguesa, nomeadamente brasileira e cabo-verdiana.

Na generalidade, a turma é silenciosa e existe uma boa relação entre os alunos e uma interação professor-aluno baseada no respeito e na confiança mútuos, ainda que exista um grupo de alunos que demonstra alguma resistência perante as regras de sala de aula.

Relativamente aos momentos letivos da turma, a mesma usufrui de inúmeros projetos, atividades e aulas lecionadas por outros docentes, tais como Inglês, Educação Física, Língua Gestual Portuguesa e Oficina de Escrita.

De acordo com o Plano de Trabalho de Turma, destes vinte alunos, existem três que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiando de medidas universais e seletivas e tendo apoio educativo semanal, sendo que um dos alunos é ainda, uma vez por semana, acompanhado pela Psicóloga Escolar.

1.1.3. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

1.1.4. Objetivos gerais

Com o intuito de delinear uma intervenção pedagógica coerente com as especificidades da turma, procedeu-se ao mapeamento das principais potencialidades e fragilidades do grupo (cf. Anexo A), que possibilitaram a definição de uma problemática e de objetivos gerais potenciadores de uma prática adequada.

No que concerne às potencialidades, importa salientar a participação ativa dos alunos, o interesse pelas atividades propostas e a autonomia demonstrada em momentos de trabalho individual. O interesse pela literatura, o rápido raciocínio na resolução de operações matemáticas e a curiosidade pelo meio ambiente, foram outras das potencialidades identificadas.

Existe, no entanto, uma significativa necessidade de melhoria de domínios da área curricular de Português, como é o caso do domínio da Leitura e do domínio da Escrita, não existindo hábitos de leitura fora do contexto escolar, o que conduz a uma fraca capacidade de interpretação leitora e de interpretação de vocabulário complexo.

Na área curricular de Matemática sobressaía a dificuldade de interpretação de enunciados e de resolução de problemas com pelo menos dois passos e, na área curricular de Estudo do Meio, a frágil mobilização de linguagem científica.

Relativamente à Educação Artística, os alunos demonstravam-se predispostos e motivados para estes momentos. Quanto à Educação Física, era evidente a capacidade de compreensão das instruções fornecidas e de manuseamento de materiais, tendo sido por vezes demonstrada uma dificuldade comportamental no retorno à calma, momento que finaliza a aula.

Importa salientar que cada aluno apresentava características particulares, pelo que as potencialidades e fragilidades supramencionadas correspondem às necessidades de intervenção transversais à maioria dos alunos da turma.

Resultante de um processo reflexivo apoiado na análise das potencialidades e fragilidades identificadas, formulou-se a problemática: “De que forma a exploração de diversos tipos de texto, numa abordagem interdisciplinar, pode contribuir para a criação

de hábitos de leitura?”. Tendo em crer que a criação de hábitos de leitura possibilita o desenvolver da capacidade de interpretação, fragilidade transversal às áreas curriculares de Português e de Matemática, e que os diversos tipos de texto permitem uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos programáticos, considerou-se pertinente incidir sobre a mesma.

Partindo da problemática delineada, estabeleceram-se dois objetivos gerais de intervenção, concebidos com base em estratégias e atividades enriquecedoras, que valorizam os interesses e as potencialidades dos alunos:

- i) “Desenvolver a autonomia na leitura”;
- ii) “Explorar os diferentes tipos de texto”.

1.1.5. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De modo a desafiar as fragilidades e estimular, em simultâneo, as potencialidades do grupo turma, foram estabelecidas estratégias de intervenção, direcionadas a cada um dos objetivos gerais apresentados (cf. Anexo B).

Para o objetivo “Desenvolver a autonomia na leitura”, partindo da exploração de diversos tipos de texto, foi proposta a partilha e monitorização de leituras realizadas, por meio da criação de um Podcast e da utilização de um Livrómetro (cf. Anexo C) e de um Diário do Leitor (cf. Anexo C), bem como a promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de enunciados matemáticos na área curricular de Matemática e de guiões laboratoriais e textos informativos na área curricular de Estudo do Meio. No que concerne à Educação Artística, nomeadamente à Expressão Dramática, considerou-se pertinente a dramatização de obras literárias infantis lidas, com recurso a fantoches (cf. Anexo C). No decorrer de toda a intervenção, procurou-se promover momentos de trabalho colaborativo e de atividades que dependessem do mesmo para a sua consecução.

Relativamente ao objetivo “Explorar os diferentes tipos de texto”, foram propostas estratégias como a criação de momentos regulares de leitura orientada de diversos tipos de texto e a promoção de atividades de interpretação, comparação e escrita na área curricular de Português. Na área curricular de Matemática, a exploração do texto instrucional como impulsionador na elaboração de receitas e de sólidos geométricos e do texto informativo e narrativo na construção de gráficos. A criação e interpretação de

textos instrucionais de atividades experimentais na área curricular de Estudo do Meio e, relacionadas com a Expressão Dramática e Música, a exploração do texto dramático para a dramatização em grupo e a exploração do texto poético através da realização de ditados musicais.

1.1.6. Processos de avaliação e regulação

Tendo em vista a possibilitação da avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção, procedeu-se à análise dos objetivos e respetivas estratégias de intervenção. Neste sentido, foram definidos indicadores, técnicas e instrumentos de avaliação adequados à intervenção delineada (cf. Anexo D).

Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, privilegiou-se a modalidade formativa, tendo a avaliação incidido sobre técnicas de recolha de dados como a Observação Direta, a Observação Indireta e Conversas informais com a PC e instrumentos de recolha de dados como as Reflexões Diárias, as Grelhas de Registo de Avaliação e as Produções dos Alunos.

O código de preenchimento utilizado para as Grelhas de Registo de Avaliação encontra-se apresentado na Figura 1:

Figura 1

Código de Preenchimento utilizado

Código de Preenchimento:	Nunca/ Com muitas dificuldades	1
	Por vezes/ Com algumas dificuldades	2
	Frequentemente/ Sem dificuldades	3
	Não Observado	

Nota. Fonte Própria (2025).

A partir da análise dos instrumentos referidos foi possível proceder à avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção (cf. Anexo E). Tendo em consideração os

indicadores formulados para cada objetivo, foi possível calcular a taxa de sucesso de cada objetivo e, posteriormente, da implementação do PI (cf. Anexo F).

Para a avaliação do desempenho dos alunos face ao objetivo “Desenvolver a autonomia na leitura” foi fulcral a introdução de atividades e rotinas como o Diário do Leitor e o Livrómetro. Perante as mesmas, tendo os alunos sido envolvidos e motivados para a leitura, foi evidente a gradual aquisição da autonomia leitora, pelo que o objetivo apresenta uma taxa de sucesso correspondente a 87,8%, destacando-se a capacidade de os alunos tomarem iniciativa para ler em diversos contextos, indicador no qual a taxa de sucesso é de 91,7%.

O objetivo “Explorar os diferentes tipos de texto” foi, desde o início da promoção do contacto e exploração, em diversos momentos e sob diversas formas, de diferentes tipos de texto, um ponto de interesse dos alunos, tendo sido evidente a sua curiosidade relativa às características dos diversos tipos de texto e à exploração dos mesmos. A taxa de sucesso do mesmo corresponde a 90,6%, tendo os alunos revelado uma significativa capacidade de identificar os diferentes tipos de texto, de entre os que foram abordados: texto de opinião, texto descritivo e texto instrucional.

Assim, o Projeto de Intervenção apresenta uma taxa de sucesso de 89,2%. Importa salientar que foi possível constatar uma significativa evolução das competências outrora definidas como objetivo. Os alunos mostraram-se progressivamente mais motivados e envolvidos nas atividades propostas, tendo evidenciado uma maior autonomia na leitura, bem como um conhecimento mais alargado sobre os diferentes tipos de texto e as características dos mesmos.

É, portanto, possível concluir que a exploração de diversos tipos de texto, realizada de forma interdisciplinar, revelou ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da autonomia na leitura, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e contribuindo para a criação de hábitos de leitura, tendo os alunos sido expostos a um trabalho estruturado e diversificado de estímulo à leitura e, conseqüentemente, tornando-se leitores mais autónomos e interessados.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo da prática desenvolvida no 2.º CEB

1.2.1. A instituição cooperante

A instituição em questão integra o ensino público, estando situada no concelho da Amadora, inserido na Área Metropolitana de Lisboa. Oferece formação no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, tanto em regime regular como profissional. O Agrupamento, pertencente ao programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é constituído por três escolas, abrangendo diferentes ciclos de ensino, unificadas por um Projeto Educativo comum.

Os estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento, em função da sua localização, refletem uma comunidade escolar altamente diversificada em múltiplas dimensões, nomeadamente social, económica, étnica e cultural (Agrupamento de Escolas, 2024). A origem dos alunos abrange um variado leque de nacionalidades, sendo estes maioritariamente provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), incluindo também estudantes de outras regiões de África, da Europa de Leste, da Ásia e da América do Sul. Ainda assim, a maioria dos alunos já nasceu em Portugal.

O Agrupamento promove uma aprendizagem diversificada e significativa desde o 2.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Profissional, disponibilizando apoio educativo, com salas de estudo assistidas em várias áreas curriculares, com o intuito de potenciar o sucesso dos alunos e alcançar as metas previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Comprometido com uma educação inclusiva, procura garantir o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou ritmo de aprendizagem, disponibilizando os recursos necessários e adotando estratégias de diferenciação pedagógica (Agrupamento de Escolas, 2024).

1.2.2. Os grupos turma

No decorrer da PES, foi realizada a intervenção em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB, nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal.

A turma 5.º1 é composta por 21 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De

acordo com os dados recolhidos no decorrer do período de observação é possível inferir que vários alunos desta turma apresentavam uma personalidade peculiar, o que levava à existência de alguma incompatibilidade entre alunos da mesma turma e dificuldade em respeitar os colegas e professores. Existiam diversos conflitos entre os alunos, bem como o recurso à violência verbal e física para a sua resolução.

Por sua vez, a turma do 5.º3 integra 26 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, também com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Contrariamente à turma do 5.º1, verificou-se uma significativa cooperação entre turma, sendo o ambiente de sala de aula marcado por um ambiente positivo, propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Ambas as turmas incluem alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiando de medidas de apoio no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. Na turma 5.º1, 1 aluno usufrui de medidas seletivas, enquanto na turma 5.º3 existe um número mais significativo de alunos a quem são aplicadas medidas adicionais e seletivas.

Esta realidade justifica-se, em grande parte, pela elevada diversidade linguística presente na turma, uma vez que muitos dos alunos possuem um domínio incipiente da língua portuguesa e, conseqüentemente, necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas. Para além das adaptações curriculares, estes alunos beneficiam do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), no âmbito das medidas seletivas, com o objetivo de promover a sua inclusão plena no contexto escolar e o desenvolvimento da proficiência linguística necessária para acompanhar as restantes áreas disciplinares.

Importa ainda mencionar que uma parte significativa dos alunos pertence a um contexto socioeconómico vulnerável, caracterizado por dificuldades financeiras e estruturais. A necessidade de muitos Encarregados de Educação (EE) acumularem múltiplos empregos para cobrir as necessidades familiares reflete-se na rotina dos alunos, que passam uma parte substancial do seu tempo fora do ambiente escolar sem supervisão direta. Verifica-se ainda um acompanhamento reduzido, tanto no que concerne ao percurso educativo dos filhos, como no suporte prestado fora do contexto escolar.

1.2.3 Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

1.2.4 Objetivos gerais

Partindo da análise dos dados recolhidos no decorrer do período de observação da PES, foi possível formular uma problemática e respetivos objetivos, baseados em potencialidades e fragilidades identificadas (cf. Anexo G).

Tanto no 5.º1 como no 5.º3 foi possível destacar momentos de participação ativa e pertinente. No entanto, sobressai o desrespeito pelas diversas opiniões e pelos colegas. Também o comportamento desadequado, a distração durante as aulas e o desinteresse pela aprendizagem foram fragilidades identificadas em ambas as turmas. No que concerne às aprendizagens e aos conteúdos programáticos, ainda que os alunos sejam capazes de mobilizar conceitos inerentes às mesmas, existe uma frágil compreensão oral e escrita na disciplina de Português, bem como uma significativa dificuldade na produção escrita e na leitura expressiva e, na disciplina de HGP, uma débil capacidade de interpretação de enunciados.

Assim, tendo em consideração as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, bem como as Competências Sociais, transversais a ambas as áreas, formulou-se a seguinte problemática: “De que forma o desenvolvimento de competências em Português e em História e Geografia de Portugal, por intermédio da exploração de atividades de leitura e escrita, pode potenciar a cooperação entre os alunos de uma mesma turma?”, tendo em vista o atenuar das principais fragilidades identificadas, nomeadamente no que diz respeito à premente necessidade de intervenção nos domínios da Leitura e da Escrita, bem como na cooperação entre os alunos.

Partindo da problemática, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção, tendo sido valorizados os interesses e potencialidades dos alunos:

- (i) “Ampliar a capacidade de escrita livre e orientada”;
- (ii) “Desenvolver a capacidade de interpretação leitora”;
- (iii) “Desenvolver competências sociais de cooperação”.

1.2.5 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Após considerar os conteúdos programáticos que seriam abordados ao longo da Intervenção, foram definidas diversas estratégias de intervenção para cada um dos objetivos supramencionados e para cada disciplina (cf. Anexo H).

Tendo em crer que o objetivo “Ampliar a capacidade de escrita livre e orientada” depende de um contacto regular com a escrita, foram propostas estratégias como a implementação de rotinas de escrita criativa e orientada, a criação de um Livro de Histórias e a aplicação de Laboratórios Gramaticais, bem como a investigação em grupo, culminando em momentos de exposição oral do conhecimento adquirido e a análise e produção textual sobre acontecimentos históricos e geográficos.

Para o objetivo “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora”, foram elencadas estratégias como, na disciplina de Português, a leitura orientada e dramatizada, a promoção de momentos de discussão coletiva e a utilização de um Guião de Leitura, no sentido de orientar e facilitar a compreensão leitora. Na disciplina de HGP, considerou-se pertinente promover discussões e debates sobre acontecimentos históricos, bem como a análise de documentos históricos e fontes primárias, promovendo a interpretação leitora.

Por fim, estando o objetivo “Desenvolver competências sociais de cooperação” intimamente relacionado com a relação entre os alunos, procurou-se, ao longo de toda a intervenção, implementar atividades de trabalho cooperativo em grande e pequeno grupo, promover momentos de reflexão coletiva, heteroavaliação e *feedback* entre pares e incentivar o respeito pelas opiniões dos colegas. Atividades de escrita colaborativa e a construção coletiva de linhas do tempo, esquemas visuais e cartazes colaborativos foram ainda estratégias propostas no âmbito do Português e da HGP, tendo em vista a contribuição para o objetivo em questão.

1.2.6 Processos de avaliação e regulação

Relativamente aos processos de avaliação e regulação mobilizados, importa analisar a concretização das estratégias globais aplicadas, tendo em vista a avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do Projeto de Intervenção. Assim, foi necessário delinear, para cada objetivo, indicadores de avaliação, bem como técnicas e instrumentos de recolha de dados (cf. Anexo I).

As aprendizagens dos alunos foram avaliadas recorrendo aos métodos formativo e sumativo. A avaliação formativa foi conduzida por meio de técnicas de recolha de dados como a Observação Direta e o Questionamento Oral e de instrumentos de recolha de dados como as Grelhas de Registo de Avaliação, as Produções dos Alunos e o Feedback dos alunos. Complementando, foram realizados momentos de avaliação sumativa, consistindo na realização pontual de momentos de avaliação formal como as fichas de avaliação.

O PI foi avaliado recorrendo a técnicas de recolha de dados como a Observação Direta, que permitiu a recolha de dados auxiliares no preenchimento das Grelhas de Registo de Avaliação, bem como a Observação Indireta, correspondente à análise das produções dos alunos. Também as Conversas informais com as Professoras Cooperantes permitiram a recolha de dados fulcrais para a avaliação.

Aquando da análise dos instrumentos de recolha de dados (Grelhas de Registo de Avaliação, Produções dos Alunos e Feedback dos Alunos), foi possível proceder à avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção (cf. Anexo J), tendo sido calculada, para cada um, a sua taxa de sucesso e, *a posteriori*, a taxa de sucesso do PI (cf. Anexo K).

O código de preenchimento utilizado para as Grelhas de Registo de Avaliação corresponde ao que foi mobilizado no contexto do 1.º CEB e que se encontra no ponto 1.2.3. deste Relatório, Figura 1 (p.10).

No que concerne ao objetivo “Ampliar a competência de escrita livre e orientada”, a taxa de sucesso foi de 75,3% na turma 5.º1 e de 71,9% na turma do 5.º3, sendo possível afirmar que a taxa de sucesso do objetivo, quando consideradas ambas as turmas, corresponde a 73,6%. Os alunos revelaram particular dificuldade em corresponder ao indicador “Cumpra as regras de pontuação, ortografia e sintaxe”, sendo esta aquele cuja taxa de sucesso é menor para ambas as turmas.

Os objetivos “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora” e “Desenvolver competências sociais de cooperação” foram explorados em simultâneo, tendo sido propostas atividades que dependessem do trabalho colaborativo para a aquisição de competências nos domínios da Oralidade e da Leitura. Importa salientar que o objetivo inerente ao desenvolvimento da competência de interpretação oral e leitora foi

aquele cuja a taxa de sucesso foi mais elevada na turma do 5.º 1, correspondendo a 86,4% e que, na turma do 5.º3, o objetivo cuja taxa de sucesso foi superior apresenta um valor de 88,9%, tratando-se do desenvolvimento de competências sociais de cooperação.

Considerando as taxas de sucesso dos três objetivos elencados: 73,6%, 84,7% e 84%, respetivamente, é possível concluir que a taxa de sucesso do PI corresponde a 80,8%.

Importa referir que os alunos contactaram de forma sistemática com momentos de escrita livre e orientada, o que contribuiu para a melhoria das suas competências. Tornaram-se leitores e comunicadores mais competentes, tendo revelado um entusiasmo exponencial perante a leitura expressiva e, por fim, trabalharam de forma colaborativa, tendo-se demonstrado interessados em compreender as ideias dos colegas e percorrido um pouco do percurso que, tenho em crer, conduzirá a uma relação assente no respeito.

Assim, através dos resultados da implementação do PI, é possível concluir que a exploração de atividades de leitura e escrita, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Português e em História e Geografia de Portugal, pode potenciar a cooperação entre os alunos de uma mesma turma.

2. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | | "

Tendo descrito as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, importa refletir sobre a mesma. Como tal, no presente capítulo será realizada uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos.

A presente análise crítica será organizada segundo quatro subcapítulos: (i) Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos; (ii) Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) Relação pedagógica; (iv) Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

2.1. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos

No que concerne às expectativas formuladas quanto às competências dos alunos, importa referir que os dois estágios nos quais decorreu a PES foram realizados em dois anos de escolaridade distintos, o primeiro no 5.º ano do 2.º CEB e o segundo no 4.º ano do 1.º CEB. Neste sentido, ainda que os alunos possuam apenas um ano de escolaridade de diferença, este pode ser aspeto fundamental nas diferenças existentes a nível do desenvolvimento de competências.

A Recomendação n.º 5/2024 do Conselho Nacional de Educação salienta que, atualmente, o currículo exige-se promotor de aprendizagens interdisciplinares, com base em trabalhos em torno de problemas concretos, de projetos que mobilizem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, enquanto combinações complexas para o desenvolver de competências.

De uma perspetiva pessoal, importa mencionar que esperava um maior sentido de responsabilidade e respeito por parte dos alunos do 2.º CEB, devido à sua idade mais avançada. Esta expectativa depressa deu lugar à realidade, sendo substituída pela desmotivação dos alunos e, numa das turmas, pelo constante recurso à violência para a resolução de conflitos. Em contraste, no 1.º CEB foi evidente a responsabilidade e, por parte da maioria dos alunos da turma, o respeito.

O PASEO, documento orientador que regulou toda a prática, apresenta distintas competências, “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.

Em ambas as turmas, de 1.º e de 2.º CEB, foram implementados Projetos de Intervenção relacionados com a proficiência leitora e, em simultâneo, de forma mais significativa no contexto do 2.º CEB, a interação entre pares. Neste sentido, procurando adequar a prática às fragilidades identificadas, foram implementadas atividades que permitissem o desenvolver de áreas de competências como: (i) linguagens e textos, tendo em vista o aumento da proficiência linguística dos alunos, competência que possibilita a construção de conhecimento nas diferentes áreas do saber; (ii) informação e comunicação, pela importância de desenvolverem a capacidade de transformar a informação em conhecimento e, por último, (iii) relacionamento interpessoal, proporcionando aos alunos a interação com os outros, de modo a que os mesmos sejam cada vez mais capazes de “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins et al., 2017, p. 25).

Importa salientar que as áreas de competências supramencionadas são complementares (Martins et al., 2017) e que foram exploradas de forma abrangente e transversal, não tendo sido associadas a áreas curriculares específicas.

Face às expectativas iniciais, ainda que as que se referiam às turmas de 2.º CEB não tenham correspondido à realidade, foi com grande entusiasmo que observei o desenvolvimento das competências dos alunos com base nas atividades propostas e que concedi *feedback* aos mesmos, procurando motivá-los. Na turma marcada pela débil interação entre os alunos, em especial, foi gratificante observar a evolução dos mesmos no que concerne à forma como exprimiam as suas emoções e construía as suas relações, tendo sido fulcral para mim enquanto futura profissional, uma vez que me mostrou que as crianças conseguem tudo – se forem orientadas e se tiverem alguém que nunca deixe de acreditar.

2.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

No que respeita aos métodos de ensino-aprendizagem adotados nos contextos, importa referir que nenhuma das instituições cooperantes adota uma metodologia diferenciada específica ou restrita.

A organização do currículo respeitou, em ambos os contextos, as necessidades de lecionação previamente definidas pelas Professoras Cooperantes (PC). No entanto, foi concedida total liberdade para a forma como a exploração dos conteúdos programáticos seria realizada. Na prática do 1.º CEB, de modo a efetuar uma gestão curricular mais proveitosa, foram efetuadas singelas alterações no horário da turma, tendo estas surgido da necessidade de permitir aos alunos um maior foco nas áreas curriculares lecionadas pela PC, uma vez que era frequente a existência de trinta minutos de lecionação interrompidos por projetos, atividades e aulas lecionadas por outros docentes, tais como Inglês, Educação Física, Língua Gestual Portuguesa e Oficina de Escrita.

Assim, para o desenvolvimento da prática pedagógica, foram tomadas opções que regularam a intervenção. Tendo em crer que a aprendizagem significativa resulta da participação interessada e ativa dos alunos, privilegiou-se, em ambos os Ciclos de Ensino, um ensino ativo, partindo dos interesses dos alunos e valorizando os conhecimentos prévios dos mesmos para garantir uma aprendizagem prazerosa eficaz na qual é estabelecida uma relação entre os conceitos que já são conhecidos e os novos conhecimentos (Lemos, 2011). Em ambos os contextos foram promovidos momentos de aprendizagem lúdica, partindo da adaptação de jogos tradicionais como o Jogo da Memória (cf. Anexo L) ou o Bingo (cf. Anexo L) no caso do 1.º CEB e do Jogo do Stop no 2.º CEB para a aquisição e consolidação de conhecimentos, de modo a adaptar as atividades aos interesses dos alunos. No 2.º CEB, possuindo os alunos conhecimentos prévios relacionados com as Trocas Comerciais, foi elaborado um jogo (cf. Anexo L) para a construção de novos conhecimentos inerentes ao conteúdo de HGP.

Almeida et al. (2021), atribuem uma importância redobrada aos jogos didáticos, uma vez que constituem alternativas que auxiliam a construção de conhecimento por parte dos alunos. Neste sentido, foram desenvolvidos jogos didáticos relacionados com o currículo em ambos os contextos, de modo a garantir o desenvolvimento social e

intelectual dos alunos, bem como a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Relação pedagógica

Monteiro e Gonçalves (2019) afirmam que ser professor não se restringe ao seu comportamento na sala de aula, não sendo apenas o ato de ensinar alunos, mas exigindo “uma relação de cumplicidade e complementaridade, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa neste processo educativo e confiam na figura do docente para desenvolver os seus conhecimentos” (p.532). Assim, a relação pedagógica é um passo essencial para o sucesso educativo, influenciando diretamente a motivação dos alunos face às atividades propostas e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

Neste sentido, foi promovida, em ambas as práticas, uma relação de proximidade com os alunos, uma vez que estes têm a necessidade de ser ouvidos, respeitados e valorizados, bem como um ambiente pautado pelo afeto e pelo respeito. Ainda que os dois contextos fossem distintos e, conseqüentemente, os alunos também, a postura foi adequada às especificidades de cada um, tendo em crer que a relação pedagógica estabelecida foi aspeto fulcral para a motivação dos alunos para a aprendizagem. A relação existente entre a PC e os alunos da turma do 4.º ano de escolaridade revelou, desde o primeiro instante, um ambiente de sala de aula saudável, ainda que em alguns momentos fosse necessária a adequação da postura face a comportamentos desviantes. Assim, quando necessário, foi adotada uma postura mais assertiva com esta aluna, de modo a garantir que os limites do respeito não eram ultrapassados pela mesma. Em momentos considerados pertinentes, foram tidas conversas informais com a aluna, tendo em vista a compreensão das emoções que regulavam as suas atitudes em momentos de maior frustração, levando a que a mesma entendesse que existia uma boa expectativa sobre o seu desempenho, o que levou a que a aluna acreditasse mais nas suas capacidades. Através destas conversas, era feito um esforço para compreender a aluna e procurava-se o potencial na mesma, de modo a exercer motivação ao invés de desistir, o que, segundo Martins e Gonçalves (2019), é um dos pressupostos para que a relação pedagógica seja saudável.

2.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Importa, por fim, analisar os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais adotados para ambos os contextos, tendo estes assumido relevância central para o processo de ensino-aprendizagem.

A melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação surge fortemente relacionada com a qualidade das avaliações, uma vez que esta última tem significativas implicações na aprendizagem significativa dos alunos (Fernandes, 2019).

Quando se fala de avaliação, é possível identificar três modalidades: a avaliação diagnóstica, formativa e a avaliação sumativa (Allevato & Gonçalves, 2024; Fernandes, 2021). A avaliação diagnóstica possibilita que o docente adquira informações quanto aos conhecimentos prévios dos seus alunos (Allevato & Gonçalves, 2024). Se a avaliação formativa ocorre durante o dia a dia da sala de aula, surgindo integrada nos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa, por sua vez, ocorre após o processo de ensino-aprendizagem, não acompanhando de forma sistemática o desenvolver das aprendizagens dos alunos.

Segundo Fernandes (2021),

A avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. (p.6)

Em ambos os contextos, a avaliação privilegiada pelas PC era a avaliação sumativa, sendo os elementos de avaliação realizados de forma sistemática. Assim, procurou-se avaliar formativamente os alunos através da constante análise das suas produções e da sua participação, dados que foram recolhidos e organizados em grelhas de registo de avaliação. Assim, a avaliação formativa teve um papel fundamental em ambas as práticas, tendo demonstrado a sua eficácia pelo *feedback* que era concedido aos alunos e que conduziu ao aumento da sua motivação e permitiu a autorregulação dos

mesmos. No entanto, no 2.º CEB foi necessária a aplicação de fichas de avaliação, de modo a possibilitar a avaliação sumativa dos alunos, assumindo este método de avaliação uma relevância significativa na avaliação das suas aprendizagens, ainda que a par da avaliação formativa. permitindo aos alunos o desenvolvimento gradual e sistemático de competências e a valorização do mesmo. Através da avaliação sumativa, foi possível analisar as aprendizagens alcançadas pelos alunos, tendo estes ficado cientes das mesmas, bem como os conteúdos sobre os quais necessitavam de incidir.

A avaliação das aprendizagens dos alunos e dos comportamentos sociais dos mesmos resultou da comparação entre os dados recolhidos no período de observação e o aproveitamento dos alunos, verificado ao longo do período de intervenção.

A prática pedagógica que decorreu no âmbito da PES II, em ambos os contextos, permitiu-me crescer significativamente enquanto futura profissional. Todos os desafios com os quais me deparei, bem como as opções tomadas, permitiram começar a construir a minha identidade profissional – tornei-me mais preparada, mais confiante, mais atenta a cada aluno e ciente de que a sala de aula é e será sempre um espaço de crescimento mútuo.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " ' | | ' |

Perante a constante interação social, é crucial a existência de regras que garantam a harmonia do convívio relacional (Vinha & Tognetta, 2009).

Semedo e Cabrera (2025) afirmam que, numa era de profundas transformações, surgem novos desafios no contexto educacional que exigem a reformulação das práticas de ensino e aprendizagem para que se adaptem a uma sociedade de constante mudança. A gestão comportamental surge enquanto ferramenta estratégica para “personalizar a experiência educacional, aproximando o ensino das necessidades e características individuais dos alunos” (Semedo & Cabrera, 2025, p.203).

Por reconhecer, desde o início da minha formação académica e do meu percurso profissional, a relevância da capacidade de gerir uma sala de aula, adaptando as estratégias de gestão comportamental às necessidades e especificidades de cada turma (Vagos et al., 2016), sempre existiu um particular interesse em investigar sobre esta temática. Pude perceber, no decorrer dos diversos estágios realizados durante a minha formação académica, que gerir conflitos é uma tarefa complexa e bastante exigente, implicando, acima de tudo, cuidado com os alunos e com a bagagem que cada um carrega. Por considerar relevante que situações de maior tensão possam ser transformadas em oportunidades de aprendizagem, considerei pertinente investigar sobre o tema em questão, de modo a conhecer estratégias que possa mobilizar no meu futuro profissional, tendo em vista que os meus futuros alunos possam olhar os conflitos como agente impulsionador de crescimento.

Após contactar com o contexto do 1.º CEB no qual decorreu a PES, foi possível verificar que os alunos apresentam uma clara noção das regras de sala de aula, procurando respeitar as mesmas. No entanto, existem duas alunas – a *Júlia* e a *Alice* (nomes fictícios) – que, como descreve o Plano de Trabalho de Turma disponibilizado pela PC, não cumprem devidamente essas regras, não respeitam os adultos e tendem a ofender verbal e, por vezes fisicamente, os colegas, o que perturba significativamente o ambiente educativo e o processo de ensino-aprendizagem destas alunas, bem como de todos os colegas. O cenário descrito ilustra a pertinência do tema do presente estudo uma vez que o comportamento destas alunas releva a necessidade da mobilização de estratégias de autorregulação, tendo em vista a sua melhoria.

Considerando os factos supramencionados, definiu-se a problemática sobre a qual incide a presente investigação: “O Contributo de Estratégias de Gestão Comportamental para a Autorregulação de Comportamentos de alunos do 4.º ano”, com o objetivo geral: “compreender de que forma a aplicação de estratégias de gestão comportamental pode contribuir para a autorregulação do comportamento dos alunos”.

Partindo da problemática definida, estabeleceram-se objetivos específicos da investigação que permitiram o desenvolvimento gradual e progressivo da investigação, sendo estes:

- (i) “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação”;
- (ii) “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos”;
- (iii) “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada a revisão da literatura, tendo em vista a explicitação dos conceitos fundamentais para a compreensão da investigação. Neste sentido, serão explorados conceitos como a gestão comportamental, bem como a sua importância, os comportamentos de indisciplina, a autorregulação e as estratégias de autorregulação.

2.1. Gestão Comportamental

Lopes (2013) defende que a organização e gestão de sala de aula se referem ao conjunto de ações desenvolvidas pelo professor, tendo em vista a possibilitação do ensino e envolvendo a gestão de diversos fatores, nomeadamente dos comportamentos. Segundo o mesmo autor, sem um sistema eficaz de organização e gestão de sala de aula, é menos provável que o ensino ocorra, existindo uma significativa probabilidade de as ameaças à ordem se estabelecerem e se expandirem. Assim, a sala de aula é mais do que um mero espaço, apresentando características vincadas que condicionam o quotidiano, pelo que a importância da gestão da sala de aula é elemento-chave do ensino (Lopes, 2009).

2.1.1. A importância da Gestão Comportamental

Tendo em consideração que a indisciplina no contexto de sala de aula perturba o processo normal de ensino-aprendizagem, é da responsabilidade dos professores e da escola laborar o equilíbrio entre a aprendizagem e a disciplina, sob pena de os comportamentos inadequados dos alunos evoluírem para várias formas de violência (Lopes, 2009).

Através da investigação realizada por Semedo e Cabrera (2025), os autores concluíram que a gestão comportamental acarreta inúmeros benefícios, tais como: (i) o aumento do interesse e motivação dos alunos, uma vez que a educação é adaptada ao seu perfil comportamental e, conseqüentemente, (ii) a melhoria do desempenho académico; (iii) o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sendo promovido o desenvolvimento de competências como a empatia, resiliência e habilidades interpessoais; (iv) a promoção de um ambiente inclusivo, ao reconhecer e valorizar as diferenças e, por último, (v) a preparação para o futuro, ensinando os alunos a valorizar

as suas habilidades e lidar com as suas limitações, conhecimento essencial para enfrentar “um mercado de trabalho dinâmico e um mundo em constante transformação” (p.209).

Relativamente aos procedimentos que possibilitam uma eficaz gestão comportamental em sala de aula, estes podem ser estabelecidos como rotinas comportamentais relativas ao funcionamento da própria aula que, após instituídas, permitem a concretização de um conjunto de tarefas sem ser necessário que o professor despenda tempo e energia, bem como a criação de um ambiente e atitude favoráveis ao trabalho escolar (Silva & Vaz, 2016).

Também nos documentos orientadores, como o PASEO (Martins et al., 2017), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro et al., 2016) e as Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) (Conselho da Europa, 2016), defendem a importância da adequação de comportamentos para a formação de indivíduos capazes de participar de forma cívica, ativa, consciente e responsável, preparando os mesmos para uma convivência plural e democrática.

O PASEO (Martins et al., 2017) apresenta-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências. As áreas de competências agregam competências que permitem uma efetiva ação humana em diversos contextos, de entre as quais a área de Relacionamento interpessoal surge intimamente relacionada com os comportamentos dos alunos e com a interação com os outros. As competências associadas a esta área implicam que estes sejam capazes de adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha e cooperação, trabalhando em equipa e interagindo com tolerância, empatia e responsabilidade, aceitando diversos pontos de vista e desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Sendo destacada no mesmo documento a importância de um ambiente educativo que promova relações interpessoais saudáveis e assentes no respeito mútuo, a gestão comportamental deve ser integrada num quadro de desenvolvimento pessoal e social, no qual os alunos são chamados a participar ativamente na construção de um ambiente de aprendizagem positivo.

A ENEC (Monteiro et al., 2016), por sua vez, reforça a importância do papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos, salientando que a Educação para a Cidadania deve envolver o desenvolvimento de atitudes e valores como o respeito, a tolerância e a responsabilidade social, devendo incidir sobre três eixos: (i) a atitude cívica

individual; (ii) o relacionamento interpessoal e (iii) o relacionamento social e intercultural. “A Cidadania deve estar embutida na própria cultura da escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização” (p.5).

Também o documento orientador CCD (Conselho da Europa, 2016) apresenta um modelo de competências centrado em valores como o respeito e o espírito cívico e em capacidades como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. Neste sentido, a gestão comportamental é fulcral uma vez que contribui para a promoção das competências supramencionadas, preparando os alunos para uma participação informada e respeitosa em contextos democráticos.

2.1.2. Comportamentos de indisciplina

Os problemas de comportamento na sala de aula são frequentemente problemas de disciplina, podendo a indisciplina ser definida como a exibição de comportamentos perturbadores, aqueles que fogem ao que está convencionalmente estabelecido, podendo, em certas circunstâncias, representar um risco para a integridade física e/ou emocional de quem os pratica ou de terceiros (Silva & Vaz, 2016). Um comportamento, para ser considerado perturbador, não pode ser visto de forma isolada e descontextualizada, uma vez que este pode ser aceitável num dado contexto e não o ser num contexto diferente.

Estrela (1986), citado por Almeida (2015), propõe uma organização dos comportamentos de indisciplina em três tipos, de acordo com os efeitos que provocam, sendo estes:

- (i) Comportamentos perturbadores da comunicação – Ocorrem em situações essenciais de escuta por parte da turma e quando são transmitidos conhecimentos, orientadas novas tarefas e desenvolvidas atividades que necessitam de um ambiente adequado. É o caso das conversas paralelas ao tema da sala de aula, brincadeiras, ruídos e interrupções do discurso dos intervenientes, comportamentos que afetam a comunicação;
- (ii) Comportamentos perturbadores do ensino-aprendizagem – As deslocações dos alunos, muitas vezes não autorizadas pelo docente, quando saem do seu lugar para falar com os colegas, ir beber água, ir à casa de banho e com outras finalidades, condicionam o ambiente educativo, tendo significativas

implicações na concentração dos alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem;

- (iii) Comportamentos perturbadores das relações interpessoais – Quando se trata de conflitos de ordem física ou verbal que interferem na normalidade dos hábitos sociais vigentes, tendo implicações nas relações entre o aluno e os restantes intervenientes do contexto escolar.

Lopes (2009) propõe que os alunos que apresentam estes tipos de comportamento não se regem por regras básicas que lhes permitam adotar uma postura adequada em contextos de ensino formal, não possuindo a capacidade de seguir e consolidar raciocínios que conduzam às aquisições académicas.

2.2. Autorregulação

Cordeiro (2011) define o conceito de autorregulação como o poder de pensar antes de agir, competência essencial à boa adaptação do ser humano através da gestão das emoções e dos comportamentos conseqüentes, tratando-se de uma competência que pode ser aprendida e treinada.

A capacidade autorregulatória inicia-se em conjunto com a vida, cabendo aos agentes correguladores – pais, familiares, professores e outros agentes interventivos – auxiliar a mesma e orientá-la neste processo (Linhares & Martins, 2015), de modo a formar alunos que sejam capazes de raciocinar em cada situação particular e adotar atitudes e comportamentos que os conduzam a resolver satisfatoriamente os problemas que lhes são apresentados.

Sampaio (2009) alerta para a necessidade de promoção do desenvolvimento da autorregulação emocional e comportamental, sendo esta a única forma de formar e educar os alunos, futuros adultos, para uma autonomia participada de modo consciente, livre e responsável. É imprescindível que se trabalhe a autorregulação das emoções, bem como o autoconhecimento, uma vez que estão na base das relações interpessoais.

2.2.1. Estratégias de autorregulação

No PASEO (Martins et al., 2017), uma das áreas de competências contempladas surge associada ao Desenvolvimento pessoal e autonomia, área que diz respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem a confiança em si próprios, a motivação para aprender, a capacidade de autorregulação, o espírito de iniciativa e a tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento para uma autonomia crescente.

Tendo em consideração a relevância da autorregulação e a sua influência na mediação dos comportamentos de indisciplina, importa refletir sobre estratégias que assentem em determinadas atitudes, tendo em vista a prossecução de objetivos de formação da criança a nível não só académico, mas também pessoal e social (Vale, 2012).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem vindo a desenvolver um trabalho de significativa relevância no que concerne à construção e adaptação de instrumentos que promovem a regulação do trabalho de sala de aula (Formosinho et al., 2007). O Diário do Grupo é um instrumento de regulação formativa no qual são registadas as ocorrências mais significativas do dia das crianças, devendo estas identificar: (i) o que gostaram; (ii) o que não gostaram; (iii) o que fizeram; (iv) o que vão fazer (Formosinho et al., 2007). Desta forma, em especial através dos pontos (i) e (ii), é possível detetar comportamentos para que, posteriormente, possam ser resolvidos os conflitos e situações identificadas (Niza, 2012).

O *Good Behavior Game* (GBG), uma estratégia de autorregulação indissociável do trabalho em grupo, foi introduzido pela primeira vez em 1969 e tem causado um significativo impacto nas salas de aula (Tingstrom et al., 2006).

Segundo Tingstrom et al. (2006), o GBG, sob a sua forma original, respeita a seguinte estrutura:

- (i) A turma é dividida em grupos equilibrados tendo em consideração o género, comportamento e extroversão;
- (ii) São definidas regras e comportamentos;
- (iii) São implementadas três sessões por semana, aumentando gradualmente a frequência e a duração;

- (iv) Quando um elemento da equipa desrespeita uma regra, coloca-se uma marca ao lado do nome da equipa, adotando uma postura imparcial;
- (v) A equipa que terminar a sessão com o menor número de marcas vence ou vencem todas as equipas que não excederem o limite de marcas previamente definido e recebem uma recompensa (por exemplo: tempo livre, privilégios, etiquetas da vitória, entre outros);
- (vi) O grupo vencedor é valorizado pelo seu esforço coletivo.

No entanto, o GBG tem sido adaptado pelos diversos investigadores que o aplicam, tendo sido comprovado pelos mesmos que a sua essência – a formação de equipas, as regras e o reforço visual coletivo – pode ser conservada mesmo quando são introduzidas diversas variáveis (Tingstorm et al., 2006).

Entre os anos 1969 e 2000 foram efetuadas vinte e nove investigações, a maioria focada em diminuir os comportamentos que condicionam a aprendizagem, tais como falar, sair do lugar, desrespeitar os colegas e agredir os mesmos de forma verbal e física (Tingstrom et al., 2006). Destas vinte e nove, todos os resultados e conclusões revelam que a estratégia é altamente eficiente e, conseqüentemente, recomendada, promovendo, no que concerne à autorregulação, comportamentos cooperativos e pró-sociais entre elementos do mesmo grupo.

Owens et al. (2017) propõe diversas estratégias de gestão comportamental, como é o caso do reconhecimento verbal ou não verbal direcionado a um aluno que se encontra a seguir um comportamento desejado, denominada *Praise*. Também Rutherford e Lopes (1993) propõem uma estratégia semelhante – Reforço Social – que consiste na atribuição de uma resposta socialmente gratificante, como um elogio ou a atenção positiva, após a ocorrência de um comportamento que se pretende amplificar.

Ferreira et al. (2021), tendo efetuado uma revisão sistemática de intervenções comportamentais realizadas no 1.º CEB, destacam a que foi realizada por Ling et al. em 2011, tendo incidido sobre o comportamento aquando do trabalho colaborativo e atribuído uma recompensa quando todos os elementos do grupo cumpriam um critério comportamental. Os resultados da investigação demonstraram que a estratégia contribuiu significativamente para a melhoria do comportamento e envolvimento dos alunos. Rutherford e Lopes (1993), numa lógica semelhante, mencionam a estratégia do Sistema

de Créditos, que consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos após o comportamento desejado, sendo o principal objetivo trocar os mesmos por um prêmio. Importa, no entanto, que o comportamento seja fortalecido e reconhecido sempre que ocorre, pela atribuição de créditos, mas que o reforço, consistindo num prêmio, seja apenas concedido após um determinado número de comportamentos positivos.

As duas últimas estratégias podem ser consideradas complementares, uma vez que a mobilização do *Praise* ou Reforço Social aquando da atribuição de uma recompensa ou da implementação do Sistema de Créditos poderá motivar os alunos para a aquisição de um novo comportamento (Rutherford & Lopes, 1993).

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito do estudo apresentado, importa considerar a metodologia que sustentou o processo investigativo, com o intuito de alcançar resultados que permitam esclarecer a problemática inicialmente estabelecida.

Assim, no presente capítulo será apresentada a caracterização do contexto e dos participantes que constituem a amostra do estudo, as opções metodológicas, nomeadamente a natureza do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, a proposta de intervenção e, por fim, serão apresentados os princípios éticos considerados no processo de investigação.

3.1. Caracterização do contexto

A investigação foi realizada no estabelecimento de ensino cooperante do 1.º CEB em que decorreu o estágio profissionalizante de PES II, numa turma de 4.º ano de escolaridade. A turma é composta por vinte alunos, de entre os quais oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. A turma caracteriza-se pela sua proatividade, bem como pela curiosidade e autonomia dos alunos, sendo marcada por um ambiente silencioso, ainda que exista um grupo de alunos que demonstre mais resistência perante as regras de sala de aula.

Relativamente aos participantes desta investigação, a amostra foi constituída por duas alunas da turma de 4.º ano na qual decorreu a investigação – a *Júlia* e a *Alice*. Estas alunas foram escolhidas intencionalmente, por apresentarem perfis comportamentais relevantes para os objetivos da investigação.

A *Júlia* revelava uma significativa fragilidade no trabalho colaborativo, bem como na aceitação de opiniões dos colegas, tendendo a agir de forma agressiva, a ofender verbalmente os mesmos e a demonstrar um débil controlo das suas emoções nos momentos em que é confrontada.

Por sua vez, a *Alice*, apresentando a mesma fragilidade no que concerne ao trabalho colaborativo, destacava-se pela reduzida capacidade de gerir o conflito, contestando as ideias e opiniões dos colegas sempre que estas não iam ao encontro das suas, adotando uma postura defensiva que dificultava as interações com os colegas.

Importa mencionar que todos os alunos da turma estiveram envolvidos em todos os momentos da investigação. No entanto, para efeitos de estudo, estando a questão de

investigação relacionada com a autorregulação de comportamentos, considerou-se pertinente selecionar como participantes os alunos que aquando do período de observação demonstraram ter mais dificuldade na adequação dos mesmos ao ambiente de sala de aula, tendo revelado comportamentos de indisciplina.

3.2. Opções metodológicas

Coutinho (2011) propõe que o conceito de metodologia se relaciona com a análise e descrição dos métodos utilizados numa investigação, distanciando-se da prática para poder ter considerações teóricas em torno do seu potencial. Assim, no presente subcapítulo será apresentada a natureza e o *design* do estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que se consideraram pertinentes para atingir os objetivos definidos para o estudo.

3.2.1. Natureza do estudo

Guba e Lincoln (1994) citados por Ponte (2008) propõem que um paradigma pode ser visto como um conjunto de convicções que se referem a princípios essenciais. O paradigma interpretativo, segundo o qual foi orientada a presente investigação, sublinha a necessidade fundamental de compreender o ponto de vista dos intervenientes no processo educativo, centrando-se na construção de sentido (Ponte, 2008). O presente estudo enquadra-se neste paradigma uma vez que, conforme mencionado por Ponte (2008), pretende interpretar e compreender o significado da ação das participantes no contexto em questão.

Considerando o objeto de estudo, bem como os objetivos definidos para a investigação, a metodologia que se considerou mais adequada foi a de natureza qualitativa. Amado (2014) propõe que o método de investigação qualitativa assenta numa pesquisa sistemática que tem como objetivo obter junto dos investigados a informação e a compreensão de certos comportamentos. Trata-se de uma compreensão que se deve alcançar considerando os contextos em que os fenómenos ocorrem para que, quando for oportuno, mediante a aplicação desse conhecimento, a investigação qualitativa possa “contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2010, citado por Amado, 2014, p.15).

A pertinência do método qualitativo é ainda justificada pelo facto de o objetivo geral do estudo – “compreender de que forma a aplicação de estratégias de gestão comportamental pode contribuir para a autorregulação do comportamento dos alunos” – ter em vista o melhoramento da prática individual dos participantes e a resolução dos problemas existentes no contexto, principais objetivos da metodologia qualitativa (Amado, 2014).

Shaw (1999), citado por Coutinho (2011) propõe que o interesse da investigação qualitativa está na relevância dos significados, devendo o propósito do investigador ser estudar os dados a partir de uma situação concreta, no meio natural em que ocorrem, ao invés de generalizar. Este estudo, por se basear na observação das participantes no seu meio natural, por se descreverem os fenómenos e por se pretender desvendar a intenção e o propósito da ação das mesmas (Coutinho, 2011), respeita os princípios do método qualitativo.

No que concerne ao *design* do estudo, a investigação desenvolvida tratou-se de um estudo de caso. Neste tipo de estudo, a intenção do investigador transcende o conhecimento desse valor intrínseco do caso, tendo em vista a concetualização, a comparação, a formulação de hipóteses ou mesmo a teorização, sendo o ponto de partida a compreensão das particularidades do caso ou casos em estudo (Amado, 2014). O mesmo autor afirma que os estudos de caso assumem orientações epistemológicas diversas, podendo ser: (i) exploratórios, se se tratam de uma tentativa de exploração de um fenómeno; (ii) interpretativos, quando assumem um carácter meramente descritivo e se situam numa perspetiva fenomenológica; (iii) explicativos, quando se procuram a explicação dos factos ou (iv) de investigação-ação, se visam a transformação de uma determinada realidade. Uma vez que foram seleccionadas duas participantes – a *Júlia* e a *Alice* – devido à sua particularidade no que concerne aos comportamentos que apresentavam, tendo em vista a transformação dos mesmos, por meio da aplicação de estratégias de autorregulação, é possível afirmar que se trata de um estudo de caso (Amado, 2014).

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez definida a natureza de estudo, foram selecionadas as técnicas de recolha de dados que permitiriam o desenvolvimento da investigação, sendo estas:

- (i) Observação Direta das situações de aprendizagem e dos comportamentos das participantes do estudo;
- (ii) Inquérito por questionário, aplicado na fase inicial e final da investigação;
- (iii) Inquérito por entrevista, aplicado à PC na fase inicial da investigação.

De modo a recolher os dados, durante a intervenção foram utilizados diversos instrumentos que possibilitaram a mesma, como é o caso das Grelhas de Registo de Comportamentos (cf. Anexo M) das alunas no decorrer da investigação, das Reflexões Diárias elaboradas aquando da apresentação das estratégias aos alunos e dos momentos de reflexão semanal sobre as mesmas (cf. Anexo N), dos Questionário de Perceção Comportamental (cf. Anexo O), do Guião de entrevista semiestruturada (cf. Anexo P) e do Guião de entrevista em *focus group* (cf. Anexo Q).

A observação é uma competência metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa (Flick, 2005b). A observação direta mobilizada foi feita adotando uma postura participante dado que assumi o papel simultâneo de professora e investigadora.

Bastos et al. (2023) propõem que o inquérito por questionário, instrumento constituído por uma série ordenadas de perguntas que devem ser respondidas por escrito, permite respostas rápidas e precisas, bem como a possibilidade de realizar análises estatísticas. Para este estudo, considerou-se pertinente recorrer ao inquérito por questionário uma vez que este permitiria o levantamento das perceções das participantes do estudo face ao seu comportamento numa fase inicial e final da investigação, bem como a comparação das respostas de forma precisa e focalizada nos objetivos do estudo.

O inquérito por entrevista semiestruturada, técnica aplicada à Professora Cooperante, caracteriza-se pela incorporação de perguntas abertas no guião, esperando que o entrevistado responda livremente às mesmas, pelo que é fulcral a existência de um equilíbrio permanente entre o decorrer da entrevista e o guião previamente estabelecido (Flick, 2005a). A entrevista semiestruturada à PC, em complementaridade com a observação direta, permitiu caracterizar a turma, o ambiente de sala de aula e o

comportamento inerente ao mesmo, bem como identificar estratégias de gestão comportamental mobilizadas pela mesma. Quanto ao *focus group*, esta é uma técnica de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico de interesse, tendo os participantes alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão (Batista et al., 2014). O *focus group* realizado com as participantes do estudo permitiu identificar a sua perceção face às estratégias, caracterizar as mesmas e verificar o entendimento das alunas, identificar o contributo das estratégias para a mudança dos seus comportamentos, identificar as estratégias favoritas das alunas e, por último, identificar a pertinência da continuidade das mesmas, pelo que demonstrou ser uma técnica crucial para a recolha das perceções da *Júlia* e da *Alice* face ao seu comportamento.

De modo a analisar o objetivo “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação” procedeu-se ao registo do comportamento das alunas ao longo das quatro semanas em que decorreu a investigação nas Grelhas de Registo de Comportamentos (cf. Anexo R), bem como à aplicação de uma entrevista semiestruturada à PC (cf. Anexo S) e de um questionário relativo à perceção das alunas sobre o seu comportamento (cf. Anexo T)

Tendo em vista a análise das estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos, correspondente ao objetivo “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos”, foram: (i) elaboradas tabelas de registo (cf. Anexo U) que pretendem dar conta do envolvimento dos alunos nestas mesmas rotinas - Diário de Turma, Missão Cooperação e Retratos de Respeito; (ii) elaboradas Reflexões Diárias dos momentos relativos à apresentação das estratégias à reflexão semanal sobre as mesmas e (iii) transcritas as perceções dos alunos face aos aspetos positivos e aspetos a melhorar, correspondentes a cada uma das estratégias mobilizadas (cf. Anexo V).

Por último, para o objetivo “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”, procedeu-se novamente à análise das Grelhas de Registo de Comportamentos, de modo a perceber a evolução comportamental das alunas, e à aplicação dos questionários de perceção comportamental (cf. Anexo S), bem como à transcrição do *focus group* (cf. Anexo W), através do qual se

pretende compreender o contributo das estratégias para esta evolução e, ainda, para a autorregulação dos comportamentos das alunas.

Importa mencionar que a PC respondeu à entrevista por escrito. Por sua vez, o *focus group* foi transcrito de forma naturalista, respeitando com minuciosidade as palavras e expressões utilizadas pelas alunas (Azevedo et al., 2017).

A Tabela 1, abaixo apresentada, pretende sistematizar as técnicas de recolha de dados mobilizadas, bem como os instrumentos que concorreram para cada objetivo específico da investigação:

Tabela 1

Objetivos do estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Objetivos do estudo	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação	1. Observação Direta 2. Inquérito por questionário 3. Inquérito por entrevista	1.1. Grelhas de Registo de Comportamentos 2.1. Questionários de perceção comportamental (Fase Inicial) 3.1. Guião de entrevista semiestruturada
Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos	1. Observação Direta	1.1. Tabelas de Registo de Estratégias 1.2. Reflexões Diárias 1.3. Grelha de Registo da Perceção dos Alunos
Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos	2. Observação Direta 3. Inquérito por questionário 4. Inquérito por entrevista	1.1. Grelhas de Registo de Comportamentos 2.1. Questionários de perceção comportamental (Fase Final) 3.1. Guião de entrevista em <i>focus group</i>

Nota. Fonte Própria (2025).

3.2.3. Técnicas de análise de dados

No que concerne à análise dos dados, a mesma baseou-se em dois principais tipos de análise:

- (i) Análise de conteúdo das reflexões diárias, entrevista semiestruturada e entrevista em *focus group*;
- (ii) Análise estatística simples das grelhas de registo de comportamento e dos questionários de perceção comportamental.

De modo a conferir uma maior viabilidade e fiabilidade à investigação, foi ainda mobilizado o método de triangulação metodológica.

Esteves (2006) afirma que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas que possibilitam o tratamento de informação previamente recolhida. Neste sentido, é examinado o conteúdo recolhido por meio dos instrumentos de recolha de dados, sendo necessária a categorização do mesmo. A categorização pela qual se optou seguiu um procedimento aberto, uma vez que as categorias emergiram do próprio material, tendo partido dos dados empíricos para a formulação de uma categorização adequada aos mesmos.

Para a análise de conteúdo das reflexões diárias, entrevista semiestruturada e entrevista em *focus group*, foram respeitadas três etapas propostas por Bardin (1977): (i) pré-análise, consistindo na organização e seleção de todos os dados recolhidos, tendo em conta os objetivos orientadores da investigação; (ii) exploração do material, na qual foram codificados os dados, associando-os aos objetivos previamente elencados, recorrendo a uma tabela na qual são apresentadas as categorias, subcategorias e respetivas unidades de registo (cf. Anexos X, Y e Z). Por fim, procedeu-se ao (iii) tratamento dos dados, partindo da análise da tabela supramencionada.

No que concerne à análise estatística, esta foi mobilizada para a análise das grelhas de registo comportamental das participantes do estudo e dos resultados dos questionários de perceção comportamental. No que concerne às grelhas de registo comportamental, a escala foi traduzida em dados numéricos de modo a possibilitar a utilização da média enquanto medida de tendência central, tendo sido calculada para cada comportamento, dia e semana, de modo a permitir identificar a evolução do comportamento das alunas.

De modo a construir conhecimento face à investigação proposta, recorreu-se à triangulação dos dados que, tal como Holanda e Farias (2020) propõem, consiste numa estratégia que combina diversas evidências com o propósito de fortalecer as conclusões sobre o fenómeno que se investiga, concedendo maior cientificidade às investigações qualitativas e garantindo os princípios de confiabilidade, validade e generalização. Para tal, foram consideradas a observação direta, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, para realizar a triangulação metodológica.

3.3. Plano de ação

Tendo em vista a sistematização da investigação, foi delineado um plano de ação, apresentado na Tabela 2:

Tabela 2

Plano de ação da investigação

Plano de Ação da Investigação	
Fase Inicial	Aplicação dos questionários de perceção comportamental; Realização de entrevista à Professora Cooperante.
Fase Intermédia	Aplicação e monitorização das estratégias de autorregulação; Registo dos comportamentos observados.
Fase Final	Aplicação dos questionários de perceção comportamental; Realização de <i>focus group</i> com as alunas.

Nota. Fonte Própria (2025).

De modo a possibilitar a intervenção, foi necessário selecionar as estratégias que seriam aplicadas. Assim, tendo por base os pressupostos teóricos e autores de referência mobilizados na Fundamentação Teórica, foram estruturadas as seguintes estratégias:

- (i) **Diário de Turma** – Os alunos são organizados em grupos de 4 elementos, estando todos os elementos de cada grupo responsáveis por responder, num dos dias da semana, às questões “O que gostei?”, “O que não gostei?” e “O que podemos melhorar?”. Assim, como sugere Niza (2012), pretende-se a deteção de comportamentos para que se possa proceder à sua resolução e, principalmente, à sensibilização dos alunos para os mesmos;
- (ii) **Missão Cooperação** – Resultando de uma adaptação do GBG (Tingstrom et al., 2006), parte da organização da turma em grupos equilibrados (os mesmos do Diário de Turma), sendo posteriormente atribuído um frasco vazio a cada grupo. Contrariamente ao GBG, tendo em consideração a importância da valorização dos comportamentos positivos, coloca-se um pompom no frasco sempre que o grupo trabalhar de forma cooperativa, vencendo o grupo que, aquando do fim da investigação, possuir mais pompons no seu frasco. Assim, é esperado que os alunos adequem os seus comportamentos às exigências do trabalho colaborativo, motivados pela aquisição de pompons e pela competição entre os grupos.
- (iii) **Retratos de Respeito** – Numa fase inicial, os alunos são informados de que serão observados no decorrer da investigação, com enfoque em quatro principais comportamentos que correspondem a um ícone, sendo estes: o coração - “Ajudou os colegas!”, coroa - “Trabalhou arduamente!”, mãos unidas - “Trabalhou em equipa!” e, por último, balão de fala - “Participou de forma exemplar”. Considerando a importância e complementaridade de estratégias como o Reforço Social ou *Praise* e a atribuição de recompensas ou o Sistema de Créditos (Rutherford & Lopes, 1993; Owens et al., 2017; Ferreira et al., 2021), é atribuído ao aluno um ícone sempre que se observe o comportamento correspondente. Com esta estratégia pretende-se que os alunos conheçam e autorregulem o seu comportamento, deixando-se motivar pela vontade de adquirir ícones variados e um número significativo dos mesmos.

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

No decorrer do processo de investigação foi considerado o Código de Conduta Ética na Investigação (CCED) proposto pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), bem como os princípios e normas definidos pelo mesmo.

O CCED (CIED, 2018) trata-se de um conjunto de normas cujo principal objetivo é informar e orientar a ação dos envolvidos em investigação, não substituindo o espírito crítico dos investigadores na identificação e resolução de questões de ética com as quais se deparam no decurso da investigação.

Tendo como principal objetivo garantir a veracidade e fiabilidade da investigação, todos o processo de recolha e análise de dados respeitou os princípios da honestidade, rigor e transparência (CIED, 2018) aquando da transcrição do *focus group* e na elaboração das diversas Grelhas de Registo (de Comportamentos e da Perceção dos Alunos), Tabelas de Registos de Estratégias, e Reflexões Diárias, bem como na análise de todos os instrumentos supramencionados.

Uma vez que o investigador deve mostrar respeito pelos sujeitos que investiga, respeitando os direitos dos mesmos, é fulcral que seja manifestada livremente a anuência dos mesmos (CIED, 2018). Sendo os participantes do presente estudo menores, foi enviado um consentimento informado aos representantes legais dos mesmos, ou seja, os seus EE, no qual consta a natureza da investigação, os objetivos e benefícios decorrentes da mesma, bem como a informação de que a qualquer momento seria possível retirar a autorização, de modo a garantir a compreensão dos EE face ao estudo a realizar (cf. Anexo AA).

Ao longo da investigação, bem como no presente RF, toda a informação recolhida sobre os participantes na investigação foi “tratada com confidencialidade de modo a não ser possível a respetiva identificação” (CIED, 2018, p.4). Toda a informação que poderia identificar os participantes foi convertida em dados anónimos, tendo sido utilizados nomes fictícios para identificar as participantes do estudo sobre as quais incide o presente estudo de caso.

Por fim, importa mencionar que aquando da realização das atividades de investigação, foi adotada uma “postura rigorosa, meticulosa e escrupulosa em relação aos procedimentos e dados, garantindo consistência na evidência dos dados e assegurando

correção na análise e comunicação da sua investigação” (CIED, 2018, p.2), respeitando o princípio da fiabilidade e rigor.

4. RESULTADOS

| | ' | | ' |

O presente capítulo pretende dar conta dos resultados do estudo, tendo por referência os objetivos específicos do mesmo: “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação”; “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos” e “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”. De modo a possibilitar a análise e discussão dos resultados, será mobilizado o quadro teórico de referência apresentado no capítulo 2 (p.29) do presente RF.

Assim, este encontra-se segmentado em quatro partes, sendo a primeira referente à caracterização dos comportamentos dos alunos e das suas estratégias de autorregulação. A segunda parte diz respeito à aplicação das rotinas de gestão comportamental, seguindo-se a parte três, referente à análise das mudanças comportamentais e capacidade de autorregulação de comportamentos. Por fim, serão analisadas as perspetivas dos alunos, com especial enfoque nas perspetivas da *Júlia* e *Alice* face ao trabalho desenvolvido.

4.1. Caracterização dos comportamentos dos alunos e das suas estratégias de autorregulação

Tendo em vista a caracterização dos comportamentos dos participantes do estudo relativamente aos seus comportamentos e estratégias de autorregulação procedeu-se ao questionamento da PC aquando da entrevista semiestruturada (cf. Anexo S), à observação direta dos comportamentos das mesmas e à aplicação de questionários de perceção comportamental (cf. Anexo O).

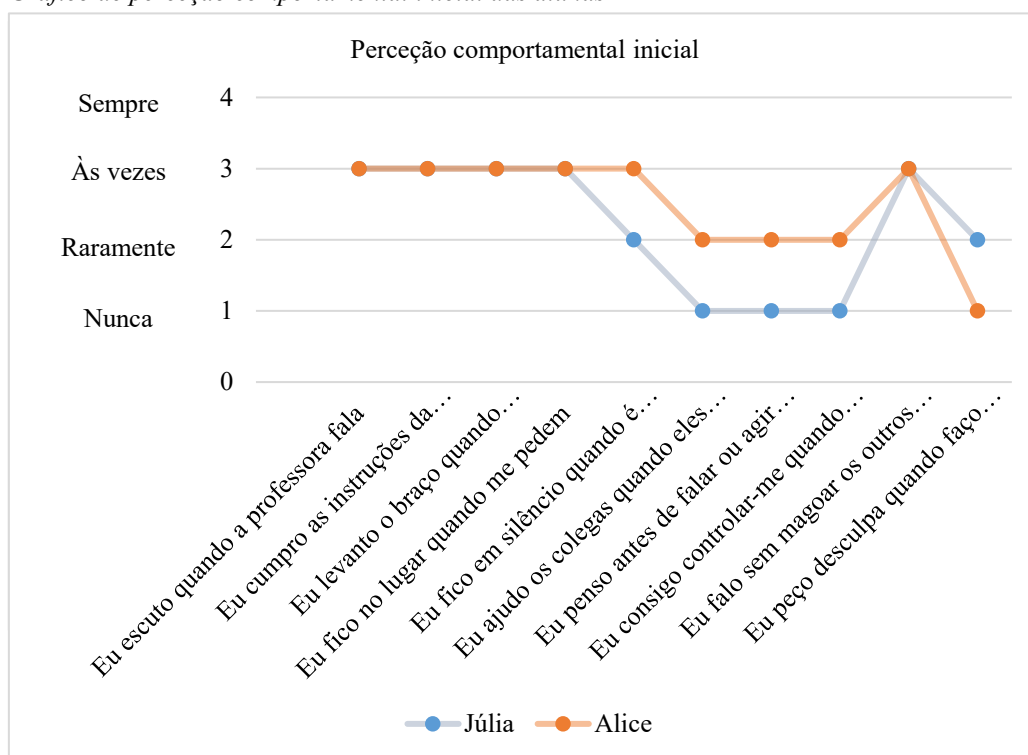
Partindo da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (cf. Anexo Y) é possível constatar que a turma é significativamente heterogénea, existindo “desde alunos exemplares a alunos com comportamentos de conflituosidade, dificuldade acrescida em cumprir as regras de sala, aceitar a autoridade do adulto e em respeitar os pares” (Q2). A PC realça ainda a “dificuldade em aceitar a opinião dos pares e respeitar a vez de falar dos mesmos, aceitar as diferenças e partilhar os materiais de sala” (Q3). Por último, são destacados comportamentos como “faltas de respeito na forma de tratamento com os pares, pequenas agressões verbais e físicas (nos intervalos), não cumprimento de regras de sala (...), conversas paralelas e brincadeiras constantes” (Q6).

Foi evidente, desde o período de observação, que as alunas que apresentam os comportamentos mais sonantes de indisciplina são a *Júlia* e a *Alice*, sendo estas descritas pela PC no Plano de Trabalho de Turma como alunas que não cumprem as regras, desrespeitam os adultos e tendem a ofender verbal e, por vezes, fisicamente os colegas.

No que concerne à perceção das alunas sobre o seu comportamento, através da análise das respostas ao questionário de perceção comportamental (cf. Anexo T), foi possível elaborar o seguinte gráfico:

Figura 2

Gráfico de perceção comportamental inicial das alunas



Nota. Fonte Própria (2025).

Através do gráfico é possível verificar que os comportamentos que as alunas consideram realizar menos frequentemente são: ajudar os colegas quando estes precisam, pensar antes de falar ou agir quando chateadas ou irritadas e controlar-se quando ficam chateadas ou irritadas. Importa mencionar que nenhuma das alunas considerou a frequência “Sempre” para algum comportamento. Já o “Nunca” foi considerado diversas

vezes, nomeadamente pela *Alice* quanto ao comportamento “Eu peço desculpa quando faço algo errado”.

Quando questionada sobre a utilização de estratégias de gestão comportamental com a turma, a PC respondeu que os alunos “escrevem as regras em casa, durante o recreio (...)” (Anexo S – Q7) e que, no caso de esta estratégia não funcionar, “o enc. de Educação é chamado à escola para uma reunião” (Anexo S – Q8) em conjunto consigo e com o aluno, de forma a encontrar formas de o ajudar a melhorar.

Sendo a autorregulação definida por Cordeiro (2011) como o poder de pensar antes de agir e estando dois dos comportamentos mais frequentes das alunas relacionados com a incapacidade de autorregular as suas emoções, cabe à professora auxiliar e orientar estas alunas no desenvolvimento da sua capacidade autorregulatória, motivo pelo qual foram implementadas as rotinas de estratégias de gestão comportamental.

A análise de conteúdo à entrevista semiestruturada (cf. Anexo Y) e às reflexões diárias (cf. Anexo X) foi crucial para a identificação dos comportamentos dos alunos e das estratégias de autorregulação dos mesmos.

Em síntese, as participantes do estudo apresentam comportamentos de indisciplina, não se regendo por regras básicas que lhes permitam adotar uma postura adequada (Lopes, 2009) e não existindo na sala de aula estratégias de gestão comportamental que permitam a autorregulação dos seus comportamentos.

4.2. Aplicação de rotinas de estratégias de gestão comportamental

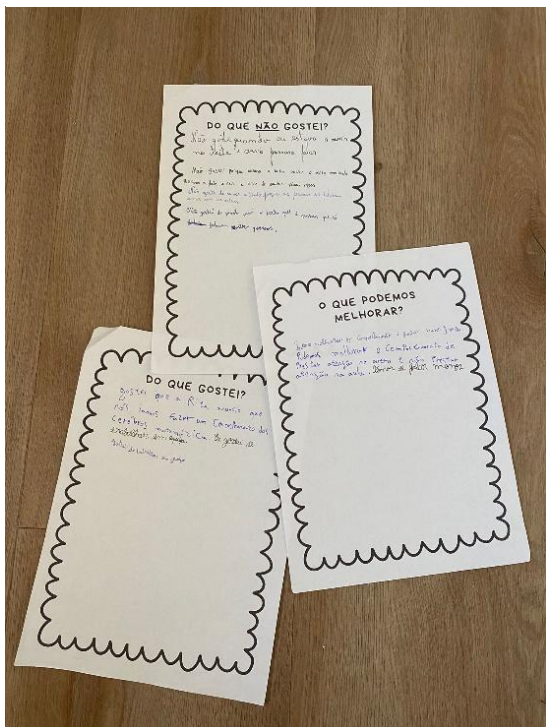
De modo a analisar a aplicação de rotinas de estratégias de gestão comportamental, foi efetuada a análise de conteúdo da entrevista em *focus group* (cf. Anexo Z) e das reflexões diárias elaboradas (cf. Anexo X), tendo sido realizada uma triangulação dos dados provenientes das diversas fontes e as tabelas de análise das estratégias (cf. Anexo U).

A estratégia “Diário de Turma”, uma versão adaptada do “Diário do Grupo” utilizado pelo MEM (Formosinho et al., 2007), partiu da organização dos alunos em grupos de quatro elementos, estando cada grupo responsável por responder, num dos dias

da semana, às questões “O que gostei?”, “O que não gostei?” e “O que podemos melhorar?”, foi bem aceite pelos alunos e encontra-se ilustrada na Figura 3.

Figura 3

Diário de Turma



Nota. Fonte Própria (2025).

Através da mesma, foram partilhadas pelos alunos situações de conflito, de colaboração ou de desrespeito, o que permitiu uma recolha de dados que possibilitou diversos momentos de reflexão coletiva sobre o impacto das nossas ações, como se pode constatar através do seguinte excerto da Reflexão Diária 3 (Anexo N):

Perante a situação, expliquei-lhe, assim como a toda a turma, que o intuito com o qual tomei esta opção não era que os alunos se culpabilizassem pelo sucedido, mas que tomassem consciência de que existem, por vezes, comportamentos que temos e que, sem que nos apercebamos, deixam os outros tristes, para que pudessem refletir sobre esta questão e, posteriormente, tomar medidas para corrigir os seus próprios comportamentos

Através da estratégia, como sugere Niza (2012), foi possível detetar comportamentos para que se pudesse proceder à sua resolução e à sensibilização dos alunos para os mesmos. Numa fase inicial, verificou-se que “(...) muitos alunos não tinham referido comportamentos tidos em sala de aula pelos seus colegas” (Anexo N - RD2), pelo que foi necessário conferir exemplos concretos de comportamentos cujo registo seria ou não adequado para a estratégia. Após esta conversa, foi possível observar “(...) uma evolução nas respostas dadas às questões e nas menções que [os alunos] fazem aos comportamentos e interações (...)” (Anexo N - RD2). Envolvendo esta estratégia o registo diário e sabendo, pelos fatores supramencionados, que a agenda escolar destes alunos não é rotineira, antes bastante dinâmica, nem sempre foi possível efetuar os registos no próprio dia. Quanto à *Julia* e à *Alice*, importa mencionar que as alunas descreveram perfeitamente o modo de funcionamento desta estratégia, o que considero ser indicador da envolvimento das mesmas. No decorrer da aplicação da mesma, as alunas mostraram-se empenhadas em efetuar os registos no Diário de Turma e, pela observação direta realizada, foi possível verificar que todas as respostas dadas pelas mesmas faziam menção a comportamentos tidos “na sala de aula, uns com os outros” (Anexo Z – Q10).

A estratégia “Missão Cooperação” consistiu na atribuição de um frasco a cada um dos grupos que haviam sido estipulados para a estratégia “Diário de Turma”. Os frascos de cada grupo, ilustrados na Figura 4, eram colocados em cima da mesa sempre que eram propostas tarefas que dependiam do trabalho colaborativo para a sua conclusão, devendo os alunos trabalhar em equipa e ajudar-se internamente para que pudessem receber um pompom.

Figura 4

Missão Cooperação



Nota. Fonte Própria (2025).

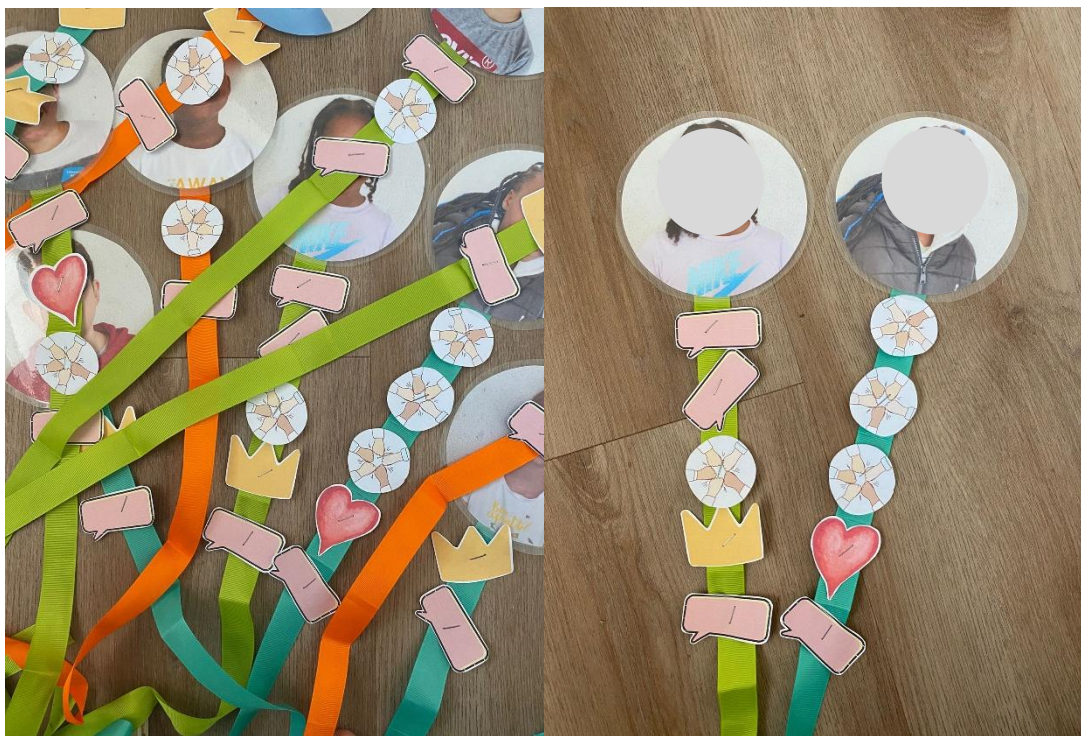
Os alunos trouxeram para a estratégia um fator que não havia sido explicitamente abordado aquando da apresentação da mesma – a competição. Foi evidente o compromisso dos mesmos para com o grupo em cada momento de trabalho colaborativo no qual os frascos de equipa se encontravam posicionados na mesa e a motivação conferida pela possibilidade de adquirirem pompons. Os grupos 1 e 2, nos quais estavam inseridas, respetivamente, a *Júlia* e a *Alice*, no primeiro momento de reflexão sobre a estratégia não possuíam qualquer pompon, constituindo o trabalho colaborativo uma significativa fragilidade. No sentido de permitir que os mesmos refletissem “sobre o motivo pelo qual o seu frasco estava vazio, proporcionei um momento de reflexão, no qual cada grupo referiu: (i) as principais dificuldades que sentiram nos momentos de trabalho colaborativo e (ii) soluções para enfrentar e ultrapassar as mesmas” (Anexo N - RD2). Foram ainda apresentadas algumas sugestões – como a distribuição de tarefas pelos elementos do grupo, a valorização da escuta ativa e a definição de objetivos comuns - para que pudessem, nos futuros momentos de trabalho colaborativo, adequar o seu

comportamento e receber pompons. Estas sugestões foram ouvidas pelos alunos de forma atenta e empenhada, pelo que no decorrer da rotina verificou-se uma progressão, tendo estes grupos terminado com quatro pompons cada. Perante a aplicação da estratégia, a *Júlia* demonstrou-se mais interessada em contribuir e cooperar com os colegas, tendo passado a respeitar os tempos de fala dos colegas e a demonstrar mais sensibilidade perante as dificuldades dos mesmos. Já a *Alice*, assumiu responsabilidades dentro do grupo, demonstrando respeito pelas funções de cada elemento e tendo reduzido os comportamentos impulsivos e desadequados aquando do trabalho colaborativo. Estas mudanças, segundo Tingstrom et al. (2006), podem ser explicadas pela valorização do esforço coletivo e pela eficácia do GBG, cuja essência se conservou na aplicação da estratégia “Missão Cooperação”, mantendo a formação de equipas, a definição clara de regras e o reforço visual coletivo.

Na estratégia “Retratos de Respeito”, representada na Figura 5 e na qual foi atribuído aos alunos um ícone sempre que se observou um de entre quatro comportamentos correspondentes: “Ajudou os colegas!”, “Trabalhou arduamente!”, “Trabalhou em equipa!” ou “Participou de forma exemplar”, os alunos demonstraram-se profundamente envolvidos, estando sempre expectantes quanto aos ícones que iriam receber e festejando sempre que um novo ícone lhes era atribuído.

Figura 5

Retratos de Respeito



Nota. Fonte Própria (2025).

Foi evidente que, através da quantidade de ícones que cada fita contém, os alunos obtiveram um conhecimento mais clarificado dos comportamentos, tendo desenvolvido a capacidade de antecipar e autorregular os seus comportamentos. Também o *Praise* – reconhecimento verbal ou não verbal direcionado a um aluno que segue com comportamento desejado – proposto por Owens et al. (2017) e o Reforço Social (Rutherford & Lopes, 1993), que consiste na atribuição de uma resposta gratificante após a ocorrência de um comportamento que se pretende amplificar, se revelaram estratégias que contribuíram para a melhoria do comportamento e envolvimento dos alunos. As participantes do estudo, com a progressão da estratégia, passaram a interpretar estes ícones como conquistas, tendo demonstrado entusiasmo, alegria e êxtase aquando da atribuição dos mesmos (Anexo N – RD3), o que demonstra a sua apropriação da estratégia.

4.3. Análise das mudanças comportamentais e capacidade de autorregulação de comportamentos

De modo a avaliar as mudanças comportamentais e a autorregulação dos comportamentos das alunas participantes do estudo, motivadas pela aplicação das estratégias enquanto rotina, procedeu-se à análise de conteúdo da entrevista em *focus group* (cf. Anexo Z) e das reflexões diárias elaboradas (cf. Anexo X), bem como à análise estatística simples das grelhas de registo de comportamentos (cf. Anexo R).

Mobilizando a análise de conteúdo efetuada, importa considerar as unidades de registo registadas na categoria “Mudanças comportamentais e capacidade de autorregulação de comportamentos”. Aquando da entrevista em *focus group* (cf. Anexo W), as alunas mencionaram os seguintes aspetos:

- “(...) antes eu portava muito mal e quando tu vieste com essas estratégias eu comecei-me a portar bem”;
- “(...) eu portava-me mal e agora porto-me 90% melhor”;
- “(...) antes a gente se portava muito mal”;
- “(...) nós ainda nos portamos um bocadinho mal, foram só cinco semanas das estratégias aqui”;
- “(...) comparando o antes e o depois nós melhorámos muito”.

Também a análise das reflexões diárias mostrou evidências da mudança comportamental manifestada pelas alunas, nomeadamente nos momentos de trabalho colaborativo, como é possível observar pelos pompons e ícones comportamentais conquistados e pela postura adotada pelas mesmas face a cada uma das estratégias aplicadas, tendo revelado a capacidade de raciocinar nas diversas situações de trabalho em grupo, adotando atitudes e comportamentos que lhes permitiram resolver os problemas com os quais se depararam (Linhares & Martins, 2015).

Torna-se, neste âmbito, importante considerar os registos das estratégias (cf. Anexo U), nos quais, para a estratégia “Diário de Turma” existiam respostas à pergunta “O que não gostei?” que faziam menção às alunas nos dias 16 de maio: “De quando a Alice falou mal comigo” e 20 de maio: “Não gostei de quando a *Júlia* disse que eu era burro e não me deixou ler o livro” e “Não gostei do comportamento da *Júlia* porque ela

discutiu com o DD”. No entanto, a partir do dia 22 de maio as alunas apenas passaram a ser mencionadas em respostas à pergunta “O que gostei?”, como foi o caso nos dias 22 de maio: “Gostei quando a *Alice* me deixou partir os ovos”, 23 de maio: “Gostei de quando a *Júlia* me ajudou no trabalho de grupo”, 30 de maio: “Gostei quando a *Júlia* me pediu desculpa” e no dia 4 de junho: “Quando a *Júlia* trabalhou em equipa e fez comigo o fantoche do LR”. A mudança comportamental é evidente, uma vez que as mesmas alunas foram apontadas pelos colegas como capazes de trabalhar colaborativamente, o que, numa fase inicial, constituía uma fragilidade das mesmas.

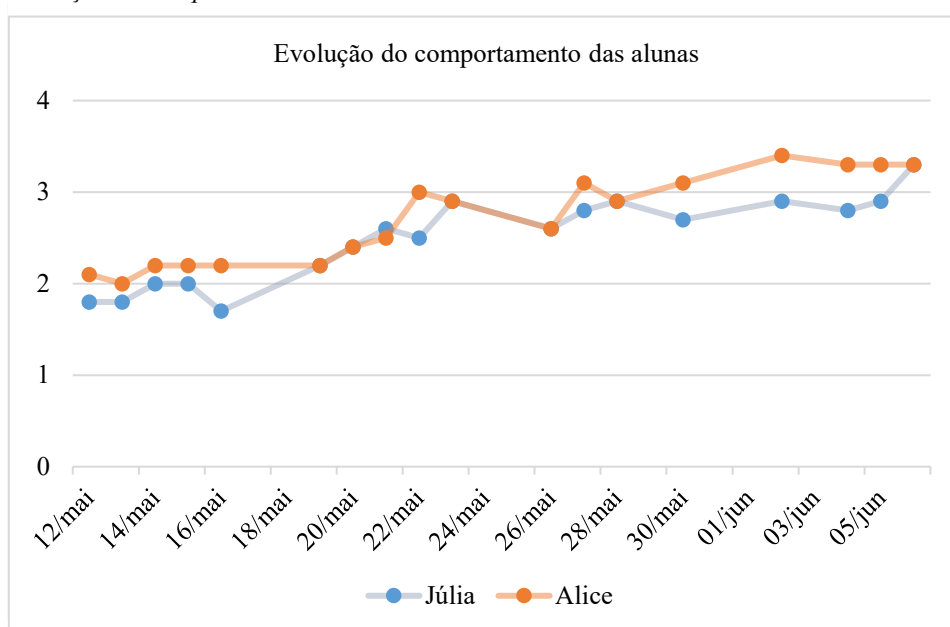
Também na estratégia “Missão Cooperação” foi evidente um desenvolvimento desta capacidade, tendo os grupos das alunas conseguido conquistar 4 pompons, ainda que inicialmente o seu frasco estivesse vazio. No entanto, pela adequação dos seus comportamentos, observada de forma direta e reconhecida pelas alunas aquando da entrevista em *focus group* (cf. Anexo W), foi possível verificar uma significativa evolução na forma como procuravam compreender o ponto de vista dos colegas, bem como aceitar as opiniões que divergiam das suas. O PASEO (Martins et al., 2017), a ENEC (Monteiro et al., 2016) e as CCD (Conselho da Europa, 2016) reforçam a importância da adequação deste tipo de comportamentos para a formação de indivíduos capazes de participar e conviver de forma plural e democrática.

A *Júlia* e a *Alice* conquistaram, na estratégia “Retratos de Respeito”: um ícone de ajuda ao outro, três ícones de trabalho em equipa e um ícone de participação exemplar e um ícone de trabalho árduo, um ícone de trabalho em equipa e três ícones de participação exemplar, respetivamente. Considerando os comportamentos que caracterizaram as alunas numa fase inicial, nomeadamente a tendência para ofender verbal e fisicamente os colegas e a dificuldade em trabalhar colaborativamente, referidas pela PC no Plano de Trabalho de Turma, e comparando-os com os comportamentos reconhecidos na estratégia em questão, é notória a evolução das alunas.

Analisando as grelhas de registo de comportamentos (cf. Anexo R), foi possível a elaboração do gráfico que consta na Figura 3, que pretende dar conta da evolução comportamental observada:

Figura 6

Evolução do comportamento das alunas



Nota. Fonte Própria (2025).

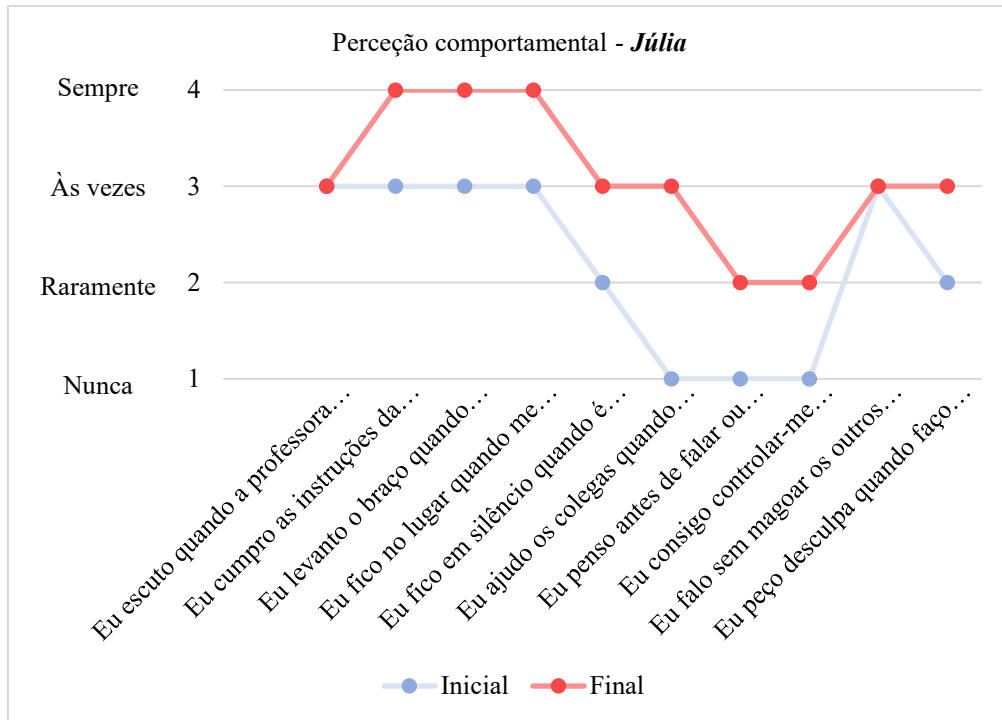
A análise do gráfico permite salientar fatores de relevância, como é o caso da evolução dos comportamentos das alunas. A *Júlia* apresentava, na 1.^a semana, uma média de comportamentos de 1,9, tendo passado a apresentar uma média de 2,5 e 2,8 na 2.^a e 3.^a semana, respetivamente, tendo terminado a 4.^a semana com uma média de 3 pontos. Verificam-se oscilações de comportamento, influenciadas pelo contexto e por momentos de particular tensão. No entanto, importa reconhecer o mérito da evolução da aluna, tendo esta aumentado 1,1 pontos na sua média comportamental. Já a *Alice* finalizou a 1.^a semana com uma média de 2,1, tendo nas semanas 2 e 3 registado uma média de 2,6 e 2,9 e, na última semana, uma média correspondente a 3,3. Ainda que as médias das alunas sejam distintas e que a *Alice* apresente médias comportamentais superiores à *Júlia*, importa considerar que a evolução das mesmas é semelhante, uma vez que a diferença entre os valores da 4.^a semana (3 no caso da *Júlia* e 3,3 para a *Alice*) e os valores da 1.^a semana (1,9 para a *Júlia* e para a *Alice* 2,1) é, respetivamente, de 1,1 e 1,2.

Quanto à perceção das alunas relativamente à sua evolução comportamental, cuja análise é possível pela comparação dos questionários de perceção comportamental

aplicados nas fases inicial e final da investigação, a mesma é visível nos gráficos que se seguem, apresentados nas Figuras 4 e 5:

Figura 7

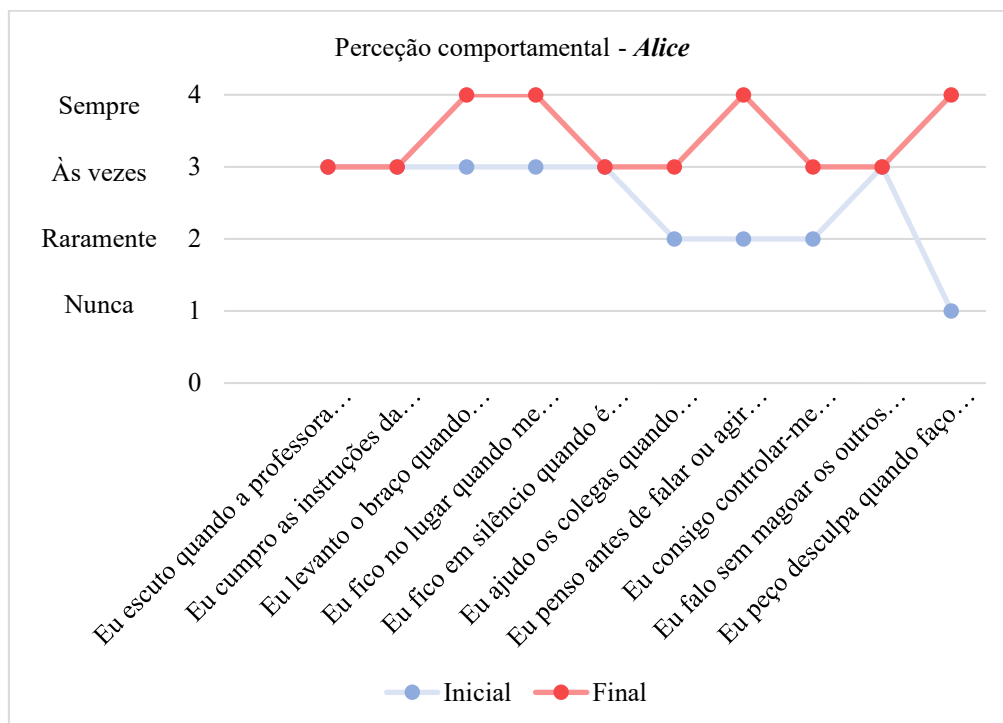
Evolução da percepção comportamental – Júlia



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura 8

Evolução da percepção comportamental - Alice



Nota. Fonte Própria (2025).

Através da análise dos gráficos acima apresentados é possível observar que o comportamento das alunas, segundo as suas percepções, teve uma evolução positiva quando comparado o inicial e o final. No entanto, as progressões das alunas revelam características individuais, cuja menção se revela pertinente.

A progressão da percepção da *Júlia* é marcada por uma subida equilibrada e estável na frequência de quase todos os comportamentos, destacando-se o comportamento “Eu ajudo os colegas quando eles precisam”, cuja frequência considerada numa fase inicial foi “Nunca” e, na fase final, “Às vezes”, o que poderá revelar uma percepção do desenvolvimento da responsabilidade emocional da aluna perante os colegas. Enquanto investigadora, foram diversos os momentos em que observei diretamente a preocupação da aluna com os colegas em momentos de maior fragilidade, bem como uma progressão evidente e acentuada dos comportamentos registados na tabela.

Quanto à *Alice*, a mudança da sua percepção demonstra ser mais sonante, como é verificável pela evolução considerada em comportamentos como “Eu penso antes de falar

ou agir quando estou zangada” e, em especial, “Eu peço desculpa quando faço algo errado”, comportamento que a aluna considerou que nunca sucedia na fase inicial de resposta ao questionário e, numa fase final, considerou realizar sempre. Deste modo, a evolução da sua perceção pode ser interpretada como uma significativa progressão nos comportamentos que envolvem a autorregulação e a empatia para com os colegas. Tendo esta aluna apresentado, numa fase inicial, uma significativa fragilidade quanto à regulação emocional e, conseqüentemente, comportamental, pode observar a sua evolução neste campo e a significativa mudança comportamental nas interações com os colegas.

Por fim, importa analisar a evolução da capacidade de autorregulação dos comportamentos das alunas, pelo que se recorrerá à análise de conteúdo das reflexões diárias e da entrevista em *focus group* (cf. Anexos X e Z) realizada. No que concerne à subcategoria “Capacidade de autorregulação de comportamentos”, foi mencionado pelos alunos que “(...) as estratégias ajudaram a que estes reconhecessem os comportamentos que tinham e que os adaptassem” (Anexo N - RD4) e que “as estratégias contribuíram para a autorregulação dos seus comportamentos” (Anexo N - RD4). Tendo as alunas *Júlia* e *Alice* mencionado na entrevista em *focus group* (cf. Anexo W) que falavam sobre as estratégias e sobre como seria bom para os alunos que continuassem a ter um comportamento positivo e tendo em crer que a mudança comportamental verificada depende da capacidade de autorregulação e adequação dos comportamentos, torna-se evidente a contribuição das estratégias para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação comportamental destas alunas.

Cabendo, segundo Linhares e Martins (2015), aos agentes correguladores, nomeadamente aos professores, auxiliar e orientar a capacidade autorregulatória dos alunos, e sendo este um dos maiores focos da presente investigação, considera-se pertinente referir que, tendo sido proporcionados, no decorrer do estudo, momentos que permitissem que as participantes do estudo aprendessem e treinassem a capacidade de autorregulação (Cordeiro, 2011), o que levou a que estas adotassem atitudes e comportamentos que as permitiram resolver os problemas com que se deparavam.

Assim, a análise da evolução da capacidade de autorregulação das alunas revela-se essencial para compreender o contributo das estratégias aplicadas. O reconhecimento,

por parte da *Júlia* e da *Alice*, dos seus próprios comportamentos, foi fundamental para o desenvolvimento da sua capacidade autorregulatória, bem como todos os momentos de reflexão e *feedback* concedidos no âmbito da investigação, que tinham o intuito de orientar e auxiliar as alunas na construção de competências de autorregulação.

4.4. Perspetivas face ao trabalho desenvolvido

De modo a compreender as perspetivas face ao trabalho desenvolvido, tendo estado todos os alunos envolvidos em todos os momentos de aplicação das estratégias de gestão comportamental, importa considerar não só a perspetiva das alunas *Júlia* e *Alice* mas também a de todos os alunos da turma.

Da apreciação das estratégias feita por todos os alunos da turma (cf. Anexo V) e da entrevista em *focus group* (cf. Anexo W) é possível retirar a sua perspetiva face a cada uma das estratégias desenvolvidas, pelo que se procederá à análise de cada uma.

A estratégia “Diário de Turma”, na perspetiva dos alunos, foi importante uma vez que a reflexão e escrita sobre o que acontecia em cada dia permitiu, segundo a frase proferida pela *Júlia*, que estes entendessem que os comportamentos têm influência nas emoções dos que os rodeiam. No que concerne aos aspetos a melhorar, estes consideram que inicialmente existiu alguma dificuldade em compreender que as respostas deviam consistir em comportamentos de sala de aula e que, mesmo já tendo sido esclarecidos quanto ao tópico, alguns alunos não procederam ao registo de comportamentos. Foram ainda efetuadas algumas sugestões de melhoria, como a possibilidade de as folhas permanecerem afixadas para evitar que a necessidade diária de registo fosse esquecida. Na entrevista em *focus group*, a *Alice* referiu que gostou do Diário de Turma, mas que por vezes não havia tempo para a escrita do mesmo, pelo que era realizada no dia seguinte. Já a *Júlia* mencionou que a estratégia foi importante porque eram discutidos os comportamentos que tinham sucedido e dos quais não tinham gostado, o que permitiu que os alunos compreendessem que por vezes deixam os outros tristes e magoam. No entanto, salientou que foi uma estratégia cansativa: “(...) a gente tinha de escrever e às vezes não pensávamos e às vezes também inventavam” (Anexo Z).

Quanto à “Missão Cooperação”, os aspetos positivos mencionados demonstram que os alunos consideram que trabalharam cada vez mais em grupo, que fizeram um bom

trabalho e que a estratégia fez com que estes gostassem mais de trabalhar colaborativamente. São também destacadas frases como “Sentíamos felicidade quando recebíamos os pompons” (Anexo Z), partilhada pela *Alice* e a capacidade dos mesmos para fazer os alunos compreender que deveriam continuar a trabalhar da mesma forma. Os alunos reconheceram que inicialmente o trabalho colaborativo constituía uma fragilidade e que a competição era significativa, tendo sido mencionado que os pompons utilizados aquando da atividade de elaboração dos fantoches eram idênticos aos utilizados para a estratégia, o que poderia ser, aos olhos dos alunos, um aspeto a melhorar. Quanto à perceção das participantes do estudo, a *Júlia* elegeu esta estratégia como a sua favorita por ter sentido que estava a trabalhar muito em grupo devido à mesma e a *Alice* afirmou que sentia um orgulho no seu grupo por se estarem a portar bem e por merecerem um pompon que, segundo a mesma “significava muito, não era só um pompon”.

Relativamente à estratégia “Retratos de Respeito”, as alunas *Júlia* e *Alice* partilharam: “Incentivou-nos a portar melhor” e “Ficávamos felizes quando recebíamos uma imagem e os nossos amigos ficavam felizes por nós”. Os restantes alunos salientaram enquanto aspetos positivos o facto de todos os alunos terem pelo menos dois ícones e de não ter existido qualquer registo de comportamentos negativos. Enquanto aspetos a melhorar, estes consideram que a atribuição poderia ter sido realizada mais vezes e que poderiam existir mais ícones, ilustrativos de outros comportamentos. Um dos alunos mencionou que o facto de terem de tirar uma fotografia poderia ser um aspeto a mencionar, bem como o facto de se animarem quando recebiam um ícone e de ficarem focados em receber outro. Esta estratégia foi considerada pela *Alice*, que referiu que muitos alunos começaram a portar-se bem por causa da mesma, como a sua favorita.

Por fim, de modo a concluir a análise da perceção relativamente ao trabalho desenvolvido, considero pertinente destacar a resposta da *Alice*: “Nós íamos adorar (dar continuidade a alguma destas estratégias no futuro), são todas fixes e muito importantes para repensar e melhorar as nossas atitudes” (Anexo Z).

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Uma vez apresentados e analisados os dados recolhidos durante o período de investigação, importa concluir qual o contributo de estratégias de gestão comportamental para a autorregulação de comportamentos de alunos do 4.º ano. Para tal, será feita uma síntese das principais conclusões obtidas para cada um dos objetivos específicos do estudo, bem como uma explicitação dos constrangimentos existentes no desenvolvimento do mesmo.

5.1. Apresentação das conclusões do estudo

No que concerne ao objetivo “Caracterizar os comportamentos dos alunos e as suas estratégias de autorregulação”, por meio da investigação realizada foi possível verificar que a turma apresenta uma significativa heterogeneidade a nível comportamental, destacando-se alunas como a *Júlia* e a *Alice* pela dificuldade em respeitar regras, a autoridade e os limites das relações interpessoais, apresentando comportamentos definidos por Silva e Vaz (2016) como perturbadores, uma vez que fogem ao convencionalmente estabelecido e representam, em algumas circunstâncias, um risco para a integridade física e emocional dos colegas e adultos intervenientes no ambiente educativo. A perceção das alunas face aos seus comportamentos revela as dificuldades mencionadas, nomeadamente no que concerne à capacidade de autorregulação emocional e, conseqüentemente, comportamental em momentos nos quais predominam sentimentos como a irritação, bem como à capacidade de pedir desculpa e reconhecer o erro. As estratégias utilizadas pela PC são a escrita de regras e, numa fase posterior, não tendo sido verificada uma melhoria do comportamento, a existência de reuniões em conjunto com o EE e o aluno visado. No entanto, Vale (2012) defende que é premente a necessidade de refletir sobre estratégias que assentem em atitudes, tendo em vista a prossecução de objetivos de formação a nível académico, pessoal e social.

Quanto ao objetivo “Aplicar rotinas de estratégias de gestão comportamental em vários momentos letivos”, é possível concluir que a implementação das diversas estratégias possibilitou a criação de oportunidades de reflexão e de autorregulação. Através da estratégia “Diário de Turma” as alunas registaram os comportamentos dos quais tinham gostado, os que os tinham impactado de forma negativa e refletiram sobre possibilidades de melhoria. Assim, reconheceram os seus comportamentos, bem como o

dos colegas, e refletiram sobre o seu impacto, tendo sido desenvolvidos valores como a empatia e a responsabilidade emocional e a competência de gerir as emoções e comportamentos consequentes (Cordeiro, 2011). Com a “Missão Cooperação”, a *Júlia* e a *Alice* procuraram adequar os seus comportamentos às especificidades dos colegas de grupo, tendo passado a valorizar o trabalho colaborativo. A motivação gerada pelo reforço positivo (por meio da atribuição dos pompons), promoveu, como referem Tingstrom et al. (2006), comportamentos cooperativos e pró-sociais entre elementos do mesmo grupo, tendo levado a que estas alunas compreendessem a importância de cada um dos elementos do grupo, respeitassem e aceitassem as suas opiniões e procurassem integrá-las. Assim, passaram de uma participação que gera conflito e condiciona todo um grupo para uma participação construtiva e preocupada com a dinâmica de grupo. Por fim, através da estratégia “Retratos de Respeito”, as alunas puderam refletir sobre o seu comportamento e foram motivadas para a concretização de comportamentos positivos (Rutherford & Lopes, 1993), o que permitiu que as mesmas antecipassem as situações, procurando adequar a sua resposta comportamental à situação em questão, tendo em vista a conquista de ícones comportamentais. Aplicadas em simultâneo e em diversos momentos letivos, estas três estratégias permitiram introduzir a importância de valores como o respeito, a empatia e a colaboração.

Relativamente ao objetivo “Analisar as mudanças comportamentais e a capacidade de autorregulação de comportamentos”, os resultados apresentados demonstram que as alunas *Júlia* e *Alice* evoluíram significativamente a nível comportamental, tendo sido verificadas mudanças comportamentais notórias, reconhecidas pelas alunas em momentos como a entrevista em *focus group*. As evoluções da sua participação nas estratégias reforçam o seu progresso, uma vez que passaram a ser mencionadas pelos colegas na resposta à pergunta “O que gostei?” por terem protagonizado momentos de trabalho colaborativo e conquistaram ícones e pompons por terem tido comportamentos adequados e positivos. Também a análise estatística simples das grelhas de registo de comportamentos traduz a sua mudança comportamental, uma vez que existiu uma significativa evolução na média dos comportamentos positivos de ambas ao longo das quatro semanas de observação. A perceção das alunas relativamente à sua evolução revela-se, de forma geral, coincidente com as observações realizadas, o

que demonstra que são capazes de reconhecer a frequência com a qual realizam determinado comportamento, indicador da sua capacidade de autopercepção, considerada por Sampaio (2009) como a única forma de formar e educar os alunos para uma autonomia participada, consciente livre e responsável.

Em suma, retomando a problemática que norteou a presente investigação: “O Contributo de Estratégias de Gestão Comportamental para a Autorregulação de Comportamentos de alunos do 4.º ano”, é possível concluir, pelas evidências supramencionadas, que as estratégias de gestão comportamental aplicadas tiveram um contributo para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação da *Júlia* e da *Alice*, tendo estas passado a reconhecer os seus próprios comportamentos e demonstrado uma crescente capacidade de ajustar os mesmos. O processo de transformação comportamental ocorreu de forma gradual e poderia beneficiar da continuidade da investigação, tendo esta sido sustentada por um conjunto de estratégias intencionalmente desenhadas para promover, como sugere Cordeiro (2011), a aprendizagem e treino da competência de autorregulação.

Importa, por fim, salientar que a autorregulação é uma competência complexa e progressiva, que exige tempo, prática e orientação (Cordeiro, 2011), pelo que o papel do professor enquanto agente corregulador revelou ser um fator determinante na promoção do desenvolvimento desta competência.

Uma vez que, pela possibilidade de contactar com as três estratégias de gestão comportamental mencionadas, as participantes do estudo demonstraram uma clara evolução na forma como enfrentavam e regulavam os desafios comportamentais, adotando atitudes cada vez mais empáticas e colaborativas, conclui-se que estas não apenas contribuíram para a melhoria do ambiente educativo durante aquele período, como também, para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, consideradas por Ferreira et al. (2021) fundamentais para a autonomia e sucesso escolar dos alunos.

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo

Importa, por fim, mencionar os constrangimentos sentidos ao longo do desenvolvimento do estudo, uma vez que influenciaram o decorrer do mesmo.

Um dos principais constrangimentos surge relacionado com a gestão da agenda escolar. Sendo esta uma turma, como já havia sido mencionado, que usufrui de diversos projetos, atividades e aulas lecionadas por outros docentes, não foi possível a concretização de dois momentos de reflexão semanais, como seria desejado. Em particular, um dos momentos previstos foi inviabilizado pela comemoração do Dia da Família, o que implicou a redução dos momentos de autorreflexão, que considero que poderiam ter tanto mais benéficos quanto mais recorrentes, por fomentarem a envolvimento dos alunos nas estratégias.

A constante reorganização do espaço físico da sala de aula, por conta das Provas ModA, levou à redistribuição da planta de sala de aula e, conseqüentemente, dos grupos de trabalho, pelo que nem todos os momentos de trabalho colaborativo puderam ser alvo da estratégia “Missão Cooperação”.

Por fim, destaca-se a duração da investigação, tendo a mesma sido realizada durante a intervenção no 1.º CEB e, por consequência, ao longo de apenas cinco semanas. Considero, no entanto, que a investigação poderia ter beneficiado caso tivesse sido implementada num período mais alargado de tempo, por ter em crer que a aplicação das estratégias teria permitido um reforço ainda mais significativo das competências de autorregulação dos alunos. Uma extensão da investigação poderia partir dos resultados obtidos, de modo a verificar o contributo da continuação da implementação das estratégias para a autorregulação de comportamentos das participantes do estudo, a *Júlia* e a *Alice*.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Apresentada a prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, bem como a investigação realizada, importa refletir sobre o contributo das mesmas para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Huet (2024) afirma que é necessário que os docentes sejam profissionais reflexivos, capazes de mudar as práticas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O contacto direto com diversas práticas de ensino, em cursos de formação de professores, revela-se essencial para a compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, considero que a experiência desenvolvida na PES II foi fulcral para a construção da minha identidade profissional, tendo sido possível aprender com os diversos intervenientes experientes no meio educativo, o que Dreer-Goethe (2023) considera de extrema relevância, uma vez que os docentes em formação beneficiam de um apoio estruturado e de um maior bem-estar emocional, especialmente quando a relação é de qualidade. Também a realização sistemática de reflexões escritas, contempladas enquanto elementos de avaliação da PES II, contribuiu para esta construção, uma vez que um professor, para melhorar a sua prática, deve refletir sobre a mesma, de forma a reconhecer competências positivas, bem como fragilidades (Caetano, 2003). Desta forma, o contacto com ambos os contextos nos quais decorreu a prática, de 1.º CEB e de 2.º CEB, permitiu-me refletir sobre a minha prática pedagógica e adequar a mesma, tendo realizado um trabalho colaborativo com as PC e professores supervisores que, através das suas críticas construtivas, enriqueceram a experiência desenvolvida.

Importa ainda destacar a possibilidade de contactar com duas realidades distintas, uma vez que no contexto de 1.º CEB a prática foi desenvolvida com uma turma silenciosa cujo contexto socioeconómico era privilegiado, na qual a relação entre a maioria dos alunos e a interação professor-aluno constituíam uma potencialidade e no 2.º CEB os alunos pertenciam a um contexto socioeconómico vulnerável e caracterizado pelas significativas dificuldades financeiras e estruturais, o que levava a que a motivação constituísse uma fragilidade em ambas as turmas. Assim, a disparidade existente entre os contextos levou à necessidade de ajustar a minha prática de forma a garantir a sua pertinência e eficácia, reforçando a capacidade de planear, implementar e avaliar atividades pedagógicas diferenciadas, capacidade que considero constituir uma

relevância extrema para o meu futuro profissional, por não saber em que contextos lecionarei no decurso do mesmo.

No que concerne à componente investigativa da PES II, considero que a mesma foi determinante para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Alvunger (2024) afirma que ao assumir o papel de investigador, o professor em formação percebe rotinas, pressupostos e efeitos da sua prática, pelo que considera o contacto com a investigação fundamental para promover uma compreensão sobre a natureza, problemáticas, métodos e o valor da produção do conhecimento, permitindo aos formandos desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao questionamento do seu próprio conhecimento.

Destaco que, a nível pessoal, o principal contributo que a investigação teve prende-se com o aprofundar de conhecimento quanto ao objeto de estudo e às etapas do processo investigativo. Conduzir esta investigação possibilitou o desenvolver de competências fundamentais para a prática docente, tais como a necessidade de realizar uma revisão da literatura sobre o tema, que permitiu a aquisição de conhecimento relativo ao mesmo, que se traduzirá numa prática pedagógica mais informada e eficaz.

Vasconcelos (2015) afirma que “o decisor, à custa de si próprio e da sua vivência, auto educa-se e resulta num aprimorar da eficácia no processo de tomada de decisão” (p.23). A tomada de decisão deve ser alicerçada em diversas variáveis e conhecimentos que possibilitam o equacionar das múltiplas possibilidades de solução face aos problemas a ultrapassar. O processo de investigação conduziu ainda à necessidade de resolver problemas através da tomada de decisões informadas e, em alguns momentos, imediatas. Neste sentido, tenho em crer que os momentos de tomada de decisão com os quais me deparei no decorrer da investigação foram fulcrais para, como sugere Vasconcelos (2015), o aprimorar da minha eficácia no processo de tomada de decisão, competência crucial para o meu futuro profissional. Também as observações das consequências das decisões tomadas permitiram o adequar da minha prática e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Importa ainda identificar os aspetos significativos que a PES II teve para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como refletir sobre as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Um dos aspetos que considero que mais contribuiu

para o meu desenvolvimento profissional e que me permitiu melhorar a minha prática foram os momentos de discussão e reflexão que ocorreram após cada aula observada com os professores supervisores e professoras cooperantes, que me concederam *feedback* que me permitiu construir conhecimento quanto à minha postura docente.

Pela reflexão dos aspetos referidos pelos mesmos, foi possível identificar aqueles que carecem de melhoria, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo, sendo uma fragilidade que reconheço. Ciente da mesma, procurei, no decorrer da prática, definir de forma mais rigorosa o tempo destinado a cada momento da aula, de modo a possibilitar a concretização dos objetivos definidos e a fluidez da mesma.

Faço um balanço final positivo relativamente a todas as experiências que a PES II me proporcionou. Foi um percurso desafiante e bastante enriquecedor que me permitiu, pelo contacto com diversos contextos educativos, refletir sobre a minha postura docente e entender a professora que quero ser e os valores que pretendo inculcar nos meus alunos. Quero ser a docente que inspira e que se deixa inspirar, que ensina mas que quer sempre continuar a aprender e que valoriza cada um dos seus alunos e vê neles oportunidades e capacidades ao invés de limitações, procurando constantemente acolher, desafiar e acreditar. Sper et al. (2023) defende que para que ocorra um desenvolvimento promissor é necessária a satisfação integral da criança que é carinho, afeto e amor. Por acreditar que a postura do professor influencia significativamente a motivação dos seus alunos, pretendo ser a professora que dá colo, que valoriza a afetividade e que sabe que esta não compromete a sua autoridade, antes se destaca como promotora do desenvolvimento intelectual e social das crianças, uma vez que se um aluno se sente amado e acolhido, terá maior liberdade para aprender e confiar no professor que o conduz (Sper et al., 2023).

Em suma, a PES II foi determinante na minha formação, tendo permitido o desenvolvimento e consolidação de competências e da confiança na minha identidade profissional. No futuro, importa manter a reflexão e a investigação sobre a prática e a vontade contínua de melhorar, apostando na formação e valorizando cada passo do caminho profissional que percorrerei. Termino com um significativo sentimento de concretização, convicta de que o percurso realizado constituiu um valioso contributo para o exercício da profissão docente.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

Agrupamento de Escolas (2021a). *Projeto Educativo do Agrupamento*.

Agrupamento de Escolas (2021b). *Regulamento Interno do Agrupamento*.

Agrupamento de Escolas. (2024). *Relatório de Gestão*.

Allevato, N. S. G., & Gonçalves, R. (2024). Elementos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa no trabalho didático com Resolução de Problemas. *Educação, Escola & Sociedade*, 19(21), 1-25. [10.46551/ees.v19n21art10](https://doi.org/10.46551/ees.v19n21art10)

Almeida, F. S., Oliveira, P. B., & Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4), 1-9. [10.33448/rsd-v10i4.14309](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309)

Almeida, J. C. (2015). *Competências do Professor do 1.º CEB na Gestão dos Comportamentos em Sala de Aula* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Científico da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.26/16554>

Alvunger, D. (2024). Exploring the role of research in teacher education and teachers' professional development. *Educação, Sociedade e Culturas*, 67, 1-17. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.775>

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Amado,%202014.%20Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Amado,%202014.%20Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf)

Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Azevedo%20et%20al,%202017.%20Transcrever%20entrevistas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Azevedo%20et%20al,%202017.%20Transcrever%20entrevistas%20(1).pdf)

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Bardin,%201977.%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>

Bastos, J. E. S., Sousa, J. M. J., Silva, P. M. N., & Aquino, R. L. (2023). O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 5(3), 623-636. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/O+Uso+do+Question%C3%A1rio+como+Ferramenta+Metodol%C3%B3gica.pdf>

Caetano, A. (2003). Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(3), 113-133. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_7_0_metod_investig_educ/370_15_conceptreflexinvacao_pcaetano.pdf

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. ESELx. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/CIED%20\(2018\)%20C%C3%B3digo%20de%20Conduta%20%C3%89tica%20na%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/CIED%20(2018)%20C%C3%B3digo%20de%20Conduta%20%C3%89tica%20na%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing. <https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2016%20-%20CDC%20Vivendo%20Juntos.pdf>

Cordeiro, M. (2011). *O Grande Livro dos Medos e das Birras*. A Esfera dos Livros.

Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In C. P. Coutinho (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 9-41). Edições Almedina.
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Coutinho,%202011.%20Paradigmas%20e%20metodologias%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Coutinho,%202011.%20Paradigmas%20e%20metodologias%20(3).pdf)

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(9), 336-349.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijmce-09-2022-0073/full/pdf?title=well-being-and-mentoring-in-pre-service-teacher-education-an-integrative-literature-review>

Direção-Geral da Educação (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J.A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação*. Porto Editora.
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Esteves.%202006.%20A%20an%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Esteves.%202006.%20A%20an%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20(1).pdf)

Fernandes, D. (2019). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Eds.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. CRV.
<http://hdl.handle.net/10451/40370>

- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha%202_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf
- Ferreira, M. S., Alves, S., Silveira-Maia, M., Santos, M., Tosto, C., Chifari, A., McGee, C., Savio, N. L., Bilanin, S., & Merlo, G. (2021). A Systematic Review of Behavioral Interventions for Elementary School Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties: Contributions from Single-Case Research Studies. *European Journal of Education Research*, 10(1), 241-259. https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_10_1_241.pdf
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Flick, U. (2005a). As Entrevistas Semiestruturadas. In U. Flick (Ed.), *Métodos qualitativos da Investigação Científica* (pp. 77-97). [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Flick,%202005.%20Entrevistas%20semi-estruturadas%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Flick,%202005.%20Entrevistas%20semi-estruturadas%20(2).pdf)
- Flick, U. (2005b). Observação, Etnografia e Métodos de Dados Visuais. In U. Flick (Ed.), *Métodos qualitativos da Investigação Científica* (pp. 138-149). [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Flick,%202005.%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20direta%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Flick,%202005.%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20direta%20(3).pdf)
- Holanda, G. S., & Farias, I. M. S. (2020). Estratégia da Triangulação: Uma Incursão Conceitual. *Atos de Pesquisa em Educação*, 15(4), 1150-1166. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/julianapedrosobrun,+8129+-+PRONTO.pdf>

- Huet, I. (2024). Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), 1-20. <https://doi.org/10.21814/rpe.32680>
- Lemos, E. S. (2011). A Aprendizagem Significativa: Estratégias Facilitadoras e Avaliação. *Meaningful Learning Review*, 1(1), 25-35. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/ASR-v1_n1_a2011-AS-EstrategiasFacilitadorasAvaliacao.pdf
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-295. [10.1590/0103-166X2015000200012](https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012)
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinar” na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A. (2013). A Indisciplina em Sala de Aula. In Fundação Francisco Manuel dos Santos (Ed.), *Indisciplina na Escola* (pp. 39-98). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Marques, E. R. (2021). A Importância do Lúdico na Aprendizagem da Criança. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(11), 648-657. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3096/1231>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Monteiro, J. M., & Gonçalves, D. (2019, 13-14 de junho). *(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea* [Comunicação oral]. II Seminário Internacional CAFTe, Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/30420>
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Tinta da China.
<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivreSe rgioNiza.pdf>
- Owens, J. S., Holdaway, A. S., Smith, J., Evans, S. W., Himawan, L. K., Coles, E. K., Girio-Herrera, E., Mixon, C. S., Egan, T. E., & Dawson, A. E. (2017). Rates of Common Classroom Behavior Management Strategies and Their Associations With Challenging Student Behavior in Elementary School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 1(14), 1-14.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187699.pdf>
- Piscalho, I., & Simão, A. M. V. (2014). Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes. *Interações*. 30(10), 72-109. <http://hdl.handle.net/10400.15/4300>
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Ponte,%20JP%20\(2008\)Investigar%20a%20pr%C3%B3pria%20Pr%C3%A1tica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Ponte,%20JP%20(2008)Investigar%20a%20pr%C3%B3pria%20Pr%C3%A1tica%20(1).pdf)
- Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto Editora.
- Sampaio, D. (2009). *Porque Sim*. Editorial Caminho.

- Semedo, N., & Cabrera, J. S. (2025). Educar para o futuro: A revolução da gestão comportamental no ensino. *GADE: Revista Científica*, 4(7), 202-214. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i7.554>
- Silva, R. M. C., & Vaz, J. P. L. (2016). Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais – Intervenção comportamental numa perspetiva sistémica. *Educação Especial: contributos para a intervenção – número temático, EXEDRA: Revista Científica ESEC*. <http://hdl.handle.net/10400.26/47627>
- Sper, H. F., Bonfim, C. R. S., Dedoné, T. S., & Venturino, C. D. (2023). A influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. *Núcleo do Conhecimento*, 11(1), 161-175. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-da-afetividade>
- Tingstrom, D. H., Sterling, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225-253. https://www.researchgate.net/publication/7309257_The_Good_Behavior_Game_1969-2002
- Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2016). Promoção do Papel do Professor como Gestor de Comportamentos Sociais. *Interacções*, 12(42), 1-18. <https://hdl.handle.net/10316/46673>
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/18273>

Vasconcelos, C. P. (2015). *O Processo de Tomada de Decisão e os seus Efeitos num Contexto Escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/12806>

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf>

Documentos oficiais:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

Recomendação n.º 5/2024, de 28 de maio. Diário da República. 2.ª série – N.º 103.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
Potencialidades e
Fragilidades do Grupo
Turma - 1.º CEB

| | | | |

Tabela A1*Potencialidades e fragilidades do grupo turma*

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participação ativa e pertinente;• Comportamento adequado;• Autonomia no trabalho individual;• Cooperação interturma;• Respeito pela diferença;• Distinção de comportamentos corretos e incorretos;• Interesse por atividades que implicam uma participação ativa.	<ul style="list-style-type: none">• Constante comparação com os restantes elementos da turma;• Necessidade de aprovação por parte da professora;• Pouco compromisso face à execução dos trabalhos de casa;• Individualização do trabalho.
Português	<ul style="list-style-type: none">• Interesse pela literatura;• Interesse por atividades relacionadas com leitura de histórias.	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação e expressão oral;• Interpretação leitora;• Ausência de hábitos de leitura fora do contexto escolar;• Interpretação de vocabulário mais complexo.
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Raciocínio rápido na resolução de operações;	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação de enunciados;• Resolução de problemas com, pelo menos, dois passos.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento sobre os hábitos saudáveis;• Interesse pela natureza;• Curiosidade pelo meio ambiente.	<ul style="list-style-type: none">• Mobilização de linguagem científica.

Educação Artística e Educação Física	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para a realização de tarefas; • Criatividade na realização de tarefas; • Manifestação de orgulho pelas composições criadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse em colorir, utilizando apenas uma cor.
	Música	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse por atividades de carácter musical; • Predisposição para atividades de exploração musical; • Execução de ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de ritmos e melodias mais complexas (mais do que 2 segmentos); • Pouca predisposição para o canto.
	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela dramatização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca seriedade nos momentos de dramatização; • Inibição na comunicação em momentos de dramatização.
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para a atividade física; • Compreensão das instruções fornecidas; • Manuseamento correto dos materiais (arcos, pinos, bolas, espaldar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades comportamentais no retorno à calma.

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO B
Objetivos Gerais e
Estratégias de
Intervenção - 1.º CEB
| | | | |

Tabela B1

Estratégias globais de intervenção para os objetivos gerais do PI

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
1. Desenvolver a autonomia na leitura.	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Indução a momentos de reflexão e de pensamento crítico através da exploração de diversos tipos de texto;- Planificação de atividades que visem a realização de tarefas de carácter individual e que proporcionem momentos de entreaajuda. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Criação de um Podcast para partilhar as leituras realizadas em pequenos grupos;- Monitorização das leituras realizadas através de um “Livrómetro”;- Estimulação do processo de leitura e escrita de forma mais autónoma, através do fornecimento de um guião orientador. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de enunciados matemáticos. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de guiões laboratoriais e de textos informativos, visando a aquisição de conhecimentos. <p><u>Educação Artística e Educação Física:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de apresentações orais sobre obras literárias infantis lidas de forma autónoma com recurso a materiais manipuláveis ou recursos digitais.
<p>2. Explorar os diferentes tipos de texto.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimulação da criatividade através da interpretação dos textos trabalhados com recurso à manipulação de materiais diversos. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de momentos regulares de leitura orientada de diferentes tipos de texto: narrativo, dramático e poético; - Promoção de atividades de interpretação, comparação e escrita de diferentes tipos de texto. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de textos instrucionais como receitas e instruções que possibilitem a construção passo-a-passo de figuras geométricas, sólidos, origamis, entre outros; - Promoção de atividades de interpretação de textos informativos e narrativos que permitam a construção de gráficos, partindo dos dados apresentados. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de textos instrucionais de atividades experimentais (guiões laboratoriais); - Criação de pequenos textos instrucionais.

	<p><u>Educação Artística e Educação Física:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Promoção de momentos de leitura e dramatização de textos dramáticos;- Exploração do texto poético através da realização de ditados musicais, contribuindo para a aquisição de vocabulário e para o conhecimento de músicas portuguesas;- Utilização de textos instrucionais para montagem de circuitos.
--	--

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO C
Trabalho realizado no
1.º CEB
| | | | |

Figura C1

Livrômetro



Nota. Fonte própria (2025).

Figura C2

Diário do Leitor



Nota. Fonte própria (2025).

Figura C3

Fantoches produzidos pelos alunos



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO D
Objetivos Gerais e
Indicadores de
Avaliação - L.O CEB
| " " | | " "

Tabela D1*Indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos para os objetivos gerais do PI*

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver a autonomia na leitura.	1.1. Seleciona livros de forma autónoma, de acordo com as suas preferências; 1.2. Organiza o seu tempo de leitura fora do contexto escolar; 1.3. Demonstra iniciativa para ler em diversos contextos.	- Observação direta; - Análise documental;	- Reflexões diárias; - Grelhas de registo de avaliação;
2. Explorar os diferentes tipos de texto.	2.1. Identifica diversos tipos de texto; 2.2. Redige vários tipos de texto diferentes; 2.3. Participa na leitura em voz alta de diversos tipos de texto.	- Conversas informais com a Professora Cooperante.	- Apresentações realizadas pelos alunos; - Produções dos alunos.

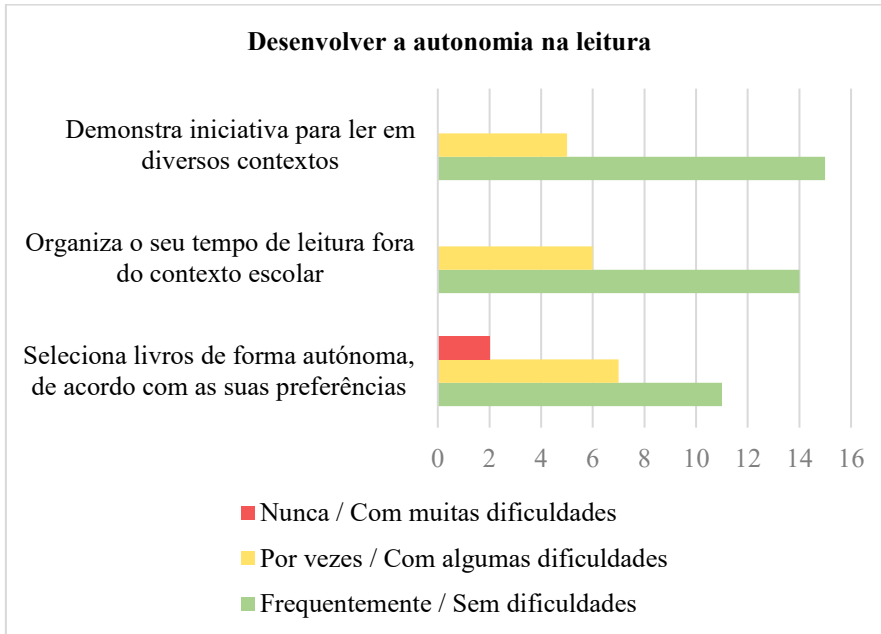
Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO E
Avaliação dos
Objetivos do Projeto
de Intervenção
- 1.0 CEB

| | ' ' | | ' ' |

Figura E1

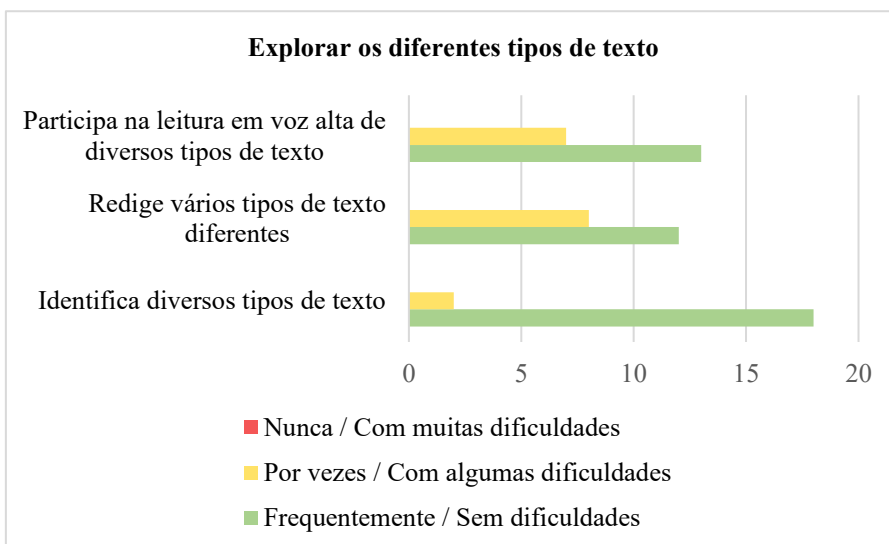
Avaliação do objetivo “Desenvolver a autonomia na leitura”



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura E2

Avaliação do objetivo “Explorar os diferentes tipos de texto”



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO F

Taxa de sucesso do PI

- 1.0 CEB

|| '' | | ''

Tabela F1

Taxa de sucesso do PI

Projeto de Intervenção - 1.º CEB																					Pontuação Obtida	Pontuação Máxima	Taxa de Sucesso do indicador (%)	Taxa de Sucesso do Objeto (%)	Taxa de Sucesso do PI (%)	
Objetivos Gerais	Indicadores / Alunos	B M	BR M	D S	D D	G P	G F	H M	K R	L S	L R	L F	L G	L D	M V	M Q	S S	T O	V P	X S						Y S
Desenvolver a autonomia na leitura	Seleciona livros de forma autónoma, de acordo com as suas preferências	3	3	2	3	2	3	2	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	49	60	81,7	87,8	89,2
	Organiza o seu tempo de leitura fora do contexto escolar	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	54		90		
	Demonstra iniciativa para ler em diversos contextos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	55		91,7		
Explorar os diferentes tipos de texto	Identifica diversos tipos de texto	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	58		96,7	90,6	
	Redige vários tipos de texto diferentes	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	52		86,7		
	Participa na leitura em voz alta de diversos tipos de texto	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	53		88,3		

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO G
Potencialidades e
Fragilidades dos
Grupos Turma - 2.º CEB
| ' ' | ' ' |

Tabela E1*Potencialidades e fragilidades dos grupos turma*

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participação ativa e pertinente;• Envolvimento nas aulas.	<ul style="list-style-type: none">• Desrespeito pelas diversas opiniões e pelos colegas;• Comportamento desadequado;• Distração durante as aulas;• Desinteresse pela aprendizagem.
Português	<ul style="list-style-type: none">• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de compreensão oral e escrita;• Dificuldades de produção escrita;• Pouco vocabulário;• Leitura pouco expressiva.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none">• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação de enunciados;• Dificuldade em reter o que aprenderam.

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO H
Objetivos Gerais e
Estratégias de
Intervenção - 2.º CEB
| | | | |

Tabela H1

Estratégias globais de intervenção para os objetivos gerais do PI

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
1. Ampliar a competência de escrita livre e orientada.	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Implementação de rotinas de escrita criativa e orientada para estimular a imaginação e a expressão escrita;- Criação de um “Livro de histórias” de turma que os alunos levarão para casa, no qual redigirão um texto narrativo sobre algo que tenham vivido na escola que os tenha deixado tristes ou desconfortáveis;- Aplicação de Laboratórios Gramaticais, de modo a promover a prática e a tomada de conclusões sobre aspetos específicos da gramática. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Investigação em grupo sobre temas específicos, culminando em apresentações orais que desenvolvam a comunicação e a cooperação;- Análise e produção de textos explicativos sobre acontecimentos históricos e geográficos, reforçando a escrita orientada.
2. Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora.	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura orientada e dramatizada para incentivar a interpretação e a expressividade oral;- Promoção de momentos de discussão coletiva sobre textos lidos, promovendo o pensamento crítico e a argumentação;- Utilização de um Guião de Leitura, para orientar e facilitar a compreensão de uma obra. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de discussões e debates sobre acontecimentos históricos, estimulando a oralidade, a argumentação e a compreensão do passado; - Análise de documentos históricos e fontes primárias, promovendo a interpretação leitora.
<p>3. Desenvolver competências sociais de cooperação.</p>	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de atividades de escrita colaborativa, onde os alunos partilham as suas vivências e os seus sentimentos em relação às mesmas. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação de propostas que exijam o trabalho cooperativo para a construção de linhas do tempo e esquemas visuais que relacionam acontecimentos históricos e geográficos; - Criação de cartazes explicativos colaborativos sobre os temas abordados. <p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação de atividades de trabalho cooperativo em grande e pequeno grupo, incentivando a ajuda mútua e o respeito mútuo; - Promoção de momentos de reflexão coletiva e debates sobre textos e acontecimentos históricos, promovendo a escuta ativa, o respeito pela opinião do outro e a argumentação; - Introdução de heteroavaliação e feedback entre pares, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam um espírito crítico construtivo; - Incentivo ao respeito pelas opiniões dos colegas, através de dinâmicas que valorizem a diversidade de perspetivas.

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO I
Objetivos Gerais e
Indicadores de
Avaliação - 2.0 CEB
| | | | |

Tabela II*Indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos para os objetivos gerais do PI*

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Ampliar a competência de escrita livre e orientada.	1.1. Respeita o enunciado; 1.2. Organiza as ideias de forma lógica e coerente; 1.3. Cumpre as regras de pontuação, ortografia e sintaxe.	- Observação direta;	- Grelhas de observação;
2. Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora.	2.1. Identifica o tema ou assunto do texto; 2.2. Decodifica palavras desconhecidas; 2.3. Infere informação implícita no texto	- Questionamento oral;	- Produções dos alunos;
3. Desenvolver competências sociais de cooperação.	3.1. Aceita as ideias dos colegas; 3.2. Manifesta uma atitude de respeito para com o outro; 3.3. Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo.	- Análise documental;	- Feedback dos alunos..
		- Conversas informais com as Professoras Cooperantes.	

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO J

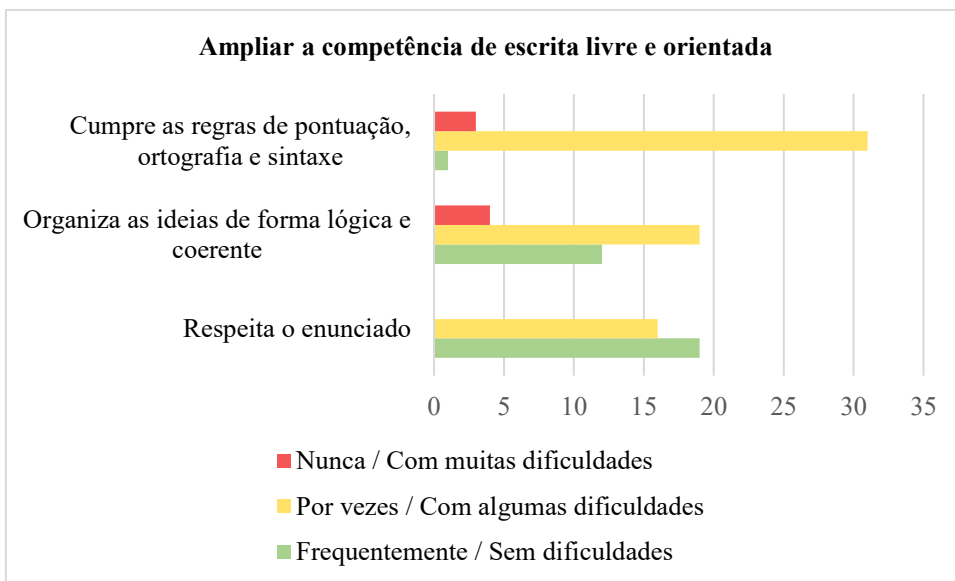
Avaliação dos
Objetivos do Projeto
de Intervenção - 2.0

CEB

| " " | | " "

Figura J1

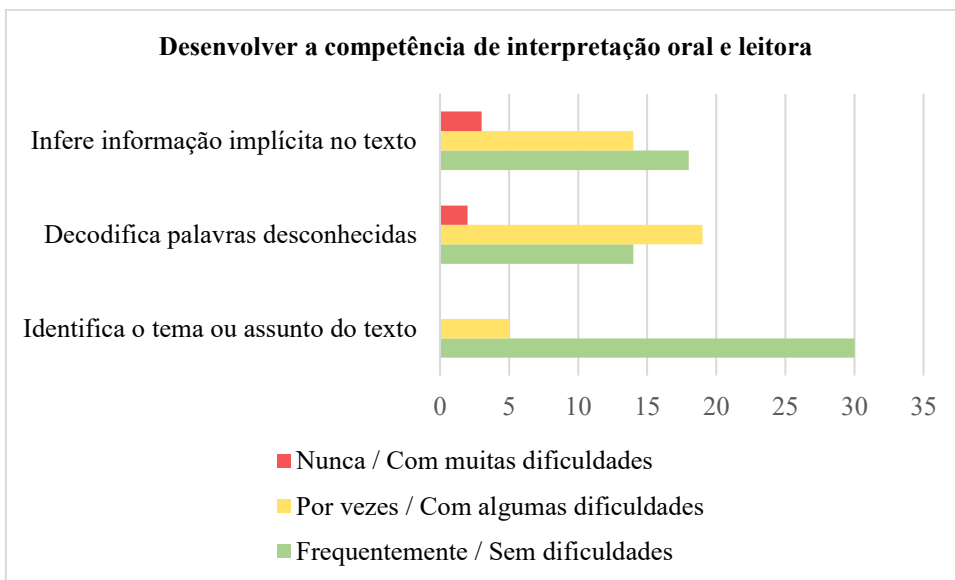
Avaliação do objetivo “Ampliar a competência de escrita livre e orientada”



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura J2

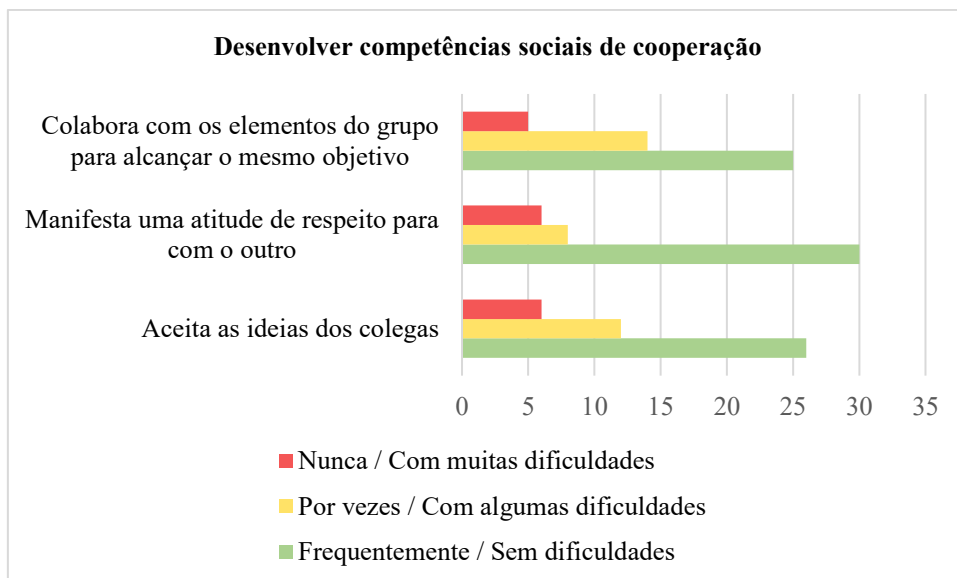
Avaliação do objetivo “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora”



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura J3

Avaliação do objetivo “Desenvolver competências sociais de cooperação”



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO K

Taxa de sucesso do PI
- 2.0 CEB

| | ' | | ' |

Tabela K1

Taxa de sucesso do PI na turma do 5.º1

Projeto de Intervenção (5.º1)																				Pontuação Obtida	Pontuação Máxima	Taxa de Sucesso do indicador (%)	Taxa de Sucesso do Objetivo na turma 5.º1 (%)	Taxa de Sucesso do PI na turma 5.º1 (%)
Objetivos Gerais	Indicadores / Alunos	A B	A C	A O	D B	D V	D A	F	G R	G A	I D	IS D	J L	K	L T	R T	D C	K M	A T					
Ampliar a competência de escrita livre e orientada	Respeita o enunciado.	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	45	54	83,3	75,3	79
	Organiza as ideias de forma lógica e coerente.	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	42		77,8		
	Cumpre as regras de pontuação, ortografia e sintaxe.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1		35		
Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora	Identifica o tema ou assunto do texto.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	52		96,3	86,4	
	Decodifica palavras desconhecidas.	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	1	3	3	2	2	41		75,9		
	Inferir informação implícita no texto.	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	47		87		

Desenvolver competências sociais de cooperação	Aceita as ideias dos colegas.	3	3	1	2	1	1	2	2	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	41	75,9	79	
	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro.	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	45	83,3		
	Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo.	2	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	42	77,8		

Nota. Fonte Própria (2025).

Tabela K2

Taxa de sucesso do PI na turma do 5.º3

Projeto de Intervenção (5.º3)																										Pontuação Obtida	Pontuação Máxima	Taxa de Sucesso do indicador (%)	Taxa de Sucesso do Objeto na turma 5.º3 (%)	Taxa de Sucesso do PI na turma 5.º3 (%)		
Objetivos Gerais	Indicadores / Alunos	A	A M	A H	B	C	C B	D	E	E C	G	H	I	J	L	M	M B	P	R	R F	S	T	T V	K	Z						M D	S K
Ampliar a competência de escrita livre e orientada	Respeita o enunciado.		2		2	2	3	3	3		3	2		3	3	2		2		2	2	2	2	3				41	51	80,4	71,9	83
	Organiza as ideias de forma lógica e coerente.		2		1	1	2	3	3		3	2		3	3	2		2		1	2	2	1	3				36		70,6		
	Cumprir as regras de pontuação, ortografia e sintaxe.		2		1	1	2	2	2		2	2		2	2	2		2		2	2	2	2	3				33		64,7		
Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora	Identifica o tema ou assunto do texto.		3		3	2	3	3	3		3	3		3	3	2		3		3	3	3	2	3				48	94,1	83	83	
	Decodifica palavras desconhecidas		2		2	2	3	3	3		2	3		3	2	1		3		3	3	2	2	2				41	80,4			

	Inferir informação implícita no texto.		2		1	1	2	3	3		3	2		3	3	2		3		2	2	2	1	3				38		74,5	
Desenvolver competências sociais de cooperação	Aceita as ideias dos colegas.	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	67	75	89,3	88,9
	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro.	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	2	3	67		89,3	
	Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo.	2	3	2	1	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	66		88	

Nota. Fonte Própria (2025).

Tabela K3*Taxa de sucesso do PI*

		Taxa de Sucesso do Objetivo na turma do 5.º1 (%)	Taxa de Sucesso do Objetivo na turma do 5.º3 (%)	Taxa de Sucesso do Objetivo (%)	Taxa de Sucesso do PI (%)
Objetivos Gerais	Indicadores / Alunos				
Ampliar a competência de escrita livre e orientada	Respeita o enunciado.	75,3	71,9	73,6	84
	Organiza as ideias de forma lógica e coerente.				
	Cumprir as regras de pontuação, ortografia e sintaxe.				
Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora	Identifica o tema ou assunto do texto.	86,4	83	84,7	
	Decodifica palavras desconhecidas.				
	Inferir informação implícita no texto.				
Desenvolver competências sociais de cooperação	Aceita as ideias dos colegas.	79	88,9	84	
	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro.				
	Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo.				

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO L

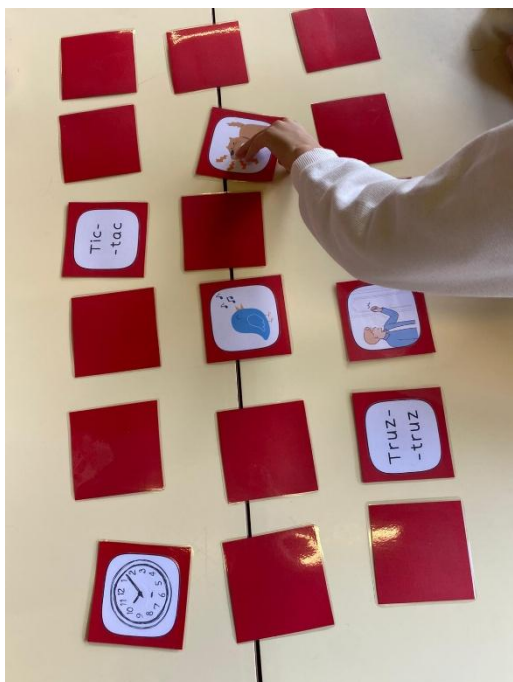
Jogos elaborados e
aplicados - 1.0 e 2.0

CEB

| " | | " |

Figura L1

Jogo da Memória – Onomatopeias (1.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura L2

Jogo do Bingo – Preposições (1.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura L3

Jogo das Trocas Comerciais – HGP (2.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO M
Grelha modelo de
registo de
comportamentos

| " | | | "

Tabela M1*Grelha modelo de registo de comportamentos*

Registo de Comportamentos																				
<i>Júlia / Alice</i>	Semana 1					Semana 2					Semana 3					Semana 4				
	12/ mai	13/ mai	14/ mai	15/ mai	16/ mai	19/ mai	20/ mai	21/ mai	22/ mai	23/ mai	26/ mai	27/ mai	28/ mai	29/ mai	30/ mai	02/j un	03/j un	04/j un	05/j un	06/j un
Escuta quando a professora fala																				
Cumpre as instruções da professora																				
Levanta o braço quando quer falar																				
Fica no lugar quando lhe é pedido																				
Mantém o silêncio quando este é pretendido																				
Ajuda os colegas quando eles precisam																				
Pensa antes de falar ou agir quando está zangada																				
Consegue controlar-se quando fica chateada ou irritada																				
Fala sem magoar os outros com as palavras																				
Pede desculpa quando faz algo errado																				

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO N
Reflexões diárias
| ' ' | ' ' |

Tabela N1

Reflexões diárias

Reflexões Diárias
15/05 - Apresentação das estratégias (RD1)
<p>Hoje foram aplicados os questionários de percepção comportamental e apresentadas aos alunos as três estratégias de gestão comportamental que passariam a funcionar enquanto rotina. Antes de aplicar os questionários, expliquei-lhes que se encontravam inseridos na investigação que me encontro a realizar, assim como as estratégias, para que eles entendessem qual o seu propósito.</p> <p>Em seguida, apliquei os questionários, tendo marcado os questionários da <i>Júlia</i> e da <i>Alice</i> para garantir a posterior identificação dos mesmos. Este momento não levantou questões, foi apenas necessário lembrar aos alunos que o objetivo principal era que fossem honestos nas suas respostas, sem medo de julgamentos.</p> <p>Posteriormente, expliquei como funcionaria o Diário de Turma. Aquando da explicação da estratégia, foi explicitado que as respostas às perguntas "O que gostei?", "O que não gostei?" e "O que podemos melhorar?" deviam ser sobre comportamentos que foram tidos na sala de aula, como resultado das interações sociais entre eles. Para facilitar a organização, foi feito um sorteio, de modo a definir qual o grupo que ficaria responsável por escrever no Diário de Turma em cada dia da semana. Foi muito interessante ver a forma entusiasmada como reagem quando lhes era atribuído um dia.</p> <p>Os alunos demonstraram-se particularmente entusiasmados quando expliquei como funcionaria a estratégia da Missão Cooperação. Mostrei-lhes o frasco que cada grupo teria e os pompons que receberiam e começaram imediatamente conversas paralelas entre os grupos para combinar como é que podiam melhorar o trabalho colaborativo para poderem receber pompons, o que interpretei como espelho do entusiasmo que sentiram perante a apresentação da estratégia.</p> <p>Para introduzir a estratégia Retratos de Respeito, mostrei aos alunos as imagens das suas caras plastificadas, bem como a legenda dos comportamentos e os ícones que poderiam receber. Foi neste último momento que vi nos seus olhos a vontade de dar início à estratégia, tendo a <i>Alice</i> perguntado de imediato quando é que todas teriam início.</p> <p>No final da explicação, por ter algum receio de que, expostos a tanta informação, os alunos pudessem não ter entendido o modo de funcionamento de todas as estratégias, perguntei se havia alguma questão que gostassem de ver esclarecida. Não tendo obtido qualquer resposta afirmativa, questionei os alunos quanto aos aspetos-chave de cada uma das estratégias, de modo a poder ter uma percepção sobre o entendimento das mesmas, que se revelou bastante clarificado.</p> <p>Por fim, era suposto que cada grupo decorasse o seu frasco da estratégia Missão Cooperação, mas optei por explicar todas as estratégias primeiro e por aplicar os questionários de percepção comportamental e no final de tudo isto não foi possível, uma vez que não restou tempo.</p>
23/05 - Momento de reflexão semanal sobre as estratégias (RD2)
<p>O primeiro momento de reflexão semanal sobre as estratégias decorreu de forma bastante positiva, tendo sido evidente o entusiasmo dos alunos para descobrir os acontecimentos que tinham sido escritos no Diário de Turma. Inicialmente, considerei falar apenas de alguns comportamentos específicos que haviam sido descritos. No entanto, ainda que tenham sido feitas várias chamadas de atenção quanto ao conteúdo da resposta às perguntas, pude verificar,</p>

quando preparei o momento de reflexão, que muitos alunos não tinham referido comportamentos tidos em sala de aula pelos seus colegas. Assim, optei por ler algumas das respostas às perguntas da estratégia, pedindo aos alunos que me dissessem se era ou não adequada e se respondia ao solicitado, de modo a construir o seu entendimento sobre o que seriam ou não respostas relativas aos seus comportamentos e interações.

No que diz respeito à estratégia Missão Cooperação, os alunos estavam desejosos de saber quantos pompons tinham sido conquistados por cada grupo aquando dos momentos de trabalho colaborativo. Foi muito interessante verificar a postura competitiva que assumiram face a esta estratégia sem que nunca tenha sido incentivada, da minha parte, a competição entre grupos. Quando foi apresentado o número de pompons de cada grupo, os grupos 3, 4 e 5 festejaram alegremente e os grupos 1 e 2 demonstraram alguma frustração por não terem qualquer pompom no seu frasco. Com o objetivo de motivar os alunos destes grupos e de lhes permitir refletir sobre o motivo pelo qual o seu frasco estava vazio, proporcionei um momento de reflexão, no qual cada grupo referiu: (i) as principais dificuldades que sentiram nos momentos de trabalho colaborativo e (ii) soluções para enfrentar e ultrapassar as mesmas. Aproveitei este momento para lhes dar algumas sugestões para que pudessem, nos próximos momentos de trabalho em grupo, adequar o seu comportamento e receber pompons, sugestões que foram ouvidas pelos alunos de forma atenta e empenhada.

Quando viram o estendal com as suas imagens, os alunos ficaram surpreendidos e bastante motivados para o momento de atribuição dos ícones de comportamento. Foi evidente que a maioria dos alunos associou estes ícones a prémios e que tinham um significado considerável para os mesmos. Esclareci, desde o início, que não foi possível observar, em todos os momentos, os comportamentos que todos os alunos tiveram, deixando claro que nenhum dos alunos devia ficar triste se não recebesse um ícone, uma vez que existiriam mais duas semanas pela frente. Sempre que atribuí um ícone a um aluno, expliquei a toda a turma qual foi a situação que observei e que me fez considerar que o aluno ou aluna era merecedor do respetivo ícone. Saliento a reação da *Júlia* e da *Alice* que ao receberem os ícones “Trabalhou em equipa” e “Participou de forma exemplar!” demonstraram, através da sua expressão facial, alguma incredulidade e desconfiança por merecerem aquele reconhecimento. Sendo a *Júlia* uma aluna que demonstra uma considerável fragilidade em trabalhar colaborativamente, foi importante explicar e salientar que o momento observado demonstrava que era capaz de adaptar a sua postura ao trabalho em grupo e transmitir-lhe confiança na sua capacidade de cooperação. Já à *Alice*, que logo questionou “Mas o que é que eu disse?” no sentido de entender qual o momento em que tinha participado de forma pertinente, expliquei-lhe que a sua participação não era uma fragilidade e manifestei propositadamente e abertamente a vontade de, num próximo momento, poder atribuir-lhe um ícone relacionado com o trabalho colaborativo, de modo a depositar nela a vontade de trabalhar por merecer este ícone.

Importa destacar que os restantes alunos que receberam os diversos ícones festejaram cada um deles, tendo estas duas alunas sido as únicas que, ao invés de celebrarem, mostraram alguma desconfiança face ao comportamento reconhecido, o que me leva a crer que não acreditam nas suas capacidades, motivo pelo qual considere importante tirar um momento para as motivar, como descrevi acima.

Considero que a existência de dois momentos de reflexão semanal poderá ser importante para que os alunos se envolvam ainda mais nas estratégias, nomeadamente na Retratos de Respeito, uma vez que senti que receberem ícones por um comportamento que tiveram, por exemplo, há já sete dias (se considerarmos que aconteceu no dia 16/05), como foi o caso de alguns alunos, pode, a longo prazo, levar a que estes não se sintam tão envolvidos nas estratégias.

30/05 - Momento de reflexão semanal sobre as estratégias (RD3)

Este segundo momento de reflexão semanal só foi possível aplicar após uma semana exata do momento anterior devido à agenda semanal complexa que os alunos apresentam, devido à diversidade e quantidade de atividades letivas da turma. Ainda assim, logo que souberam que iríamos fazer um balanço das estratégias, ficaram muito entusiasmados, pelo que acredito que o envolvimento dos mesmos nas estratégias não tenha sofrido um declínio.

Relativamente ao Diário de Turma, noto uma evolução nas respostas dadas às questões e nas menções que fazem aos comportamentos e interações existentes. Por existirem alguns comportamentos e situações que considerei pertinente abordar e esclarecer, optei por ler as respostas dos alunos, de forma anónima de modo a não expor os autores das mesmas. Neste momento, após ter lido a resposta “Não gostei quando a *Julia* disse que eu era burro e não me deixou ler o livro”, a aluna demonstrou-se triste, tendo deitado a cabeça na mesma. Perante a situação, expliquei-lhe, assim como a toda a turma, que o intuito com o qual tomei esta opção não era que os alunos se culpabilizassem pelo sucedido, mas que tomassem consciência de que existem, por vezes, comportamentos que temos e que, sem que nos apercebamos, deixam os outros tristes, para que pudessem refletir sobre esta questão e, posteriormente, tomar medidas para corrigir os seus próprios comportamentos.

Lidas as repostas ao Diário de Turma recolhidas durante a semana, passei à contagem dos pompons de cada grupo, o que diz respeito à estratégia Missão Cooperação. Foi com muito agrado que observei que os grupos 1 e 2 festejaram quando foi dito à turma que tinham um e dois pompons nos seus frascos, respetivamente. À semelhança da semana anterior, expliquei a todos os grupos qual o motivo pelo qual atribuí cada pompom, para que pudessem entender quais os comportamentos que deveriam manter e que lhes dariam acesso a mais pompons. No quadro, fiz uma lista ordenada dos grupos que possuem mais pompons até ao momento, de modo a fomentar nos alunos a vontade de trabalhar colaborativamente para a aquisição de pompons e deixei claro que os resultados poderiam ser alterados muito facilmente, uma vez que ainda existiriam muitos momentos de trabalho colaborativo pela frente.

O estendal da estratégia Retratos de Respeito ficou mais composto e colorido depois de ter atribuído os ícones comportamentais aos alunos. Neste momento, já todos têm pelo menos dois ícones atribuídos e tem sido cada vez com mais entusiasmo que os alunos recebem a notícia de que adquiriram um novo ícone. A *Julia* e a *Alice* receberam dois ícones “Trabalhou em equipa” e um ícone “Participou de forma exemplar!” e “Trabalhou em equipa”, respetivamente. A *Julia*, contrariamente à semana anterior, recebeu estes dois ícones de forma entusiasmada e foi evidente o sorriso e alegria com os quais encarou este reconhecimento. A *Alice* ficou em extasiada por ter conseguido alcançar o ícone de trabalho em equipa que lhe propus enquanto meta na semana anterior, tendo gritado “Consegui!” assim que revelei que iria receber o mesmo.

06/05 - Momento de reflexão final sobre as estratégias (RD4)

Hoje dei por terminadas as estratégias que fizeram parte da rotina dos alunos ao longo de três semanas.

Relativamente ao Diário de Turma, foi com bastante agrado que li respostas como “(Eu gostei) Quando a *Julia* trabalhou em equipa e fez comigo o fantoche do LR”, “Eu gostei de trabalhar em equipa” e, à pergunta “O que podemos melhorar?”, “Podemos melhorar a não discutir tanto nos grupos e trabalhar melhor” e “O cuidado com o coração dos colegas”, que me levam a crer que a estratégia e os momentos de reflexão contribuíram para uma mudança na perceção dos alunos face ao trabalho colaborativo e à interação entre eles.

A última contagem de pompons da Missão Cooperação foi o momento no qual os alunos revelaram mais entusiasmo. Ao perceber quem ganhou a competição que eles próprios estabeleceram e alimentaram, o grupo 3, que conquistou nove pompons, festejou como se de algo gigante se tratasse, o que me

fez entender que o significado que atribuíram à estratégia foi exponencial, bem como o seu envolvimento. Os grupos 1 e 2, que inicialmente não possuíam nenhum pompon e que na semana passada tinham um e dois pompons, finalizaram com quatro pompons cada, que celebraram abraçando-se e festejando.

Finalizada a atribuição dos ícones da estratégia Retratos de Respeito, é curioso verificar que as alunas *Júlia* e *Alice* foram as únicas a quem foram atribuídas mais do que quatro ícones. Refletindo, reconheço que, sendo esta a estratégia que considero mais exigente (uma vez que implica uma observação constante dos comportamentos dos alunos) e sendo as alunas as participantes do estudo de caso sobre o qual incide a minha investigação, possa ter sido conferida mais atenção da minha parte à observação dos comportamentos destas alunas, uma vez que o preenchimento das grelhas de registo de comportamentos, instrumento mobilizado para a recolha de dados, dependia da mesma.

Os alunos mencionaram que as estratégias ajudaram a que estes reconhecessem os comportamentos que tinham e que os adaptassem. Considero, por isso, que as estratégias contribuíram para a autorregulação dos seus comportamentos.

Para além de cumprir com a reflexão semanal que já tinha sido realizada nos dois últimos momentos, considerei que seria importante entender as perceções dos alunos face às estratégias que fizeram parte da sua rotina. Assim, escrevi no quadro, para cada estratégia, os aspetos positivos e aspetos a melhorar que os alunos apontaram de forma oral. Este momento teve uma grande adesão por parte dos alunos, que teceram comentários bastante pertinentes.

Por fim, apliquei novamente os questionários de perceção comportamental.

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO 0
Questionário de
percepção
comportamental
| ' ' | ' ' |

Figura O1

Questionário de percepção comportamental

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE AO SEU COMPORTAMENTO

- ➔ O questionário que se segue foi elaborado para saber a tua opinião sobre o teu comportamento em sala de aula.
- ➔ Não há respostas certas nem erradas. Não estás a responder a um teste.
- ➔ É muito importante que respondas a todas as perguntas com calma, concentração e sinceridade, para que possa conhecer a tua opinião.
- ➔ É muito simples! Para cada frase que te for apresentada, deves seleccionar com uma cruz (X) a opção que corresponde à frequência com que praticas essa ação.
- ➔ Se tiveres dúvidas pede ajuda, colocando o dedo no ar.

Obrigada pela tua ajuda!

	NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	SEMPRE
1				
2				
3				
4				
5				

	NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	SEMPRE
6				
7				
8				
9				
10				

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO P

Guião de entrevista
semiestruturada

| ' ' | ' ' |

Tabela P1*Guião de entrevista semiestruturada - PC*

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
A. Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista, garantindo o anonimato e a confidencialidade da mesma.	1. Autoriza a utilização da entrevista para fins académicos, sabendo que o anonimato será mantido e que todos os dados serão utilizados única e exclusivamente para esse fim?
B. Caracterização da Turma	- Conhecer a perceção da Professora Cooperante face às características da Turma; - Compreender o ambiente existente entre os alunos da Turma.	2. Como descreveria, de forma geral, a turma, no que concerne ao seu comportamento em sala de aula? 3. Que tipo de interações considera mais frequente entre os alunos?
C. Caracterização do ambiente de sala de aula	- Conhecer a perceção da Professora Cooperante face ao ambiente de sala de aula.	4. Como descreveria o ambiente de sala de aula? 5. Sente que há momentos de discrepância? O que influencia essas mudanças?
D. Caracterização do comportamento em sala de aula	- Conhecer a perceção da Professora Cooperante face ao comportamento em sala de aula.	6. Quais os comportamentos desadequados que sucedem mais frequentemente na sala de aula? 7. Como atua habitualmente face a estes comportamentos?
E. Identificação de Estratégias de Gestão	- Identificar estratégias mobilizadas pela Professora Cooperante perante	8. Já utilizou ou utiliza atualmente alguma estratégia de gestão comportamental com a turma? Qual? Que resultados

Comportamental	comportamentos desviantes.	observa?
G. Conclusão da Entrevista	- Identificar assuntos que a Entrevistada considere pertinente identificar.	9. Há algo mais que gostaria de partilhar sobre a dinâmica da turma ou sobre a forma como é feita a gestão comportamental?

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO Q
Guião de entrevista em
focus group

| " | | " |

Tabela Q1

Guião de entrevista em focus group - alunos

Blocos	Objetivos Especificos	Questões
A. Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista, garantindo o anonimato e a confidencialidade da mesma.	1. Autorizam a utilização da entrevista para fins académicos, sabendo que o anonimato será mantido e que todos os dados serão utilizados única e exclusivamente para esse fim?
B. Identificação da percepção inicial dos alunos face às estratégias	- Conhecer a percepção das alunas face às estratégias aplicadas.	2. O que acharam quando começámos a utilizar as estratégias de gestão comportamental?
C. Caracterização das estratégias aplicadas	- Caracterizar as estratégias aplicadas; - Verificar o entendimento das alunas e a capacidade de descrever cada estratégia.	3. Podem explicar, por palavras vossas, como funcionava cada uma das estratégias?
D. Identificação do impacto das estratégias	- Avaliar o impacto concedido pelas estratégias.	4. Como se sentiam quando recebiam um pompom? 5. E quando recebiam um ícone que mostrava que tinham tido um comportamento positivo? 6. Alguma vez mudaram o vosso comportamento para obter melhores resultados em algumas das estratégias?

		<p>7. As estratégias ajudaram-vos a entender como se estavam a portar?</p> <p>8. Acham que vos ajudaram a controlar melhor o comportamento?</p> <p>9. Acham que os ícones ajudaram a turma toda a comportar-se melhor?</p> <p>10. Alguma vez falaram sobre as estratégias uns com os outros? O que diziam?</p>
E. Identificação das preferências pessoais	- Identificar as estratégias favoritas das alunas.	11. Qual foi a estratégia de que gostaram mais?
F. Identificação da perceção das alunas face à pertinência da continuidade de implementação das estratégias	- Identificar a pertinência da continuidade das estratégias.	12. Gostariam de dar continuidade a alguma destas estratégias no futuro?
G. Conclusão da Entrevista	- Identificar assuntos que as alunas considerem pertinentes identificar.	13. Há algo mais que gostariam de partilhar sobre as estratégias que foram aplicadas?

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO R

Grelhas de registo de
comportamentos das
alunas

| " | | " |

Figura R1

Código de preenchimento utilizado

Código de Preenchimento:	Nunca	1
	Raramente	2
	Às Vezes	3
	Sempre	4
	Não Observado	

Nota. Fonte Própria (2025).

Tabela R1

Grelha de registo de comportamentos – Júlia

Registo de Comportamentos																					Média / comportamento
Júlia	Semana 1					Semana 2					Semana 3					Semana 4					
	12/ mai	13/ mai	14/ mai	15/ mai	16/ mai	19/ mai	20/ mai	21/ mai	22/ mai	23/ mai	26/ mai	27/ mai	28/ mai	29/ mai	30/ mai	02/j un	03/j un	04/j un	05/j un	06/j un	
Escuta quando professora fala	2	2	3	3		3	3	3	3	3	3		3		3	3			3	4	2,9
Cumpre as instruções da professora	2	2	2	3	3	2		3	3	3	3		3		3	3			3	4	2,8
Levanta o braço quando quer falar	1	1		1	1	2	2	2	3	3	3	3			2	3		3	3	3	2,3
Fica no lugar quando lhe é pedido	3	2	3	3		3	3	3		3	3	3		3				3	3		2,9
Mantém o silêncio quando este é pretendido	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2		3			3	2		2,4
Ajuda os colegas quando eles precisam	2		2		2	2	2		2	2	2	2	3		3	3			3	3	2,4
Pensa antes de falar ou agir quando está zangada	1		1	1	1	2		2	2	3	2		3		2	3			3	3	2,1
Consegue controlar-se quando fica	1		1	1	1	2		2	2	3	2		3		2	3			3	3	2,1

chateada ou irritada																					
Fala sem magoar os outros com as palavras	2	1	2		2	2	2	3	3		3	3	3		3	2		2	3	3	2,4
Pede desculpa quando faz algo errado	2		2				3	3		3	2		3		3	3		3		3	2,7
Média / dia	1,8	1,8	2	2	1,7	2,2	2,4	2,6	2,5	2,9	2,6	2,8	2,9		2,7	2,9		2,8	2,9	3,3	
Média / semana	1,9					2,5					2,8					3					

Nota. Fonte Própria (2025).

Tabela R2

Grelha de registo de comportamentos – Alice

Registo de Comportamentos																					Média / comportamento
Alice	Semana 1					Semana 2					Semana 3					Semana 4					
	12/m ai	13/ mai	14/ mai	15/ mai	16/ mai	19/ mai	20/ mai	21/ mai	22/ mai	23/ mai	26/ mai	27/ mai	28/ mai	29/ mai	30/ mai	02/j un	03/j un	04/j un	05/j un	06/j un	
Escuta quando a professora fala	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4			3	4		4		4	3,2
Cumpre as instruções da professora	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3		3	3		3	3	3	2,8
Levanta o braço quando quer falar	1	1	2	2	2	1		3	3	3	2	3	2		3	4		4	4	4	2,6
Fica no lugar quando lhe é pedido	3	2	2		3	3		4	3	4	3	4			3	4			4	4	3,3
Mantém o silêncio quando este é pretendido	2	2	2	2	2	2	3	2	4	3	3		3		3	4		3	3	3	2,7
Ajuda os colegas quando eles precisam	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		3	3		3	3	3	2,3
Pensa antes de falar ou agir quando está zangada	1	1		1	1	1	2	1		3	2		3		3	3		3		3	2
Consegue controlar-se quando fica	1	1	1	1	1	1	2	1		3	2		3		3	3		3	3	3	2

chateada ou irritada																					
Fala sem magoar os outros com as palavras	3		3	3		3		3	3		3	4	3		4	3		4	3	3	3,2
Pede desculpa quando faz algo errado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3		3	3	3	3
Média / dia	2,1	2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,4	2,5	3	2,9	2,6	3,1	2,9		3,1	3,4		3,3	3,3	3,3	
Média / semana	2,1					2,6					2,9					3,3					

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO S
Entrevista - PC
| " | | " |

Tabela S1

Transcrição da entrevista à PC

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
A. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista, garantindo o anonimato e a confidencialidade da mesma.	<p>1. Autoriza a utilização da entrevista para fins acadêmicos, sabendo que o anonimato será mantido e que todos os dados serão utilizados única e exclusivamente para esse fim?</p> <p>R: Sim</p>
B. Caracterização da Turma	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a percepção da Professora Cooperante face às características da Turma;- Compreender o ambiente existente entre os alunos da Turma.	<p>2. Como descreveria, de forma geral, a turma, no que concerne ao seu comportamento em sala de aula?</p> <p>R: É uma turma com comportamentos bastante heterogêneos; desde alunos exemplares a alunos com comportamentos de conflituosidade, dificuldade acrescida em cumprir as regras de sala, aceitar a autoridade do adulto e em respeitar os pares.</p> <p>3. Que tipo de interações considera mais frequente entre os alunos?</p> <p>R: Dificuldade em aceitar a opinião dos pares e respeitar a vez de falar dos mesmos, aceitar as diferenças e partilhar os materiais de sala.</p>
C. Caracterização do ambiente de sala de aula	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a percepção da Professora Cooperante face ao ambiente de sala de aula.	<p>4. Como descreveria o ambiente de sala de aula?</p> <p>R: É um ambiente, na maioria das vezes, considerado normal. Têm alguma autonomia em organizar as saídas para as idas ao wc, lanche, recreio e trabalho mais individual. Costuma ser mais instável nas atividades de grupo, pois há mais interação entre os pares, logo maior tendência para a brincadeira e também mais rivalidade.</p> <p>5. Sente que há momentos de discrepância? O que influencia essas mudanças?</p>

		R: Por norma, são as atitudes mais pessoais de alguns alunos individualistas ou mais propensos a procurar conflitos.
D. Caracterização do comportamento em sala de aula	- Conhecer a perceção da Professora Cooperante face ao comportamento em sala de aula.	<p>6. Quais os comportamentos desadequados que sucedem mais frequentemente na sala de aula?</p> <p>R: Faltas de respeito na forma de tratamento com os pares, pequenas agressões verbais e físicas (nos intervalos), não cumprimento das regras de sala instituídas em conjunto no início do ano letivo, conversas paralelas e brincadeiras constantes.</p> <p>7. Como atua habitualmente face a estes comportamentos?</p> <p>R: Escrevem as regras em casa, durante o recreio, ou levam avisos para o enc. de Educação ter conhecimento.</p>
E. Identificação de Estratégias de Gestão Comportamental	- Identificar estratégias mobilizadas pela Professora Cooperante perante comportamentos desviantes.	<p>8. Já utilizou ou utiliza atualmente alguma estratégia de gestão comportamental com a turma? Qual? Que resultados observa?</p> <p>R: Normalmente usamos a escrita de regras, que foi uma estratégia que surgiu quando foram trabalhadas as regras de sala de aula que deveriam ser cumpridas e quais as sanções em caso de incumprimento. Quando não funciona, o enc. de Educação é chamado à escola para uma reunião em conjunto comigo e com o aluno, para uma conversa de forma a encontrar formas de ajudar o aluno a melhorar. Esta gestão tem funcionado.</p>
G. Conclusão da Entrevista	- Identificar assuntos que a Entrevistada considere	9. Há algo mais que gostaria de partilhar sobre a dinâmica da turma ou sobre a forma como é feita a gestão comportamental?

	pertinente identificar.	R: Visto o grupo estar a terminar a sua passagem pela escola e ter tido alguns problemas mais graves nos anos anteriores, penso que, no geral, não tem mostrado problemas comportamentais considerados graves. As questões que surgem no dia a dia, são também consequência de estarmos no final do ano e de estarem mais crescidos e, por isso, a iniciar um processo de crescimento e mudança na sua personalidade.
--	-------------------------	---

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO T

Resultados dos
questionários de
perceção
comportamental
aplicados às alunas

| ' ' | | ' ' |

Tabela T1

Resultados da aplicação dos questionários de percepção comportamental

Questionários de Percepção dos Alunos - Comportamentos																
Alunas	Júlia								Alice							
Comportamentos / Frequência	Inicial				Final				Inicial				Final			
	Nun- ca (1)	Rara- mente (2)	Às vezes (3)	Sem- pre (4)	Nun- ca (1)	Rara- mente (2)	Às vezes (3)	Sem- pre (4)	Nun- ca (1)	Rara- mente (2)	Às vezes (3)	Sem- pre (4)	Nun- ca (1)	Rara- mente (2)	Às vezes (3)	Sem- pre (4)
Eu escuto quando a professora fala			X				X				X				X	
Eu cumpro as instruções da professora			X					X			X				X	
Eu levanto o braço quando quero falar			X					X			X					X
Eu fico no lugar quando me pedem			X					X			X					X
Eu fico em silêncio quando é suposto		X					X				X				X	
Eu ajudo os colegas quando eles precisam	X						X			X					X	
Eu penso antes de falar ou agir quando estou zangada	X					X				X						X
Eu consigo controlar-me quando fico chateada ou irritada	X					X				X					X	

Eu falo sem magoar os outros com as palavras			X				X				X			X	
Eu peço desculpa quando faço algo errado		X					X		X						X

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO U

Tabelas de registo das
estratégias

| " | | " |

Tabela U1

Diário de Turma – registos

Diário de Turma			
Data	O que gostei?	O que não gostei?	O que podemos melhorar?
16/mai	"Eu gostei que na sexta-feira a LS me emprestou um marca texto"	"De quando a <i>Alice</i> falou mal comigo"	"O comportamento está mau e nós podíamos ignorar as perguntas que só servem para distrair a aula"
	"Eu gostei da Educação Física"	"De ler"	"A maturidade porque sempre que alguém diz alguma coisa as pessoas começam a rir"
	"Quando o DD e o LG quiseram brincar comigo"	"De quando eu tinha o dedo no ar e a <i>Júlia</i> estava a fazer eu rir"	"Eu também penso que temos de parar de fazer perguntas parvas só para fazer os outros rirem-se"
	"Do livro que a professora leu"	"De nada"	"Não rir na aula"
19/mai	"Eu gostei de jogar Bingo com a turma"	"Não gostei que o SS não concordou que eu estava correta para quem ia fazer o número do dia"	"Podemos melhorar o nosso comportamento devido ao jeito que respeitamos os outros"
	"De jogar bingo"	"Que a VP foi dizer de mim à professora, de eu me portei mal e eu não me portei mal"	"Eu acho que podíamos nos dedicar mais ao que as professoras falavam"
	"O que gostei foi de aprender música"	"Eu não gostei de perder no bingo"	"Falar menos na aula"
20/mai	"Eu gostei do nosso grupo"	"Não gostei do jogo da macaca"	"Podemos melhorar o silêncio"
	"Gostei de aprender coisas divertidas"	"Não gostei de quando a <i>Júlia</i> disse que eu era burro e não me deixou ler o livro"	"Podemos melhorar de ajudar uns aos outros"
	"Eu gostei muito do comportamento da VP porque ela me deu algumas cartas do Stitch"	"Não gostei do comportamento do RP porque ele gritou comigo hoje de manhã"	"Podemos melhorar o nosso comportamento"
	"Eu gostei do comportamento do HM porque ele mostrou-me que gosta também da Bendy"	"Não gostei do comportamento da <i>Júlia</i> porque ela discutiu com o DD"	"Podemos melhorar a quantidade de livros que lemos"
21/mai	"Gostei de fazer a atividade das percentagens"	"Não gostei de trabalhar a pares porque trabalhei sozinha"	"O nosso comportamento quando a professora sai da sala"
	"Gostei muito das percentagens"	"Não gostei de chegar e empurrarem todos nas escadas"	"Devemos ficar em silêncio"
	"Gostei de aprender as percentagens"	"Não gostei de ter chegado e logo a deitar sangue"	"Esperar pela minha vez"
	"De ter ideias para o dia da família"	"Não gostei da ideia de nós não jogarmos ao mata"	"Podemos ser mais responsáveis"

22/mai	"Gostei quando fizemos os bolos para o dia da família e a salada de frutas"	"Não gostei quando a YS atirou-me com água"	"Podemos melhorar no trabalho de grupo"
	"Gostei de fazer o bolo para o dia da família"	"Não gostei do barulho"	"Podemos melhorar o barulho"
	"Gostei quando a BM me deixou espremer a laranja"	"Não gostei do barulho que fizeram hoje na sala"	"Podemos melhorar no trabalho de equipa"
	"Gostei quando a <i>Alice</i> me deixou partir os ovos"	"Não gostei quando a laranja saltou para cima de mim"	"Podemos melhorar o comportamento"
23/mai	"Gostei quando a <i>Julia</i> me ajudou no trabalho de grupo"	"Não gostei quando o TO me ganhou no jogo"	"Podemos melhorar o respeito que temos"
	"Gostei quando recebemos o pompom"	"Não gostei do comportamento da LF porque fez barulho"	"Podemos respeitar a orientação nas aulas"
	"Gostei quando a MV trocou de estojo comigo"	"Não gostei do barulho"	"Não estar a falar na aula"
	"Gostei quando a YS me ajudou no trabalho"	"Não gostei que eles estavam a guinchar"	"Não rir na aula"
26/mai	"Gostei que no meu grupo nós ganhámos 3 pompons pelo trabalho de grupo"	"Eu não gostei que o LR não me deixou falar"	"Comportamento"
	"De trabalhar em grupo"	"Eu não gostei que o GF nunca ficasse atento na aula"	"Falar menos"
	"Que trabalhámos em grupo"	"Eu não gostei da atitude do LR quando ele fingiu que estava a assoar-se mas ele estava a fazer-nos rir"	"Podemos melhorar o comportamento"
	"Do podcast"	"Que a YS estava a rir de mim porque não conseguia falar uma palavra"	"Podemos melhorar o falamento"
27/mai	"Gostei quando o DD me emprestou a borracha dele"	"Eu não gostei quando nos deram o nosso texto"	"Podemos melhorar os nossos comportamentos"
	"Gostei quando a VP brincou comigo e com a YS no intervalo"	"Eu não gostei quando o SS e o GP não trabalharam em grupo porque eles fizeram quase tudo sozinhos"	"Podemos melhorar o trabalho em grupo"
	"Gostei quando eu brinquei sozinho"	"Eu não gostei do comportamento do DS porque ele não parava de bater no SS"	"Podemos melhorar as contas de cabeça"
	"Gostei de tudo"	"Não gostei de só trabalhar na atividade o SS e o GP"	"Nada, é o nosso comportamento"
28/mai	"Gostei de corrigir os TPC"	"Não gostei quando eu estava a ouvir no teste e ouvia pessoas a falar"	"Podemos melhorar na regra do dedo no ar"

	"Gostei de fazer o teste de testar e aprender"	"Não gostei porque estava a tentar ouvir o texto mas tinha pessoas a falar e rir e tive de ouvir várias vezes"	"Podemos melhorar a fazer os trabalhos a pares e em grupo"
	"Gostei de fazer a aula de computador"	"Não gostei de ouvir o texto porque as pessoas só falaram umas com as outras"	"Podemos melhorar o silêncio na sala e o tom da voz"
	"Gostei quando a sala esteve em silêncio adorei"	"Não gostei de quando ouvi o texto que há pessoas que só falavam com outras pessoas"	"Podemos melhorar e falar menos"
29/mai	Prova ModA de Inglês		
	"Gostei de quando a <i>Júlia</i> me pediu desculpa"	"Não gostei de quando a MV não me deixou brincar"	"Não magoar os outros"
30/mai	"Gostei de receber o coração de ajudar os outros"	"Quando eu não recebi mais pompons"	"Podemos melhorar o trabalho em equipa"
	"Gostei de trabalhar em equipa sobre a tecnologia"	"De saber que deixei alguém triste"	"Podemos ter mais cuidado com os colegas"
	"Do meu grupo porque ajudamos uns aos outros"	"De ver que falaram de mim no Diário de Turma"	"Podemos respeitar os amigos"
02/jun	"Gostei quando anunciaram que íamos fazer um campeonato dos cérebros matemáticos"	"Não gostei quando o LR não me deixou tirar a cor da plasticina"	"Podemos melhorar o comportamento e fazer menos barulho"
	"Eu gostei de trabalhar em equipa"	"Não gostei de que uma pessoa estava a chamar-me nomes"	"Podemos prestar mais atenção no outro e na aula"
	"Gostei de trabalhar em grupo"	"Não gostei que o XS ficou reclamando 3x de ele ser o último no jogo da memória"	"Podemos falar menos"
03/jun	Prova ModA de Matemática		
04/jun	"De quando tínhamos muitos materiais para fazer os fantoches e ajudámos"	"Do LR não estar"	"Estarmos todos e fazer todos"
	"Quando a <i>Júlia</i> trabalhou em equipa e fez comigo o fantoche do LR"	"De não poder fazer mais fantoches"	"Trabalhar mais depressa"

	"Quando conseguimos fazer os fantoches juntos"	"De não apresentar o teatro"	"Aceitar a ideia dos colegas"
05/jun	"Fazer os trabalhos e fazer presentes para as estagiárias"	"Não gostei quando a BM não colocou o dedo no ar e respondeu sem autorização"	"Podemos melhorar a não discutir tanto nos grupos e trabalhar melhor"
	"Gostei de trabalhar em grupo e de fazer os fantoches"	"Não gostei de nada porque não aconteceu nada demais"	"O comportamento na sala de aula"
	"Gostei de criar os fantoches"	"Não gostei de nada porque gosto de tudo"	"O comportamento de ignorar os professores"
	"Gostei de fazer os fantoches"	"Não gostei quando os meus colegas fizeram barulho quando as estagiárias pediram silêncio"	"Colocar a mão no ar"
06/jun	"Falámos sobre as rotinas"	"Que as estagiárias se despedissem porque vão embora"	"Podemos continuar a melhorar o comportamento"
	"De quando recebemos lembranças"	"De não ter tantos pompons assim"	"A amizade com os outros"
	"De ganhar na estratégia dos frascos"	"De não ter tido nenhuma imagem do trabalho em grupo"	"O cuidado com o coração dos colegas"
	"De ter muitos pompons"	"De dizer adeus"	"A estratégia do Diário"

Nota. Fonte Própria (2025).





Tabela U2*Missão Cooperação – registros*

Missão Cooperação		
Data	Grupo	Pompons
23/mai	1	0
	2	0
	3	2
	4	2
	5	3
30/mai	1	1
	2	2
	3	5
	4	4
	5	5
06/jun	1	4
	2	4
	3	9
	4	8
	5	7

Nota. Fonte Própria (2025).

Tabela U3

Retratos de Respeito – registros

Retratos de Respeito				
Alunos / Ícones				
<i>Alice</i>		1	1	3
BM	1	2	1	1
BRM			1	2
DS				2
DD			1	2
GP		1	1	1
GF				2
HM	1		1	2
<i>Júlia</i>	1		3	1
LS				2
LR		1		1
LF		1		1
LG		1		2
MV		1		1
MQ			1	1
SS	1		1	1
TO	1			2
VP			1	1
XS				2
YS	1	1		1

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO V

Percepção dos alunos
face às estratégias

| ' ' | | ' ' |

Tabela VI

As estratégias aos olhos dos alunos – aspetos positivos e aspetos a melhorar

Apreciação das Estratégias - Alunos	
Diário de Turma	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
"Foi importante para percebermos que às vezes o que nós fazemos deixa os outros tristes sem nós sabermos"	"As folhas podiam ter ficado afixadas para não nos esquecermos"
"Foi importante"	"No início ninguém percebeu que era para fazer sobre os comportamentos e mesmo assim havia pessoas que não faziam sobre os comportamentos, mas isso era porque às vezes não tinham nada para dizer do comportamento"
"Pensávamos no que tinha acontecido naquele dia e escrevíamos"	"Chama-se Diário de Turma, mas são folhas separadas"
	"Houve pessoas que escreveram sobre comportamentos das AECs"
Missão Cooperação	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
"Fez-nos gostar mais de trabalhar em grupo"	"No início o trabalho em grupo não corria tão bem"
"Trabalhámos cada vez mais em grupo"	"Quando tu davas pompons a um grupo eles perguntavam sempre a todos quantos pompons tinham"
"Trabalhámos mais em grupo e houve mais trabalhos em grupo"	"Estávamos sempre a competir"
"Os trabalhos que fizemos em grupo eram muito giros"	"Quando fizemos o trabalho dos fantoches havia pompons que eram iguaizinhos e que as pessoas podiam pegar e pôr no frasco"
"Fizemos um bom trabalho"	"Eu andei a passear pela sala para ver quantos pompons tinham os outros grupos"
"Os pompons faziam-nos querer trabalhar melhor em grupo"	
"Sentíamos felicidade quando recebíamos os pompons"	
"Ficava contente e estava sempre a contar os pompons"	
"Cada vez que ganhávamos um pompom sabíamos que estávamos a trabalhar bem em grupo e tentávamos continuar"	
Retratos de Respeito	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
"Todos têm pelo menos duas imagens"	"Podia ter sido feito mais vezes"
"Incentivou-nos a portar melhor"	"Termos de tirar uma fotografia"

"Ninguém teve comportamentos negativos"	"Quando recebíamos uma imagem animávamo-nos e só pensávamos em receber outra"
"Ficávamos felizes quando recebíamos uma imagem e os nossos amigos ficavam felizes por nós"	"Podia haver mais legendas (ex: Acertou muitas perguntas)"

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO W
Focus group aplicado
às alunas
| ' ' | | ' ' |

Tabela W1

Transcrição do focus group aplicado às alunas

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
<p>A. Legitimação da Entrevista</p>	<p>- Legitimar a entrevista, garantindo o anonimato e a confidencialidade da mesma.</p>	<p>1. Autorizam a utilização da entrevista para fins acadêmicos, sabendo que o anonimato será mantido e que todos os dados serão utilizados única e exclusivamente para esse fim?</p> <p>R: Sim</p>
<p>B. Identificação da percepção inicial dos alunos face às estratégias</p>	<p>- Conhecer a percepção das alunas face às estratégias aplicadas.</p>	<p>2. O que acharam quando começámos a utilizar as estratégias de gestão comportamental?</p> <p><i>Alice:</i> Eu achei bom, no geral.</p> <p><i>Júlia:</i> Eu achei que foi meio confuso porque ninguém entendeu nada.</p> <p>3. E porque é que achas que ninguém entendeu nada?</p> <p><i>Júlia:</i> Porque alguns alunos estavam distraídos.</p> <p>4. Achas que com o passar do tempo foram entendendo melhor como funcionava cada uma das estratégias?</p> <p><i>Júlia:</i> É claro.</p> <p><i>Alice:</i> Podemos não ter prestado muita atenção, mas ao longo do tempo fomos percebendo e fomos nos comportando melhor.</p>
<p>C. Caracterização das estratégias aplicadas</p>	<p>- Caracterizar as estratégias aplicadas;</p> <p>- Verificar o entendimento das alunas e a capacidade de</p>	<p>5. Podem explicar, por palavras vossas, como funcionava cada uma das estratégias?</p> <p><i>Júlia:</i> A estratégia dos Retratos de Respeito foi utilizada para os nossos comportamentos melhorarem e para a gente não fazer bagunça no meio</p>

	<p>descrever cada estratégia.</p>	<p>da aula.</p> <p>6. E como é que funcionava esta estratégia?</p> <p><i>Alice:</i> Tu ias vendo quem se portava bem ou mal e ias pondo os <i>emojis</i>, cada um significava uma coisa.</p> <p>7. Lembram-se de algumas das imagens e do seu significado?</p> <p><i>Alice:</i> Sim! A coroa significava que nós tínhamos trabalhado bem e que nos tínhamos esforçado muito.</p> <p><i>Júlia:</i> E o coração significa que a gente ajudou alguém.</p> <p><i>Alice:</i> E o balão de fala era quando nós dizíamos alguma coisa que era importante para a aula.</p> <p><i>Júlia:</i> E o que tem todas as mãos significa que trabalhámos em grupo.</p> <p><i>Alice:</i> Trabalhou em equipa.</p> <p>8. E quando é que estas imagens eram atribuídas?</p> <p><i>Júlia:</i> Quando a gente portava-se muito bem.</p> <p><i>Alice:</i> Ou mal.</p> <p><i>Júlia:</i> Não, porque a Rita não dava comportamentos maus. Ela disse assim: “Eu vou só ver os comportamentos bons.</p> <p><i>Alice:</i> Ela dizia que só ia ver os comportamentos bons porque é melhor valorizar os comportamentos bons do que valorizar os comportamentos maus.</p> <p>9. Que outra estratégia querem explicar?</p> <p><i>Alice:</i> O Diário de Turma. Tu davas umas folhas que diziam “O que gostei”, “O que não gostei”, “O que podemos fazer melhor”</p>
--	-----------------------------------	---

		<p><i>Júlia:</i> “O que podemos melhorar”.</p> <p><i>Alice:</i> E depois fazíamos grupos e cada grupo tinha um dia da semana, tipo segunda, terça, quarta, quinta ou sexta e nós tínhamos que escrever os comportamentos de acordo com o que perguntava. Tipo, o não gostei: “Eu não gostei quando tal tal tal me fez aquilo”.</p> <p>10. E podiam falar sobre qualquer coisa ou havia alguma condição?</p> <p><i>Júlia:</i> Tinha de ser sobre coisas que tinham acontecido na sala de aula, uns com os outros.</p> <p>11. E a última estratégia, como funcionava?</p> <p><i>Júlia:</i> Funcionava quando a gente trabalhava muito em equipa e quando a gente ajudava um ao outro no nosso grupo e recebia um pompom. E se a gente não trabalhasse em grupo podias-nos tirar um pompom.</p> <p>12. Alguma vez foram tirados pompons aos vossos grupos?</p> <p><i>Júlia e Alice:</i> Não.</p>
<p>D. Identificação do impacto das estratégias</p>	<p>- Avaliar o impacto concedido pelas estratégias.</p>	<p>13. Como se sentiam quando recebiam um pompom?</p> <p><i>Alice:</i> Era uma alegria. Não era bem uma alegria, era um orgulho de nós por nós estarmos a portar-nos bem e a merecer um pompom que significava muito, não era só um pompom. Significava que nós estávamos a trabalhar muito bem em equipa.</p> <p><i>Júlia:</i> Normal.</p> <p>14. Então receber ou não o pompom era indiferente?</p> <p><i>Júlia:</i> Era, porque eu não estava só focada nos pompons, eu estava focada no trabalho.</p>

		<p>15. E quando recebiam um ícone que mostrava que tinham tido um comportamento positivo?</p> <p><i>Alice:</i> Também era igual ao outro, era um orgulho, sim. Porque nós estávamos a trabalhar bem sozinhas.</p> <p>16. Lembram-se das imagens que tinham quando terminámos?</p> <p><i>Alice:</i> Lembro-me. Eu tinha três balões de fala, uma coroa e um trabalho em equipa.</p> <p><i>Júlia:</i> Eu tinha três imagens de trabalho em equipa e uma imagem do balão de fala, eu acho.</p> <p>17. Alguma vez mudaram o vosso comportamento para obter melhores resultados em algumas das estratégias?</p> <p><i>Alice:</i> Não, porque eu não queria ter um monte de pompons ou um monte de imagens boas porque no fundo ia estar só a fazer pelos pompons e quando tu fosses embora continuava-me a portar mal.</p> <p><i>Júlia:</i> Eu acho que não.</p> <p>18. As estratégias ajudaram-vos a entender como se estavam a portar?</p> <p><i>Júlia:</i> Sim, porque antes eu me portava muito mal e quando tu vieste com essas estratégias eu comecei-me a portar bem.</p> <p><i>Alice:</i> Eu é a mesma coisa do que ela, eu portava-me muito mal e agora porto-me 90% melhor.</p> <p>19. Acham que vos ajudaram a controlar melhor o comportamento?</p> <p><i>Alice:</i> Sim. Porque antes a gente se portava muito mal.</p>
--	--	--

		<p><i>Júlia:</i> Mais ou menos, porque eu ainda me portei mal.</p> <p>20. Porque é que acham que as estratégias não foram o suficiente para melhorar esse comportamento?</p> <p><i>Júlia:</i> Porque eu já me porto mal, era preciso mais tempo.</p> <p>21. Acham que os ícones ajudaram a turma toda a comportar-se melhor?</p> <p><i>Alice:</i> Sim, tirando algumas pessoas. Algumas pessoas foi 100% porque eles já se portavam melhor. As outras, tipo eu e a <i>Júlia</i>... nós ainda nos portamos um bocadinho mal, foram só cinco semanas das estratégias aqui.</p> <p>22. Alguma vez falaram sobre as estratégias uns com os outros? O que diziam?</p> <p><i>Alice:</i> Sim. Falámos e muito. Nós falávamos que era bom para nós continuarmos a portar bem e todo o mundo concordou porque comparando o antes e o depois nós melhorámos muito.</p> <p><i>Júlia:</i> Falámos que às vezes as pessoas não mereciam as imagens.</p>
<p>E. Identificação das preferências pessoais</p>	<p>- Identificar as estratégias favoritas das alunas.</p>	<p>23. Qual foi a estratégia de que gostaram mais?</p> <p><i>Alice:</i> A das caras. Porque nos Retratos de Respeito muita gente começou-se a portar bem por causa disso.</p> <p><i>Júlia:</i> A dos pompons porque no frasco eu senti que estávamos a trabalhar muito em grupo com a estratégia.</p> <p>24. E o que acharam sobre o Diário de Turma?</p>

		<p><i>Alice:</i> Foi bom mas era melhor se vocês tivessem ficado mais tempo porque às vezes não havia tempo para fazer e fazíamos no dia a seguir.</p> <p><i>Júlia:</i> Achei bom porque a gente falava sobre o que aconteceu conosco e que a gente não gostou e depois falávamos sobre isso na sala e foi importante porque nós percebemos que deixamos os outros tristes e magoamos.</p> <p><i>Alice:</i> Sim e depois nós podíamos refletir e depois ir pedir desculpa. Mas tu às vezes nos puseste a passar vergonha porque eu tinha escrito uma coisa e tu leste.</p> <p>25. Mas nunca foi dito quem é que tinha escrito, certo?</p> <p><i>Alice:</i> Sim, mas denunciaram-me.</p>
<p>F. Identificação da percepção das alunas face à pertinência da continuidade de implementação das estratégias</p>	<p>- Identificar a pertinência da continuidade das estratégias.</p>	<p>26. Gostariam de dar continuidade a alguma destas estratégias no futuro?</p> <p><i>Alice:</i> Nós íamos adorar, são todas fixes e muito importantes para repensar e melhorar as nossas atitudes.</p> <p><i>Júlia:</i> Não, porque é meio cansativo.</p> <p>27. Achas que foi meio cansativo porque estavam a acontecer todas ao mesmo tempo?</p> <p><i>Júlia:</i> Mas eu só estou a falar do Diário de Turma.</p> <p>28. Achas o Diário de Turma foi uma estratégia cansativa? Porquê?</p> <p><i>Júlia:</i> Porque a gente tinha de escrever e às vezes não pensávamos e só escrevíamos e às vezes também inventavam.</p> <p>29. Então e das outras duas estratégias? Existe alguma que gostavas</p>

		<p>de continuar?</p> <p><i>Júlia:</i> Eu gostava da dos pompons, mas eu ia continuar só uma vez por semana.</p>
<p>G. Conclusão da Entrevista</p>	<p>- Identificar assuntos que as alunas considerem pertinentes identificar.</p>	<p>30. Há algo mais que gostariam de partilhar sobre as estratégias que foram aplicadas?</p> <p><i>Júlia e Alice:</i> Não.</p>

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO X

Análise de conteúdo
das reflexões diárias

|' '| |' |' |'

Tabela X1*Grelha de análise de conteúdo das reflexões diárias*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Frequência
Comportamentos dos alunos e estratégias de autorregulação	Comportamentos dos alunos	"(...) ao invés de celebrarem, demonstraram alguma desconfiança face ao comportamento reconhecido (...)"	RD2	2
		"(...) não acreditam nas suas capacidades (...)"		
Rotinas de estratégias de gestão comportamental	Diário de Turma	"Foi explicitado que as respostas às perguntas (...) deviam ser sobre comportamentos que foram tidos em sala de aula, como resultado das interações sociais entre eles"	RD1	4
		"Foi feito um sorteio"		
		"(...) muitos alunos não tinham referido comportamentos tidos em sala de aula pelos seus colegas"	RD2	
	"(...) noto uma evolução nas respostas dadas às questões e nas menções que fazem aos comportamentos e interações (...)"	RD3		
	Missão Cooperação	"Mostrei-lhes os frascos (...) e os pompons que receberiam"	RD1	

		"No quadro, fiz uma lista ordenada dos grupos que possuem mais pompons até ao momento, de modo a fomentar (...) a vontade de trabalhar colaborativamente"	RD3	3
		"(...) deixei claro que os resultados poderiam ser alterados muito facilmente"		
	Retratos de Respeito	"(...) mostrei aos alunos as imagens das suas caras plastificadas, bem como a legenda dos comportamentos e os ícones que poderiam receber"	RD1	5
		"(...) não foi possível observar, em todos os momentos, os comportamentos que todos os alunos tiveram"	RD2	
		"(...) expliquei a toda a turma qual foi a situação que observei e que me fez considerar que o aluno ou a aluna era merecedor do respetivo ícone"		
		"Neste momento, já todos têm pelo menos dois ícones atribuídos (...) "	RD3	
		"(...) reconheço que possa ter sido conferida mais atenção da minha parte à observação dos comportamentos destas alunas" (...) "	RD4	
	Perceção face às estratégias	"(...) tendo sido evidente o entusiasmo dos alunos (...) "	RD2	
"(...) os alunos estavam desejosos de saber quantos pompons tinham sido conquistados por cada grupo (...) "				
"Foi muito interessante verificar a postura competitiva que assumiram (...) "				

		"(...) os alunos ficaram surpreendidos e bastante motivados (...)"	RD3	11	
		"(...) a existência de dois momentos de reflexão semanal poderá ser importante para que os alunos se envolvam ainda mais nas estratégias (...)"			
		"(...) logo que souberam que iríamos fazer um balanço das estratégias, ficaram muito entusiasmados, pelo que acredito que o envolvimento dos mesmos nas estratégias não tenha sofrido um declínio"			
		"(...) tem sido com grande entusiasmo que os alunos recebem a notícia de que adquiriram um novo ícone"			
		"(...) ficou extasiada por ter conseguido alcançar o ícone (...) tendo gritado «Consegui!»"			
		"(...) foi o momento no qual os alunos revelaram mais entusiasmo"			RD4
		"o grupo 3 (...) festejou como se de algo gigante se tratasse, o que me fez entender que o resultado que atribuíram à estratégia foi exponencial"			
		"(...) celebraram abraçando-se e festejando"			
Mudanças comportamentais e capacidade de	Mudanças comportamentais	"(...) contrariamente à semana anterior, recebeu estes dois ícones de forma entusiasmada e foi evidente o sorriso e alegria com os quais encarou este reconhecimento"	RD3		

autorregulação de comportamentos		"(...) foi com muito agrado que li respostas como «(Eu gostei) quando a <i>Júlia</i> trabalhou em equipa e fez comigo o fantoche do LR» (...)"	RD4	3
		"(...) o que me leva a crer que a estratégia e os momentos de reflexão contribuíram para uma mudança na perceção dos alunos face ao trabalho colaborativo e à interação entre eles"		
	Capacidade de autorregulação de comportamentos	"(...) mencionaram que as estratégias ajudaram a que estes reconhecessem os comportamentos que tinham e que os adaptassem"	RD4	2
		"(...) as estratégias contribuíram para a autorregulação dos seus comportamentos"		

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO Y

Análise de conteúdo da
entrevista
semiestruturada

| " ' | | ' |

Tabela Y1*Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Frequência
Comportamentos dos alunos e estratégias de autorregulação	Comportamentos dos alunos	"(...) desde alunos exemplares a alunos com comportamentos de conflituosidade, dificuldade acrescida em cumprir as regras de sala, aceitar a autoridade do adulto e em respeitar os pares"	Q2	3
		"Dificuldade em aceitar a opinião dos pares e respeitar a vez de falar dos mesmos, aceitar as diferenças e partilhar os materiais de sala"	Q3	
		"Faltas de respeito na forma de tratamento com os pares, pequenas agressões verbais e físicas (nos intervalos), não cumprimento de regras de sala (...), conversas paralelas e brincadeiras constantes"	Q6	
	Estratégias de autorregulação de comportamentos	"Escrevem as regras em casa, durante o recreio (...)"	Q7	2
		"O enc. de Educação é chamado à escola para uma reunião"	Q8	

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO Z

Análise de conteúdo da entrevista em *focus group*

| " " | " "

Tabela Z1*Grelha de análise de conteúdo da entrevista em focus group*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Frequência
Rotinas de estratégias de gestão comportamental	Diário de Turma	"(...) Tu davas umas folhas que diziam «O que gostei?», «O que não gostei?», «O que podemos fazer melhor?»"	Q9	3
		"E depois fazíamos grupos e cada grupo tinha um dia da semana, tipo segunda, terça, quarta, quinta ou sexta e nós tínhamos que escrever os comportamentos de acordo com o que perguntava (...)"	Q9	
		"Tinha de ser sobre coisas que tinham acontecido na sala de aula, uns com os outros"	Q10	
	Missão Cooperação	"Funcionava quando a gente trabalhava muito em equipa e quando a gente ajudava um ao outro no nosso grupo e recebia um pompom. E se a gente não trabalhasse em grupo podias-nos tirar um pompom"	Q11	1
	Retratos de Respeito	"Tu ias vendo quem se portava bem ou mal e ias pondo os <i>emojis</i> , cada um significava uma coisa"	Q6	5
		"Sim! A coroa significava que nós tínhamos trabalhado bem e que nos tínhamos esforçado muito"	Q7	
		"E o coração significava que a gente ajudou alguém"	Q7	
"E o balão de fala era quando nós dizíamos alguma coisa que era importante para a aula"		Q7		




		"E o que tem todas as mãos significa que trabalhamos em grupo"	Q7	
	Perceção face às estratégias	"Achei bom (...)"	Q24	5
		"São todas fixas e importantes para repensar e melhorar as nossas atitudes"	Q26	
		"Eu gostava da dos pompons (...)"	Q29	
		"Não era só um pompom (...) significava que nós estávamos a trabalhar muito bem em equipa"	Q13	
		"Eu achei bom, no geral"	Q2	
Mudanças comportamentais e capacidade de autorregulação de comportamentos	Mudanças comportamentais	"(...) antes eu portava muito mal e quando tu vieste com essas estratégias eu comecei-me a portar bem"	Q18	6
		"(...) eu portava-me mal e agora porto-me 90% melhor"	Q18	
		"(...) antes a gente se portava muito mal"	Q19	
		"(...) nós ainda nos portamos um bocadinho mal, foram só cinco semanas das estratégias aqui"	Q21	
		"(...) comparando o antes e o depois nós melhorámos muito"	Q22	
		"(...) muita gente começou-se a portar bem por causa disso"	Q23	
	Capacidade de autorregulação de comportamentos	"Nós falávamos que era bom para nós continuarmos a portar bem (...)"	Q22	1

Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO AA
Consentimento informado
| ' ' | | ' ' |

Figura AA1

Consentimento informado enviado aos EE

		
---	---	--

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Rita Martins de Oliveira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me presentemente no segundo 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, e a realizar o meu estágio profissionalizante na turma da professora Eulália Redondo.

Durante o meu estágio irei recolher dados para o meu Relatório Final que tem como objetivo compreender de que forma é que a mobilização de estratégias de gestão comportamental no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode impactar o ambiente de sala de aula. Esta investigação tem variados benefícios para o seu educando no sentido em que permitirá aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades, reduzindo comportamentos disruptivos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais estruturado e propício ao desenvolvimento global dos mesmos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a recolha de dados, nomeadamente através da aplicação de um questionário sobre a perceção dos alunos face ao seu comportamento, registos escritos sobre os comportamentos e fotografias das produções dos alunos em sala de aula, ocultando os seus rostos, para que possam ser integrados no meu Relatório Final.

É garantido o anonimato de todos os participantes, sendo omitidos os seus nomes, bem como o da Instituição onde estudam, uma vez que se trata de um estudo com fins meramente académicos. É, igualmente, garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete o trabalho a desenvolver com os alunos.

Mais informo que me encontro disponível para esclarecer qualquer questão que tenha relativamente à investigação, através do seguinte endereço: 2023011@alunos.eselx.ipl.pt

09/05/2025
Rita Martins de Oliveira

Lidas e compreendidas as explicitações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Autorizo a recolha de dados Sim ____ Não ____

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Nota. Fonte Própria (2025).