



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II: A ASSEMBLEIA DE TURMA – CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Cláudia Alexandra Sebastião Baixinho

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

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II: A ASSEMBLEIA DE TURMA – CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Cláudia Alexandra Sebastião Baixinho

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

Orientador: Professora Doutora Isabel Madureira

2017

RESUMO

O presente relatório, como corolário da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, tem uma dupla função.

Por um lado, fazer uma síntese das práticas implementadas ao longo deste ano letivo e, por outro, apresentar um estudo, subordinado ao tema: “A Assembleia de Turma – concepções de alunos e professoras”.

Este estudo decorreu numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e teve como objetivo geral identificar e comparar as concepções que alunos e professoras têm acerca da Assembleia de Turma.

Deste modo, para se conseguir alcançar este objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: (i) caracterizar as concepções dos alunos face à Assembleia de Turma; (ii) caracterizar as concepções das professoras face à Assembleia de Turma; (iii) identificar pontos convergentes nas concepções de alunos e professoras e; (iv) identificar pontos divergentes nas concepções de alunos e professoras.

Tendo em conta o objeto de estudo e os objetivos delineados, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, recorrendo à observação participante (durante as Assembleias em que participámos), à realização de entrevistas de grupo (aos alunos) e de entrevistas semiestruturadas individuais (às professoras) como técnicas de recolha de dados.

Após a realização e transcrição das entrevistas, procedemos à respetiva análise de conteúdo e concluímos que as concepções que os alunos e as professoras têm relativamente à Assembleia de Turma são muito semelhantes, não tendo, inclusivamente, encontrado nenhum ponto divergente. Importa referir que para podermos comparar respostas, no caso dos alunos optámos sempre pelo indicador mencionado pelo maior número de alunos.

Palavras-chave: Assembleia de Turma, concepções de alunos e professoras, participação.

ABSTRACT

This report, as the terminus of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, has a double function.

On the one hand, to synthesise the implemented practices during this school year and, on the other hand, to present a study, subordinated to the subject: “The Class Council – students’ and teachers’ conceptions”.

This study has occurred within a 3rd grade class and its general objective was to identify and compare students’ and teachers’ conceptions about the Class Council.

Therefore, to achieve this goal, we have established as specific objectives: (i) to characterize the students’ conceptions about the Class Council; (ii) to characterize the teachers’ conceptions about the Class Council; (iii) to identify convergent points in the students’ and teachers’ conceptions and; (iv) to identify divergent points in the students’ and teachers’ conceptions.

Bearing in mind the study object and the outlined objectives, we chose a qualitative methodology, resorting to participant observation (during the Councils in which we have participated), group interviews (to students) and individual semi-structured interviews (to teachers) as data collecting techniques.

After the interviews and their transcription, we have proceeded to their content analysis and we have concluded that students’ and teachers’ conceptions about Class Council are very similar, not having found any divergent point. It is important to mention that to compare the answers, in the students’ case we have always chosen the indicator mentioned by the largest number of students.

Keywords: Class Council, students’ and teachers’ conceptions, participation.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Prática Pedagógica no 1.º e no 2.º CEB.....	2
2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	2
2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	7
2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB.....	12
3. A Assembleia de Turma – Concepções de alunos e professores.....	17
3.1. Introdução.....	17
3.2. Fundamentação teórica.....	17
3.2.1. Movimento da Escola Moderna, sua génese e modelo pedagógico.....	18
3.2.2. Assembleia de Turma/ Conselho de Cooperação Educativa.....	22
3.2.3. Dar voz a todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.....	24
3.3. Metodologia.....	26
3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	26
3.3.2. Opções metodológicas.....	26
3.3.2.1. Natureza do estudo.....	26
3.3.2.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	27
3.3.3. Caracterização dos participantes.....	31
3.3.4. Princípios éticos do processo de investigação.....	31
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	32
3.4.1. Concepções dos alunos.....	32
3.4.2. Concepções das professoras.....	40
3.4.3. Análise comparativa dos resultados.....	44
3.5. Conclusões.....	46
4. Reflexão final.....	48
Referências.....	51
Anexos.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Entrevista à professora cooperante em 1.º CEB.....	55
Anexo B. Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 1.º CEB).....	61
Anexo C. Avaliação diagnóstica (1.º CEB).....	82
Anexo D. Execução e Avaliação (Portfólio – 1.º CEB).....	95
Anexo E. Notas de Campo – 2.º CEB.....	112
Anexo F. Versões diferentes para o mesmo teste.....	128
Anexo G. Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 2.º CEB).....	140
Anexo H. Execução e avaliação (Dossiê – 2.º CEB).....	149
Anexo I. Notas de campo das Assembleias de Turma.....	163
Anexo J. Guião das entrevistas de grupo.....	168
Anexo K. Guião das entrevistas às professoras.....	170
Anexo L. Transcrição da 1.ª entrevista de grupo.....	173
Anexo M. Transcrição da 2.ª entrevista de grupo.....	186
Anexo N. Transcrição da 3.ª entrevista de grupo.....	200
Anexo O. Transcrição da 4.ª entrevista de grupo.....	213
Anexo P. Transcrição da entrevista com a professora S.....	228
Anexo Q. Transcrição da entrevista com a professora C.....	233
Anexo R. Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos.....	237
Anexo S. Análise de conteúdo das entrevistas das professoras.....	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico dos dados absolutos das funções da Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.....	35
Figura 2. Gráfico dos dados absolutos das vantagens da Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.....	36
Figura 3. Gráfico dos dados absolutos dos fatores dificultadores da participação dos alunos na Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.....	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades do contexto (1.º CEB).....	3
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades das aprendizagens dos alunos (1.º CEB).....	3
Tabela 3. Finalidades e Objetivos Gerais do PI (1.º CEB).....	5
Tabela 4. Objetivos gerais e estratégias do PI (1.º CEB).....	5
Tabela 5. Avaliação dos objetivos gerais do PI (1.º CEB).....	7
Tabela 6. Potencialidades e fragilidades do contexto (2.º CEB).....	9
Tabela 7. Potencialidades e fragilidades das aprendizagens dos alunos (2.º CEB).....	9
Tabela 8. Objetivos gerais e estratégias do PI (2.º CEB).....	10
Tabela 9. Avaliação dos objetivos gerais do PI (2.º CEB).....	12

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
IPL	Instituto Politécnico de Lisboa
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), consignada no plano de estudos do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

Pretende-se que a PES II seja um tempo de ação prática do futuro professor e um espaço no qual se deslocam do campo da teoria para a prática as aprendizagens realizadas nas diferentes UC que constituem o curso, tendo como objetivo transformar em saberes profissionais os saberes das diferentes disciplinas.

Assim, este relatório tem como um dos seus objetivos descrever, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, encontrando-se dividido em duas grandes partes. A primeira diz respeito à prática pedagógica nos contextos de 1.º e 2.º CEB, motivo pelo qual se procede a uma descrição sintética dessa mesma prática. Para terminar, estabelece-se uma comparação entre as práticas implementadas em ambos os ciclos e procede-se a uma análise crítica sobre as mesmas.

Na segunda apresenta-se o estudo realizado no contexto de 1.º CEB e que se intitula: A Assembleia de Turma – conceções de alunos e professores.

Por conseguinte, neste capítulo delimita-se a temática em estudo durante a intervenção e os motivos que conduziram à sua escolha, realiza-se uma breve revisão de literatura sobre a mesma, explicitando-se a metodologia utilizada na recolha e tratamento dos dados; ainda neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados e tecem-se as conclusões a que foi possível chegar.

Por fim, fazem-se algumas considerações, numa reflexão final, acerca do percurso vivido durante a PES II, e sobre o contributo da intervenção pedagógica e da investigação desenvolvida para a nossa formação enquanto pessoa e enquanto profissional.

Importa, ainda, mencionar os cuidados éticos tidos na elaboração deste relatório, motivo pelo qual quer os nomes das instituições, quer os dos alunos não constam no presente documento para proteger a sua identidade e salvaguardar as suas informações.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB

Nesta primeira parte do relatório final apresentamos, resumidamente, a prática desenvolvida na PES II. Assim, o capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro, procedemos a uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB. No segundo, realizamos o mesmo exercício mas para o 2.º CEB e, por fim, no último subcapítulo, estabelecemos uma comparação entre as práticas ocorridas em ambos os ciclos e procedemos a uma análise crítica sobre as mesmas.

2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

A PES II no 1.º CEB decorreu numa turma de 3.º ano constituída por 24 crianças (12 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, numa instituição privada inserida numa das freguesias da Área Metropolitana de Lisboa.

De acordo com a informação veiculada no seu projeto educativo¹, a instituição definiu como missão “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem” (p. 3). Foram vários os objetivos estabelecidos para alcançar esta missão, indo desde “formar crianças bilingues, atingindo fluência na leitura, escrita, compreensão e oralidade em Português e Inglês” (p. 3) até “promover a colaboração e interatividade entre pares, entre a comunidade educativa e as famílias” (p. 4). No 1.º CEB, em concreto, segundo o projeto educativo, valoriza-se uma “aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada” (p. 11).

Durante a entrevista realizada à professora cooperante (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante em 1.º CEB), esta mencionou que a instituição se rege pelo modelo preconizado no projeto “Ensinar é Investigar”. Foi-nos, ainda, avançado pela docente que “a componente pedagógica do modelo tem como fundamento a construção ativa do conhecimento, de acordo com a perspetiva construtivista, e as competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem”.

¹ O respetivo projeto educativo não será anexado ao presente relatório para que se possa manter o anonimato da instituição.

Deste modo, abordam-se os conteúdos do 1.º CEB estruturados segundo dois eixos: a atividade nuclear está intimamente relacionada com o Estudo do Meio, enquanto que as atividades decorrentes dizem respeito ao Português e à Matemática.

Quanto à prática da professora cooperante, de acordo com a entrevista (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante em 1.º CEB) e as observações realizadas, ia ao encontro dos princípios defendidos pela instituição: abordava-se o Estudo do Meio com o recurso à metodologia de trabalho por projeto (MTP) e procedia-se a um ensino diferenciado, sobretudo nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A).

Em suma, a nossa intervenção teve lugar numa instituição e numa turma nas quais se privilegiava: (i) a perspetiva sócio construtivista; (ii) o trabalho colaborativo; (iii) a construção de novo conhecimento a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; (iv) a diferenciação pedagógica e; (v) a MTP.

Assim, com base nos dados recolhidos durante o período de observação e que nos permitiram fazer uma avaliação diagnóstica, foram identificadas potencialidades e fragilidades que fundamentaram o nosso Projeto de Intervenção (PI) e que apresentamos sumariamente sob a forma de tabela. Para obter maior informação é possível consultar os Anexos B – Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 1.º CEB) e C – Avaliação diagnóstica (1.º CEB).

Tabela 1
Potencialidades e fragilidades do contexto (1.º CEB)

Contexto	
Potencialidades	Fragilidades
. Internet, computador e projetor na sala.	. Horário muito compartimentado; . Falta de espaço para realizar atividades no exterior; . Sala de aula de dimensões reduzidas; . Expressões Artísticas e Educação Física a cargo de professores especialistas e realizadas fora da sala de aula; . Intervenção a ocorrer na transição entre períodos letivos, com a responsabilidade da realização das fichas de avaliação sumativa e da preparação da Festa de Natal.

Tabela 2
Potencialidades e fragilidades das aprendizagens dos alunos (1.º CEB)

Aprendizagens dos alunos	
Potencialidades	Fragilidades

<ul style="list-style-type: none"> . Alunos muito participativos e com vontade de aprender; . Conhecedores das suas dificuldades e sem dificuldade em pedir ajuda; . Bom cálculo mental e estratégias de cálculo; . Gosto pela resolução de problemas com adições, subtrações ou multiplicações; . Experiência em trabalho de grupo; . Interesse na MTP e no TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dificuldades ao nível da compreensão leitora (inferências e opinião); . Dificuldades em encontrar argumentos válidos para fundamentar opiniões; . Pontuação (tanto na escrita como na leitura); . Ausência de planificação na escrita; . Dificuldades em escrever palavras cujos sons possam ser representados por mais do que um grafema; . Dificuldades na expressividade na leitura em voz alta e na decifração de palavras desconhecidas; . Dificuldades na seleção de informação pertinente; . Memorização das tabuadas; . Dificuldade na leitura das horas.
---	---

Decorrente destas potencialidades e fragilidades formulou-se um conjunto de questões que requeriam, a nosso ver, uma intervenção pedagógica prioritária e que fundamentam a seguinte questão global: *como proporcionar um ambiente educativo que, fazendo face às limitações de tempo, dê resposta às fragilidades ao nível da leitura e da escrita e ajude os alunos a criar e a fundamentar as suas próprias opiniões, mantendo as práticas de trabalho colaborativo e o interesse pela M.T.P. e o T.E.A?*

A partir desta questão inicial formulámos hipóteses de ação, de modo a constituírem referentes orientadores da intervenção a desenvolver junto da turma.

Considera-se que as dificuldades de leitura poderão ser minimizadas se for disponibilizado, aos alunos, um período de tempo destinado à sua preparação e treino. Para além disso, a estratégia de gravar a leitura que cada aluno realiza e a posterior reprodução e audição podem contribuir para uma tomada de consciência das dificuldades evidenciadas e dos aspetos a melhorar.

Para desenvolver competências de compreensão leitora é necessário que os alunos tomem contacto com perguntas diversificadas que se destinem aos vários tipos de compreensão: literal, inferencial, de opinião, crítica e metacompreensão. Importa, ainda, que os alunos compreendam quais os argumentos que podem considerar válidos para justificarem as suas posições.

A MTP desenvolvida em sala de aula é um ótimo meio para que os alunos aprendam a selecionar a informação pertinente. Porém, é fundamental que, numa fase inicial, esta seleção de informação seja regulada pelo professor.

As fragilidades na escrita podem ser minimizadas com um trabalho sistemático que incida nas três fases: planificação, textualização e revisão.

Para além disso, no que diz respeito à resolução de questões ortográficas, a criação de ficheiros para o T.E.A incidindo sobre palavras cujos sons possam ser representados por mais do que um grafema constitui também uma estratégia que julgamos adequada e pertinente face às características da turma.

As hipóteses de ação supra-mencionadas deram origem a grandes finalidades e aos objetivos gerais do nosso PI, apresentados na tabela seguinte.

Tabela 3
Finalidades e Objetivos Gerais do PI (1.º CEB)

Finalidades	Objetivos Gerais
1. Desenvolver competências de leitura	1. Decifrar fluentemente
	2. Desenvolver a compreensão leitora
	3. Selecionar informação pertinente
2. Desenvolver competências de escrita	4. Corrigir problemas ortográficos
	5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas da escrita (planificação, textualização e revisão)

Em função dos objetivos gerais definidos, delineámos as seguintes estratégias.

Tabela 4
Objetivos gerais e estratégias do PI (1.º CEB)

Objetivos gerais	Estratégias
1. Decifrar fluentemente	1.1. Dar período para a preparação da leitura; 1.2. Gravar leituras dos alunos e fazer auto e heteroavaliação durante o T.E.A.
2. Desenvolver a compreensão leitora	2.1. Diversificar o tipo de perguntas de compreensão leitora, estimulando todos os tipos de compreensão (especialmente opinião e inferenciais); 2.2. Ajudar os alunos a desenvolver opiniões próprias e a encontrar argumentação válida para fundamentá-las.
3. Selecionar informação pertinente	3.1. Orientar os alunos na seleção de informação pertinente com o recurso a grelhas com tópicos sobre os quais os alunos deviam recolher informações, de acordo com os objetivos das atividades.
4. Corrigir dificuldades na ortografia	4.1. Continuar a investir nas rotinas de ortografia e ficheiros ortográficos nos casos mais difíceis para a generalidade dos alunos; 4.2. Dar continuidade à rotina de melhoramento de texto.
5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas (planificação, textualização e revisão).	5.1. Fornecer guiões para orientar os alunos nos momentos de planificação e de revisão da escrita.

Assim, ao nível da decifração, implementámos um período de preparação de leituras em voz alta, para que os alunos pudessem ter oportunidade de ultrapassar

algumas dificuldades pontuais antes de se exporem perante a turma, seguindo a ideia de que “a leitura em voz alta nunca dispensa um momento de preparação prévia” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 31). Para além disso, ao recorrermos à gravação da leitura dos alunos, estes podiam ouvir-se a si mesmos e aos outros e perceber quais eram as suas maiores dificuldades, num processo de auto e heteroavaliação que lhes permite chegarem à “tomada de consciência do seu processo de aprendizagem . . . [que] enriquece o desenvolvimento cognitivo e social” (Folque, 2006, p. 12).

Quanto à compreensão leitora diversificámos a tipologia das perguntas, convocando os vários tipos de compreensão, sobretudo as inferências e as perguntas de opinião, pois a investigação tem vindo a demonstrar “que não só é possível ensinar a compreender o que é lido, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo.” (Viana et al., 2010, p. 3). Apostámos, ainda, na discussão de argumentos válidos para justificar as opiniões pessoais dos alunos, com vista a formar o que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) referem como “leitor fluente e crítico” (p. 28).

Na preparação para a ficha de avaliação de Estudo do Meio, percorremos com os alunos a sebenta que teriam de estudar. Aproveitámos, então, para fornecer guiões que os orientassem na seleção da informação mais relevante em cada um dos temas. Assim, os alunos adquiriram não só técnicas de seleção de informação, mas também alguns métodos de estudo, ao fazer sublinhados e pequenos esquemas/ resumos. Este processo foi gradual, uma vez que “só depois de realizarem atividades bastante orientadas pelo professor é que os alunos serão capazes de lidar, sozinhos e de forma eficaz, com a informação” (Silva et al., 2011, p. 93).

Ao nível da ortografia continuámos a promover a rotina de ortografia, os ficheiros ortográficos de T.E.A e o melhoramento de texto realizado em grande grupo.

Por fim, introduzimos o hábito de escrever com o recurso a momentos específicos de planificação, textualização e revisão de texto, uma vez que o ensino da escrita não se pode limitar ao “conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30), tendo, também, de incluir uma série de processos cognitivos: o planeamento, “a formatação linguística de tais conteúdos . . . o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30).

No entanto, ao nível dos grandes princípios educativos, reguladores da prática pedagógica, seguindo o programa do 1.º CEB e as Metas Curriculares, continuámos com a linha de pensamento da instituição e da professora cooperante: (i) sócio construtivismo de Vygotsky; (ii) trabalho colaborativo; (iii) aprendizagem pela descoberta; (iv) diferenciação pedagógica; (v) circuitos de comunicação e; (vii) interdisciplinaridade. Procurámos, ainda, estabelecer relações baseadas na confiança, na afetividade e no respeito, uma vez que “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.18).

Para avaliar os resultados da intervenção quer ao nível da prossecução dos objetivos quer das aprendizagens dos alunos recorreremos sobretudo a grelhas de observação e à análise das produções dos alunos e obtivemos resultados muito positivos que podem ser consultados em pormenor no Anexo D – Execução e avaliação (Portfólio – 1.º CEB). No entanto, gostaríamos de deixar aqui uma tabela (também incluída no anexo acima mencionado) que resume o que foi atingido em cada um dos objetivos gerais e o que será ainda importante desenvolver.

Tabela 5
Avaliação dos objetivos gerais do PI (1.º CEB)

Objetivo Geral	Aspetos Atingidos	Aspetos a melhorar
1. Decifrar fluentemente	. Tomada de consciência das dificuldades por parte dos alunos; . Diminuição do número de alunos com hesitações na leitura.	. Persistência das dificuldades ao nível da entoação.
2. Desenvolver a compreensão leitora	. Maior capacidade para dar a sua opinião e fundamentá-la com argumentos válidos.	. Algumas dificuldades ainda ao nível das inferências.
3. Selecionar informação pertinente	. Utilização dos sublinhados; . Recurso a tópicos para preencher os guiões.	. Utilização de alguma informação acessória. . Formulação de tópicos.
4. Corrigir problemas ortográficos	. Redução de erros nos momentos dedicados especificamente à ortografia.	. Persistência dos erros na escrita.
5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas (planificação, textualização e revisão)	. Correspondência entre o que escreviam na textualização e o que haviam planificado; . Tomada de consciência de problemas nos textos aquando da revisão e, posterior, reformulação.	. Formulação de tópicos.

2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

A PES II no 2.º CEB decorreu numa escola situada numa zona suburbana de Lisboa e sede de um agrupamento de escolas do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Segundo o projeto educativo do agrupamento², a maioria dos alunos é de origem africana e provem de vários bairros sociais, nos quais existem graves problemas de habitação e saúde. Os pais da maioria dos alunos têm baixa escolaridade ou são analfabetos e a sua língua materna não é o português.

Deste modo, o agrupamento de escolas assume, no seu projeto educativo, querer proporcionar aos seus alunos uma “educação assente na qualidade e rigor das aprendizagens, assim como nos valores da cidadania participativa” (pp. 18-19), pretendendo “formar cidadãos responsáveis, críticos e criativos, plenamente empenhados na melhoria contínua do meio em que vivem” (p. 19).

Como missão, o agrupamento de escolas defende a promoção do sucesso escolar e da “formação pessoal e social dos alunos, num ambiente de trabalho onde prevaleçam a solidariedade e a cooperação entre todos os elementos da comunidade educativa”, assim como, um ensino inclusivo “que proporcione igualdade de oportunidades a todos os alunos, de modo a dotá-los dos conhecimentos e capacidades que lhes permitam uma plena realização pessoal e comunitária” (Projeto educativo, p. 19).

Quanto à metodologia utilizada pela docente em sala de aula (cf. Anexo E – Notas de campo – 2.º CEB), esta baseava-se na exposição de conteúdos, centrado na figura da docente e no trabalho individual.

Tanto em Português como em HGP, o trabalho realizado em aula, tinha sempre como ponto de partida a leitura em voz alta do respetivo manual, seguida da realização individual de exercícios e, posterior, correção em grande grupo. Durante o período de observação, não nos foi possível contactar com nenhuma estratégia de diferenciação, para além dos testes adaptados (cf. Anexo F – Versões diferentes para o mesmo teste).

A PES II teve lugar em duas turmas de 5.º ano. Uma delas (a que atribuímos a designação de Turma 1) era constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, cinco dos quais com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dois

² Este documento não é apresentado em anexo, para que se possa manter o anonimato da instituição.

repetentes. Por sua vez, a outra (Turma 2) tinha 18 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, dois dos quais com NEE (um deles com Currículo Específico Individual – CEI) e dois repetentes.

Ambas as turmas eram bastante agitadas em termos de comportamento, verificando-se alguns momentos de tensão entre a professora e os alunos (cf. Anexo E – Notas de campo – 2.º CEB).

Com base nos dados recolhidos durante o período de observação e que nos permitiram fazer uma avaliação diagnóstica, foram identificadas potencialidades e fragilidades sobre as quais incidiu o nosso PI e que aqui são apresentadas sumariamente sob a forma de tabela. Para obtenção de maior informação é possível consultar o Anexo G - Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 2.º CEB).

Tabela 6
Potencialidades e fragilidades do contexto (2.º CEB)

Contexto	
Potencialidades	Fragilidades
. Internet, computador e projetor na sala.	. Dificuldades com a utilização da internet; . Realização da prova de aferição de HGP; . Falta de momentos em que os alunos pudessem participar nas aulas.

Tabela 7
Potencialidades e fragilidades das aprendizagens dos alunos (2.º CEB)

Aprendizagens dos alunos	
Potencialidades	Fragilidades
. Boa decifração; . Motivação para a aprendizagem da História de Portugal.	. Falta de cooperação entre pares; . Momentos de falta de respeito entre colegas e com os adultos responsáveis; . Falta de empenho na realização das tarefas, resultando em pouco ou nenhum rendimento nas aulas; . Dificuldades ao nível da compreensão leitora (inferências e opinião). . Dificuldades em encontrar argumentos válidos para fundamentar as suas opiniões; . Dificuldade em interpretar o que é pedido no enunciado; . Vocabulário reduzido; . Dificuldades ao nível da expressão oral; . Dificuldade em reformular a informação pertinente; . Não preparam atividades em casa.

Decorrente destas potencialidades e fragilidades formulou-se um conjunto de questões que requeriam, a nosso ver, uma intervenção pedagógica prioritária e que compilámos na seguinte questão global: *como proporcionar um ambiente educativo que, fazendo face às limitações de tempo, dê resposta às fragilidades ao nível da*

compreensão leitora e da expressão oral e ajude os alunos a melhorar as competências relacionais e a motivação face à escola?

A partir desta problemática formulámos hipóteses de ação, de modo a fundamentar a posterior intervenção a desenvolver junto das turmas.

A cooperação e o respeito pelos outros fomentam-se com o trabalho a pares e em pequenos grupos. Com esta tipologia de trabalho, para que possam ter sucesso, torna-se necessária a divisão de tarefas e ouvir as opiniões dos colegas, incentivando, assim, o respeito entre os elementos do grupo, extensível posteriormente a toda a turma.

Para desenvolver competências de compreensão leitora, é necessário que os alunos contactem com perguntas de cariz diverso e que promovam os vários tipos de compreensão. No caso destas turmas em concreto, é, ainda, importante que os alunos compreendam que argumentos podem considerar válidos para justificar as suas ideias. Para além disso, o vocabulário desempenha, também, um papel fundamental nesta questão da compreensão leitora. Assim, um alargamento do léxico dos alunos proporcionar-lhes-á melhores competências de compreensão leitora.

Sem momentos em que os alunos possam ter a posse da palavra, torna-se impossível desenvolver competências de expressão oral. É, ainda, fundamental que os alunos saibam quais são os critérios essenciais para uma boa apresentação oral formal, de modo a que possam atuar de acordo com o esperado.

As hipóteses de ação supra-mencionadas deram origem aos objetivos gerais do nosso PI em função dos quais delineámos as estratégias que apresentamos a seguir.

Tabela 8
Objetivos gerais e estratégias do PI (2.º CEB)

Objetivos gerais	Estratégias
1. Desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros.	1.1. Implementar o trabalho colaborativo (a pares e em pequenos grupos).
2. Desenvolver a compreensão leitora.	2.1. Diversificar o tipo de perguntas, estimulando todos os tipos de compreensão com especial incidência nas de opinião e nas inferenciais; 2.2. Ajudar os alunos a encontrar argumentação válida para fundamentar as suas opiniões; 2.3. Realizar atividades que permitam o alargamento de vocabulário dos alunos.
3. Desenvolver a comunicação oral.	3.1. Promover momentos em que os alunos tenham a posse da palavra; 3.2. Promover momentos de preparação prévia para apresentações orais formais.

Por conseguinte, implementámos o trabalho colaborativo para fomentar a cooperação e o respeito pelos outros. Delors et al. (1998) defendem que se o contexto em que se dá o contacto entre as pessoas for igualitário “e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade” (p. 97). Inicialmente, promovemos momentos de trabalho a pares, indo até à formação de trios. No entanto, uma vez que os nossos alunos eram muito conflituosos, não conseguimos avançar para a formação de grupos de 4 alunos, como havíamos idealizado inicialmente. Mesmo no caso dos pares, a sua formação tinha de ser muito bem pensada para não gerar conflitos.

Quanto à compreensão leitora, diversificámos a tipologia das perguntas, de modo a convocar os vários tipos de compreensão, com especial incidência nas inferências e nas perguntas de opinião. Apostámos, também, na discussão de argumentos válidos para justificar as opiniões pessoais dos alunos e realizámos atividades de exploração de vocabulário com vista ao alargamento do mesmo.

Por fim, ao nível da comunicação oral, foram promovidos momentos de discussão em grande grupo, para que os alunos pudessem ter a posse da palavra. De facto, embora já possuam muitos conhecimentos sobre o oral, é necessário que sejam confrontados “com o valor de «saber ouvir» e «saber expressar-se» adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação” (Sim-Sim et al., 1997, p. 35). Não nos foi, contudo, possível termos momentos de preparação prévia para apresentações orais formais, uma vez que não conseguimos incluir nenhuma apresentação oral formal dos alunos na planificação.

Ao nível dos grandes princípios educativos, seguimos os programas de Português e HGP do 2.º CEB e as respetivas Metas Curriculares, e mantivemo-nos na linha de pensamento adotada no 1.º CEB: (i) sócio construtivismo de Vygotsky; (ii) trabalho colaborativo; (iii) aprendizagem pela descoberta; (iv) diferenciação pedagógica; (vi) circuitos de comunicação e; (vii) interdisciplinaridade (sempre que possível).

Para avaliar os resultados da intervenção (prossecução dos objetivos e aprendizagens dos alunos) recorremos a grelhas de observação e à análise das produções dos alunos e obtivemos resultados muito positivos que podem ser consultados em pormenor no Anexo H – Execução e avaliação (Dossiê – 2.º CEB). No entanto,

apresentamos uma tabela (também incluída no anexo supra-citado) que resume o que foi atingido em cada um dos objetivos gerais e o que será ainda importante desenvolver.

Tabela 9
Avaliação dos objetivos gerais do PI (2.º CEB)

Objetivo Geral	Aspetos Atingidos	Aspetos a melhorar
1. Desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros	. Melhorias significativas na aceitação dos colegas e no respeito pelos pares.	. Persistência de alguns problemas ao nível das relações entre colegas.
2. Desenvolver a compreensão leitora	. Maior capacidade para dar a sua opinião e fundamentá-la com argumentos válidos; . Maior capacidade para inferir o significado de novas palavras a partir do contexto.	. Algumas dificuldades ainda ao nível das inferências.
3. Desenvolver a comunicação oral	. Melhorias ao nível do uso oportuno da palavra durante os diálogos em grande grupo.	. Praticar as apresentações orais formais.

2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB

Os nossos contextos de estágio foram bastante díspares. No 1.º CEB estivemos numa instituição de ensino privado, enquanto que no 2.º CEB estagiámos numa instituição sede de um agrupamento de escolas TEIP. Logo esta primeira diferença implica, obviamente, públicos também bastante diferentes.

No entanto, as diferenças não se ficaram por aqui, tornando-se difícil estabelecer pontos de contacto. Por exemplo, no que respeita aos processos de ensino e de aprendizagem, passámos de um contexto que valorizava a MTP (1.º CEB) para um cujas aulas eram maioritariamente expositivas, sobretudo no que à HGP dizia respeito (2.º CEB). O trabalho de projeto “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citados por Vasconcelos, 2011, p. 9). Deste modo, o trabalho desenvolvido visa “responder a . . . problemas considerados de interesse para o grupo e para o enfoque social” (Leite et al., 1989 citados por Vasconcelos, 2011, p. 9).

Para além disso, no 1.º CEB o trabalho colaborativo era valorizado, enquanto que no contexto de 2.º CEB só tivemos acesso a esta prática com a nossa implementação. Seguindo o pensamento de Niza (1998), o trabalho cooperativo é a estrutura social mais proveitosa para se adquirirem competências, pois, para além da aquisição de competências humanas, também se promove o conflito cognitivo, estabelecendo, assim, um ponto de contacto com o conceito de zona de

desenvolvimento proximal de Vygotsky. O confronto entre perspectivas diferentes possibilita que os alunos com maiores dificuldades, quando confrontados com a resolução de determinada tarefa por um colega mais competente, aprendam essa forma de resolução, realizando novas aprendizagens.

No entanto, da nossa parte e ao nível dos grandes princípios educativos reguladores da prática pedagógica, adotámos os mesmos em ambos os casos, como referido anteriormente: (i) sócio construtivismo de Vygotsky; (ii) trabalho colaborativo; (iii) aprendizagem pela descoberta; (iv) diferenciação pedagógica; (v) circuitos de comunicação e; (vii) interdisciplinaridade (sempre que possível).

Para além disso, também foi nossa preocupação fomentar relações com base na confiança, afetividade e respeito, gerando um ambiente favorável à comunicação, como também já tivemos oportunidade de referir, uma vez que relações positivas entre alunos e professores podem promover “atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (Cadima et al., 2011, p. 18).

Centrando-nos em aspetos específicos, parece-nos importante determo-nos numa estratégia que, na nossa opinião, aproximou os contextos. No 1.º CEB era nossa prática recorrermos a jogos para introduzir temas ou realizar revisões e levámos esta estratégia connosco para o 2.º CEB, recorrendo a jogos na disciplina de HGP por duas vezes em situação de revisão e ambas foram bem sucedidas.

Estando nós numa “sociedade em constante evolução” (Pereira, 2013, p. 75), na qual é “necessário que o professor evolua e seja inovador” (Pereira, 2013, p. 75), visando “melhorar a qualidade de ensino” (Pereira, 2013, p. 75), torna-se essencial que o professor “dê respostas aos desafios que se adequam à sociedade atual e prepare a sociedade do futuro” (Pereira, 2013, p. 75). Hoje em dia, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvam competências e procurem métodos para “tornar as disciplinas menos rígidas, utilizando instrumentos didáticos inovadores” (Pereira, 2013, p. 39).

Assim, podemos contribuir “para um ensino-aprendizagem enriquecedor, possibilitando a criação de ambientes interativos e inovadores” (Pereira, 2013, p. 30), recorrendo a “computadores, jogos e outras ferramentas” (Pereira, 2013, p. 30).

O jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento dos alunos, pois “trabalha a sua capacidade de imaginar, de planejar, de encontrar soluções, de interagir consigo e com os seus colegas, de criar regras, ou seja, todos os benefícios na utilização do jogo como recurso de aprendizagem e motivação” (Pereira, 2013, p. 31).

Já em 1996, Gaité defendia a importância do lúdico no desenvolvimento dos processos de aprendizagem e alertava para diversos estudos que pretendiam compreender o papel do jogo para o ser humano “tanto a nível individual como colectivo, así como su alto valor motivador” (p. 80). Todos eram unânimes, referindo que o jogo é uma apetência inata para o Homem e que o mesmo é motivado intrinsecamente por oposição ao trabalho, cuja motivação é extrínseca (Gaité, 1996).

O jogo potencia “uma motivação acrescida em aprender algo novo” (Marques, 2013, p. 12). Quando se trazem jogos para a sala de aula “não se tenciona tornar a aprendizagem simplesmente divertida” (Marques, 2013, p. 11), pois “os jogos tentam explorar a expressão linguística, oral e escrita, bem como um raciocínio lógico” (Marques, 2013, p. 11), juntando-se-lhe a possibilidade de o professor identificar e diagnosticar “erros de aprendizagem, atitudes e dificuldades” (Marques, 2013, p. 11).

Seguindo a linha de raciocínio dos autores citados, os jogos devem constituir uma estratégia na qual, aliando uma componente lúdica à aprendizagem, os alunos se motivam para as atividades, despertando o seu interesse pelas temáticas abordadas e acelerando e enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, não nos podemos esquecer de que “jamais se poderá usar jogos didáticos sem uma rigorosa e cuidadosa planificação, marcados por etapas muito nítidas e que, efectivamente, acompanhem o progresso dos alunos” (Pereira, 2013, p. 28).

No 2.º CEB para além da incursão esporádica pelo jogo, optámos também pelo vídeo, revelando-se fundamental nas aulas de HGP, sobretudo como fator de motivação.

Os conteúdos a abordar eram bastante extensos e, queríamos motivar os alunos para uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, pois “para haver participação no processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental haver motivação” (Boruchovitch e Bzuneck, 2009, citados por Rocha, 2014, p. 37).

O vídeo, tal como o jogo, pode ser entendido como puro divertimento, descredibilizando o recurso. Contudo, é nossa opinião que esta ludicidade pode levar a

que os alunos encarem o momento como “descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso” (Rocha, 2014, p. 40). Assim, pode aproveitar-se “essa expectativa positiva para atrair o aluno para a temática que irá ser abordada na aula, fornecendo um fator acrescido de motivação” (Rocha, 2014, p. 40).

Os vídeos estimulam, ainda, a imaginação “pois são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita” (Rocha, 2014, p. 41).

No entanto, tal como com o jogo, apesar de todas as suas vantagens, é “indispensável a presença do professor como interlocutor no processo de ensino-aprendizagem” (Rocha, 2014, p. 41).

Assim, à semelhança do que aconteceu com o jogo, a partir do *feedback* que fomos recebendo dos alunos, mostrando-se muito mais atentos durante o visionamento dos vídeos, podemos afirmar que também estes foram uma mais-valia para a nossa prática, especialmente como fator de motivação.

Outro aspeto sobre o qual nos parece pertinente refletir prende-se com a forma como se realizava a avaliação nos dois contextos e que também diferia substancialmente. Enquanto, no contexto do 1.º CEB a avaliação se fazia tendo como base os seguintes valores: (i) fichas de avaliação (30%); (ii) concretização das tarefas (20%); (iii) participação/ intervenção positiva (10%); (iv) cooperação/ parcerias (10%); (v) cumprimento das regras (7,5%); (vi) autonomia no trabalho (7,5%); (vii) responsabilidade nos trabalhos de casa (5%); (viii) organização do caderno e da sala (5%) e; (ix) comunicação/ apresentações (5%). No 2.º CEB, embora se tivesse em conta o comportamento e as atitudes dos alunos, a maior parte da avaliação centrava-se no domínio cognitivo. Deste modo, na disciplina de Português eram considerados dois domínios: (i) cognitivo 70% (60% fichas de avaliação + 5% trabalhos orais e escritos na aula + 5% leitura/ oralidade) e; (ii) atitudinal 30% (5% assiduidade/ pontualidade + 5% relação com os outros + 10% participação oportuna/ organização no trabalho + 5% responsabilidade no cumprimento de tarefas e prazos + 5% trabalhos de casa). Em HGP, também se tinham em conta dois domínios: (i) conhecimentos 80% (40% fichas de avaliação + 20% participação + 20% trabalhos) e; (ii) atitudes 20% (10% organização do trabalho + 5% relação com os outros + 5% assiduidade/ pontualidade).

Partindo da ideia de Delors et al (1998) de que o conhecimento assenta em quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (p. 90), faz sentido que se avaliem todas estas dimensões e que se tome o aluno no seu todo enquanto ser social. No entanto, no caso do 2.º CEB observa-se um predomínio evidente do lado cognitivo.

Não existe, porém, qualquer fundamento legal para tal. Aliás, segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, que regulamenta a avaliação dos alunos, afirma-se que “a avaliação definida no n.º 2 [formativa] é a principal modalidade de avaliação” (p. 1125). Esta avaliação “assume carácter contínuo e sistemático” pressupondo o recurso “a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, p. 1125).

Segundo Leite (2003), os nossos conceitos de avaliação estão relacionados com os conceitos de educação pelos quais nos regemos. Deste modo, na instituição de 2.º CEB na qual decorreu a nossa prática, predomina uma “conceção de escola e de educação que tem por fim apenas transmitir um saber que se foi acumulando” (Leite, 2003, p. 45), cujo “papel dos professores é transmitir esse saber de forma a que ele seja adquirido e reproduzido” (Leite, 2003, p. 45). Esta é a explicação apresentada por Leite (2003) para que “os instrumentos de avaliação e até os momentos dessa avaliação sejam estandardizados, rotinizados e iguais para todos” (Leite, 2003, p. 46).

Partindo do princípio de que alargamos os nossos horizontes e para além do “saber instrumental” e do “saber-fazer” temos em conta também o “saber porque se faz”, “saber viver com os outros”, “saber ser”, “saber tornar-se” e “saber intervir” (Leite, 2003, p. 48), “a avaliação deve contemplar todas estas dimensões e interpretar . . . as situações de uma forma holística e que permita compreender as realidades socioculturais e educativas” (Leite, 2003, p. 48), à semelhança do que acontecia no 1.º CEB.

3. A ASSEMBLEIA DE TURMA – CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Nesta segunda parte do relatório procedemos, então, à apresentação do estudo realizado por nós junto da turma com a qual teve lugar o nosso estágio em 1.º CEB. Por conseguinte, este capítulo tem por objetivo revelar todo o processo desenvolvido, desde a escolha do tema até à apresentação e discussão dos resultados e às respetivas conclusões.

3.1. Introdução

O estudo apresentado neste relatório final tem como título: A Assembleia de Turma – conceções de alunos e professores.

O nosso interesse por esta problemática surgiu a partir da observação dos momentos de Assembleia de Turma no contexto de 1.º CEB, durante os quais era notória uma grande diferença comportamental por parte dos alunos face aos períodos de aula. Esta diferença despoletou a nossa curiosidade, pretendendo perceber um pouco melhor quais as conceções dos alunos acerca da Assembleia de Turma e da sua função.

Com vista a alargar um pouco mais o âmbito da investigação achou-se pertinente fazer também uma auscultação das conceções das professoras para ver em que medida convergem ou divergem com as dos alunos.

Assim, o objetivo geral deste trabalho de investigação é identificar e comparar as conceções que alunos e professoras têm acerca da Assembleia de Turma.

Deste modo, com este estudo pretendemos: (i) caracterizar as conceções dos alunos face à Assembleia de Turma; (ii) caracterizar as conceções das professoras face à Assembleia de Turma; (iii) identificar os pontos convergentes entre as conceções dos alunos e das professoras e; (iv) identificar os pontos divergentes entre as conceções dos alunos e das professoras.

3.2. Fundamentação teórica

Para que nos pudéssemos debruçar sobre esta temática foi necessário aceder a informação de autores diversos acerca da Assembleia de Turma, das suas funções e da sua dinâmica de funcionamento.

Como tal, ao longo da nossa pesquisa cruzámo-nos com três noções fundamentais: (i) a prática da Assembleia de Turma está intimamente relacionada com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM); (ii) o que nesta instituição se denomina de Assembleia de Turma, surge frequentemente referido na literatura como Conselho de Cooperação Educativa e; (iii) porque será importante dar voz às crianças enquanto intervenientes neste processo?

Deste modo, o nosso capítulo de fundamentação teórica encontra-se compartimentado em três subcapítulos: (i) Movimento da Escola Moderna, sua génese e modelo pedagógico; (ii) Assembleia de Turma/ Conselho de Cooperação Educativa e; (iii) Dar voz a todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1. Movimento da Escola Moderna, sua génese e modelo pedagógico

Para refletirmos acerca do conceito de Assembleia de Turma temos, obrigatoriamente de falar do MEM e do seu modelo pedagógico.

Tal como nos surge definido por Serralha (2009) “o Movimento da Escola Moderna . . . é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (p. 5).

Em termos históricos, “o seu passado mais distante liga-os aos pedagogos da 1ª República, inspirados pela corrente internacional da Educação Nova” (Serralha, 2007, p. 127).

O início do século XX trouxe consigo “ uma reflexão profunda sobre o novo sentido da escola, os conteúdos do ensino, o novo papel dos professores e as metodologias mais adequadas para atingir os destinatários” (Alves, 2010, p. 165).

Deste modo, em contraponto com a educação oitocentista, “surgem intelectuais que dão consistência a um pensamento pedagógico que privilegia a individualidade da criança em detrimento da homogeneização: americanos Dewey e Hall, europeus

Montessori, Decroly, Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima” (Alves, 2010, pp. 167-168), dando origem à Escola Nova.

Assim, quatro pedagogos têm papel importante nesta resenha histórica: Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Álvaro Viana de Lemos (Serralha, 2009). Lugar de destaque merece este último, uma vez que foi quem estabeleceu relações com Célestin Freinet “que viria a ser, nos primeiros tempos de vida do MEM, a sua matriz de trabalho” (Serralha, 2009, p. 16). De facto, foi Álvaro Viana de Lemos que, a partir da correspondência que trocava com Freinet e de quem se tornou amigo, introduziu em Portugal algumas das técnicas desenvolvidas por este pedagogo, como foi o caso da imprensa escolar (Serralha, 2009).

No entanto, como Portugal se encontrava no período do Estado Novo, estas ideias inovadoras não foram bem recebidas e só 30 anos depois é que Maria Isabel Pereira (educadora de infância) após se ter cruzado com Freinet e o Movimento da Escola Moderna francesa, partilhou, no seu regresso a Portugal, com Maria Amália Borges as novidades e Maria Amália passou a orientar o seu trabalho em torno da pedagogia freineteana (Serralha, 2009).

Por isso, quando fundou o Centro Infantil Helen Keller com Henrique Moutinho e João dos Santos, foi a pedagogia de Freinet que orientou o trabalho desenvolvido nesta instituição e foi com o intuito de divulgar esta pedagogia que Maria Amália Borges promoveu ações de formação coordenadas por Sérgio Niza (Serralha, 2009).

Segundo Serralha (2009) “os principais fundadores do MEM (Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida)” (p. 17) estabeleceram relações próximas com “algumas das figuras que integram essa tradição pedagógica portuguesa . . . por exemplo, Rui Grácio e Maria Amália Borges, por terem sido o seu elo de ligação a muitos outros nomes de grande prestígio pedagógico ao nível internacional” (Serralha, 2009, p. 17).

Rui Grácio foi também o intermediário que apresentou António Sérgio e a sua obra a Sérgio Niza, tendo o conceito de município escolar de António Sérgio tido grandes implicações em Sérgio Niza e, conseqüentemente, no MEM (Serralha, 2009).

De acordo com Godinho (1984) citado por Serralha (2009)

o fundamental na doutrina Sergiana é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo, na prática, a

desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões, até a plenitude daquilo porque responde o cidadão; treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando (p. 17).

Foi, então, Sérgio Niza o pioneiro na colocação em prática desta nova concepção de escola de António Sérgio em 1963. No entanto, rapidamente o Estado Novo tomou conhecimento do que estava a acontecer e impediu Sérgio Niza de ensinar. Porém, esta tentativa “corresponde, fundamentalmente, ao lançamento da primeira pedra na construção efectiva do Movimento” (Serralha, 2009, p. 18).

Outro dos marcos do Movimento foi “os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato dos Professores do Ensino Particular, organizados entre 1963 e 1966 por Rui Grácio” (Serralha, 2009, p. 18) e sob a coordenação de Sérgio Niza.

O MEM surgiu, assim, em 1965, a partir da atividade de professores que se juntaram num “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores” (Movimento da Escola Moderna, s.d., §1) promovido e dirigido por Rui Grácio.

Serralha (2009), citando Niza (1994) aponta para três práticas enquanto “base essencial em que assentou o MEM” (p. 19): (i) o município escolar de Sérgio Niza em 1963/64 de acordo com a proposta de António Sérgio; (ii) a integração de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Helen Keller, seguindo as técnicas de Freinet e; (iii) os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular entre 1963 e 1966.

Importa mencionar que após a morte de Freinet, o MEM francês enfrentou um período atribulado, assistindo-se a cisões de cariz teórico e metodológico e dando origem a diferentes correntes. No caso português, seguiu-se a linha da Pedagogia Institucional liderada por Fernand Oury deslocando-se “de um modelo pedocêntrico, onde a criança estava no centro do trabalho, para um modelo sociocêntrico, em que o grupo assumia um papel principal” (Mestre, 2010, p. 64).

Não nos podemos esquecer que, estando Portugal sob o domínio do Estado Novo tradicionalista, o MEM teve de viver na clandestinidade, sendo os seus princípios apenas observados em algumas instituições de ensino particular.

Após o 25 de abril de 1974 foi, então, possível a sua institucionalização legal, alcançando “a sua formalização jurídica como associação só em 1976” (Mestre, 2010, p. 64). A partir daí, alargou-se o seu número de associados, o que só foi possível porque a sua ação pode, finalmente, ser alargada aos professores do ensino oficial (Mestre, 2010).

Assim, em termos de “pedagogos importantes na génese do movimento, para além da importância de Freinet e da Pedagogia Institucional na construção e reconstrução sistemática do modelo pedagógico do MEM” (Mestre, 2010, p.65), importa também mencionar nomes ligados às Ciências da Educação e cuja influência também se fez sentir no MEM: Dewey, Vygotsky, Bruner e, mais recentemente, o grupo dos pós-vygotskianos (Cole, Wertsch, Rogoff, Wells e Daniels) (Serralha, 2007).

Após esta breve incursão pela História, debrucemo-nos agora sobre o modelo pedagógico do MEM que Mestre (2010) define como “um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos” (p. 69).

São “três os conceitos nucleares que se tornam princípios base deste modelo pedagógico” (Mestre, 2010, p. 69): circuitos de comunicação; estruturas de cooperação educativa e participação democrática direta.

Tal como no município de António Sérgio se pretendia formar cidadãos na sua plenitude, também no MEM se considera que “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (Niza, 1998, p. 7³).

No entanto, ao falar de democracia na escola não se pode fazer a analogia com a democracia política. Na escola “participação quer-se em directo e não em forma de

³ A paginação não corresponde ao texto original, mas sim ao documento disponível online e que foi o consultado para a realização deste trabalho.

delegação ou de representação” (Niza, 1998, p. 8⁴). Assim, no contexto escolar “trata-se de gerir colegialmente, em Conselho, tudo o que à turma respeita” (Niza, 1998, p. 9⁵).

E chegamos, então, ao tema central do nosso estudo o Conselho de Cooperação Educativa ou Assembleia de Turma.

3.2.2. Assembleia de Turma/ Conselho de Cooperação Educativa

Em primeiro lugar, cabe-nos a nós esclarecer o motivo pelo qual este subcapítulo surge com duas designações diferentes: Assembleia de Turma e Conselho de Cooperação Educativa. De acordo com a bibliografia que fomos consultando para a realização desta investigação, a Assembleia de Turma surge designada de várias formas: Assembleia de Turma, Conselho de Turma e Conselho de Cooperação Educativa. No entanto, todos são unânimes na descrição do modo como decorrem.

No estudo em causa, optámos pela designação de Assembleia de Turma, uma vez que era a designação adotada na instituição na qual decorreu a investigação. Porém, nesta fundamentação teórica iremos respeitar as designações que cada um dos autores citados utiliza para nos mantermos fiéis às fontes consultadas.

De acordo com Serralha (2009) o Conselho de Cooperação Educativa é um “espaço público de encontro semanal do grupo/ turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem . . . as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum” (p. 43).

A mesma autora aponta para várias funções atribuídas ao Conselho: (i) *regulação dos percursos de aprendizagem* dos alunos (Serralha, 2009, p. 43); (ii) *gestão cooperada de conflitos* (Serralha, 2009, p. 43) e; (iii) *instituinte das regras de vida* (Serralha, 2009, p. 43).

Também Brites (2016) aponta para “duas atividades fundamentais: leitura e avaliação das responsabilidades semanais e leitura e discussão do diário de turma” (p. 19).

⁴ A paginação não corresponde ao texto original, mas sim ao documento disponível online e que foi o consultado para a realização deste trabalho.

⁵ Ver a nota de rodapé anterior.

Brites (2016) refere, ainda, que “nos Conselhos de Turma, o grupo disfruta [*sic*] da oportunidade de avaliar, refletir, planejar, acompanhar, regular, analisar, orientar e gerir as suas aprendizagens e conflitos, desenvolvendo-se social e moralmente” (p. 10).

Resumidamente, em toda a bibliografia consultada surgem sempre duas dimensões distintas. Por um lado, a planificação e avaliação das aprendizagens e, por outro lado, a reflexão sobre o Diário de Turma, devendo tratar-se de “gerir colegialmente . . . tudo o que à turma respeita” (Niza, 1998, p. 9⁶).

O Diário de Turma torna-se assim um instrumento fundamental para a Assembleia e para a vida da turma, no qual os alunos podem, durante a semana, ir registando assuntos que gostariam de discutir/ debater em Assembleia de Turma, ou como diz Niza (1991) é o “ “Termómetro Moral” da Turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional de relações e de valor de um grupo” (p. 28).

No nosso caso concreto, e tendo em conta que apenas a leitura e discussão dos assuntos registados no Diário de Turma era contemplada na Assembleia, o Diário de Turma tinha ainda um papel mais importante. Os alunos dispunham de quatro caixas, nas quais em vez dos tradicionais “Gostei”, “Não gostei” e “Proponho” encontrávamos os temas “O que fiz por mim”, “O que fiz por alguém”, “Preciso de ajuda” e “Tive uma ideia” e os alunos ao longo da semana podiam ir livremente colocando dentro de cada uma delas os assuntos que queriam ver tratados em Assembleia.

Por sua vez, a Assembleia de Turma tinha lugar às segundas no período entre as 14:35 e as 15:30, sob a responsabilidade de uma psicóloga (responsável pela gestão da Assembleia, bem como da disciplina de competências sociais), mas apenas de quinze em quinze dias (em semanas alternadas com atividades de competências sociais). As Assembleias baseavam-se, tal como mencionado anteriormente, na leitura e discussão do que os alunos escreviam no Diário de Turma.

As Assembleias da Turma contribuíam, assim, para um “desenvolvimento da educação para a cidadania” (Brites, 2016, p. 17), pois desenvolviam “o controlo pessoal, o sentido crítico e reflexivo, o debate, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade,

⁶ A paginação não corresponde ao texto original, mas sim ao documento disponível online e que foi o consultado para a realização deste trabalho.

a autonomia, a participação e o respeito pelo outro e pela sua opinião” (Brites, 2016, p. 17). De facto, ao fazê-los refletir sobre os seus atos estamos a contribuir para que os alunos acedam a um “metaconhecer – que se funda na análise reflexiva dos comportamentos dos alunos sinalizados como responsáveis pelas ocorrências negativas então levadas a Conselho, procurando-se, com isso, melhorar o comportamento dos alunos para que se sintam mais integrados no grupo” (Serralha, 2009, p. 24).

Nas palavras de Serralha (2009) a Assembleia de Turma consiste, assim, numa “construção activa de cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em colectivo” (Serralha, 2009, p. 43). Em Conselho exerce-se “um controlo por meio da razão, que proporciona aos alunos a compreensão dos seus actos e lhes dá a dimensão ética, tornando-os pessoas moralmente responsáveis” (Serralha, 2009, p. 29).

Em suma, a Assembleia de Turma é um momento fundamental para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos, uma vez que serve de “incentivo à participação activa, introdução à vida democrática, promoção do respeito pelo outro, desenvolvimento do sentido de responsabilidade e o desenvolvimento da formação pessoal e social” (Brites, 2016, p. 56). Para além disso, e a partir das experiências do dia a dia é concedida aos alunos “a possibilidade de refletirem sobre as suas ações e atitudes, adquirindo assim consciencialização do bem e do mal, corrigindo os seus erros e/ou encontrando alternativas de resolução para os mesmos” (Brites, 2016, p. 56).

3.2.3. Dar voz a todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem

Ao escolher estudar as conceções dos alunos, foi nossa opção dar voz aos alunos e aos seus pensamentos com todas as implicações que daí possam advir. Seguindo as linhas de investigação mais recentes, também nós reconhecemos que “as crianças devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2).

Assim, as primeiras questões que se colocam são, obviamente, éticas. Quando se realiza um estudo é necessário ter em mente uma série de dilemas relacionados com a utilidade do estudo e com o uso que será dado aos resultados obtidos (Rojas, Susinos &

Calvo, 2013). Como tal, é necessário um consentimento informado de quem participa no estudo, no qual os intervenientes saibam qual o fim a que se destina e decidam que informações desejam veicular ou até que ponto desejam participar (Rojas et al., 2013).

Ao tomarmos como ponto de partida as suas conceções, dando-lhes a possibilidade de poderem partilhar as suas experiências e pontos de vista e de serem ouvidos e tidos em consideração, colocamos os alunos “in a situation of enunciation that has traditionally been denied them” (Rojas et al., 2013, p. 159). Ou como referem Correia, Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino (2002) quando “cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a ‘sua escola’” (p. 2). Assim, “o questionamento aos alunos assume-se como uma estratégia metodológica de grande valor, quer na identificação de barreiras à participação . . . quer na definição de planos de acção e monitorização dos processos de desenvolvimento” (Correia et al., 2002, p. 24).

No entanto, quando damos voz às crianças temos de ter em consideração aspetos específicos. Por exemplo, com crianças é necessário que, para além da linguagem verbal, analisemos também as suas expressões faciais porque muita da informação é veiculada por esse meio (Rojas et al., 2013). Para além disso, é difícil para muitas crianças traçarem uma linha cronológica sequencial dos eventos, muitas preferem responder a perguntas fechadas e recorrem a exemplos específicos para explicarem as suas ideias e pontos de vista (Rojas et al., 2013).

Por conseguinte, quando resolvemos dar voz a crianças nos nossos estudos temos de ter em atenção não apenas o registo áudio mas também o vídeo e simplificar o vocabulário utilizado nas perguntas, tendo de, frequentemente, parafrasear as nossas perguntas iniciais (Rojas et al., 2013).

No fundo, é essencial que não nos esqueçamos de que continuamos a lidar com crianças e de que se não nos adaptarmos a elas, os resultados do nosso estudo podem ser adulterados.

Também Máximo-Esteves (2008) aponta no sentido de ter cuidados especiais e cita Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b) ao alertar para a pedagogia da participação que “reconhece à criança um papel activo na construção do conhecimento sobre a

infância” (p. 99). Deste modo, “dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas” (Correia et al., 2002, p. 24).

No entanto, é simultaneamente uma oportunidade para “aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista” (Correia et al., 2002, p. 24). Por isso, nas palavras de Leite e Arez (2011) “dar a palavra às crianças . . . é uma aventura gratificante: independentemente da idade, é delas muitas vezes que emergem as ideias mais interessantes e as soluções mais criativas” (p. 90).

3.3. Metodologia

3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Partindo do objetivo geral do nosso estudo: identificar e comparar as concepções que alunos e professoras têm acerca da Assembleia de Turma, no contexto de observação das Assembleias de Turma identificaram-se as seguintes questões de investigação: (i) quais as concepções dos alunos face à Assembleia de Turma?; (ii) quais as concepções das professoras face à Assembleia de Turma?; (iii) quais os pontos de contacto entre concepções? e; (iv) quais os pontos de afastamento entre concepções?

Em conformidade com o objetivo geral do estudo e as questões de investigação enunciadas, identificámos os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar as concepções dos alunos face à Assembleia de Turma; (ii) caracterizar as concepções das professoras face à Assembleia de Turma; (iii) identificar pontos convergentes nas concepções de alunos e professoras; (iv) identificar pontos divergentes nas concepções de alunos e professoras.

3.3.2. Opções metodológicas

Neste pequeno subcapítulo pretendemos, de uma forma muito sucinta, apresentar e fundamentar as escolhas que fizemos em termos de métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

3.3.2.1. Natureza do estudo

Considerando o objeto de estudo e os objetivos estabelecidos, optámos por recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que o que se pretende é

“penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2013, p. 18). Ao abordarmos concepções estamos a tocar na subjetividade dos intervenientes e, como tal o que pretendemos é “interpretar e compreender os seus [da ação humana] significados num dado contexto social” (Coutinho, 2013, p. 18).

Ou como defendem Sousa e Baptista (2011) “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). As investigações de natureza qualitativa são, assim, indutivas e descritivas, uma vez que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Deste modo, a nível concetual, o que se pretende estudar “não são os comportamentos” (Coutinho, 2013, p. 28), mas “trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 28).

3.3.2.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Os métodos e técnicas de recolha e análise de dados concedem credibilidade, motivo pelo qual, para realizar um trabalho com este carácter, estes processos devem ir ao encontro da situação em concreto, neste caso, do contexto educativo em questão. São eles que, pelo seu carácter objetivo e rigoroso, concederão credibilidade ao nosso estudo. Ou tal como defendem Morse et al. (2002) citados por Coutinho (2013) “sem rigor a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (p. 231).

Tendo em conta a metodologia de natureza qualitativa, no que respeita às técnicas de recolha de dados, optámos pela observação participante para recolher informação sobre o decorrer das Assembleias de Turma, entrevistas de grupo para recolher as concepções dos alunos e entrevistas semiestruturadas individuais para as das professoras.

Sempre que estivemos presentes nas Assembleias de Turma, recorremos à observação participante, pois integrámos o meio a observar, participando nas dinâmicas que envolveram a turma e registando o que observámos e ouvimos em notas de campo (cf. Anexo I – Notas de campo das Assembleias de Turma). De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como

eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Por conseguinte, a observação participante ajudou-nos a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Esta observação participante e as respetivas notas de campo permitiram-nos identificar a problemática e delinear os guiões que implementámos, posteriormente, tanto nas entrevistas de grupo com os alunos (cf. Anexo J – Guião das entrevistas de grupo) como nas entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras (cf. Anexo K – Guião das entrevistas às professoras).

Após termos recolhido os dados sobre as Assembleias tornava-se pertinente fazer o levantamento das conceções de alunos e professoras. Para tal recorremos a quatro entrevistas de grupo com seis alunos em cada uma delas e a duas entrevistas semiestruturadas, uma com cada uma das professoras. Todas as entrevistas foram registadas em áudio e transcritas posteriormente (cf. Anexo L – Transcrição da 1.^a entrevista de grupo, Anexo M – Transcrição da 2.^a entrevista de grupo, Anexo N – Transcrição da 3.^a entrevista de grupo, Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo, Anexo P – Transcrição da entrevista com a professora S e Anexo Q – Transcrição da entrevista com a professora C) para que pudessem ser alvo de análise.

Para nos ajudar na recolha de dados, no caso das entrevistas com os alunos, recorremos também ao registo em vídeo, uma vez que tal como referimos anteriormente com as crianças muito do que é “dito” não passa pela palavra mas sim pela expressão facial ou pelos gestos (Rojas et al., 2013).

Tal como afirma Coutinho (2013) “as entrevistas servem para obter informação que não foi possível obter pela observação ou para verificar . . . observações” (p. 332). Para além disso, o recurso à entrevista permite “explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2013, p. 332). Tendo em conta que era nossa intenção fazer o levantamento das conceções de alunos e professoras pareceu-nos ser a técnica mais adequada.

Com os alunos optámos por recorrer a entrevistas de grupo para que, tal como nos diz Flick (2005) conseguíssemos “criar uma situação de interação mais próxima da vida quotidiana que a conseguida no encontro (muitas vezes único) entre entrevistador e

entrevistado” (p. 115). Como queríamos fazer o levantamento das concepções dos alunos, pareceu-nos pertinente promover um ambiente menos formal e no qual fosse possível a interação entre os alunos.

No fundo, havíamos inicialmente pensado em promover grupos focalizados, no entanto, começámos por redigir um guião (cf. Anexo J – Guião das entrevistas de grupo) para nos ajudar a obter os dados que pretendíamos e acabámos por perceber que, embora se assistisse a alguma interação entre os alunos, devido à nossa inexperiência e à tenra idade dos intervenientes, era necessário que fôssemos nós a fazer as perguntas e, como tal, deixou de ser um grupo focalizado, passando a entrevista de grupo.

De acordo com Patton (1990) citado por Flick (2005) a entrevista de grupo focalizado consiste numa “técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que exerce um certo controle de qualidade sobre os dados produzidos” (p. 116), uma vez que “os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados (Patton, 1990 citado por Flick, 2005, p. 116).

Ao optar por este tipo de entrevista em detrimento da entrevista individual foi nossa intenção fomentar a troca de ideias entre os alunos e permitir o confronto em caso de desacordo, podendo assim “chegar mais longe que a entrevista individual” (Flick, 2005, p. 116).

Assim, no que se refere à sua estrutura e organização o guião encontra-se dividido em cinco blocos: o primeiro destina-se a legitimar a entrevista e a garantir a motivação dos entrevistados; o segundo pretende caracterizar as concepções dos alunos acerca da Assembleia de Turma; o terceiro tem como objetivo caracterizar os fatores facilitadores e dificultadores da participação dos alunos nas Assembleias; o quarto visa identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria da Assembleia e; por fim, o quinto e último bloco destina-se a dar a entrevista por terminada, agradecendo a participação dos entrevistados e valorizando-a (cf. Anexo J – Guião das entrevistas de grupo). No entanto, este guião serviu apenas de ponto de partida, sendo alvo de alterações sempre que necessário. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2007a) citados por Máximo-Esteves (2008) “a entrevista, essencialmente a modalidade semiestruturada, reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o

instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças” (pp. 99-100).

A opção pela entrevista semiestruturada individual, no caso das professoras, prende-se com o facto de pretendermos orientar a entrevista num determinado sentido, permitindo, no entanto, alguma liberdade ao entrevistado, uma vez que “tem como ponto de partida um guião” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96), abordando os tópicos que o entrevistador pretende pôr em destaque, mas “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). Na redação do respetivo guião (cf. Anexo K – Guião das entrevistas às professoras) tivemos a preocupação de abordar as mesmas temáticas que haviam sido tidas em consideração com os alunos, para que, aquando da análise dos dados, pudéssemos estabelecer comparações entre as respostas. Assim, no que se refere à sua estrutura e organização, este guião, à semelhança do que aconteceu com o das entrevistas de grupo, encontra-se dividido em cinco blocos: o primeiro destina-se a legitimar a entrevista e a garantir a motivação da entrevistada; o segundo pretende conhecer as conceções da professora acerca da Assembleia de Turma; o terceiro tem como objetivo caracterizar os fatores facilitadores e dificultadores da participação dos alunos nas Assembleias; o quarto visa proceder a um balanço das Assembleias e; por fim, o quinto e último bloco destina-se a dar a entrevista por terminada, agradecendo a participação da entrevistada e valorizando-a (cf. Anexo K – Guião das entrevistas às professoras).

Em suma, para recolher os dados para a presente investigação, foram observadas quatro Assembleias de Turma, foram realizadas quatro entrevistas de grupos com os alunos e duas entrevistas semiestruturadas individuais (uma com cada uma das professoras).

Após a aplicação e transcrição das entrevistas procedemos à respetiva análise de conteúdo. A análise de conteúdo “utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p. 217).

Assim, optámos por uma análise de conteúdo categorial e dedutiva. Por isso, em primeiro lugar, organizámos e sistematizámos a informação obtida para, de acordo com os guiões de entrevista e a partir dos objetivos por nós definidos, definir as categorias

que apresentamos no Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos e Anexo S – Análise de conteúdo das entrevistas das professoras.

Esta análise permitiu “a identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno, proporcionando a possibilidade de percorrer os dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados” (Valadas & Gonçalves, s.d., p. 4).

3.3.3. Caracterização dos participantes

O estudo desenvolveu-se no contexto de 1.º CEB descrito na primeira parte deste relatório. Nele participaram 24 alunos do 3.º ano de escolaridade, numa turma composta por 50% de raparigas e outros 50% de rapazes e cuja ação pedagógica da orientadora cooperante também já foi descrita.

Para além dos alunos, também a professora cooperante participou no estudo, assim como a professora de competências sociais, uma vez que esta era a responsável pela coordenação dos momentos de Assembleia de Turma.

3.3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Quando encetamos uma investigação é necessário termos cuidados, nomeadamente no que aos princípios éticos diz respeito. Tal como referem Fernandes e Tomás (2011) “as discussões sobre ética na investigação com crianças têm sido um ponto forte na última década, tendo o cenário evoluído desde uma ausência de cuidados a uma discussão profícua” (p. 9). Considera-se importante que se respeite “um princípio ético fundamental relacionado com o consentimento informado” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 10) dos sujeitos, no qual estes são informados “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do *timing* e dos resultados” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 10).

Como tal aquando da recolha dos dados tivemos a preocupação de: (i) em todas as gravações das entrevistas, pedir autorização para as respetivas gravações, explicar o motivo pelo qual estávamos a recolher os dados e referir quais eram os objetivos do nosso estudo e; (ii) dar liberdade a quem não quisesse participar.

Depois, durante o processo de escrita foi nossa preocupação ocultar a designação da instituição, bem como qualquer referência a nomes de alunos ou professores.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

A partir da análise dos dados recolhidos é possível realizar uma apresentação dos mesmos, sendo necessário ter em mente que os resultados não podem, nem devem ser alvo de generalizações.

Ao pretender estudar as concepções dos alunos e das professoras relativamente à Assembleia da sua turma, a análise realiza-se, em primeiro lugar, comparando as quatro entrevistas de grupo dos alunos e as duas entrevistas individuais das professoras, e só depois cruzando os resultados obtidos para vermos em que medida as concepções dos alunos se aproximam ou se afastam das concepções das professoras.

Assim, para que a leitura deste capítulo seja mais clara e evidente, dividimo-lo em três subcapítulos. No primeiro temos a apresentação e discussão dos resultados relativos às concepções dos alunos; no segundo realiza-se o mesmo exercício mas para as concepções das professoras e, por fim, no terceiro e último procede-se a uma análise comparativa dos dados e procuram-se pontos de convergência e divergência.

3.4.1. Concepções dos alunos

Através da análise de dados procuramos organizar e sistematizar os elementos que se foram recolhendo, de modo a conseguirmos compreendê-los. Assim, a primeira análise global ao conteúdo das entrevistas de grupo aos alunos permitiu-nos identificar três grandes temas: (i) concepções dos alunos sobre a Assembleia de Turma; (ii) fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma e; (iii) recomendações sugeridas para melhoria da Assembleia.

Na totalidade dos três temas, inferimos 16 categorias para tratamento de dados que apresentamos de seguida, por ordem temática. Para ser mais fácil compreender o processo de análise, iremos apresentando os respetivos indicadores para cada categoria. Ainda com o intuito de facilitar a leitura e compreensão deste subcapítulo, salientamos que todos os dados apresentados podem ser consultados nos Anexo L – Transcrição da 1.^a entrevista de grupo, Anexo M – Transcrição da 2.^a entrevista de grupo, Anexo N –

Transcrição da 3.^a entrevista de grupo, Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo e Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, dispensando assim a sua constante referência.

O primeiro tema designado *concepções dos alunos sobre a Assembleia de Turma* foi dividido em 8 categorias: (i) funcionamento; (ii) assuntos/ temas tratados; (iii) assuntos/ temas mais frequentes; (iv) participantes; (v) participantes mais frequentes e motivos para isso; (vi) participantes menos frequentes e motivos para isso; (vii) funções e; (viii) vantagens.

Quanto à primeira categoria *funcionamento*, parece-nos que o mais importante é perceber que todos os alunos reconhecem a existência do presidente e do secretário na Assembleia. Para além disso, mencionar que o 1.^o grupo foi o que teve maiores dificuldades em perceber o que se pretendia, chegando o primeiro interveniente a dizer “Eu acho que a Assembleia de Turma é boa para discutirmos os assuntos”, para responder à pergunta “Como funciona uma Assembleia?” (cf. Anexo L – Transcrição da 1.^a entrevista de grupo) e o 4.^o grupo foi o que apresentou a descrição mais pormenorizada. De salientar, ainda, que todos os alunos mencionaram a forma como é feita a regulação da palavra no debate com 50% dos alunos a apontar para o *presidente dá a palavra* e os outros 50% para a *necessidade de colocar o dedo no ar quando se quer intervir*.

No que diz respeito a *assuntos/ temas tratados*, as respostas desta categoria não foram fáceis de analisar e, consultando o Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos vão observar que os mesmos grupos surgem em vários indicadores. Inicialmente, os alunos começaram por nos dar exemplos concretos, acabando por chegar aos 4 temas do Diário de Turma (“O que fiz por mim”, “O que fiz por alguém”, “Preciso de ajuda” e “Tive uma ideia”).

Em seguida, no indicador *assuntos/ temas mais frequentes*, a turma foi unânime ao mencionar o “Preciso de ajuda”, embora alguns alunos tivessem referido a denominação “Não gostei”. Para além disso, também nos parece importante, o facto de alguns alunos terem identificado o “Tive uma ideia” como o aspeto menos focado em Assembleia (cf. Anexo N – Transcrição da 3.^o entrevista de grupo e Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo).

Relativamente a *participantes*, embora todos tenham acabado por afirmar que os participantes na Assembleia são toda a turma e as professoras, decidimos colocar dois indicadores, uma vez que, à exceção do 4.º grupo, os alunos começaram por referir apenas a turma e só após questionamento da nossa parte é que mencionavam as professoras. Na nossa opinião, isto pode indiciar uma de duas situações: ou os alunos entendem que as professoras desempenham um papel secundário na Assembleia e, como tal, acabam por referi-las em segundo lugar, ou, para eles, as professoras são parte integrante da turma e, portanto, ao referirem a turma estariam, também, a incluí-las. De salientar, ainda, que no caso do 2.º e 3.º grupos, foi necessário reformular a pergunta inicial para que percebessem o que se pretendia. Gostaríamos de destacar a definição de Assembleia de Turma de L: “ E chama-se Assembleia de Turma porque toda a turma, se quiser, pode participar, porque senão chamava-se assembleia de um grupo de meninos” (cf. Anexo M – Transcrição da 2.ª entrevista de grupo).

As duas categorias seguintes *participantes mais frequentes e motivos para isso* e *participantes menos frequentes e motivos para isso*, são apresentadas e discutidas em conjunto, uma vez que nos parece que estão, na opinião dos alunos, muito interligadas. Assim, na nossa opinião, mais interessante do que estarmos a analisar exaustivamente a lista dos alunos mencionados como tendo uma participação mais ou menos frequente, é o facto de os alunos, na sua maioria, associarem a maior participação a quem tem mais problemas para resolver e, inversamente, a menor participação a quem tem menos problemas. Esta situação faz-nos antever que uma das funções da Assembleia de Turma será, para os alunos, a resolução de problemas. Para além disso, queremos também frisar o facto de apenas pouco mais de um quarto da turma (1.º Grupo + FC) referir o papel de gestão do presidente e do secretário, como motivo para maior participação na Assembleia.

No caso da categoria *funções* pareceu-nos ser importante quantificar os dados que recolhemos e analisámos. Como tal, apresentamos o gráfico obtido para perceber a divisão da turma em torno dos vários indicadores.

Funções da Assembleia de Turma (segundo as conceções dos alunos)

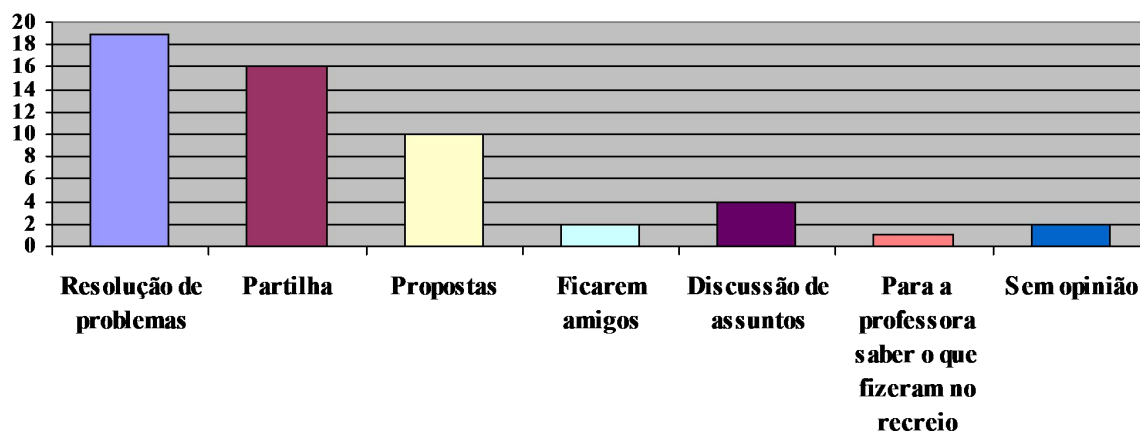


Figura 1. Gráfico dos dados absolutos das funções da Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.

Tal como é possível observar na Figura 1, 19 dos 24 alunos da turma referem que uma das funções da Assembleia é a resolução de problemas, confirmando a nossa previsão anterior e estando em consonância com uma das funções identificadas na revisão bibliográfica. Para além disso, também com bastante expressão surgem a partilha com 16 alunos e a realização de propostas com 10. No fundo, estas opiniões expressas pelos alunos vão ao encontro dos temas disponíveis no Diário de Turma: o “preciso de ajuda” estará intimamente relacionado com a resolução de problemas, “o que fiz por mim” e “o que fiz por alguém” estará relacionado com a partilha e, por fim, o “tive uma ideia” estará intimamente ligado às propostas. Na revisão bibliográfica realizada por nós encontramos como funções da Assembleia de Turma a dimensão de gestão de relações sociais e de conflitos (Serralha, 2009), assim como de instituição de regras de vida (Serralha, 2009), de avaliação, reflexão, planeamento, acompanhamento, regulação, análise, orientação e gestão de conflitos (Brites, 2016). Em suma, na bibliografia consultada, uma nota sempre presente era esta questão da gestão coletiva de “tudo o que à turma respeita” (Niza, 1998, p. 9⁷).

⁷ A paginação não corresponde ao texto original, mas sim ao documento disponível online e que foi o consultado para a realização deste trabalho.

Outro aspeto importante e que estabelece já relações entre duas categorias (*assuntos/ temas mais frequentes e funções*) é o facto de a função mencionada por mais alunos estar relacionada com o tema que os alunos consideram como o mais frequente.

Uma questão que gostaríamos de salientar por nos ter causado alguma estranheza é o facto de um dos alunos ter referido que uma das funções da Assembleia de Turma é a professora ficar a saber o que se passa no recreio, como se uma das funções da Assembleia fosse possibilitar que a professora soubesse o que se passa nos tempos em que não está com a turma, continuando a desempenhar o seu papel de figura de autoridade e disciplinação dos alunos.

Relativamente à categoria *vantagens*, antes de apresentarmos e discutirmos os resultados, importa referir que, em quase todos os grupos, foi necessário esclarecer o que são vantagens para que os alunos percebessem a pergunta. Tal como no indicador anterior, também aqui pensámos ser uma mais-valia quantificar os resultados obtidos.

Vantagens da Assembleia de Turma (segundo as concepções dos alunos)

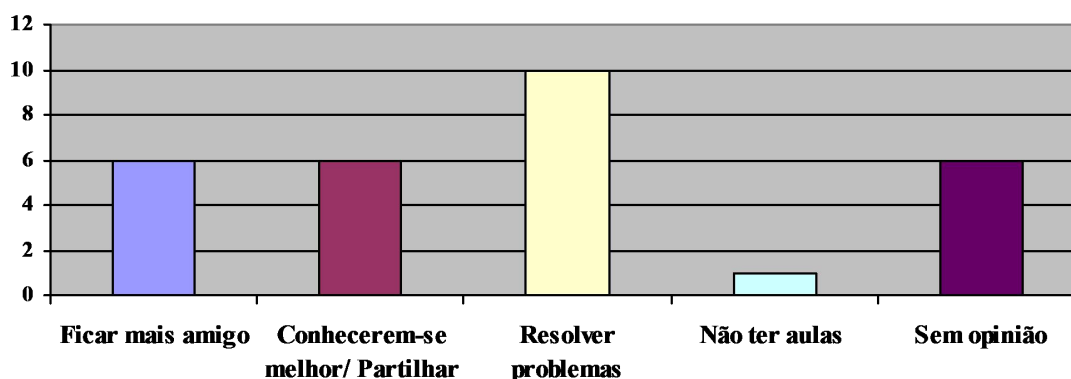


Figura 2 – Gráfico dos dados absolutos das vantagens da Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.

Assim, de acordo com a Figura 2, é possível observar que a vantagem mais referida está intimamente relacionada com o indicador mais escolhido na categoria anterior. Deste modo, 10 dos 24 alunos consideram que uma vantagem da Assembleia é conseguirem resolver os seus problemas. Mais uma vez a partilha também aparece com 6 alunos a mencioná-la. No entanto, aquilo que nos deixa mais reticentes é o facto de termos 6 alunos (25% da turma) que não têm opinião quanto às vantagens da

Assembleia, o que nos pode fazer pensar que não conseguem identificar nenhuma. No entanto, quando observamos quem são os alunos, verificamos que, à exceção do H, são alunos bastante reservados e que não costumam participar nas Assembleias. Não têm situações que necessitem da ajuda da Assembleia para serem resolvidas, nem costumam fazer partilhas públicas dos seus gostos ou das suas ideias, daí que, pensamos nós, não consigam expressar a sua opinião relativamente a vantagens. Para além disso, um dos alunos referiu que a vantagem seria não estar em aula durante este período.

No que diz respeito ao segundo tema *fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma* definimos 6 categorias: (i) fatores facilitadores; (ii) fatores dificultadores; (iii) aspeto mais difícil; (iv) resolução de conflitos; (v) intervenientes na resolução dos conflitos e; (vi) passos para a resolução dos conflitos.

Quanto aos fatores facilitadores, a observação do Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos permite-nos ver que 15 dos 24 alunos da turma referem como fator mais importante não terem muitos problemas para resolver, ou seja, embora identifiquem como uma das funções e das vantagens da Assembleia, tal como referido anteriormente, a resolução de problemas, reconhecem que as Assembleias que correm melhor são aquelas em que há menos problemas para resolver. Em segundo lugar surge o indicador *estar em silêncio a ouvir os outros* com 8 alunos a referirem-no.

No caso da categoria *fatores dificultadores* voltámos a recorrer à quantificação dos dados para evidenciar as escolhas dos alunos. Tal como é possível observar na Figura 3, o aspeto mais referido é o facto de existir muita conversa e muita confusão com 13 alunos a elegerem-no. Em segundo lugar, surge um indicador intimamente relacionado com as temáticas abordadas na Assembleia, assim 9 alunos manifestam que um aspeto dificultador é terem muitos “não gostei” em Diário de Turma. De notar, ainda, que se consultarmos o Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, observamos que 6 alunos (D, LA, So, TP, P e H) consideram como fatores dificultadores os dois indicadores em simultâneo (*muita conversa/ confusão e muitos “não gostei”*).

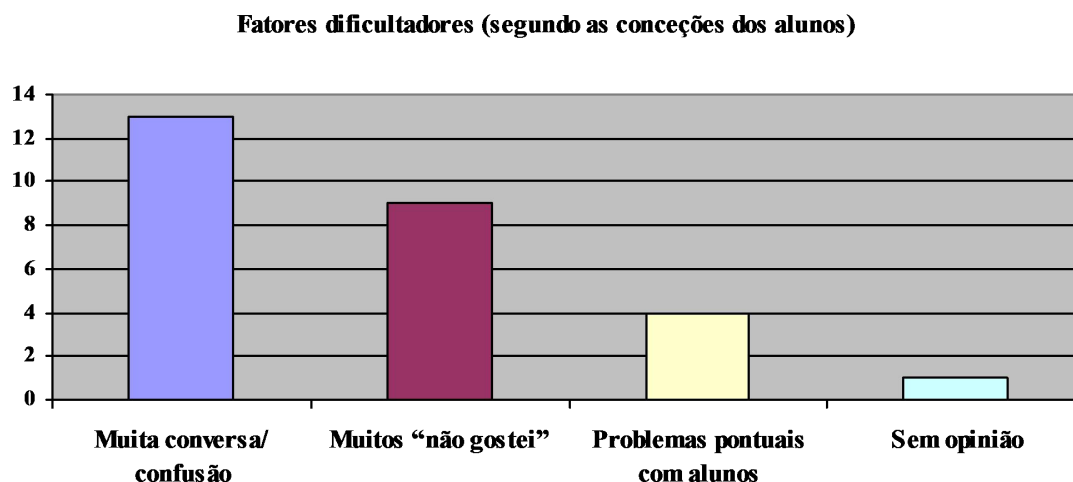


Figura 3 – Gráfico dos dados absolutos dos fatores dificultadores da participação dos alunos na Assembleia de Turma de acordo com as entrevistas de grupo.

No entanto, tal como explanado anteriormente, embora 9 alunos mencionassem o elevado número de “não gostei” como fator dificultador, quando questionados acerca do aspeto mais difícil, $\frac{3}{4}$ da turma optam pelo indicador *fazer/ manter silêncio* e apenas um aluno menciona a resolução de problemas. Mesmo assim, no caso desse aluno, os dois indicadores foram referidos. Esta situação pode explicar-se pelo facto de 6 alunos (D, LA, So, TP, P e H) terem escolhido, na pergunta anterior, duas opções (*muita conversa/ confusão* e *muitos “não gostei”*) e agora, quando tiveram de optar por um único indicador, escolheram a opção do *fazer/ manter silêncio*.

Relativamente a esta categoria importa, ainda, mencionar que os alunos que identificaram, na questão anterior, como fator dificultador situações pontuais com alunos, foram coerentes nesta resposta e frisaram aspetos relacionados com a resolução desses casos em concreto, motivo pelo qual não nos pareceu que fosse importante analisarmos essas respostas.

À semelhança do que havia acontecido com a questão das vantagens, a categoria *resolução do aspeto mais difícil* necessitou de uma explicação da parte do entrevistador para que os alunos conseguissem responder e, se observarmos o Anexo R – Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, a dispersão nas respostas fica evidente. No entanto, o indicador que reúne maior consenso é o *através do diálogo* com 9 alunos.

No que diz respeito à categoria *intervenientes na resolução dos conflitos*, os alunos dividem-se bastante entre 3 indicadores: *a professora/ as professoras, presidente e secretário e alguns alunos da turma*. Considerámos, no entanto, deveras interessantes duas respostas. A do J. que nos respondeu “os mais bem comportados”, quase que parecendo que existe, para este aluno, uma relação evidente entre o bom comportamento e a capacidade de resolução de problemas (cf. Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo). E a da Al que dissociou o recreio da sala de aula. Para esta aluna, no recreio é a LA, uma das colegas, mas durante a Assembleia são as professoras, os presidentes e os secretários (cf. Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista)

Relativamente aos passos para resolver os conflitos, os alunos começam por referir várias situações, até que alguém menciona as três fases que a professora cooperante costumava referir com frequência: 1.^o resolver com o colega; 2.^o procurar a ajuda de uma auxiliar ou de qualquer outro adulto e 3.^o escrever no Diário de Turma para ser resolvido em Assembleia. Quando esta sequência é lembrada por algum aluno, todos os outros concordam com ela.

Por fim, no terceiro tema *recomendações sugeridas para melhoria da Assembleia* definiram-se 2 categorias: (i) Assembleia ideal e (ii) alterações à Assembleia atual.

As respostas dadas a estas duas categorias estão intimamente relacionadas com os indicadores da categoria *fatores dificultadores*. Se os alunos identificam como fatores dificultadores a existência de muita conversa/ confusão e de muitos “não gostei” no Diário de Turma, não será de estranhar que os indicadores mais escolhidos nestas categorias estejam intimamente relacionados com estes aspetos, sobretudo com o aspeto mais difícil que era, na opinião dos alunos, *fazer/ manter silêncio*.

Assim, curiosamente, 9 alunos mencionaram que na sua Assembleia ideal existiria castigos para quem estivesse a conversar durante a Assembleia e 8 referiram que na Assembleia ideal os alunos estavam calados e só falavam na sua vez.

Os castigos voltam a aparecer na categoria *alterações à Assembleia atual* com 8 alunos a defenderem a sua introdução para quem não estivesse em silêncio durante a Assembleia. No entanto, apenas 4 mencionam que o ideal era os alunos passarem do barulho ao silêncio. Dá a sensação de que a regra só surte efeito se houver algum

castigo em caso de incumprimento. De salientar também que 6 alunos da turma referiram que deveriam tentar resolver os problemas antes de chegar à Assembleia, o que vai ao encontro do desejo de diminuição dos casos no “Preciso de ajuda”.

Uma questão que não foi alvo de análise cuidada porque só surgiu na última entrevista de grupo e já não conseguimos aprofundá-la com os restantes grupos é estes alunos afirmarem que as aulas são tão exigentes que aproveitam este momento da Assembleia de turma para “descansar o cérebro” (J) (cf. Anexo R – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo). Se tivéssemos tido oportunidade, teria sido interessante voltar a entrevistar os outros alunos para ver se esta questão era pontual ou se seria transversal à turma.

Em suma, todos os alunos elegem o tema “Preciso de ajuda” como o mais frequente e 19 dos 24 alunos consideram que uma das funções da Assembleia é a resolução de problemas, sendo esta também a vantagem mais apontada pelos alunos. Para além disso, os alunos associam a maior ou menor participação na Assembleia com o facto de se ter mais ou menos problemas para resolver, respetivamente. Por outro lado, o fator eleito como mais difícil é o *fazer/ manter silêncio* com $\frac{3}{4}$ dos alunos a referirem-no. Por isso, quando lhes pedimos que nos descrevam a sua Assembleia ideal ou que alterações proporiam à Assembleia atual, os castigos para quem não faz silêncio e o estar em silêncio e só falar na sua vez surgem nos dois lugares cimeiros.

3.4.2. Conceções das professoras

Para a análise das entrevistas das professoras, procedemos exatamente do mesmo modo como para as dos alunos, e voltámos a identificar três grandes temas: (i) conceções da professora sobre a Assembleia de Turma; (ii) fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma e; (iii) balanço das Assembleias.

Na totalidade dos três temas, inferimos dezanove categorias para tratamento de dados que apresentamos e descrevemos em seguida, por ordem temática e organizado em torno dos temas analisados. Para ser mais fácil compreender o processo de análise, iremos apresentando os respetivos indicadores para cada categoria.

Sempre que possível tentámos manter as mesmas categorias e indicadores utilizados com os alunos para depois ser mais fácil o cruzamento dos dados entre as conceções dos alunos e das professoras.

À semelhança do subcapítulo anterior, todos os resultados apresentados e discutidos podem ser consultados nos Anexo P – Transcrição da entrevista à professora S, Anexo Q – Transcrição da entrevista à professora C e Anexo S – Análise de conteúdo das entrevistas das professoras.

Assim, o primeiro tema designado *conceções da professora sobre a Assembleia de Turma* foi dividido em 8 categorias: (i) funcionamento; (ii) participantes; (iii) assuntos/ temas tratados; (iv) assuntos/ temas mais frequentes; (v) situações conducentes à maior participação dos alunos; (vi) motivos conducentes à maior participação dos alunos; (vii) motivos conducentes à menor participação dos alunos; (viii) funções e; (viii) vantagens.

No que diz respeito ao funcionamento, uma das professoras cingiu-se aos temas tratados e ao debate promovido a partir deles, enquanto que a outra fez uma descrição mais pormenorizada na qual frisou a existência de um presidente e secretário, da descrição das funções de cada um deles e da discussão e resolução conjunta dos temas.

Quanto aos participantes, ambas as professoras referiram que todos podem participar. No entanto, C foi mais descritiva, assinalando as funções das duas professoras (professora titular e psicóloga).

Relativamente à categoria *assuntos/ temas tratados*, ambas falaram nos mesmos temas, mas enquanto uma se referiu às designações instituídas em Diário de Turma, a outra não, tendo-se verificado exatamente o mesmo na categoria seguinte *assuntos/ temas mais frequentes*.

Nas *situações conducentes a maior participação dos alunos* ambas mencionaram os conflitos no recreio (embora S os tenha englobado no tema “preciso de ajuda”). No entanto C juntou-lhe as situações de partilha de brincadeiras de que os alunos gostaram.

Na categoria *motivos conducentes a maior participação dos alunos*, as respostas divergem um pouco, enquanto S fala em desentendimentos no recreio, C aborda a questão das partilhas quer seja de coisas que gostem, de assuntos que gostariam de ver

melhor esclarecidos ou de injustiças perante decisões já tomadas ou versões contadas por colegas.

O mesmo acontece com os motivos conducentes a menor participação dos alunos. Neste caso, enquanto C afirma que são as propostas, S refere que são “O que fiz por mim” e Assembleias muito longas que acabam por cansar os alunos.

Quanto às funções da Assembleia detetámos algo que na nossa opinião é curioso. Embora os três grandes temas abordados no Diário de Turma sejam a resolução de problemas, a partilha e propostas, só a resolução de problemas foi identificada como função por ambas. Relativamente à partilha só uma tocou no assunto e nas propostas ninguém falou. Para além disso, uma das professoras abordou as funções da assembleia na ótica dos professores e não na ótica dos alunos (para os professores saberem o que se passa no recreio e para saberem a visão que os alunos têm sobre assuntos da escola).

Por fim, na última categoria do 1.º tema, *vantagens*, enquanto C frisa as mesmas que definiu como funções, S destaca o desenvolvimento do espírito de grupo, da interajuda, da união, da partilha e da compreensão assim como da moralidade dos alunos.

No segundo tema *fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma* identificámos 8 categorias: (i) fatores facilitadores; (ii) fatores dificultadores; (iii) aspeto mais difícil de gerir; (iv) estratégias para resolução de situações difíceis de gerir; (v) papel/ funções dos alunos na dinamização da Assembleia; (vi) papel da professora na dinamização da Assembleia; (vii) resolução de conflitos e; (viii) passos para a resolução de conflitos.

Como fatores facilitadores S destacou um presidente e um secretário muito eficientes no desempenho das suas funções e C o cumprimento das regras de participação na Assembleia. E, inversamente, como fatores dificultadores referiram ambas o oposto, um presidente que não sabe desempenhar o seu papel (S) e não cumprir as regras de participação (C).

Deste modo, em consonância com as respostas anteriores, C destacou como o aspeto mais difícil de gerir as regras de participação, enquanto que S escolhe algo completamente diferente e fala em situações que envolvem terceiros (“outros adultos”) e que não são resolvidos como a professora pensa que deviam ser.

Nas estratégias para resolução de situações difíceis de gerir, ambas as professoras seguem o mesmo raciocínio, embora não recorram exatamente às mesmas palavras. Ambas referem que os assuntos são lidos para toda a turma, os alunos têm oportunidade de se pronunciarem e de fazerem propostas de resolução e depois a decisão é tomada conjuntamente.

Relativamente à categoria *papel/ funções dos alunos na dinamização da Assembleia*, enquanto C se preocupa com a generalidade da turma e aborda a resolução dos assuntos, S evoca os três diferentes papéis e as funções inerentes a cada um deles.

Quanto ao papel da professora na dinamização da Assembleia voltamos a ter unanimidade entre as docentes, uma vez que ambas alertam para a questão da ajuda à dinamização, ficando assim numa posição secundária.

Também no que à resolução de conflitos e aos passos necessários para os resolver diz respeito, ambas as professoras estão em consonância. As duas consideram que na maioria dos casos os conflitos ficam efetivamente resolvidos e em Assembleia procede-se à leitura dos problemas, à discussão (primeiro dos implicados e posteriormente alargada à restante turma) e, no fim, à resolução do conflito.

Por fim, o terceiro tema *balanço das Assembleias* foi dividido em três categorias: (i) avaliação; (ii) contributo para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença da turma e; (iii) eventuais alterações a introduzir.

Contrariamente ao que nós assistimos enquanto participámos nas Assembleias de Turma, uma das professoras (S) avalia as Assembleias como correndo normalmente bem. No entanto, neste ponto as duas docentes não estão de acordo, uma vez que a outra docente (C) vem ao encontro das nossas observações, referindo que, no início do ano letivo, período em que nós estivemos no contexto, as Assembleias eram muito difíceis e que foram melhorando ao longo do ano.

Relativamente ao contributo para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença da turma, ambas as docentes estão de acordo no aumento de confiança na turma, assim como o facto de não deixar assuntos por resolver. Para além disso, C menciona também melhorias ao nível da capacidade de argumentação e na resolução dos conflitos pela via do diálogo.

Por fim, em termos de melhorias, à semelhança do que havia acontecido com os alunos, também as docentes sugeriram melhorias que estão intimamente relacionadas com os fatores dificultadores identificados anteriormente. Assim, S propunha escolher sempre o mesmo presidente e secretário, enquanto que C exigia maior rigidez no respeito das regras de participação.

Em suma, embora as duas docentes estejam em sintonia na situações que conduzem a maior participação dos alunos na Assembleia como sendo os conflitos, o mesmo não acontece com os motivos conducentes a maior ou a menor participação dos alunos, em que cada uma delas dá respostas diferentes. No que diz respeito às funções da Assembleia, a resolução de problemas surge enunciada por ambas, no entanto, nas vantagens as docentes voltam a divergir. Quando se trata das estratégias para a resolução de situações difíceis de gerir, ambas seguem a mesma linha de raciocínio, mostrando, mais uma vez que estão em sintonia, bem como com o papel da professora na dinamização da Assembleia, com a resolução de conflitos e com os passos necessários para a sua resolução. As docentes voltam a estar em desacordo na forma como as Assembleias correm na generalidade, tendo uma classificado como normalmente bem (contrariando as nossas observações), enquanto que a outra refere que inicialmente eram muito difíceis, tal como nós observámos. Por fim, ambas as docentes estão de acordo em salientar o aumento de confiança na turma e o não ficarem assuntos por resolver como contributo da Assembleia de Turma para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença da turma e como propostas de melhoria salientam aspetos que visam erradicar os fatores dificultadores por si identificados.

3.4.3. Análise comparativa dos resultados

Após termos apresentado as conceções dos alunos e das professoras chegamos então ao ponto em que as comparamos para identificar convergências e divergências e retirarmos as nossas conclusões.

Deste modo, as conceções de alunos e professoras são muito semelhantes. Senão vejamos:

(i) Alunos e professoras descrevem o mesmo funcionamento para a Assembleia com as funções de presidente e secretário, a identificação dos temas tratados e a resolução coletiva dos assuntos.

(ii) Alunos e professoras reconhecem que todos podem participar.

(iii) No que diz respeito aos assuntos/ temas tratados, tanto alunos como professoras, independentemente dos nomes que lhes atribuem chegam a 3 temas centrais: resolução de problemas, partilha e sugestões. Para além disso, tanto alunos como professoras reconhecem como assuntos mais frequentes os que envolvem a resolução de problemas.

(iv) Embora a pergunta não fosse formulada exatamente da mesma forma, tanto os alunos como as professoras associam a maior participação à resolução de conflitos e também, embora com menor expressão, à partilha.

(v) Duas questões fundamentais a nosso entender eram as funções e as vantagens que alunos e professoras atribuíam à Assembleia e também neste aspeto assistimos a uma convergência. No caso dos alunos as funções mais referidas foram a resolução de problemas e a partilha. Ambas as professoras falaram na questão da resolução de conflitos e uma delas falou na partilha. Um aspeto curioso foi o indicador mencionado por um dos alunos *para a professora saber o que fizeram no recreio* que foi igualmente referido por uma das professoras. Não nos podemos esquecer que compete ao professor saber tudo o que se passa com os seus alunos, enquanto figura de autoridade e de disciplinação dos alunos e, como tal, a Assembleia é um momento importante para a professora ter acesso ao que se passa fora da sala de aula. É interessante verificar que, pelo menos um dos alunos também já se apercebeu desta situação. Também no que às vantagens diz respeito surgem mencionadas a resolução de conflitos e a partilha em ambos os casos.

(vi) Na questão dos aspetos facilitadores, dos aspetos dificultadores e no aspeto mais difícil de gerir também encontramos sintonia entre bastantes alunos e a professora C na questão do cumprimento das regras.

(vii) Por fim, em termos de eventuais alterações a introduzir embora se expressem de forma diferente, as opções mais escolhidas pelos alunos *castigos para*

quem não cumprisse as regras e passar do barulho ao silêncio vêm no mesmo sentido da sugestão da professora C *maior rigidez no que respeita às regras*.

Em suma, com esta comparação entre as conceções de alunos e professoras, verificamos que ambos seguem a mesma linha de pensamento. No entanto, para estabelecer estas nossas comparações optámos sempre por escolher os indicadores referidos pelo maior número de alunos. Não encontramos também nenhum indicador no qual possamos dizer que alunos e professoras têm pontos de vista opostos e antagónicos.

3.5. Conclusões

Tal como mostrado, durante a apresentação e discussão dos resultados, as conceções dos alunos e das professoras desta turma são convergentes e os alunos demonstram terem as regras de participação na Assembleia bem interiorizadas. Tanto alunos como professoras identificam como função e vantagem da Assembleia de Turma a resolução de problemas, função também referida por autores tais como Niza (1998), Serralha (2009) e Brites (2016).

No entanto, daquilo que nos foi possível observar e que foi, inclusivamente, mencionado como fator dificultador, há sempre um burburinho incomodativo que, por vezes, se torna mesmo em impeditivo para o funcionamento da Assembleia, tendo esta de ser interrompida, como alguns alunos mencionaram. Aliás, os próprios alunos sugerem como proposta de melhoria a implementação de castigos para quem estiver a conversar durante a Assembleia. Tentámos procurar estudos desenvolvidos sobre Assembleias de Turma e todos os que encontramos se debruçavam sempre sobre as potencialidades na resolução/ mediação de conflitos já amplamente exploradas por nós. Não encontramos, no entanto, ninguém que se debruçasse sobre esta questão da concentração/ desconcentração dos alunos durante a realização da própria Assembleia.

Uma das professoras do estudo mencionou que ao longo do ano a situação foi melhorando e a outra refere que as Assembleias correm na generalidade bem, o que nos leva a crer que a situação foi evoluindo favoravelmente ao longo do ano, mas isso já não nos foi possível acompanhar.

No entanto, parece-nos que seria pertinente explorar a questão levantada durante a 4.^a entrevista de grupo, acerca do facto de os alunos considerarem o contexto

educativo de tal modo exigente que aproveitam este momento para “descansar” um pouco e, como tal, relaxam também em termos de regras de interação (cf. Anexo O – Transcrição da 4.^a entrevista de grupo).

Aliás, tal como ficou bem patente nas respostas de um dos grupos em que uma das sugestões de alterações para melhoria da Assembleia seria intercalar rapazes com raparigas na distribuição dos lugares, os alunos mesmo sendo “obrigados” a respeitar os lugares que ocupam tradicionalmente nos seus grupos estabeleceram laços e afinidades com os colegas do grupo (como seria expectável) e acabam por encetar conversas paralelas enquanto os temas são debatidos em Assembleia.

Parece-nos que seria interessante, em primeiro lugar, alargar esta questão aos restantes alunos da turma e, posteriormente, às outras turmas da mesma instituição para verificar se os sentimentos destes alunos são extensíveis aos demais, ou se se trata apenas de uma situação pontual.

4. REFLEXÃO FINAL

A entrega deste relatório representa o fim de um percurso cheio de altos e baixos, de momentos fascinantes, mas também de muitas dúvidas e hesitações. Os períodos de prática supervisionada são aqueles em que nós estagiários somos confrontados com as nossas fragilidades, pois temos oportunidade de pôr em prática muitos dos ensinamentos que fomos adquirindo nas disciplinas de cariz mais teórico.

Este ano, no meu caso em particular, foi a oportunidade de ultrapassar mais uma etapa com o primeiro contacto com alunos de 2.º CEB, uma vez que já dou aulas há dez anos, mas sempre em 1.º CEB e estava bastante reticente com o meu desempenho com estes alunos. Para além disso, fui colocada no lugar de investigadora pela primeira vez.

Assim, o primeiro aspeto que me parece importante destacar prende-se com a disparidade que encontrámos em termos de contextos, tal como ficou demonstrado ao longo da 1.ª parte do relatório. E quando falo em disparidade nem me estou, propriamente, a referir a contextos sócio económicos, mas sim pedagógicos.

De facto, a experiência deste ano no 1.º CEB foi “o elemento do puzzle que [me] faltava” (Leite & Arez, 2011, p. 86), uma vez que tive, por um lado, acesso a um contexto no qual se privilegiava duas práticas sobre as quais já tinha consultado muita informação teórica mas ainda não tinha contactado na prática, sem ser através da implementação instituída por estagiárias: o TEA e a MTP. Tratou-se, assim, de um momento chave que me permitiu perceber, na prática, o que tinha feito bem em estágios anteriores e o que poderia melhorar. No fundo, facultou-me um termo de comparação entre o que já tinha feito e as práticas instituídas pela docente cooperante.

Para além disso, tivemos a felicidade de estar com uma professora cooperante extraordinária que nos acolheu como efetivas colegas, tendo a oportunidade de trabalhar como uma equipa e, podendo sem dúvida alguma, aprender e muito. Aliás, em ambos os contextos a nossa experiência com as respetivas professoras cooperantes foi muitíssimo gratificante. Foi nelas que fomos buscando apoio e suporte nos nossos momentos de hesitação, sendo fundamental destacar o papel do cooperante nesta reflexão.

Assim, torna-se, pensamos nós, interessante pegar no conceito de participação guiada tal como abordado por Oliveira-Formosinho num artigo de 2003. Neste texto a autora refere-se ao que acontece entre adulto e criança no percurso de ensino-

aprendizagem. No entanto, na nossa opinião, podemos estabelecer um paralelo para o que aconteceu connosco. De facto, o que o cooperante faz é criar pontes entre o que nós já conhecemos para que possamos “aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6) e nós, tal como as crianças vamo-nos socorrendo dos recursos do docente cooperante como fonte de “apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6). Assim, “este encontro de subjectividades, encontro de culturas, estimula e permite superação” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6). E, deste modo, tal como as crianças, nós também fomos evoluindo no nosso caminho, uma vez que o conhecimento futuro é construído a partir daquele de que dispomos atualmente, construindo andaimes, ou como refere Oliveira-Formosinho (2003) “a nossa criatividade pedagógica depende da construção inter/intrapessoal dos nossos andaimes” (p. 6). Importa não esquecer estas duas dimensões inter e intrapessoal, pois não basta conviver com quem nos quer abrir horizontes, é fundamental que queiramos que esses horizontes se abram. Daí que seja importante que na formação de professores “habitue os nossos alunos a reflectirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projecto de alunos que querem vir a ser professores” (Alarcão, 2000, p. 12).

Chegamos, então à questão do professor-investigador. Já em 2000, numa comunicação, Alarcão alertava para o facto de que “a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 2). Deste modo, torna-se necessário que os professores tenham “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2000, p. 2).

Todos nós enquanto futuros profissionais de educação procuramos que o ensino seja de qualidade, bem como o nosso exercício da profissão, ora “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Alarcão, 2000, p. 13). Para além disso, estes desenvolvimentos também não se podem conseguir “sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação” (Alarcão, 2000, p. 13). Ao conduzir uma investigação significa que parámos para refletir sobre a nossa prática ou sobre

algum aspeto educacional significativo para nós ou que nos despertou curiosidade e, como tal, decidimos compreendê-lo melhor e interpretá-lo. Ao fazê-lo, iremos contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional mas não só. A profissão de professor tem de ser feita de partilha e a partilha entre pares pode ser muito frutífera em termos de alargamentos de horizontes. Assim, “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2000, p. 6).

Nesta questão da reflexão e investigação torna-se, então, essencial que os professores investigadores desenvolvam esta capacidade de “investigar as suas teorias de acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35). Por isso é necessário que confrontem as teorias que defendem com as que efetivamente usam para que, através desta reflexão possam consciencializar-se “das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35).

Deste modo, reflexão e investigação surgem de mãos dadas e foi exatamente isso que se verificou connosco. Olhando para o que se estava a passar à nossa volta surgiu a temática para o estudo desenvolvido, que, por sua vez, abriu portas para a exploração de outros temas ou alargamento a outros públicos que era o caminho que seguiríamos se tivéssemos oportunidade para tal.

Deste modo, a experiência em PES II permitiu-me continuar a desenvolver as competências de gestão de grupo, planificação e aplicação de estratégias que já haviam sido encetadas em momentos anteriores mas foi, sobretudo essencial ao nível das competências de conceber dispositivos de diferenciação pedagógica, administrar as aprendizagens dos alunos e envolvê-los nesse processo e de reflexão e investigação sobre a acção. Mas que se desengane quem achar que a experiência de PES II deu resposta a todas fragilidades. Antes pelo contrário. O que a PES II fez, pelo menos no meu caso, foi abrir-me os olhos para o facto de a partilha entre pares ser uma efetiva mais-valia e considerar que tenho sempre algo mais para aprender com quem me rodeia: sejam eles colegas ou alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000, novembro). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Comunicação apresentada no encontro do INAFOP, Aveiro.
- Alves, L. (2010). República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. *Revista da Faculdade de Letras, 11*, 165-180.
- Brites, T. F. C. (2016). *Os Conselhos de Turma – uma forma de responsabilidade e participação*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/16827>
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação, 24*(1), 7-34.
- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. & Vitorino, T. (2002). *As vozes dos alunos. Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/16 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Bronislaw, G. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada no encontro da Associação Europeia de Sociologia. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/15425>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.
- Folque, M. (2006). *A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Escola Moderna.
- Gaite, M. J. M. (1996). Juegos y técnicas de simulación. In Jiménez, A. M. & Gaite, M.

- J. M. (Eds.), *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica* (pp. 79–103). Madrid: Editorial Síntesis.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projectos - Porquê? In *Projectos Curriculares de Escola e de Turma* (pp. 45-60). Porto: Edições Asa.
- Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 79-99. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Marques, A. A. (2013). *Os Jogos Didáticos na Aprendizagem da História e da Geografia* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/29157>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mestre, L. F. B. (2010). *A investigação-ação e a mudança no Movimento da Escola Moderna: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/2911>
- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). Referências históricas. Consultado a 20 de junho de 2017 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna, I* (3), 27-30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação, 11*, 77-98. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada, *Escola Moderna*, (18), 5-9.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pereira, A. L. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/71590>

- Rocha, A. P. R. (2014). *Os jogos e os vídeos didáticos: a motivação no ensino da História e da Geografia* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/11328/1683>
- Rojas, S., Susinos, T. & Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173.
- Serralha, F. L. T. R. P. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB* (Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-50.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). Leitura. Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Valadas, S. T. & Gonçalves, F. R. (s.d.). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Universidade do Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à professora cooperante em 1.º CEB

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar a entrevistada.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial e anónimo das informações. Solicitar autorização para gravar.
A professora	Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional da entrevistada.	<p>1. Como foi o seu percurso académico e profissional até hoje?</p> <p>O meu percurso académico foi em Lisboa no ensino obrigatório, sempre em escolas públicas. Fiz o ensino superior na ESE de Faro onde terminei a minha licenciatura em 4 anos. Em 2004 acabei o meu curso e em setembro entrei no colégio São Francisco Xavier para uma turma de 2º ano. Continuei com a turma até ao 4º ano. No entanto, era um colégio muito pequeno e no ano seguinte, iniciei o projeto d' O Parque em 2007 até hoje (9 anos).</p>
Processo pedagógico	Caracterizar a atuação pedagógica da professora.	<p>2. Em que referências metodológicas se baseia para o desenvolvimento da sua prática?</p> <p>No colégio utilizamos o modelo preconizado pelo “Ensinar é Investigar”.</p> <p>A Componente Pedagógica do modelo tem como fundamento a construção ativa do conhecimento, de acordo com a pedagogia construtivista e, nas competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem.</p> <p>Os conteúdos são os do 1.º ciclo do ensino básico e estruturam-se segundo dois eixos globalizantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade nuclear, que abarca de uma forma privilegiada a área de Estudo do Meio; • Atividades decorrentes, que englobam as áreas de Língua Portuguesa, e de Matemática. <p>Os conteúdos que orientam o desenvolvimento das capacidades de expressão/comunicação não-verbal têm uma presença muito relevante. O modelo de ensino/aprendizagem está estruturado em função de temas e não de áreas disciplinares, isto é, os temas são o caminho por onde os conhecimentos progridem e se alargam ao encontro uns dos outros. São as metodologias da descoberta e da investigação as que adquirem maior relevância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>O Modelo Pedagógico propõe três níveis de desenvolvimento de</p>

		<p>atividades.</p> <p>No nível 1 temos a expressão/comunicação das significações; Neste primeiro nível os alunos explicitam os seus conceitos primitivos através da expressão não-verbal (desenho, pintura, modelagem, dramatização, etc.) e da expressão verbal. A posterior exploração das atividades explicitadas ao nível do não refletido pretende fazer surgir o conflito cognitivo, motivador e mobilizador das etapas seguintes.</p> <p>No nível 2 está a elaboração de conceitos/especificação de sentido. No nível 2 os alunos recolhem informação através do desenvolvimento de atividades diferenciadas como: observação direta e registo escrito, fotografia, expressão plástica, análise documental de textos escritos, registos históricos, pinturas, etc. Os alunos fazem o tratamento da informação recolhida pela construção de esquemas, tabelas, gráficos, matrizes, textos, documentos verbo-icónicos, plantas, maquetas. A etapa seguinte é a comunicação dos resultados. Com a utilização dos produtos anteriormente elaborados pretende-se construir com os outros uma nova imagem do conceito em construção.</p> <p>No nível 3 temos a organização de esquemas concetuais que se desenrolam de modo a promover a diferenciação concetual. No último nível pretende-se fazer a integração dos novos conceitos nos esquemas concetuais dos alunos. O estabelecimento de relações de generalidade e de espaço/tempo que se realizam promovem a mudança conceptual do aluno e a consolidação dessa mesma mudança.</p> <p>O facto de projetarmos a aprendizagem para contextos do mundo real, de utilizarmos o contexto escolar para promover a reflexão partilhada, de estabelecermos permanentemente a ligação entre o ser aluno e o seu papel de cidadão, incorporando os processos de decisão nos processos educativos, promove no aluno um processo de desenvolvimento em espiral que acompanha o processo de mudança concetual.</p> <p>3. Tem autonomia para gerir o projeto educativo conforme o ritmo da turma?</p> <p>Na nossa escola, toda a equipa se centra em cada aluno, e sempre que necessitamos de alterar o currículo seja de forma individual, seja de forma geral, fazemo-lo. Por isso temos reuniões quinzenais para colocar a par todos os professores dos avanços e fragilidades dos alunos. Assim sendo, temos autonomia sempre que necessário para gerir o projeto educativo de acordo com o ritmo da nossa turma.</p> <p>4. Pode falar-nos um pouco sobre as rotinas da turma?</p> <p>Na nossa turma temos as rotinas de leitura da manhã, melhor</p>
--	--	--

		<p>calculador e ortografia, as tarefas, o registo das presenças, do calendário e do tempo. São rotinas introduzidas desde o primeiro ano.</p> <p>Este ano também introduzimos a rotina do <i>Quiet time</i> todas as manhãs quando chegamos à sala.</p>
Documentos orientadores	<p>Perceber em que medida a professora se revê nos documentos orientadores.</p>	<p>5. Os programas em vigor são benéficos ou prejudiciais para o desenvolvimento das crianças do 1.º CEB?</p> <p>Na minha opinião os programas são prejudiciais, não respeitam o tempo que é necessário para uma criança adquirir as competências de forma segura e eficaz para posteriormente conseguir aplicar em diversos contextos. A introdução de um número extraordinário de competências por ano é surreal. A qualidade com que se dá os conteúdos perde-se e posteriormente o sucesso dos nossos alunos é posto em causa.</p>
Turma	<p>Perceber se as crianças cumprem as regras pré-estabelecidas.</p> <p>Conhecer os interesses das crianças.</p> <p>Conhecer as estratégias da professora.</p>	<p>6. Quem definiu as regras da sala de aula?</p> <p>As regras são definidas e escritas pelos alunos. Dividiram-se em grupos e, em grupo, discutiram quais as principais regras para os diferentes espaços da escola. Depois apresentaram e foi pedido à turma se concordavam ou não com as regras definidas pelo grupo. Posteriormente montaram o cartaz das regras.</p> <p>7. No início, foi difícil implementar as regras?</p> <p>No geral as regras são bem implementadas, no entanto, no início do ano e após um ano de baixa sinto que as "minhas" regras (limites) estavam um bocadinho esquecidas e por isso tive que ser um pouco persistente e rígida para que os alunos percebessem as mudanças.</p> <p>8. Os alunos respeitam as regras implementadas na sala de aula?</p> <p>No geral sim, é claro que há sempre quem levante a mão e dê logo a resposta, ou quando alguém dá a sua resposta haja sempre alguém que queira também dizer a sua resposta...mas no geral, na maioria das vezes corre bem.</p> <p>9. Qual a área em que os alunos mais gostam de trabalhar?</p> <p>No primeiro ano os alunos gostavam muito de matemática, neste momento penso que a área que os alunos mais gostam de trabalhar seja a área de Estudo do Meio, pela forma como trabalhamos.</p> <p>10. E menos? Que estratégias utiliza para incentivar o trabalho nessa área?</p> <p>Menos talvez neste momento seja a matemática porque já é mais difícil para alguns, mas no geral não sinto que seja um entrave às</p>

aprendizagens. Para os motivar tento usar materiais lúdico-pedagógicos como jogos de cartas, sólidos, moedas e notas, relógios e ainda algumas aplicações com jogos matemáticos, fazer trabalhos a pares ou em pequeno grupo.

11. Quais as potencialidades da turma?

Ao nível da Língua Portuguesa têm motivação na leitura de textos, facilidade no estudo de conteúdos gramaticais e fluência na leitura em voz alta. Na matemática têm um bom nível de cálculo mental com recurso a estratégias e facilidade no recurso a estratégias para a resolução de problemas.

12. E as fragilidades?

No Português têm dificuldades ao nível da compreensão e interpretação dos textos, principalmente em questões inferenciais e de opinião é-lhes difícil dar respostas completas e com sentido; têm problemas com a caligrafia e a ortografia, fazendo desvios ortográficos mesmo quando estão a fazer cópias. Apresentam ainda dificuldades ao nível da pontuação, da organização textual, de aquisição de vocabulário e de expressividade na leitura em voz alta.

Na matemática têm problemas com a memorização das tabuadas, com as horas e o dinheiro.

Apresentam ainda fragilidades na concentração durante a realização dos exercícios e no brio com que apresentam os trabalhos.

Ao nível do comportamento apresentam momentos de falta de atenção e de conversa e têm tendência para falar alto durante o trabalho de projeto e o T.E.A. E há alguns comportamentos desapropriados da parte de alguns alunos.

13. E em relação à organização do trabalho deles na turma, acha que é mais vantajoso trabalharem de forma individual, em pequeno grupo ou em grande grupo?

Na nossa escola temos momentos para trabalho individual, momentos de pequeno e grande grupo acho que ambas são muito importantes.

14. E em relação a alunos com necessidades educativas especiais?

Na sala temos duas alunas com NEE, e as estratégias utilizadas variam de aluna para aluna. Há momentos em que trabalhamos de forma individual e de um para um (apoio individualizado fora da sala com terapeutas), como há momentos individualizados (T.E.A.)

		e momentos em que o trabalho é coletivo, mas diferenciado de acordo com as dificuldades da aluna.
Relação entre alunos	Conhecer as relações entre os pares.	<p>15. Os alunos têm uma boa relação entre eles?</p> <p>Sim são uma turma muito unida e que se dão muito bem uns com os outros e acolhem bem novos alunos. Mas é claro que por vezes existem situações menos boas.</p>
Relação entre áreas do saber	Conhecer a articulação de conteúdos e estratégias entre professores especialistas e a titular de turma.	<p>16. No que diz respeito à coadjuvação entre professores, esta verifica-se?</p> <p>Sim, todos os materiais e planificações trimestrais são elaboradas pela equipa de ano. Na realização de festas e eventos toda a equipa se mobiliza para ajudar numa parte da festa.</p> <p>17. Existe comunicação entre professores generalistas e especialistas? Por exemplo, o professor de Música ou Educação Física sabe o que se está a trabalhar na sala de aula?</p> <p>Sim todos os temas que trabalhamos em trabalho de projeto são generalistas, e na apresentação final de período cada especialista acrescenta a sua parte à apresentação. Por outro lado, os conteúdos de português e matemática são dados quase mutuamente na língua portuguesa como na língua inglesa.</p>
Trabalho de projeto	Perceber a metodologia de projeto na turma.	<p>18. Como se desenvolvem os trabalhos por projeto na turma?</p> <p>Os projetos iniciam normalmente com o desenho do que eles acham que sabem sobre o tema, depois fazem colocação de 3 perguntas, depois de acordo com as perguntas organizam-se grupos de trabalho, preenchem um plano de trabalho e iniciam as pesquisas. De seguida fazem os registos dos conhecimentos e apresentação aos colegas e finalmente aos pais.</p> <p>19. Em média, qual é a duração de cada projeto?</p> <p>Os projetos desenvolvidos são temas da escola por ano e por período, como tal dura 3 meses, desde a colocação das perguntas, pesquisas, registos dos conhecimentos e apresentação aos colegas e finalmente aos pais.</p>

Família	Conhecer a articulação da professora com as famílias.	<p>20. Como é a sua relação com as famílias dos alunos? É uma ótima relação de equipa e confiança.</p> <p>21. As reuniões de encarregados de educação realizam-se com que frequência? As reuniões oficiais da escola são em 4 momentos: no início do ano para dar a conhecer o programa e equipa, no final do 1º período (reunião individual com os pais); 2º período (manhã aberta – os pais que querem aparecem); e reunião de 3º período (reunião individual – balanço final). No entanto sempre que achamos pertinente chamamos os pais, ou sempre que os mesmos queiram reunir connosco agendamos.</p> <p>22. Quais os principais objetivos das reuniões? A principal razão é normalmente dar o feedback dos seus filhos, procurar soluções para resolver problemas ou perceber como está o contexto familiar.</p> <p>23. Que outros tipos de comunicação estabelece com as famílias? Temos o email, o telefone, utilizamos as agendas dos alunos e ainda os T.T.C'S para comunicar recados, visitas, avaliações...</p>
Período de intervenção	Conhecer as dificuldades sentidas pela professora e estratégias para o período de intervenção.	<p>24. Na profissão de professora, quais são as principais dificuldades que encontra na atualidade? Ter tempo para planificar com qualidade e posteriormente conseguir refletir de forma eficaz, para que os materiais a utilizar se alterem e as nossas fragilidades diminuam.</p> <p>25. Que indicações e/ou conselhos nos pode dar para o período de intervenção? Tentem explicar com clareza os conteúdos, sempre que houver uma dúvida perguntem, façam materiais fáceis de aplicar, mas com o objetivo direcionado, pois temos muito pouco tempo com eles. Vai correr bem, tenho a certeza! Força meninas!!!</p>
Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração da entrevistada na realização do trabalho.	Queremos agradecer a disponibilidade.

Anexo B. Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 1.º CEB)

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO EDUCATIVO

A presente caracterização foi concebida com base nas observações do grupo de estágio, assim como no Projeto Educativo da escola, que reflete o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição.

3.1. Caracterização do meio

A escola em questão encontra-se inserida numa das freguesias da Área Metropolitana de Lisboa que, de acordo com a operação dos Censos INE 2011, tem 16.561 residentes, nos quais se incluem 7150 famílias clássicas e 18 famílias institucionais.

Esta freguesia aloja diversos estabelecimentos de educação, que abrangem desde o pré-escolar até ao ensino superior e aos centros de apoio especializado. Trata-se de uma freguesia com uma notável importância histórica, dispondo de uma grande oferta a nível de serviços, monumentos e espaços de cariz cultural e turístico. Para além do vasto potencial cultural, existem, ainda, diversos espaços de lazer, como jardins, parques infantis, campos de jogos desportivos e parques de lazer e recreio, assim como espaços comerciais.

3.2. Caracterização da escola

A instituição na qual será implementado o presente PI é uma instituição privada que, de acordo com a informação veiculada pelo seu projeto educativo⁸, foi fundada no ano de 2002 e se encontra a lecionar desde 2003, oferecendo um ensino bilingue (português/ inglês).

⁸ O respetivo projeto educativo não será anexado ao presente PI para que se possa manter o anonimato.

Esta instituição pertence a um conjunto de cinco instituições tal como é possível consultar no site da instituição⁹ cuja oferta educativa se estende desde a creche até ao 7.º ano. No estabelecimento no qual se realizará a intervenção, a oferta educativa restringe-se ao pré-escolar a partir dos 3 anos e ao 1.º CEB.

Relativamente à equipa educativa, existe uma forte componente de trabalho colaborativo entre docentes do mesmo ano de escolaridade. As professoras reúnem-se quinzenalmente na presença da coordenadora do 1.º ciclo, para discutirem a agenda semanal, os conteúdos a abordar e outros assuntos pertinentes.

Segundo a informação veiculada no projeto educativo da instituição, a sua missão é “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem.” Para alcançar esta missão estabelecem-se vários objetivos que vão desde “formar crianças bilingues, atingindo fluência na leitura, escrita, compreensão e oralidade em Português e Inglês” até “promover a colaboração e interatividade entre pares, entre a comunidade educativa e as famílias”. No que diz respeito ao 1.º ciclo em concreto, de acordo com o projeto educativo é valorizada uma “aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada”.

De acordo com a informação veiculada pela professora cooperante durante a entrevista que lhe realizámos (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante) a instituição rege-se pelo modelo preconizado pelo “Ensinar é Investigar”. A docente avançou-nos que “a componente pedagógica do modelo tem como fundamento a construção ativa do conhecimento, de acordo com a perspetiva construtivista, e as competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem.” (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante).

Por conseguinte, os conteúdos abordados são os do 1.º CEB estruturados segundo dois eixos globalizantes: a atividade nuclear que está intimamente relacionada com o Estudo do Meio e atividades decorrentes que dizem respeito à Língua Portuguesa e à Matemática.

⁹ Por questões de anonimato não mencionaremos o link para o site.

3.3. A sala de aula e a ação da professora

No que diz respeito à sala, esta não é muito espaçosa e a sua organização segue a linha de pensamento mencionada no projeto educativo da instituição.

As mesas estão dispostas em grupos de quatro tal como é possível observar na planta (consultar o final deste anexo). Porém, uma vez que são mesas individuais, a disposição da sala é facilmente alterável.

Nas paredes encontramos espaços dedicados às diferentes áreas: Inglês, Português, Matemática, Estudo do Meio e Organização.

No espaço da organização encontram-se os instrumentos de pilotagem tais como: o mapa das tarefas, o mapa das presenças, o calendário, o registo do tempo, a agenda semanal, as regras da sala de aula e a lista com os nomes dos alunos. Nos espaços dedicados ao Português e à Matemática encontramos sistematizações de conteúdos abordados em aula e no espaço do Estudo do Meio as produções que os alunos têm feito no tempo de projeto (consultar no final deste anexo).

Relativamente à ação da professora cooperante, esta é apenas responsável pelas disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Todas as restantes áreas do currículo (Teatro, Educação Física, Música e Expressão Plástica) são da responsabilidade de professores especialistas e lecionadas, em Inglês, em regime de coadjuvação.

Nesta instituição os alunos têm, ainda, o Inglês como disciplina obrigatória, pois trata-se de um colégio bilingue. Também esta disciplina é da responsabilidade de outra docente. Existe, ainda, na instituição a oferta de Competências Sociais, da responsabilidade de uma psicóloga da instituição.

Todos estes momentos encontram-se contemplados na Agenda Semanal da turma (consultar no final deste anexo).

Quanto à prática da professora cooperante, de acordo com a entrevista (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante) e a observação realizadas, foi possível concluir que vai ao encontro dos princípios defendidos pela instituição, como sendo fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o Estudo do Meio é trabalhado com

o recurso ao trabalho por projeto e procede-se a um ensino diferenciado, sobretudo nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A).

3.5. Caracterização da turma

A turma é constituída por 24 crianças (12 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

No geral os alunos apresentam um bom comportamento, respeitando as regras da sala de aula e adequando o comportamento às circunstâncias (cf. Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB). No entanto, quando se trata do tempo destinado ao trabalho por projeto, a turma tem tendência para esquecer que estão muitas pessoas a partilhar o mesmo espaço e que é necessário moderar o tom de voz para que haja condições ótimas para trabalhar.

Ao nível das relações, tal como observámos e nos foi também confirmado pela professora na entrevista que nos concedeu (cf. Anexo A – Entrevista à professora cooperante), a turma funciona muito bem, embora existam situações pontuais de conflito, mas que se resolvem facilmente.

Quanto às aprendizagens dos alunos, cruzando a avaliação diagnóstica com o relatório apresentado pela professora no último conselho de docentes, ao qual tivemos a oportunidade de assistir, e que não consta em anexo para se poder manter o anonimato da instituição e das crianças, a turma apresenta, no geral, um aproveitamento satisfatório, não existindo nenhum aluno com avaliação negativa. Existem, no entanto, duas alunas cujos Planos Educativos Individuais (P.E.I.) se encontram em fase de elaboração conjunta da professora com uma das psicólogas da instituição.

Ao nível do Português verificámos que a compreensão da informação escrita (sobretudo ao nível das inferências e das questões de opinião), a produção de textos, a ortografia, a pontuação, a expressividade na leitura, a decifração de palavras desconhecidas e a seleção de informação pertinente são os aspetos em que os alunos demonstram maior fragilidade. Para além disso, a grande maioria também tem dificuldade em encontrar argumentos válidos através dos quais possa fundamentar a sua opinião. Durante o período de observação não identificámos potencialidades a este nível. Estas informações podem ser consultadas com maior detalhe na avaliação diagnóstica

(cf. Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB) e nas notas de campo (consultar no final deste anexo).

Na área da matemática, os alunos demonstraram dificuldades ao nível da memorização das tabuadas e da identificação das horas, como descrevemos na avaliação diagnóstica e nas notas de campo (consultar no final deste anexo).

Apesar destes pontos menos positivos, no geral, a turma apresenta um bom cálculo mental e domínio de estratégias de cálculo e gosto pela resolução de problemas com adições, subtrações ou multiplicações.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, durante o período de observação, não nos foi possível ter a noção exata dos conhecimentos dos alunos (cf. Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB). Os alunos encontram-se a desenvolver as temáticas associadas a esta área do currículo com o recurso à metodologia do trabalho por projeto e cada grupo está a construir o seu próprio conhecimento. No entanto, pelo acompanhamento que fomos efetuando ao desenvolvimento dos trabalhos de cada um dos grupos parece-nos que, dentro de cada um dos grupos, já se consegue identificar os órgãos principais dos sistemas do corpo humano. Porém, nenhum dos alunos apresenta bons conhecimentos sobre o funcionamento dos sistemas. Sabem quais são os órgãos, mas desconhecem como se relacionam entre si e quais as suas funções.

Ao nível das Expressões – Musical e Plástica – e da Educação Física não nos foi possível identificar qualquer tipo de dificuldade que mereça a nossa atenção. Relativamente ao Teatro não nos foi possível observar nenhuma atividade a este nível, uma vez que as aulas desta expressão artística são desenvolvidas pela mesma professora da Expressão Plástica e, durante este 1.º período, estiveram centradas em Expressão Plástica.

A partir da avaliação diagnóstica (cf. Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB) e das notas de campo (consultar no final deste anexo) realçamos algumas das potencialidades dos alunos nestas áreas.

Em Expressão Musical a turma apresenta, no geral, uma boa noção rítmica e revela gosto e facilidade na composição de ritmos.

Relativamente à Expressão Plástica os alunos não apresentam dificuldades quanto às técnicas de recorte e colagem. Porém, ainda demonstram alguma dificuldade relativamente às proporções na representação da figura humana.

Por fim, em Educação Física, apesar de só termos assistido a aulas de ginástica, os alunos revelaram interesse pelas atividades e não apresentaram dificuldades na realização dos exercícios.

Assim, no decurso do período de observação e decorrente da avaliação diagnóstica que realizámos, identificámos fragilidades e potencialidades relativas ao contexto e à turma, que evidenciamos em seguida.

Relativamente às potencialidades do contexto, o facto de existir internet, computador e projetor na sala de aula permite um rápido acesso à informação e ao uso das tecnologias durante os momentos de trabalho.

Enquanto fragilidades do contexto encontramos o facto de o horário da turma estar muito compartimentado, o que acaba por quebrar o ritmo de trabalho.

Para além disso, existem poucos espaços disponíveis no exterior para realizar atividades. Os recreios exteriores são utilizados por anos diferentes em horários desencontrados, motivo pelo qual estão, muitas vezes, ocupados e encontram-se rodeados por salas, o que também dificulta as atividades que possam originar maior ruído, uma vez que perturbam o decurso das atividades das outras turmas.

A sala de aula é de reduzidas dimensões, o que não permite que existam espaços diferenciados, nomeadamente um espaço dedicado especificamente à leitura. Por fim, as aulas de Expressões Artísticas e de Educação Física estão a cargo de professores especialistas e são lecionadas em Inglês e fora da sala de aula. No caso de Educação Física, as aulas são lecionadas num clube que existe nas imediações da escola, o que implica que se recorra a um autocarro para transportar os alunos e se perca tempo de atividade e do intervalo.

Por fim, salientamos, ainda, o facto de a nossa intervenção ocorrer numa fase de transição entre períodos, o que implica a realização de fichas de avaliação sumativa e de preparações para a festa de Natal.

Relativamente às aprendizagens dos alunos encontrámos, como potencialidades, o facto de serem muito participativos e de demonstrarem vontade de aprender. Para

além disso, reconhecem as suas dificuldades e não têm qualquer tipo de problema em pedir ajuda. Outro aspeto importante prende-se com o facto de grande parte dos alunos apresentar um bom cálculo mental e boas estratégias de cálculo. A turma apresenta, ainda, gosto pela resolução de problemas com adições, subtrações ou multiplicações, experiência em trabalho de grupo e interesse na metodologia de trabalho por projeto (M.T.P.) e no Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.).

Quanto a fragilidades, e centrando-nos nas áreas curriculares, observámos que os alunos apresentam dificuldades sobretudo ao nível do português: compreensão leitora, decifração, seleção de informação e escrita.

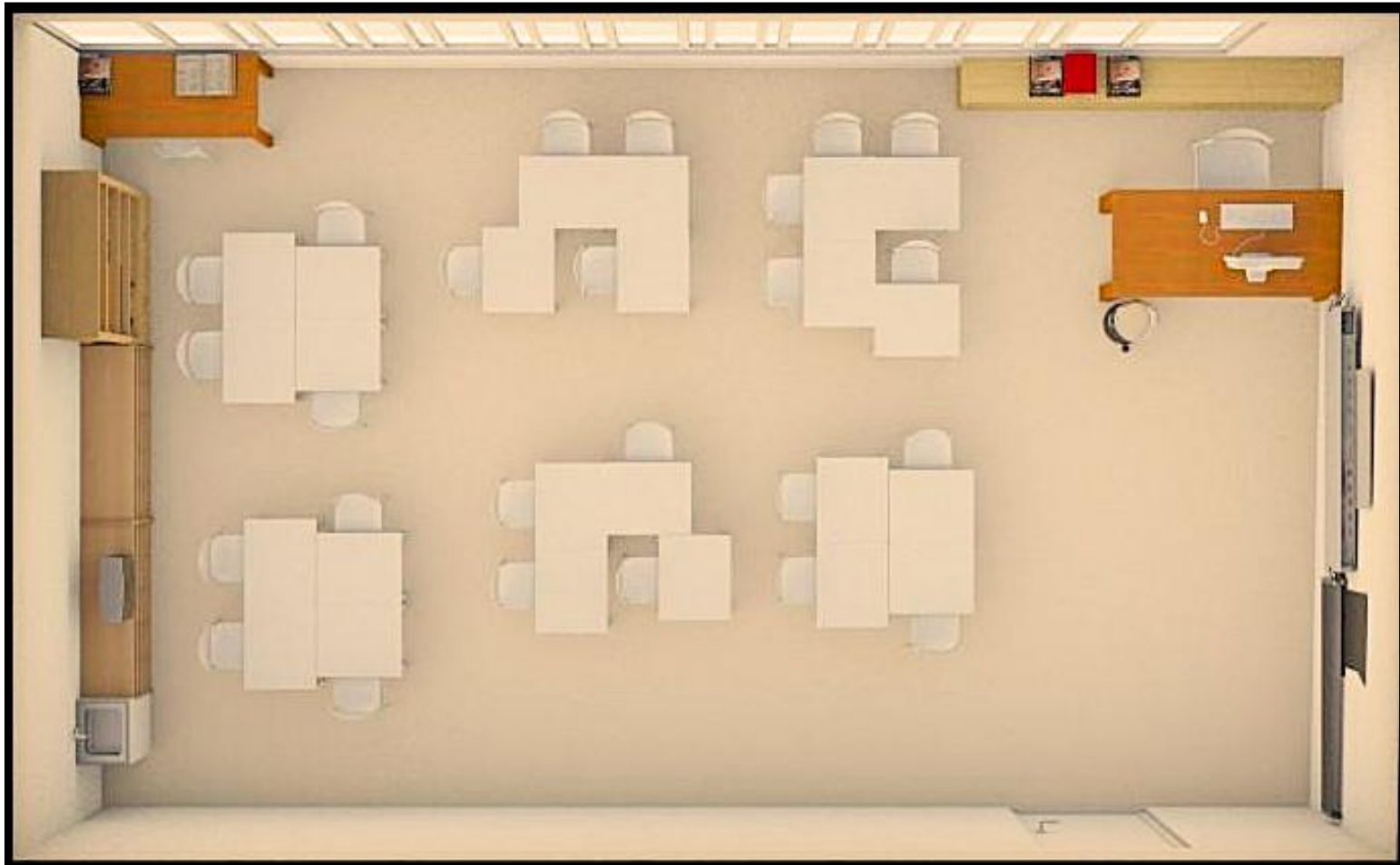
Ao nível da compreensão leitora, a dificuldade prende-se sobretudo com questões inferenciais e de opinião. Ainda relacionado com as questões de opinião os alunos apresentam dificuldades em encontrar argumentos válidos para fundamentarem a sua opinião.

Ao nível da leitura os alunos apresentam dificuldades na expressividade na leitura em voz alta e na decifração de palavras desconhecidas.

Na escrita os alunos não planificam a sua escrita, acabando por ir escrevendo à medida que vão pensando, o que torna a sua escrita confusa e pouco coesa. Para além disso, a turma apresenta, também, dificuldades ao nível da pontuação, tanto na escrita como na leitura, e ainda se manifestam dificuldades na escrita de palavras cujos sons possam ser representados por mais do que um grafema.

Deste modo, a conceção deste PI debruçar-se-á sobre estas fragilidades e potencialidades.

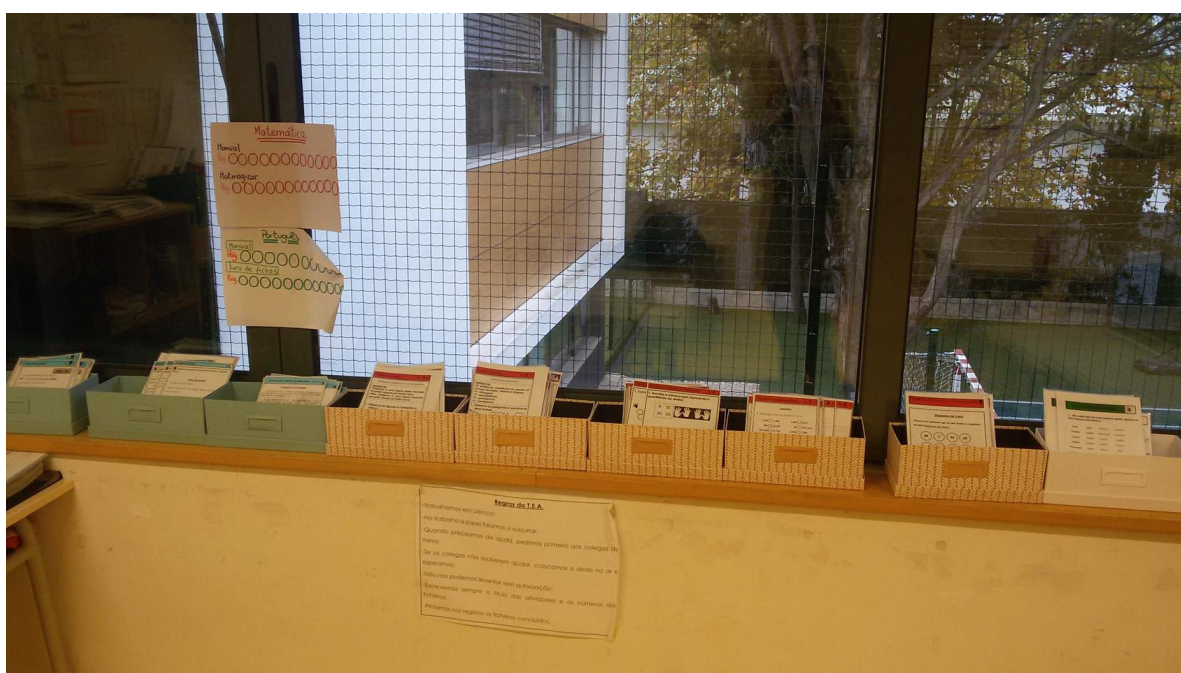
Planta da sala de aula

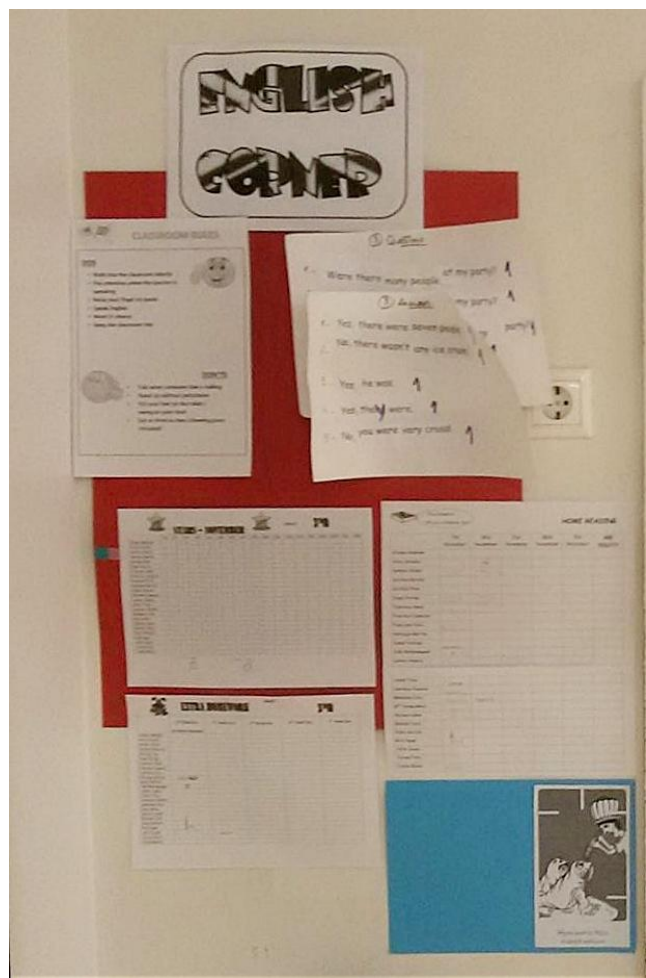


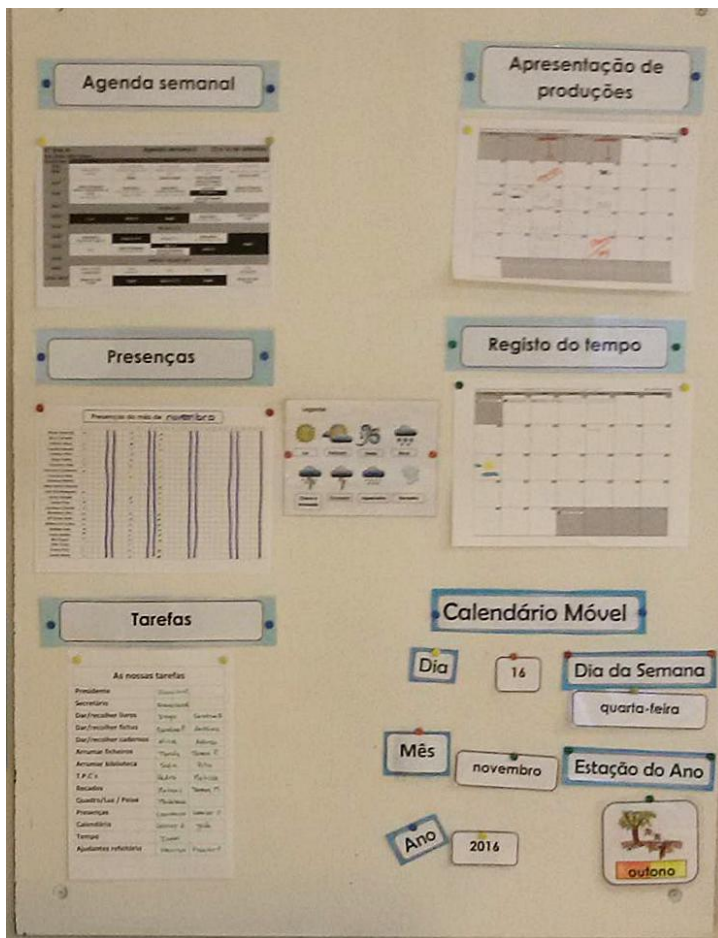
Legenda:

- | | | | |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| 1- Porta | 5- Computador | 9- Cadeiras dos alunos | 13- Aquário com peixe |
| 2- Quadro de giz | 6- Estante | 10- Secretária | 14- Lavatório |
| 3- Quadro interativo | 7- Janelas | 11- Biblioteca | 15- Caixote do lixo |
| 4- Secretária da professora | 8- Mesas dos alunos | 12- Armários | 16- Aquecedor |

Fotografias da sala de aula









Agenda semanal da Turma

3.º Ano		Agenda semanal				
Prof. Titular:						
Horas/tempo	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
8h30	Organização da semana	Leitura recreativa	Ap. Produções	Leitura recreativa	Ap. Produções	
8h40		Tarefas/ Plano do dia/ Data Ditado	Tarefas/ Plano do dia/ Data Cálculo mental	Tarefas/ Plano do dia/ Data Treino da Atenção	Tarefas/ Plano do dia/ Data Cálculo mental	
8h50	<u>Língua Portuguesa</u> Leitura e interpretação de textos (trabalho no manual)	Matemática Momento coletivo	Matemática Problema da semana (resolução e discussão)	<u>Língua Portuguesa</u> Gramática / Leitura orientada	<u>Língua Portuguesa</u> Momento de escrita (proposta)	
9h30				9h15 A&D - B		<u>Língua portuguesa</u> Ortografia
10h15	RECREIO (20')					
10h35	English	10h20 P.E	English	Matemática Momento coletivo	<u>Estudo do meio</u> Projeto	
11h35	RECREIO (15')					
11h50	Matemática Estratégias de Cálculo	Music A/ CT B	Recebem T.P.C.	Matemática Trabalho no manual	English	
12h35	T.E.A.	<u>Língua Portuguesa</u> Trabalho de texto de um aluno	A&D - A <u>Língua portuguesa</u> Ortografia	12h20 P.E		
13h35	ALMOÇO + RECREIO (60')					
14h35	Comp. Sociais (Assembleia)	T.E.A. Correção do T.P.C	T.E.A.	T.E.A.	T.E.A. (Avaliação)	
15h30 -16h15	<u>Estudo do meio</u> Projeto	English	Music B/ CT A	English	<u>Estudo do meio</u> Projeto	

Notas de campo do período de observação (1.º CEB)

03 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>Hoje foi o nosso primeiro dia de estágio. Tal como solicitado, pelas 8:30 estávamos no contexto de estágio. No entanto, os alunos não se encontravam porque o estabelecimento se encontra fechado e só alguns alunos em toda a instituição se encontravam a realizar alguns workshops conduzidos pelos auxiliares com o auxílio das professoras de apoio.</p> <p>Fomos muito bem recebidas tanto pela coordenadora pedagógica como pela professora cooperante. No entanto, a nossa receção só aconteceu pelas 9 horas, horário em que os funcionários estão a entrar esta semana.</p> <p>Como não havia alunos na sala, a professora aproveitou para nos explicar o que estavam a fazer por agora e como decorrem: a assembleia, o T.E.A. e o trabalho por projeto. Para além disso, também estivemos a conversar sobre alguns casos pontuais de alunos com maiores dificuldades.</p> <p>Foram-nos facultados: a constituição da turma, o horário, a planificação até ao final do período e o relatório de avaliação intercalar. A professora comprometeu-se a enviar-nos o projeto da escola e a caracterização da turma do projeto de turma.</p> <p>Para além disso, também tomámos contacto com as fichas de avaliação realizadas até ao momento (Português e Matemática) e tivemos contacto com as maiores dificuldades nestas áreas.</p>	<p>- É engraçado como é que, mesmo sem conhecermos os alunos pessoalmente, esta turma já começa a tomar forma.</p>
04 de novembro de 2016	
Descrição	Notas/ Reflexões
<p>No nosso segundo dia de estágio foi-nos solicitado que estivéssemos no colégio pelas 14h para assistir à reunião do Conselho de Docentes. Estiveram presentes todos os professores do 3.º ano, assim como psicólogos que estivessem diretamente envolvidos com as respetivas turmas, a diretora e a coordenadora do 1.º Ciclo.</p>	<p>- Embora não tenhamos tido, ainda, oportunidade de conhecer os alunos, esta reunião revelou-se bastante esclarecedora, pois pudemos tirar</p>

<p>Foram sugeridos 40 minutos para cada turma, sendo que existem três turmas de 3.º ano. Cada professor pôde dar o seu parecer sobre cada turma, identificando as suas potencialidades e fragilidades, no geral, e apontando, particularmente, alguns casos de alunos que considerasse relevantes serem falados.</p>	<p>algumas notas relativamente a alguns alunos a ter especial atenção, não só pela negativa, mas também pela positiva. Foi importante percebermos que neste colégio não se punem apenas as atitudes menos corretas, mas que também se louva quem merece.</p>
<p>07 de novembro de 2016</p>	
<p>Descrição</p>	<p>Notas/ Reflexões</p>
<p>Chegámos ao colégio pelas 8:15h e dirigimo-nos à sala de aula para nos encontrarmos com a professora cooperante e irmos buscar os alunos ao recreio.</p> <p>Quando chegámos à sala de aula fomos apresentadas às crianças e foi-lhes dito que estaríamos lá durante muito tempo (até depois do Natal), o que despertou entusiasmo nos alunos.</p> <p>A primeira parte da manhã foi dedicada à escrita do plano do dia e à organização da semana (distribuição de tarefas pelos alunos). Esta distribuição de tarefas é feita por ordem alfabética e de modo a que todos tenham uma tarefa para desempenhar, tal como demonstrado a seguir: Presidente – FA; Secretário – D; Dar e recolher livros – CB e CP; Dar e recolher fichas – An e Al; Dar e recolher cadernos – Af e T; Arrumar ficheiros – TP e So; Arrumar biblioteca – R e P; TPC’S – Mti e Mte; Recados – TM e M; Quadro/Luz/Peixe – L; Presenças – LP e LA; Calendário – J e I; Tempo – H e Ajudantes de refeitório – FP e FC.</p> <p>De seguida, trabalhou-se com o manual na hora do Português: os alunos leram um poema sobre o Magusto. Aqui foi trabalhada a leitura em voz alta, uma vez que todos os alunos tiveram oportunidade de ler uma estrofe, embora a professora não tenha deixado de fazer a leitura modelo antes. De salientar que os alunos não tiveram um período para</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi bom finalmente associar caras aos nomes já falados. - Os dois intervalos (um de 20 minutos e outro de 15 durante o período da manhã) dificultam o fluir das aulas. - Alguns alunos apresentaram hesitação na decifração (TM; Mte e R). - Os alunos apresentam algumas dificuldades a nível de vocabulário e de compreensão dos significados dos afixos.

preparar a sua leitura. A professora fez a leitura modelo e os alunos começaram imediatamente as suas leituras em voz alta, pela ordem em que se encontram sentados na sala. Seguiram-se exercícios de compreensão do texto e alguns exercícios de gramática, que incidiam sobre a formação de palavras a partir dos radicais e de afixos. Foi dado um período de tempo para que os alunos realizassem as atividades individualmente.

De seguida, os alunos tiveram Inglês, pelo que aproveitámos o tempo para ajudar a professora a corrigir alguns trabalhos, de modo a ficarmos a conhecer algumas dificuldades dos alunos. Quando voltámos à sala de aula com os alunos, o pouco tempo que restava até à hora de almoço foi ocupado com a correção dos exercícios realizados na aula de Português.

Depois do almoço, voltámos à sala, acompanhados por uma das psicólogas da escola. Percebemos que se tratava do tempo da assembleia (designado no horário como “Competências Sociais”) e que a psicóloga iria, de certa forma, mediar os conflitos existentes, conforme fosse necessário. Todos encostaram as cadeiras às paredes da sala, de modo a ficarmos todos em roda. A assembleia caracterizou-se pela leitura e discussão (entre os envolvidos) dos papéis que os alunos haviam colocado nas seguintes caixas: “O que eu fiz por alguém”, “O que eu fiz por mim”, “Tive uma ideia” e “Preciso de ajuda”.

A última hora do dia foi ocupada pelo Estudo do Meio, em que os alunos se encontram a realizar trabalho de projeto sobre o corpo humano. Organizaram-se em grupos, dando continuidade ao trabalho que havia sido realizado até então. Cada um dos grupos encontra-se a trabalhar um dos sistemas do corpo humano. Dentro de cada grupo existiam tarefas atribuídas a cada elemento, pelo que cada um tinha ficado responsável por um subtema (por exemplo, no grupo do sistema circulatório, este subdividia-se em “aurículas”, “ventrículos” e “sistema valvular cardíaco”). Foi-nos explicado pela professora que tinha sido feito um trabalho prévio no qual tiveram de desenhar o corpo humano e

- Sentimos que a assembleia foi demorada e houve pouca mediação pela parte da psicóloga. Não houve muito controlo sobre o tempo que os alunos despendiam a discutir determinado assunto, o que lhes permitia dispersar bastante. Não sentimos que os alunos atribuam a importância à assembleia que seria desejável, nem que o seu propósito tenha sido cumprido.

- Apercebemo-nos de que os alunos não estão a compreender aquilo que estão a escrever. Talvez se deva ao facto de irem pesquisar a informação a enciclopédias que têm demasiada e complexa informação, pelo que se limitam a copiar sem saberem o que estão a escrever.

<p>escrever um pequeno texto sobre o que pensavam saber sobre este tema. Em seguida formularam uma série de perguntas para a qual queriam dar resposta e foram agrupados em função dos seus interesses.</p>	
---	--

8 de novembro de 2016

Descrição	Notas/ Reflexões
<p>O dia começou com os alunos a realizarem as suas tarefas e a passarem para os cadernos diários o plano do dia. Em seguida, à medida que os alunos iam acabando esta atividade, podiam ler um pouco do livro que tinha trazido de casa. (tempo de leitura recreativa). Quando o tempo terminou, a professora tomou nota das evoluções das leituras dos alunos.</p> <p>Na hora do português, os alunos realizaram uma ficha que incidia sobre a diferenciação entre as palavras “ouve” e “houve” (tendo de as contextualizar em frases) e sobre a utilização do /x/ e do «ch» (completando as lacunas em determinadas palavras).</p> <p>Na hora da matemática foi corrigido um problema que incidia sobre as horas e foi realizada uma ficha que trabalhava diferentes estratégias de cálculo mental, através da decomposição de números.</p> <p>As aulas de Educação Física decorrem num clube existente nas imediações da escola por falta de espaço na escola. Hoje teve lugar no pavilhão, uma vez que os alunos desta turma têm aula ao mesmo tempo que outra turma e, por conseguinte, têm aulas 2 semanas seguidas no campo no exterior e 2 semanas no ginásio. Como o local onde decorrem as aulas ainda fica um pouco distante, os alunos deslocam-se de autocarro de aluguer e acompanhados por uma auxiliar. A aula foi lecionada em inglês e os alunos realizaram exercícios de ginástica, com o espaço organizado por estações. Havia 4 estações: 1. avião e ponte; 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O facto de a professora tomar nota das leituras pessoais dos alunos, anotando as páginas em que ficaram, permite um maior controlo sobre as mesmas. - Os alunos apresentaram dificuldades em contextualizar a palavra “houve”, talvez por não a terem associado ao sentido de existência (haver = existir). - Os alunos apresentam algumas dificuldades na leitura das horas (neste caso concreto não conseguiam compreender que as 24 horas correspondiam à meia-noite e que, por isso, eram posteriores às 22h). - No caso das estratégias de cálculo com a multiplicação notou-se que, à exceção da R e da TP os alunos apresentam muitas dificuldades com as tabuadas. - Os alunos aderiram muito bem aos exercícios e não demonstraram fragilidades a

<p>plinto e salto para o boque; 3. pinos com 3 níveis (subida com os pés na parede, pino à parede e pino sem apoio - com o recurso ao braço do professor; 4. cambalhota à frente e à retaguarda; 5. corridas em carrinho de mão.</p>	<p>nível da motricidade. No entanto, não houve preocupação com as questões técnicas dos exercícios.</p>
--	---

<p>Depois do intervalo, a turma dividiu-se em dois turnos: o primeiro permaneceu na sala de aula para ter C.T. que está relacionado com as tecnologias de informação e o segundo (o turno que acompanhámos) foi conduzido a outra sala para ter aula de música. Na aula de música os alunos dividiram-se em grupos para realizarem composições rítmicas com recurso a percussão corporal. Os grupos tinham 5 minutos para combinarem e ensaiarem a sua composição e apresentarem-na, depois, à restante turma. No final da aula o professor articulou todas as composições, de modo a formarem uma só. O intuito desta atividade é, simultaneamente, rever os conteúdos que têm vindo a ser abordados e preparar a apresentação a fazer aos pais no final do período.</p> <p>Pelas 12:35 voltou-se ao português com a realização de uma ficha que consolidava os tipos de frases (declarativo, imperativo, interrogativo, exclamativo) e as formas/polaridade (afirmativa ou negativa). Foi dada uma folha com a sistematização dos conteúdos abordados para que os alunos colocassem na sua sebenta. Como não têm manuais com sistematização, recorre-se a pastas nas quais se vai compilando informação (português e matemática). No caso do estudo do meio, a sebenta foi entregue toda de uma vez como se de um manual se tratasse.</p> <p>Depois do almoço, tivemos o Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.), em que os alunos tiveram oportunidade de corrigir os trabalhos de casa e passar, então, à realização de tarefas à sua escolha. Foi-nos dito que todas as turmas têm professoras de apoio que ajudam nestes tempos de T.E.A, no entanto, no caso do 3.º ano não existe professora de apoio, motivo pelo qual foi destacada uma das psicólogas para ajudar nos momentos de T.E.A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Notou-se que a aula de música foi muito motivadora e gratificante para as crianças, devido ao seu constante envolvimento direto nas atividades. - Os alunos tiveram dificuldade em compreender a nova palavra (“polaridade”) que dizia respeito à forma das frases. - Durante o T.E.A. tivemos oportunidade de acompanhar bastante os alunos, uma vez que se encontravam 4 adultos na sala (professora cooperante, 2 estagiárias e 1 psicóloga que costuma ajudar nos períodos de T.E.A) e nos pudemos repartir pelos vários grupos.
---	--

9 de novembro de 2016 Descrição	Notas/ Reflexões
<p>Hoje foi o primeiro dia que tomámos contacto com o <i>Quiet Time</i>. Esta rotina é implementada diariamente logo pela manhã e antes de os alunos realizarem as suas tarefas e de copiarem o plano do dia para o caderno diário. Consiste num breve momento de meditação (5 minutos). Para marcar as passagens entre momentos a professora recorre a uma taça tibetana. Sentados nos seus lugares, os alunos são convidados a encontrar uma posição confortável e a fechar os olhos. Depois de 1 minuto assim, em que lhes é pedido para relaxarem e descontraírem, são convidados a concentrarem-se na sua respiração, aumentando os tempos de inspiração e expiração gradualmente (inspiração 1, expiração 2, inspiração 3, expiração 4... até ao 10). Ao fim de 3 minutos de contagem a professora volta a tocar na taça tibetana, dando-lhes indicação para pararem a contagem e permanecerem de olhos fechados, sem pensar em nada, apenas relaxados. Ao fim de 1 minuto é-lhes pedido que abram os olhos lentamente, peguem nos cadernos diários e copiem o plano do dia em silêncio.</p> <p>Depois da cópia do plano do dia, realizou-se a rotina “O melhor calculador”. Os alunos recebem uma série de operações que têm de realizar num período de 10 minutos. Apenas R, TP. e L conseguiram realizar esta atividade no tempo estipulado. A correção foi feita em grande grupo.</p> <p>Em seguida, passou-se à resolução do problema da semana. O problema convocava conhecimentos de divisão por agrupamento e foi realizado, em primeiro lugar individualmente. Depois, à medida que iam acabando de resolver o problema, os alunos iam-se juntando a pares para discutirem os seus resultados e estratégias. A professora foi tirando algumas fotografias de estratégias diferentes utilizadas pelos alunos. Após este período de debate, a professora projetou as fotografias que tinha tirado e cada aluno foi apresentar a sua estratégia. L, So, Mti e R distinguiram-se pelo seu raciocínio.</p> <p>Entretanto, enquanto R estava a explicar o seu raciocínio, tivemos um simulacro de incêndio.</p> <p>Após a aula de inglês e os respetivos recreios a professora entregou os trabalhos de casa e leu-os com os alunos. A turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi surpreendente ver como os alunos surgiram agitados na sala e assim que perceberam que íamos fazer <i>Quiet Time</i> sossegaram imediatamente e seguiram todas as indicações da professora. - Foi interessante observar as diferentes estratégias adotadas pelos alunos e perceber o quão importante era para eles poderem ir explicar o seu raciocínio à turma.

<p>recebe os trabalhos de casa sempre à 4.^a feira e procede-se sempre a este trabalho para que não haja dúvidas sobre o que é pedido. Os alunos têm até à 3.^a feira seguinte para realizarem os seus trabalhos e os entregarem à professora para serem corrigidos. Os trabalhos são sempre acompanhados de um TTC que consiste numa tabela com os trabalhos que são pedidos e com espaços para que os alunos, os pais e a professora se pronunciem sobre os trabalhos de casa.</p> <p>À semelhança do que acontece com música e T.C., nas aulas de <i>Arts and Drama</i> também só metade da turma é que tem aula de cada vez. À 4.^a feira é a vez do grupo A. O grupo B fica na sala com a professora titular.</p> <p>Em Arts and Drama os alunos estiveram a continuar o trabalho que já tinham começado anteriormente e que está relacionado com o trabalho de Arcimboldo. Recorrendo aos folhetos das promoções dos supermercados, os alunos tinham de recortar alimentos e depois fazer</p>	
---	--

<p>uma colagem que procura reproduzir o ser humano. A professora esteve sempre muito preocupada com a aproximação às proporções do corpo humano.</p> <p>Por sua vez, o grupo B, que ficou na sala da aula, esteve a trabalhar nos projetos e a desenhar em papel de cenário o contorno do corpo de um dos elementos do grupo para depois se desenharem os órgãos do sistema que estão a estudar.</p> <p>Após o almoço, o tempo foi de T.E.A. e para acabar o dia voltaram a ter aula de música (agora para o grupo B) e de C.T. para o grupo A. Na aula de música estiveram a fazer o mesmo que os colegas do dia anterior tinham estado a fazer. No entanto, observámos que as composições que os alunos fizeram foram mais complexas que as da véspera. Observámos, ainda, que TM estava muito descoordenada com os movimentos em espelho e que Mte apresentou muitas dificuldades com a realização de ritmos.</p>	
10 de novembro de 2016	
Descrição	Notas/ Reflexão
<p>À semelhança do que aconteceu ontem, também começámos o dia com o <i>Quiet Time</i>, seguido da cópia do plano do dia para o caderno diário. À medida que os alunos vão acabando a sua cópia, podem ler um bocadinho do seu livro no âmbito da leitura recreativa.</p>	

Em seguida, procedeu-se ao momento de leitura orientada de uma parte da obra *História de uma Gaivota e do Gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda. Leram-se os primeiros dois capítulos da 2.^a parte “Um gato no choco”. Cada um dos alunos leu uns parágrafos da obra em voz alta. Com esta leitura foi possível observar que D e FC têm dificuldade com a pontuação, Mti, TM, S e Mte decifram com hesitações, CP e H decifram razoavelmente, FP tem dificuldades em palavras menos frequentes e Al, P, M apresentaram boas decifrações.

Em relação à ficha de compreensão leitora foi realizada em grande grupo e era demasiado extensa, necessitando de ser concluída após a aula de *Arts and Drama*.

Na aula de Arts and Drama, o grupo B esteve a concluir os trabalhos sobre Arcimboldo e a pintar a base da sua colagem com açafão diluído em água. Foi apresentado um novo projeto que será apresentado em modo exposição no final do período e que consiste em construir esculturas em 3D baseadas no trabalho de Giacometti. A estrutura será feita com arame e depois coberta com fita cola de pintor.

Quem ficou na sala esteve a trabalhar em projeto (avançar com o trabalho nas silhuetas e concluir cartazes).

Na aula de Educação Física os alunos voltaram a abordar o bloco de ginástica em modo de estações. Desta vez tínhamos também 5 estações: 1. saltos com trampolim; 2. avião/ ponte; 3. cambalhota à frente e à retaguarda; 4. pinos com os 3 níveis da aula anterior; 5. luta em carrinho de mão e luta para roubar uma bola ao adversário.

À semelhança do que tinha acontecido na aula anterior não houve grande preocupação com a execução técnica dos exercícios.

Depois do almoço o T.E.A. foi substituído por trabalho de projeto e a continuação do trabalho com as silhuetas dos alunos.

11 de novembro de 2016	
Descrição	Notas/ Reflexões
<p>O dia voltou a começar com o <i>Quiet Time</i> e a cópia do plano do dia para o caderno diário.</p> <p>Em seguida realizaram uma rotina relacionada com a ortografia. Hoje foi a vez de distinguir entre por que, porque e porquê.</p> <p>Depois abordaram-se as frações. A turma revelou muitas dificuldades na abordagem ao tema porque já não se lembravam do que tinham falado no ano anterior. A ideia era as fichas terem sido realizadas individualmente, mas foi necessário realizá-las em grande grupo porque os alunos estavam muito perdidos.</p> <p>No momento de escrita foi pedido aos alunos que escrevessem um poema tendo por tema: O corpo humano. Esta tarefa também não foi fácil porque os alunos não tinham bem claras quais as características dos poemas.</p> <p>Após o almoço no período do T.E.A os alunos avaliaram a sua prestação semanal no P.I.T. Neste dia não sobrou tempo para trabalhar projeto.</p>	

Anexo C. Avaliação diagnóstica (1.º CEB)

Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais

Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais Período de Observação: 07/11/16 a 11/11/16 Ano: 3.º	Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
	Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	Af	Al	An	CP	CB ¹⁰	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T
1. Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula.																								
1.1. Espera a vez para falar.	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Não observado	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Sempre	Raramente	Raramente	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Sempre
1.2. Trabalha em silêncio (trabalho individual).	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Não observado	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre
1.3. Fala com tom de voz baixo (trabalho a pares ou em grupo).	Raramente	Raramente	Quase sempre	Quase sempre	Não observado	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	Às vezes	Raramente	Às vezes	Raramente	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Quase sempre
2. Respeito e cooperação.																								

¹⁰ No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

4.5. Reconhece o que sabe e o que necessita de melhorar.



Grelha de avaliação diagnóstica - Português

Grelha de avaliação diagnóstica – Português
Período de Observação: 07/11/16 a 11/11/16 **Ano:** 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos Indicadores	Af	Al	An	CP	CB ¹¹	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T	
1. ORALIDADE																									
1.1. Adapta o discurso às situações de comunicação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
1.2. Usa a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.3. Descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde

¹¹ No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

3. EDUCAÇÃO LITERÁRIA																								
3.1. Faz inferências.																								
3.2. Lê, por iniciativa própria ou sob orientação do professor textos diversos.																								
3.3. Escreve pequenos textos em prosa.																								
4. GRAMÁTICA																								
4.1. Classifica palavras quanto ao número de sílabas.																								
4.2. Distingue sílaba tónica da átona.																								
4.3. Classifica palavras quanto à posição da sílaba tónica.																								
4.4. Identifica pronomes pessoais (forma tónica).																								
4.5. Identifica os tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa.																								

Alunos Indicadores	Af	Al	An	CP	CB ¹²	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T	
1. Números e operações.																									
1.1. Utiliza corretamente os numerais ordinais até «centésimo».																									
1.2. Representa qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetua a leitura por classes e por ordens.																									
1.3. Compara números naturais até 1.000.000 utilizando os símbolos «».																									
1.4. Adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.																									

¹² No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

3. Organização e tratamento de dados.																										
3.1. Resolve problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Educação Física

Em relação ao Estudo do Meio, não nos foi possível observar quais os conhecimentos já dominados pelos alunos, uma vez que o trabalho está a ser desenvolvido com o auxílio à metodologia do trabalho por projeto e estamos sensivelmente a meio do processo. No entanto, foi possível observar, no acompanhamento feito aos grupos, que os elementos de cada um dos grupos identifica os órgãos principais do sistema que se encontra a trabalhar. Não são revelados, porém, conhecimentos no que diz respeito ao funcionamento dos sistemas em si.

No que diz respeito à Música os alunos encontram-se a preparar composições com recurso a percussão corporal para apresentarem na festa de Natal e, à exceção do D e do Mte, todos apresentam boa noção rítmica, não apresentando dificuldades na composição de ritmos. As maiores dificuldades apresentam-se quando é necessário colar a composição de um grupo com o outro. No entanto, consideramos que tal se deva ao facto de ter sido a primeira sessão que os alunos tiveram para realizar esta atividade. Como não efetuaram registo com qualquer espécie de notação o professor filmou as apresentações.

Relativamente à Expressão Plástica e ao Teatro estas duas áreas estão à responsabilidade da mesma professora e só assistimos a Expressão Plástica porque é a atividade que está a ser desenvolvida no momento. O trabalho que se encontravam a realizar estava relacionado com as obras de Arcimboldo e com as atividades de recorte e colagem. A professora fez questão de comunicar aos alunos os aspetos sobre os quais estavam a ser avaliados: criatividade, técnicas de recorte e colagem e proporções do corpo humano. Relativamente a estes aspetos os alunos demonstraram não ter problemas ao nível da técnica, embora tivessem necessidade de melhorar alguns recortes ou colagens porque o faziam de forma pouco cuidada. Este aspeto não se deveu a problemas com as técnicas mas sim com uma vontade de despachar o trabalho.

A questão que levantou maiores problemas prendeu-se com as proporções do corpo humano, tendo a professora a necessidade de intervir constantemente para alertar os alunos para este aspeto.

No âmbito da Educação Física só assistimos a aulas do bloco da Ginástica e os alunos não apresentaram dificuldades de maior. No entanto, não houve grande rigor técnico na realização dos exercícios. Pareceu-nos que os alunos aproveitaram as aulas de Educação Física para extravasar e encararam mais esta disciplina como uma brincadeira não respeitando as regras de segurança.

Anexo D. Execução e avaliação (Portfólio – 1.º CEB)

3.6. Execução e avaliação (Doc. 5)

Para avaliarmos as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da PES II parece-nos importante começarmos por estabelecer uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final. Para tal começamos por apresentar esta comparação no que diz respeito a indicadores intimamente relacionados com os nossos cinco objetivos gerais.

É necessário que antes de procedermos à análise dos gráficos respeitantes a cada um dos indicadores procedamos a dois esclarecimentos. Por um lado, em todos os gráficos da avaliação diagnóstica encontramos sempre 4% *não observado*, uma vez que uma das alunas da turma esteve ausente durante todo o período de observação, durante o qual procedemos à avaliação diagnóstica. Por outro lado, convém esclarecer os nossos patamares de avaliação. Quando mencionamos *sempre*, significa que, em todas as vezes em que avaliámos esse indicador, o aluno realizou o mencionado. Por oposição, quando referimos o *nunca*, significa que tal comportamento nunca se verificou. No *raramente*, de todas as vezes que avaliámos o aluno apenas apresentou o comportamento esperado 1 ou 2 vezes, no *quase sempre* significa que o aluno só não realizou o esperado por 1 ou 2 vezes e na classe do *às vezes* estão todas as outras situações.

O primeiro indicador para o qual apresentamos dados numéricos e estabelecemos uma comparação é: *Descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas*.

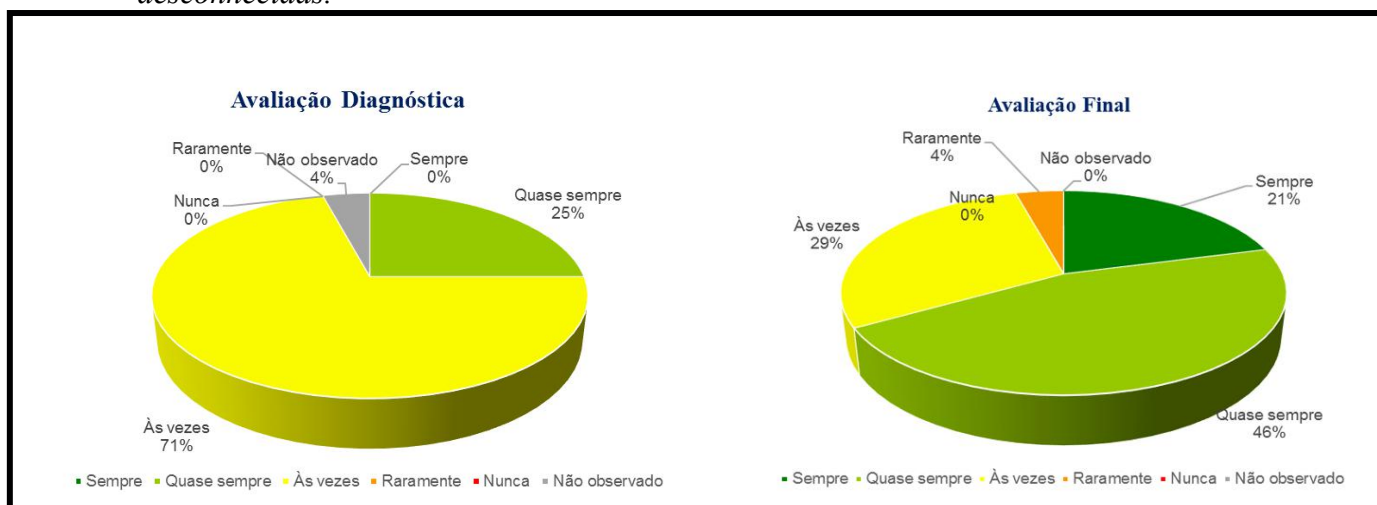


Figura 27. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas*

Ao analisarmos os dados apresentados nos gráficos (cf. Figura 27¹³) podemos verificar que houve uma evolução significativa com a passagem de 0 para 21% de alunos que o fazem *sempre*. A faixa de 71% de alunos que na avaliação diagnóstica o fazia apenas *às vezes* reduziu para 29% e apenas 4% dos alunos ainda o faz *raramente*.

No que diz respeito ao indicador *Lê um texto com articulação e entoação corretas*, a avaliação diagnóstica e final resultaram nos seguintes gráficos.

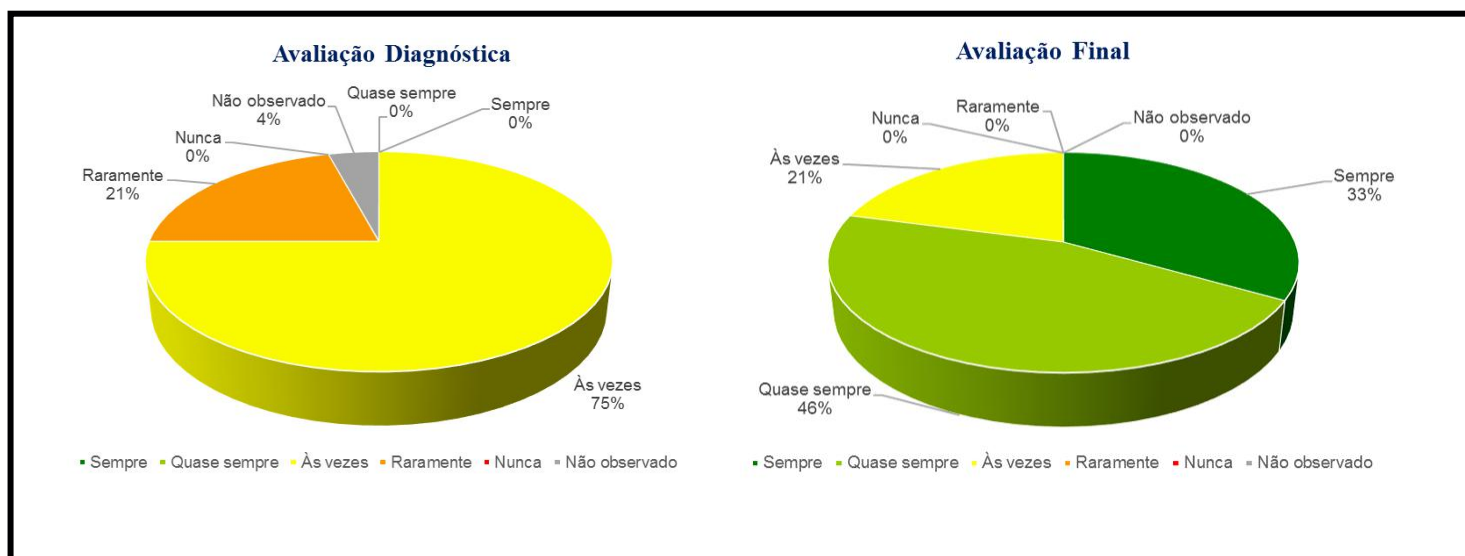


Figura 28. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *Lê um texto com articulação e entoação corretas*

Ao comparar os dois gráficos apresentados anteriormente (cf. Figura 28) verificamos que: (i) desapareceram os alunos que só o faziam *raramente*; (ii) passámos a ter 33% dos alunos que o fazem *sempre* e 46% dos alunos *quase sempre* e; (iii) reduzimos a percentagem de *às vezes* de 75% para 21%.

Quanto ao indicador *Justifica a sua opinião com argumentos válidos* obtivemos os dados que se podem observar na Figura 29. Ao compararmos o gráfico da avaliação diagnóstica com o da avaliação final verificamos que passamos de 0% de alunos que o faziam *sempre* para 29% e que o *quase sempre* também passa de 0% para 50%. Para além disso, o indicador *às vezes* sofre uma redução drástica de 71% para 8% e o *raramente* também diminui dos 25% para os 13%.

¹³ Como se trata de informação em anexo, optámos por manter a numeração do documento original.

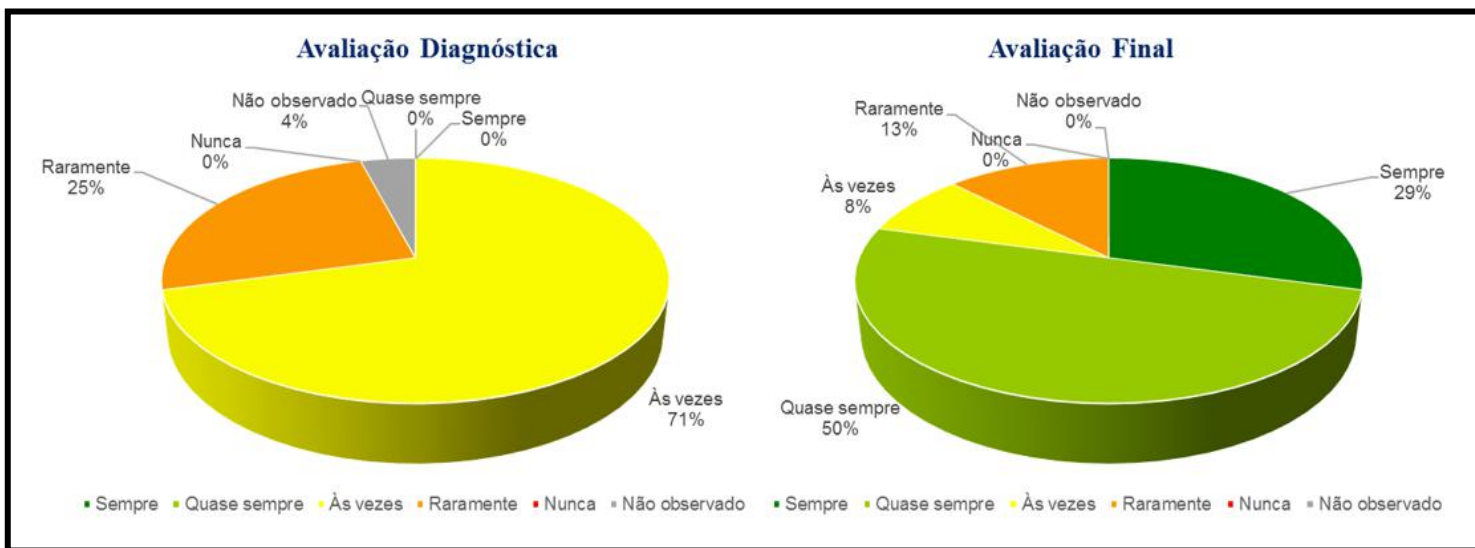


Figura 29. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *Justifica a sua opinião com argumentos válidos*

Relativamente ao indicador *Faz inferências*, este foi o indicador no qual se verificou menor evolução. No entanto, de acordo com os gráficos apresentados na Figura 30, é possível observar que de 96% de alunos que o faziam *às vezes* passamos para 17% que o passou a fazer *quase sempre*. Na nossa opinião, este foi o indicador com piores resultados porque também houve um menor investimento da nossa parte. Como tivemos uma semana dedicada a trabalhos de Natal e outra para preparar as apresentações aos pais, acabámos por ver o nosso tempo reduzido e o trabalho sobre as perguntas inferenciais foi prejudicado.

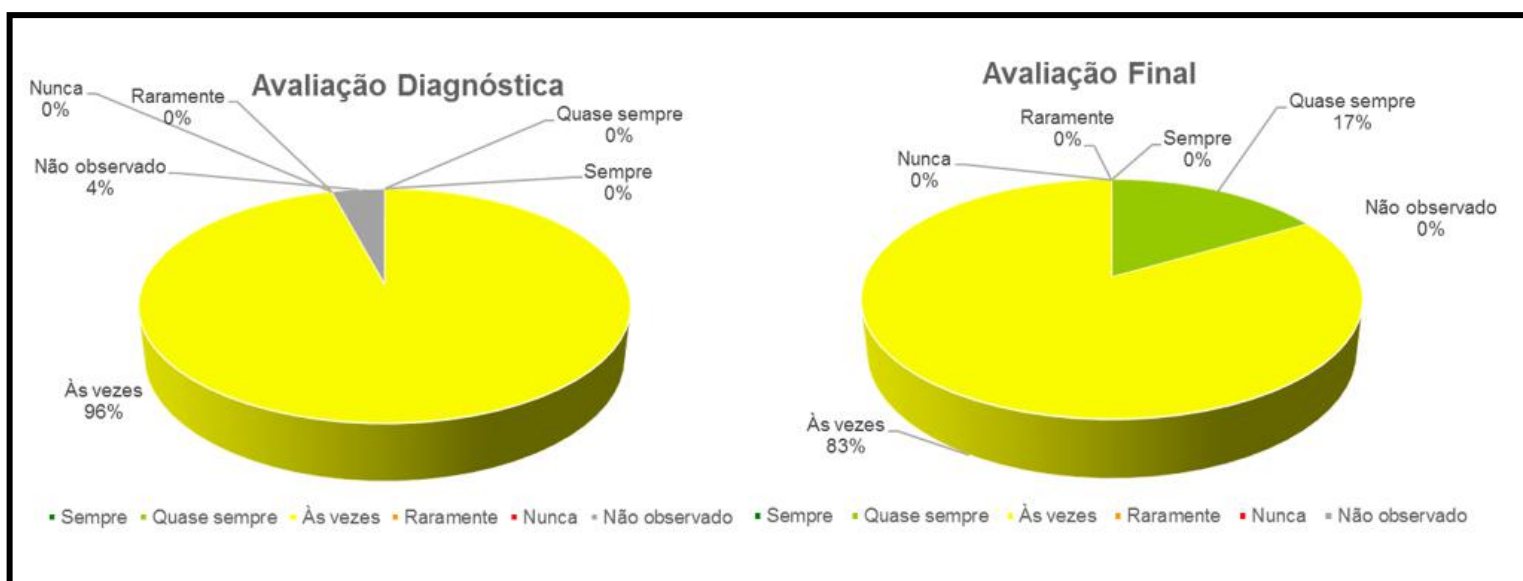


Figura 30. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *Faz inferências*

Outro dos indicadores para o qual estabelecemos comparação entre a avaliação diagnóstica e a final foi: *Planifica a escrita de textos*. De acordo com os dados apresentados nos gráficos da Figura 31 seguintes é possível observar uma evolução assinalável de 96% da turma que *nunca* recorria à planificação antes da redação de um texto e passámos para 29% dos alunos que o faziam *sempre* e 58% dos alunos que o faziam *quase sempre*.

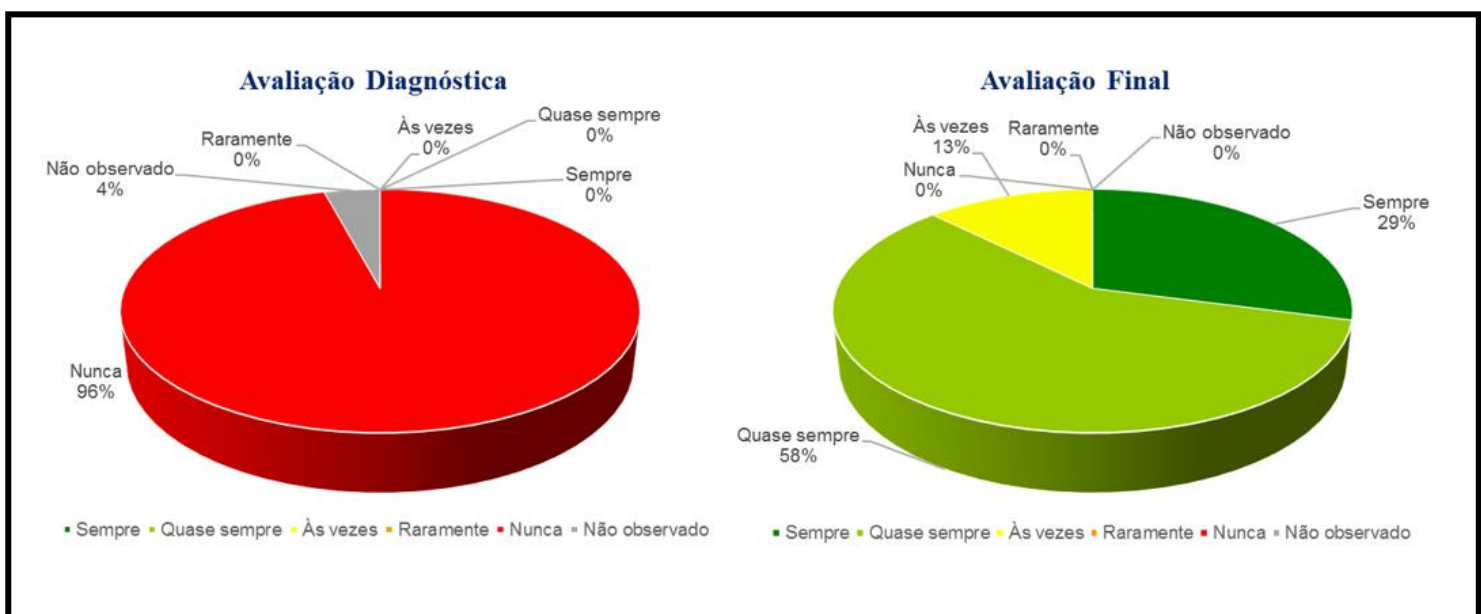


Figura 31. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *Planifica a escrita de textos*

Tendo em conta o que descrevemos anteriormente sobre a nossa entrega de guiões específicos para que os alunos realizassem as respetivas planificações, podemos ser levados a pôr em causa as percentagens apresentadas, referindo que os alunos eram impulsionados a recorrerem a esta fase da escrita. No entanto, para nós que estivemos no contexto na prática, tornou-se evidente esta evolução, uma vez que, ao início, os alunos mostravam alguma relutância em preencher os guiões e, no final, já sabiam que, para escrever um texto “melhor”, tinham de percorrer estas fases.

Por fim, no indicador *revê os textos escritos* obtivemos os resultados que se apresentam na Figura 32. Da comparação dos dois gráficos verificamos que, de 96% de alunos que reviam *raramente* os seus textos aquando da avaliação diagnóstica,

passámos a ter 29% que o fazem *sempre* (na avaliação final) e 58% que o fazem *quase sempre*.

À semelhança do que aconteceu com o indicador anterior da planificação, também estes resultados poderiam ser questionados pelos leitores deste portfólio, uma vez que distribuámos grelhas que orientavam os alunos na sua revisão textual. No entanto, inicialmente quando pedíamos para reverem os seus textos, os alunos diziam que já o tinham feito sem sequer darem muita importância a esta atividade e, gradualmente, fomos notando que passaram efetivamente a fazê-lo e a reformularem os seus textos sempre que sentiam que era necessário.

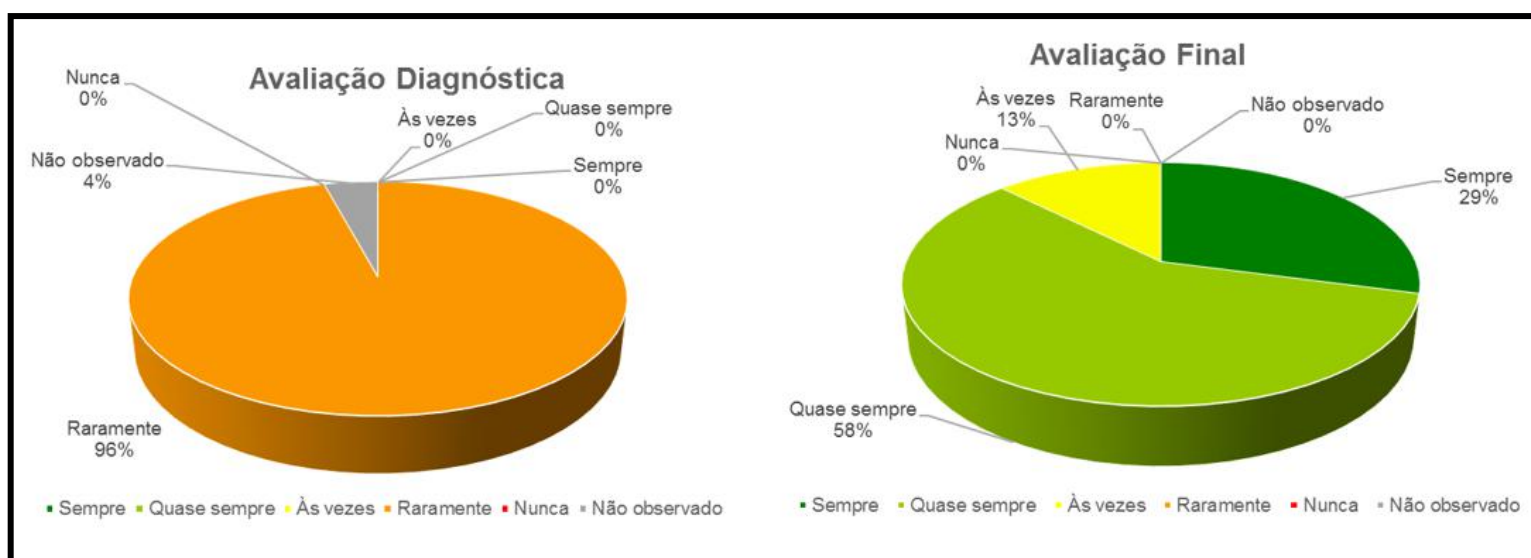


Figura 32. Comparação entre avaliações diagnóstica e final do indicador: *Revê os textos escritos*

intervenção foi bem-sucedida. Não obstante, existem sempre aspetos que podem ser melhorados, sobre os quais nos debruçaremos de seguida.

Na tabela imediatamente abaixo apresentamos, de forma muito breve, os aspetos que consideramos terem sido atingidos em cada um dos objetivos gerais e aqueles que consideramos que deveriam ser melhorados.

Tabela 1
Avaliação dos objetivos gerais do PI

Objetivo Geral	Aspetos Atingidos	Aspetos a melhorar
1. Decifrar fluentemente	. Tomada de consciência das dificuldades por parte dos alunos;	. Persistência das dificuldades ao nível da entoação.

	. Diminuição do número de alunos com hesitações na leitura.	
2. Desenvolver a compreensão leitora	. Maior capacidade para dar a sua opinião e fundamentá-la com argumentos válidos.	. Algumas dificuldades ainda ao nível das inferências.
3. Selecionar informação pertinente	. Utilização dos sublinhados; . Recurso a tópicos para preencher os guiões.	. Utilização de alguma informação acessória. . Formulação de tópicos.
4. Corrigir problemas ortográficos	. Redução de erros nos momentos dedicados especificamente à ortografia.	. Persistência dos erros na escrita.
5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas (planificação, textualização e revisão)	. Correspondência entre o que escreviam na textualização e o que haviam planificado; . Tomada de consciência de problemas nos textos aquando da revisão e, posterior, reformulação.	. Formulação de tópicos.

Para ser de mais fácil compreensão iremos percorrer muito rapidamente cada um dos objetivos e explicitar os dados fornecidos na tabela.

Decorrente dos dados que fomos recolhendo ao longo da intervenção é possível afirmarmos que, no que diz respeito ao objetivo *decifrar fluentemente*, os alunos tomaram consciência das suas dificuldades e assistimos a uma diminuição significativa do número de alunos com hesitações na leitura. No entanto, continuaram a persistir dificuldades ao nível da entoação que, pensamos nós, poderiam ser ultrapassadas com um investimento, agora na expressão dramática. As dificuldades que verificámos ao nível da entoação prendem-se sobretudo com a pontuação. Se fizermos exercícios de leitura com entoações diferentes associadas à pontuação, estaremos a fomentar a compreensão por parte dos alunos de como funciona a pontuação.

No que diz respeito ao objetivo sobre a compreensão leitora os alunos foram apresentando, gradualmente, uma maior capacidade para dar a sua opinião e para fundamentá-la com argumentos válidos. Faltou-nos, no entanto, tempo para que o mesmo fosse conseguido com as inferências. O trabalho realizado com os alunos conduziu a melhorias efetivas e é nossa convicção de que se tivesse sido continuado atingiria melhores resultados.

Na seleção de informação os alunos ficaram a saber como fazer sublinhados e a recorrer a tópicos para preencher as grelhas. No entanto, necessitavam de realizar mais vezes este tipo de exercícios para que pudessem consolidar os conhecimentos, uma vez que ainda utilizavam alguma informação acessória, e aprofundar a formulação de tópicos.

Quanto ao objetivo *corrigir problemas ortográficos* foi visível uma redução de erros nos momentos dedicados especificamente às rotinas e aos ficheiros relacionados com a ortografia. No entanto, quando passavam para a escrita, alguns deles apresentavam ainda algumas dificuldades. Na nossa opinião, era necessário que tivéssemos mais tempo para que os alunos apreendessem as regras que estão na base de muitos dos casos que lhes são difíceis e, deste modo, passassem a compreender os fenómenos.

Por fim, na escrita com recurso às etapas da planificação, textualização e revisão a principal dificuldade ainda se ficou a dever, à semelhança da seleção de informação, à formulação de tópicos. Problema esse que pensamos estar relacionado com o contacto recente com esta atividade. Até à nossa chegada, os alunos não estavam habituados a escrever recorrendo à planificação e não tinham o hábito de formular os tópicos a desenvolver posteriormente. Por isso, com a continuação do trabalho neste sentido, os alunos ultrapassariam esta dificuldade. Por sua vez, à nossa partida era já visível a correspondência entre o que os alunos escreviam na textualização e o que haviam planificado e os alunos haviam tomado consciência da necessidade de rever os seus textos e de os reformular em caso de necessidade.

Para avaliar a nossa intervenção importa fazer uma avaliação não apenas ao que aos objetivos gerais do PI diz respeito, mas também a outras aprendizagens que se foram realizando.

Para que seja mais fácil organizarmo-nos, iremos mostrando, por áreas curriculares, as principais evoluções.

A nível do português, para além dos objetivos do projeto de que já falámos e de acordo com a grelha de avaliação final, (consultar no final deste anexo) não se verificam regressões por comparação com as grelhas de avaliação diagnóstica (cf Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB), parecendo-nos importante salientar, a título de

exemplo, as questões relacionadas com a gramática como a distinção da sílaba tónica que é feita *sempre* por 21 alunos (no final da intervenção) e a classificação das palavras quanto à sílaba tónica em que 20 dos 24 alunos o faziam *sempre*. Para além disso, a identificação de palavras homónimas, homófonas e homógrafas (conteúdo introduzido por nós durante o estágio) era *sempre* feita com sucesso por 20 alunos e os restantes 4 faziam-no *quase sempre*.

Na matemática, a leitura das horas e as tabuadas eram questões que, à partida, levantavam maiores dificuldades. Na leitura das horas tínhamos, aquando da avaliação diagnóstica, 2 alunos que o faziam *sempre*, 14 *quase sempre*, 3 *às vezes* e 4 *raramente* (cf. Anexo C- Avaliação diagnóstica – 1.º CEB). Comparando estes dados com os da avaliação final (consultar no final deste anexo) conseguimos observar uma clara evolução, com 16 alunos a fazer *sempre* a leitura correta das horas, 4 *quase sempre* e apenas 4 *às vezes*.

Por sua vez, na questão das tabuadas, os resultados são ainda mais significativos. Aquando da avaliação diagnóstica (cf. Anexo C – Avaliação diagnóstica – 1.º CEB) tínhamos 1 aluno que sabia *sempre* as tabuadas e 5 que *nunca* sabiam. Os restantes alunos apenas sabiam a tabuada *às vezes*. No final da intervenção (consultar no final deste anexo) 9 alunos sabiam *sempre* a resposta às perguntas sobre tabuadas e os restantes alunos da turma sabiam-nas *quase sempre*.

Relativamente ao estudo do meio não tínhamos conseguido obter dados de avaliação diagnóstica, uma vez que os alunos se encontravam a desenvolver trabalhos por projeto, mas, tal como é possível observar na grelha de avaliação final, os alunos não apresentavam dificuldades de maior, estando grande parte dos alunos no *sempre* ou no *quase sempre* e apenas 3 alunos constavam do patamar *às vezes* no indicador *Conhece as funções vitais* (consultar no final deste anexo).

No que diz respeito às expressões dramática, plástica, musical e à educação física, uma vez que eram da responsabilidade de professores especialistas e lecionadas em inglês, apenas realizámos atividades pontuais com os alunos não nos permitindo estabelecer um fio condutor que nos leve à avaliação das aprendizagens realizadas.

Grelha de avaliação final de português

Grelha de avaliação final – Português
 Período de Intervenção: 14/11/16 a 13/01/17 Ano: 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	Af	Al	An	CP	CB	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T
Indicadores																								
1. ORALIDADE																								
1.1. Descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.																								
2. LEITURA E ESCRITA																								
2.1. Decodifica palavras com fluência.																								
2.2. Lê um texto com articulação e entoação corretas.																								
2.3. Infere o significado de palavras desconhecidas a partir de dados contextuais e confirma-o no dicionário.																								

2.4. Identifica o tema ou o assunto do texto.	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Dark Green
2.5. Exprime uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green
2.6. Justifica a sua opinião com argumentos válidos.	Light Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Yellow	Light Green	Light Green	Orange	Dark Green	Light Green	Yellow	Light Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Orange	Dark Green	Dark Green	
2.7. Respeita as regras de ortografia e pontuação.	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Orange	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green
2.8. Planifica a escrita de textos.	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Light Green	Yellow	Light Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green
2.9. Revê os textos escritos.	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Light Green	Yellow	Light Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Dark Green
3. EDUCAÇÃO LITERÁRIA																								
3.1. Faz inferências.	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
4. GRAMÁTICA																								
4.1. Classifica palavras quanto ao número de sílabas.	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Yellow	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Light Green	Dark Green	Light Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Light Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green
4.2. Distingue sílaba tónica da átona.	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Yellow	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Dark Green	Light Green	Dark Green	Dark Green

Grelha de avaliação final de matemática

Grelha de avaliação final – Matemática
 Período de Intervenção: 14/11/16 a 13/01/17 Ano: 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	Af	Al	An	CP	CB	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T
Indicadores																								
1. Números e operações.																								
1.1. Utiliza corretamente os numerais ordinais até «centésimo».																								
1.2. Representa qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetua a leitura por classes e por ordens.																								
1.3. Compara números naturais até 1.000.000 utilizando os símbolos «».																								

segundo é a sexagésima parte do minuto.																								
2.2. Lê e escreve a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos.																								
2.3. Adiciona e subtrai quantias de dinheiro.																								
3. Organização e tratamento de dados.																								
3.1. Resolve problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos.																								

Grelha de avaliação final - Estudo do Meio

Grelha de avaliação final – Estudo do Meio
 Período de Intervenção: 14/11/16 a 13/01/17 Ano: 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	A	Al	An	CP	CB	D	FA	FC	FP	H	I	J	LA	LP	L	M	TM	Mte	Mti	P	R	So	TP	T
Indicadores																								
BLOCO 1 - À DESCOBERTA DE SI MESMO 1. O seu corpo																								
1.1. Identifica fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: — Digestão (sensação de fome, enfartamento...); — Circulação (pulsação, hemorragias...); — Respiração (movimentos respiratórios, falta de ar...).																								
1.2. Conhece as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória,																								

Anexo E. Notas de campo – 2.º CEB

20/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 2)

Primeiro dia de observação. Pelas 8:15 estávamos à porta do pavilhão à espera de conhecer a professora cooperante e a primeira turma.

Uma das alunas (M) não esteve presente e outra (B) apenas chegou depois do primeiro tempo. A aluna que chegou atrasada, na 6.ª feira da semana passada tinha batido no Diretor de Turma e hoje apareceu na aula sem trazer material.

Esta turma tem dois alunos com NEE e um deles tem um CEI, realizando testes ao nível do 3.º ano do 1.º CEB e sendo acompanhado pela professora do Ensino Especial.

Sumário: Correção das atividades do capítulo III do Guião de Leitura da obra “O rapaz de Bronze. Entrega e correção das fichas de avaliação.

Estão a fazer a leitura da obra *O rapaz de bronze* de Sophia de Mello Breyner e recorrem aos exercícios do manual para a compreensão da obra. Para que todos os alunos possam ter acesso à obra, a docente requisita exemplares da biblioteca e distribui um a cada par de alunos.

No primeiro período de 45 minutos a professora releu em voz alta o capítulo III do livro, os alunos responderam individualmente às perguntas do manual e depois procedeu-se à correção em grande grupo e com a professora a escrever a correção no quadro. Os alunos têm de copiar para o seu caderno as respostas que tiveram erradas ou as que não fizeram.

O segundo período de 45 minutos foi para entrega e correção da ficha de avaliação. A professora foi chamando os alunos pela ordem da turma para darem a resposta oralmente e a própria professora escrevia as respostas no quadro. Os alunos tiveram de copiar todas as respostas, inclusivamente as que tinham acertado no teste.

No teste havia dois textos. O texto A estava relacionado com a questão do ler para aprender e o texto B continha um excerto da obra *A viúva e o papagaio* que já tinha sido abordada em aula. Relativamente à parte da escrita consistia numa carta cuja tarefa já tinham realizado em aula.

Durante a aula foi notório que um dos alunos, o M1, tem muitas dificuldades em respeitar as regras da aula.

20/03/2017 (10:10 – 10:55) – HGP (Turma 1)

Sumário: Características da arte românica e gótica.

A aula começou com a cópia da lição e do sumário. Depois, foram sendo indicados alunos para fazer a leitura das páginas do manual referentes a esta temática e a professora, à medida que ia sendo feita a leitura, ia fazendo comentários e esclarecimentos.

Como trabalho de casa os alunos tinham de (i) copiar as características da arte românica; (ii) fazer o desenho da igreja que no manual surgia como exemplo desta arte; (iii) copiar as características da arte gótica e; (iv) fazer o desenho do mosteiro que surgia como exemplo desta arte.

21/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Correção das atividades do guião de leitura relativas ao capítulo III. Entrega e correção das fichas de avaliação.

Esta aula contou com a presença de duas docentes em regime de coadjuvação. Todas as turmas de 5.º ano têm uma aula de Português em regime de coadjuvação por semana.

Do que nos foi possível observar, a turma revela, no geral, muita dificuldade em fundamentar a sua opinião, ou seja, em encontrar argumentos que permitam validar a sua opinião.

Para além disso, a palavra “sugestivo” levantou problemas de compreensão em toda a turma.

Verificámos que nesta sala temos 2 quadros, um para escrever com caneta e outro com giz, que convém utilizar porque um dos alunos (GS) demora muito tempo a copiar.

Um dos alunos (S) teve uma participação por falta de respeito para com a professora coadjuvante e foi levado pelo auxiliar para o AA (Atendimento aos Alunos).

A aula funcionou da mesma forma que a descrita no dia 20/03.

21/03/2017 (10:10 – 11:40) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão da correção da ficha de avaliação. Leitura e interpretação do texto “A Festa” (pp. 118 e 119 do manual).

Todas as 3.^a feiras o aluno que tem apoio da professora de Ensino Especial sai no segundo bloco de 45 min.

Os alunos prepararam a leitura do texto em silêncio e depois foram lendo em voz alta consoante foram sendo chamados pela professora. Para a realização dos exercícios foi-lhes dado tempo para realizarem os exercícios individualmente e depois foi feita a correção em grande grupo. A professora voltou a escrever as respostas no quadro para que os alunos corrijam as suas respostas ou passem as que não fizeram.

Em termos de Leitura foi-nos possível observar que a V1, o A1, o L1 e a L apresentam uma decifração fluente e com entoação adequada. O GG1 apresenta ainda uma decifração com algumas hesitações, a B ler tudo muito depressa, mas acaba por se atrapalhar e o RB, embora tenha apresentado uma decifração melhor que a dos dois colegas mencionados anteriormente, também ainda apresenta algumas hesitações.

Uma das questões do teste dizia respeito a verbos regulares e irregulares e, embora tenham acertado, quando a professora os interpelou em aula como distinguiam uns dos outros, os alunos não lhe souberam responder.

22/03/2017 (10:55 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV.

Como não tiveram a aula anterior porque o professor faltou, muitos alunos chegaram atrasados (B, V1, R, R1, GG, M, E e M1). O aluno com apoio da professora do Ensino Especial também nunca está presente nesta aula.

A aula iniciou-se com a escrita de alguns sumários atrasados e com a cópia do sumário do dia.

Depois baseou-se na leitura e comentário das páginas do manual sobre o tema em questão e análise das figuras dessas páginas.

Em termos de leitura foi possível observar que a B, a R, o GG, o R2 e o RR fizeram uma decifração fluente e com boa entoação. Os alunos E, RB, D, R1 e M apresentaram algumas hesitações ao nível da decifração. No caso do A, embora faça uma boa decifração,

demonstra falta de entusiasmo. É preciso, no entanto, ter em conta que não houve tempo de preparação para estas leituras.

22/03/2017 (11:55 – 12:40) – Educação e Cidadania (Turma 2)

Sumário: Resolução de questões disciplinares de alguns alunos.

Como a nossa professora cooperante não é Diretora de Turma de nenhuma das turmas com as quais estamos, para que possamos acompanhar o trabalho de um Diretor de Turma, escolhemos uma das turmas e pedimos para assistir à aula de Educação e Cidadania que é o período durante o qual se tratam destes assuntos.

Nesta aula pudemo-nos aperceber de que a turma tem problemas ao nível das atitudes, não reconhecendo nem respeitando a autoridade dos adultos responsáveis (professores e auxiliares), o que faz com que muitos dos alunos sejam alvo de participações e de faltas disciplinares. No caso das participações, os alunos são enviados para a sala de Atendimento aos Alunos. Ficámos também a conhecer a delegada de turma.

Ficámos também a perceber que existe muita violência entre alunos durante os intervalos, o que contribui para uma maior instabilidade quando voltam para a sala de aula. Quando os auxiliares e/ou professores tentam intervir, a fim de resolver determinadas situações de conflito, os alunos implicados não respondem bem a essa tentativa.

22/03/2017 (14:30) – Reunião de Departamento (Português)

Dia 31/05 será a final do concurso de ortografia, mas os alunos já foram escolhidos.

Vai haver concurso de SuperTmatik. É suposto haver concurso em sala de aula para apurar o campeão da turma. Esse campeão vai representar a turma na etapa a nível da escola no inter-turmas.

23/03/2017 (8:15 – 09:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Conclusão da leitura da obra “O Rapaz de Bronze”. Apresentações orais.

Esta aula começou logo com uma ocorrência. Um dos alunos (o | C2) chegou atrasado e nem chegou a entrar porque estava a comer à porta da sala. No entanto, quando o auxiliar foi chamado para conduzir o aluno ao Atendimento aos Alunos, a professora ficou a

saber que ainda não estava lá ninguém e deixou que o aluno entrasse na sala e este acabou por assistir à totalidade da aula.

A professora distribuiu os exemplares da biblioteca pelos alunos (1 por cada par) e foi possível avaliar todos os alunos no que diz respeito à sua capacidade de decifração.

A maioria dos alunos mostraram uma decifração fluente e com boa entoação. No entanto, os alunos G1, D3, C2, D e L apresentaram algumas hesitações na decifração. O D3 também não estava a acompanhar a leitura e, por isso, não sabia em que parte do texto estávamos quando foi a sua vez de ler. O S fez uma boa decifração, apresentando algumas dificuldades ao nível da entoação, decorrente de dificuldades com a pontuação. A D2 fez uma boa decifração, mas o tom de voz estava, inicialmente, muito baixo. A D1 apresentou muitas dificuldades na decifração.

Durante a leitura, dois dos alunos estiveram o tempo todo a brincar com os lápis (S e M).

Para trabalho de casa foi pedido aos alunos que respondessem à seguinte pergunta: “Com qual das flores da história “O Rapaz de Bronze” me identifico? Porquê?”

Depois da leitura do último capítulo da história foi o momento do início das apresentações orais formais. A nota destas apresentações orais será 10% da nota final deste período, mas muitos alunos não tinham preparado nada para ser apresentado.

Foi pedido aos alunos que escolhessem um tema do seu agrado e que preparassem uma apresentação oral formal com um tempo mínimo de 2 minutos e um tempo máximo de 4 minutos.

Hoje só tivemos tempo para 2 apresentações: S1 e L.

O S1 fez uma apresentação sobre os escoteiros com um suporte *PowerPoint*. A apresentação foi clara e via-se que o aluno dominava o tema porque conseguiu responder, sem problemas, às perguntas dos alunos. No entanto, não houve conclusão da sua apresentação e não houve nada preparado para perguntar aos colegas no final ou para estes terem de fazer.

A L não preparou nenhum suporte (que não era exigido) e mostrou-se conhecedora do tema, revelando que tinha preparado bem a sua apresentação. Embora tenha feito a sua apresentação “a correr”, expressou-se com clareza e explicou bem o que pretendia transmitir aos seus colegas. Para terminar a apresentação fez passar imagens pelos colegas.

23/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 1)

Sumário: Entrega e correção da ficha de avaliação. O século XIV europeu – Fomes, pestes e guerras.

A correção do teste foi feita diretamente no quadro pela professora sem qualquer interação com os alunos. Os alunos tiveram de copiar todas as respostas, independentemente do que tinham feito no teste. Aliás os alunos só receberam os testes depois de terem copiado toda a correção do teste para o seu caderno. Quem não copiou ou apresentou um comportamento menos correto só recebeu o teste na aula seguinte.

Em seguida, a abordagem ao tema foi feita com leitura e comentário das páginas do manual. No final, foi pedido aos alunos que, individualmente, fizessem as atividades da página 127. Quem não acabou a atividade em tempo de aula tinha de o concluir como trabalho de casa.

23/03/2017 (13:45 – 15:15) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão da leitura da obra “O Rapaz de Bronze”. Apresentações orais.

À semelhança do que já tínhamos assistido para a outra turma, neste dia estiveram duas professoras na sala em regime de coadjuvação. Tal como também nos apercebemos na outra turma, os alunos mostram-se mais agitados nas aulas coadjuvadas do que nas outras.

Ao nível da leitura, a professora voltou a distribuir os exemplares da biblioteca (1 por cada par) e foi possível fazer avaliação da leitura dos alunos. Todos os alunos realizaram uma boa decifração à exceção de: A e M que apresentaram algumas hesitações e o V que é o aluno com maiores dificuldades na sala e que, de acordo com o que nos apercebemos, nem costuma ler em voz alta.

Para trabalho de casa levaram a seguinte pergunta: “Com qual das flores da história te identificas? Porquê?”

Depois da leitura e exploração do último capítulo do livro, passou-se, então, às apresentações orais formais. Os critérios em avaliação eram os mesmos que já foram referidos para a Turma 1. À semelhança do que acontecera com a outra turma, foram poucos os alunos a preparar apresentações, embora soubessem que valeriam 10% da sua nota final de período.

Nesta sessão só houve tempo para 4 apresentações: D, RB, L e L1.

O D fez uma boa apresentação sobre orquídeas. Preparou uma cartolina para suporte e trouxe uma orquídea para que os colegas pudessem ter contacto com a flor em si. Apresentou bem o tema e falou de forma fluente e articulada e com um bom tom de voz.

O RB veio falar sobre a roda e a sua invenção. Embora tenha mobilizado muita informação pertinente e tenha conseguido ter um discurso fluido, falou muito depressa, o que acabou por prejudicar a sua apresentação.

A L fez a sua apresentação sobre a Diana Chaves. Não trouxe qualquer tipo de suporte, mas fez uma boa apresentação e soube responder às perguntas colocadas pelos colegas no final.

Por fim, o L1 veio falar sobre o Ed Sheeran. Apenas consultou uma fonte de informação e, por isso, havia muitas questões para as quais não tinha resposta. No entanto, veiculou de forma clara a informação que tinha recolhido.

Os restantes alunos mostraram não estar muito habituados a colocar perguntas sobre as apresentações dos colegas, o que resultou em perguntas que não eram pertinentes ou que nem sequer tinham razão de existir porque as respostas já tinham sido dadas durante a apresentação.

23/03/2017 (17:30) – Reunião de Departamento: Humanidades

A reunião começou com a apresentação das estagiárias e de todos os elementos do Departamento.

Em seguida, procedeu-se ao balanço das atividades realizadas anteriormente. Tomámos conhecimento de que durante o 3.º Período irá realizar-se uma visita de estudo em articulação com Ciências ao Museu de História Natural e a algum local em Belém que ainda não está decidido. A data também ainda não é conhecida.

Para além disso, falou-se da “Semana das Humanidades” que se vai comemorar na semana do 25 de abril. O 5.º ano vai estar dispensado de participar nas atividades desta semana porque tem as provas de aferição em junho e muita necessidade de avançar com os conteúdos.

No dia 21/04 (sexta-feira) será necessária a ajuda de todos para se montar a exposição e no dia 27/04 (quinta-feira) haverá um lanche na sala de professores no intervalo da manhã com os alimentos trazidos pelos professores do Departamento.

Nesta semana decorrerá também um torneio de SuperTmatik de HGP.

24/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Conclusão das apresentações orais. Realização do questionário da página 120 do manual.

Só o S1 é que fez os trabalhos de casa e também só o S1 é que trouxe o teste assinado.

Nas apresentações orais, grande parte dos alunos voltou a não ter nada preparado para apresentar. Para além do S1 e da L que tinham apresentado na aula anterior, só o J, a C1, o S e o D3 fizeram as suas apresentações.

O J fez uma apresentação sobre o Futebol Clube do Porto mas não apresentou o tema do seu trabalho. Optou por seguir uma ordem cronológica para apresentar a história do clube e falou com um tom de voz claro e audível e as informações que veiculou eram claras, sucintas e pertinentes. Claro que a questão clubista se fez sentir e alguns colegas fizeram comentários menos apropriados, mas tudo se resolveu rapidamente.

A C1 fez a sua apresentação sobre a *Barbie* e, aqui sim, foi alvo do gozo de alguns colegas que acharam que o tema não era adequado para a sua idade. Quando a calma foi conseguida, a aluna conseguiu fazer a sua apresentação. A aluna estava muito nervosa e começou a falar demasiado depressa. No entanto, após a professora a ter interrompido, recuperou a calma e conseguiu realizar a sua apresentação. Porém a aluna não estruturou bem a sua apresentação e estava um pouco perdida nos conteúdos que queria transmitir.

O S, embora tenha decorado na íntegra um texto sobre o 25 de abril e tenha falado muito depressa, revelou uma grande capacidade de memorização porque conseguiu fazer a sua apresentação de uma forma fluida e fez um excelente trabalho.

O D3 foi falar sobre um jogo de computador no qual se fazem assaltos e se cometem outros crimes. Não tinha nada muito estruturado para apresentar e, por isso, a sua apresentação foi muito pobre. Porém demonstrou vontade de apresentar algo, mesmo que não estivesse bem preparado para o fazer.

A professora pediu as cadernetas dos alunos que não prepararam a sua apresentação para enviar recado para os pais desses alunos.

Quando foram realizar a atividade seguinte, apercebemo-nos de que a turma, no geral, tem muitas dificuldades em perceber as indicações dos exercícios. Por exemplo não

conseguem discernir quando têm de copiar a informação diretamente do texto ou quando é suposto recorrerem às ideias do texto, mas expressas por palavras próprias.

24/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Entrega e correção da ficha de avaliação. Características da Arte Românica e Gótica.

A entrada na sala de aula foi muito barulhenta e com dificuldade em acalmar. A professora passou no quadro a frase “Ao entrar na sala devo sentar-me e fazer silêncio” e cada um dos alunos teve de a copiar 10 vezes para o seu caderno.

À semelhança do que tinha acontecido na Turma 1, a professora foi escrevendo a correção no quadro e os alunos copiaram para o caderno. Só receberam os testes depois de terem copiado a correção na íntegra.

Relativamente às características da Arte Românica leu-se as páginas do manual referentes a este tema e procedeu-se a comentários sobre a informação veiculada.

Para trabalho de casa os alunos tinham de fazer o desenho da igreja que, no manual, surgia como representante deste tipo de arte.

27/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão das apresentações orais. Avaliação dos cadernos diários.

A V1 e a M saíram para ir participar num concurso da semana das Ciências e da Matemática. No entanto, regressaram logo a seguir porque a atividade era só às 10:10.

A B faltou à aula e o R2 chegou atrasado.

A professora começou por tirar nota dos alunos com os testes assinados e, em seguida, deu-se início às apresentações orais. Para além dos 4 alunos que tinham apresentado na aula anterior, só 2 alunos fizeram a sua apresentação. A professora voltou a dar mais uma oportunidade de apresentarem no dia seguinte.

A E fez a sua apresentação sobre a Luciana Abreu e decorou o que queria apresentar, no entanto, de vez em quando, esquecia-se do que queria dizer.

O RR fez uma apresentação sobre a história do futebol e mostrou um vocabulário diversificado e boa apresentação. No entanto foi demasiado rápido, só tendo 1min. e 14 segundos de apresentação.

Depois das apresentações, a professora começou a avaliação dos cadernos. No entanto, para que os alunos tivessem algo para fazer durante este período foi-lhes pedido que, individualmente, lessem o texto da página 132 do manual e respondessem às perguntas da página 133.

Quem não conseguiu acabar o trabalho em aula teria de o fazer como trabalho de casa.

27/03/2017 (10:10 – 10:55) – HGP (Turma 1)

Sumário: Correção do trabalho de casa (p. 127 do manual).

A professora começou por fazer o levantamento de quem tinha os testes assinados e apenas 2 alunos tinham trazido o teste assinado.

Relativamente aos trabalhos de casa, a grande maioria da turma (mais de metade) não os fez.

Para avançar na matéria, a professora fez uso de um *PowerPoint* que acompanha os recursos do professor do manual utilizado, acabando na sucessão a D. Fernando.

28/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Leitura e interpretação do texto “Calendário lunar”.

À semelhança do que aconteceu na semana passada, a aula contou com a professora da coadjuvação.

O J1 e o S só chegaram às 9 porque foram participar no concurso de cálculo mental e o D chegou atrasado.

Hoje tomámos conhecimento de que há uma aluna na turma que ainda não tinha aparecido desde que chegámos e que voltou a faltar hoje.

Os alunos foram avisados de que na 5.^a feira terão teste de compreensão oral. Continuamos a ter alunos que ainda não têm o teste assinado pelo Encarregado de Educação.

O trabalho iniciou-se com leitura em silêncio e a realização das respostas às perguntas de interpretação individualmente.

Depois procedeu-se à leitura em voz alta e à correção das respostas às perguntas em grande grupo e com a professora a escrever as respostas no quadro.

Na leitura pudemos observar que, à exceção da D2 que apresentou uma boa decifração e da L1 que apenas hesitou na palavra “almanaque”, todos os outros que leram neste dia (E, L, C1, D1 e D) apresentaram uma decifração com algumas hesitações.

28/03/2017 (10:10 – 11:40) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão das avaliações do caderno diário. Correção das atividades da página 133 do manual. Teste de compreensão oral.

O aluno V hoje esteve os dois tempos com a professora de Ensino Especial a fazer um bolo, por isso tem de fazer o teste de compreensão oral na próxima aula.

Foi dada a última oportunidade para se fazerem as apresentações orais formais, mesmo assim 9 alunos optaram por não o fazer.

A M é uma aluna com NEE e apresentou o trabalho sobre Néelson Mandela. Recebeu a ajuda da professora do Ensino Especial para preparar a sua apresentação e notaram-se as suas dificuldades porque a aluna tentou decorar o texto que escreveu e não foi capaz de o fazer. Como decorou e não tentou perceber, não sabia como fazer passar a informação, mas pelo menos esforçou-se por fazer e apresentar algo.

A V1 fez um trabalho sobre o diamante, no entanto, deu pouca informação sobre o mineral e, de vez em quando, recorreu à cábula que levou consigo.

Quanto ao teste de compreensão oral, este consistiu na audição de uma entrevista. A professora passou a gravação 2 vezes e também leu as perguntas 2 vezes. Os alunos tinham uma grelha para assinalar as suas respostas e eram perguntas com resposta de escolha múltipla com 3 opções. A professora lia duas vezes a pergunta e aguardava que os alunos dessem a resposta antes de prosseguir para a próxima pergunta.

29/03/2017 (10:55 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Registo das características da arte gótica e ilustração.

O V voltou a não estar presente na aula por estar a receber apoio da professora de Ensino Especial.

Só o M1 tinha feito o trabalho de casa e foi porque tinha feito o trabalho durante a aula passada. Os alunos tiveram, então, primeiro de fazer o trabalho que devia ter sido feito em

trabalho de casa e só depois avançaram para a cópia das características da arte gótica e a respetiva ilustração.

29/03/2017 (11:55 – 12:40) – Educação e Cidadania (Turma 2)

Sumário: Auto-avaliação. Mensagem na caderneta.

A aula começou com o recado na caderneta sobre a data da reunião com os pais para dar a conhecer a avaliação do 2.º Período no dia 19 de abril de 2017 das 18:00 às 19:00 na sala D 106.

O Diretor de Turma avisou a B de que tinha telefonado para falar com o seu pai sobre o comportamento da aluna.

Para além disso, estive a lembrar o M1 da medida disciplinar de apoio suplementar: à 2.ª feira terá apoio extra de Ciências e à 5.ª feira de História.

Depois pedi aos alunos que colocassem a caderneta em cima da mesa, de acordo com as normas da escola, e disse que iria telefonar para os pais dos que não tinham caderneta com eles (E, R, GG e V).

O A entrou em confronto com o professor e foi colocado à porta da sala. Passado um bocadinho notou-se que o aluno estava sentado num dos bancos do recreio.

Na auto-avaliação o professor deu logo a nota que cada um ia ter. Numa disciplina em que o mais importante é o comportamento dos alunos, existem 2 negativas e três alunos com 3- o que significa que andam muito perto da negativa também. Sete alunos terão 3, um aluno terá 3+, três alunos terão 4 e, por fim, dois alunos terão 5.

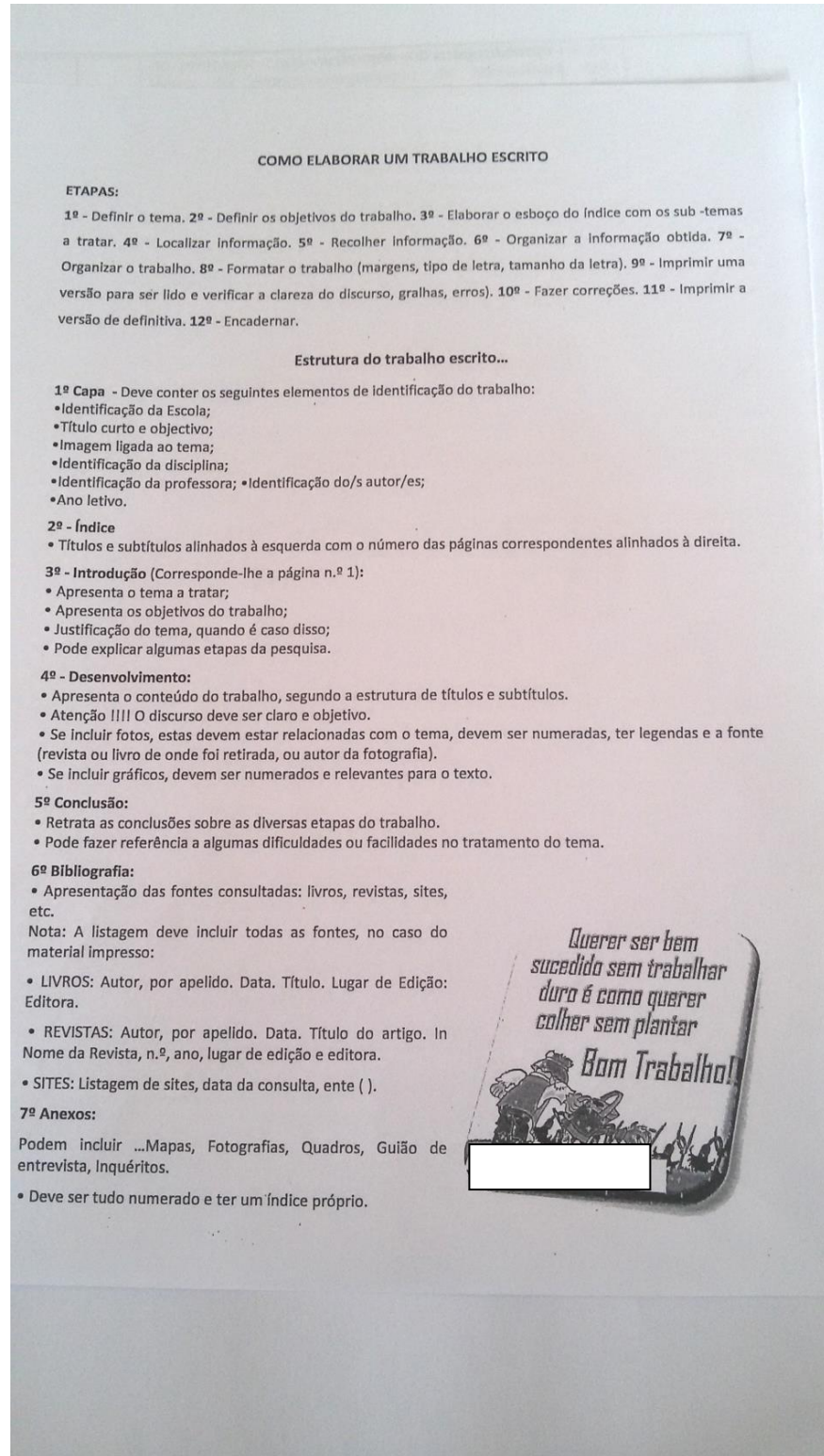
30/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Teste de compreensão oral. A classe do advérbio.

O J1 e o S chegaram atrasados e levaram recado na caderneta. Também os alunos que ainda não tinham o teste assinado pelo Encarregado de Educação levaram recado na caderneta. A C, o D e o D3 chegaram atrasados. O D3 como só chegou às 8:50 já não fez o teste de compreensão oral. A I voltou a faltar.

A professora entregou o guião do trabalho para férias. Os alunos terão de fazer um trabalho escrito para entregar no dia 27/04/2017. De acordo com as informações dadas pela professora, este trabalho contará 10% da nota (5% dos trabalhos escritos e 5% do item

responsabilidade). Antes de explicar o que queria em concreto com este trabalho distribuiu um pequeno guião que serve para qualquer trabalho escrito e que apresentamos



imediatamente abaixo.

Depois da leitura e análise deste documento, a professora escreveu no quadro o que pretendia então em concreto que eles fizessem.

Tema: “Ler”.

Tarefa: Ler um livro à escolha e fazer um trabalho escrito onde deves ter:

- . Capa (título “Ler”, imagem, nome da disciplina, nome da professora, nome do aluno, n.º, ano e turma);
- . Subcapa (nome do livro escolhido);
- . Índice;
- . Introdução (passa a ter n.º de página, nome do livro, nome do autor, nome do ilustrador, nome da editora, personagens, tempos e espaços);
- . Desenvolvimento (contar a história de forma resumida);
- . Conclusão (opinião sobre a obra, se foi difícil fazer o trabalho);
- . Bibliografia.

O trabalho é para ser entregue em papel e pode ser escrito à mão ou em computador em folhas A4.

Após todas as explicações necessárias sobre o trabalho a realizar, foi pedido aos alunos que copiassem a tabela e a definição de advérbio da página 246 do manual.

A reunião de pais desta turma será no dia 26/04/2017.

30/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 1)

Sumário: Causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385. O problema da sucessão do trono.

A aula começou com a professora a escrever no quadro qual vai ser o trabalho para férias de HGP.

Os alunos terão de fazer uma biografia de uma personalidade histórica até D. João IV.

Uma folha A4 (cartolina de preferência, ou cartão) com a imagem da pessoa escolhida juntamente com o balão de fala.

Neste balão de fala o texto já está pré-definido.

“Eu chamo-me _____.

Vivi no século _____, nasci em _____ e faleci em _____.

Os meus pais foram _____.

Casei com _____. Os meus filhos são _____.

Sou conhecido na História de Portugal porque

A data de entrega deste trabalho é dia 20/04 porque é suposto vir a fazer parte da exposição dos trabalhos da “Semana das Humanidades”.

Os conteúdos foram abordados com o recurso a leitura em voz alta por alunos designados pela professora e respetivos comentários da docente. Foi possível observar que relativamente à decifração, à exceção de 6 alunos (D3, C2, D, D1, L e C1) com algumas hesitações, todos apresentaram uma boa decifração.

30/03/2017 (13:45 – 15:15) – Português (Turma 2)

Sumário: A classe do advérbio.

Os alunos M, E, R, M1 e A tiveram falta de atraso.

A aula consistiu em copiar a tabela e a definição de advérbio da página 246 do manual. Depois foi pedido aos alunos que realizassem os exercícios da página 137 do manual.

31/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Exercícios gramaticais. Autoavaliação.

Os alunos C1, D e G1 chegaram atrasados. A I voltou a faltar e a D1 também faltou.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades com os graus dos adjetivos.

No final da aula os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação que era a continuação da do 1.º Período. De acordo com a informação que a professora deu aos alunos temos um aluno com 2, cinco alunos entre o 2 e o 3, um aluno com 3-, sete alunos com 3, dois alunos com 3+ e um aluno com 4+.

31/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: O século XIV europeu. Causas e consequências do problema sucessório português de 1383 – 1385. Auto-avaliação.

O M1 e o RR chegaram mais tarde porque foram representar a turma no SuperT de Matemática e a B chegou atrasada.

A aula começou novamente com os alunos a copiarem a frase “A entrada na sala faz-se em silêncio” 10 vezes no seu caderno.

Como trabalho para férias, esta turma levou a realização das atividades das páginas 129, 132 e 135 (Noções essenciais) do manual, uma vez que já tinham feito biografias com a professora de Educação Visual.

Hoje a professora recorreu à apresentação em *PowerPoint* para abordar os conteúdos e, em seguida, procedeu-se à leitura da informação veiculada pelo manual.

Na leitura foi possível observar que à exceção do R1, da M e da R, todos leram sem hesitações.

Anexo F. Versões diferentes para o mesmo teste

Versão A

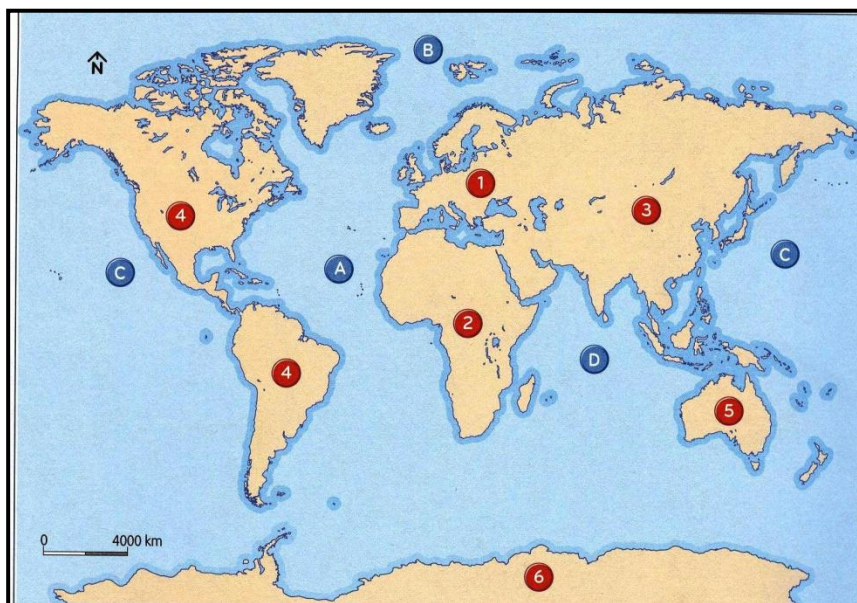
4ª FICHA DE AVALIAÇÃO HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 5ºano Ano letivo 2016/2017

Aluno/a: _____ turma: ____ nº: ____ data: __/__/__

Ass.Professor/a: _____ Apreciação: _____

Ass. Encarregado/a de Educação: _____

1. Observa o mapa A.



1.1. Rodeia a Península Ibérica com uma cor à tua escolha.

1.2. Identifica o **número** a que corresponde cada um dos **continentes**:

Oceânia _____ - Antártida _____ - África _____ - Ásia _____ - Europa _____ -
América _____

1.3. Identifica a **letra** a que corresponde cada um dos **oceanos**:

Oceano Pacífico _____ - Oceano Atlântico _____ - Oceano Glacial Ártico _____ - Oceano Índico _____

2. Ordena cronologicamente (da mais antiga para a mais recente) as seguintes datas:

1143 / 501 / 700 a. C. / 2010 / 100 a. C. / 1249 / 950 / 21

2.1. Diz a que séculos (numeração romana) correspondem os anos que se seguem:

122	Século _____	1500	Século _____
320	Século _____	65 a.C.	Século _____
2013	Século _____	1383	Século _____

3. - Sublinha a hipótese correta; Não te esqueças que só uma hipótese é a certa.

3.1.-A principal atividade económica no séc. XIII era:

- A agricultura
- A pecuária
- A pesca
- A salicultura.

3.2-A agricultura produzia:

- Carne e peixe salgado
- Cereais, vinho e azeite
- Loiça e vidro
- Sapatos e tecidos



3.3-A pecuária era uma atividade económica do séc. XIII onde:

- Se criavam animais
- Se pescava peixe
- Se vendia produtos
- Se comprava produtos

3.4-Na salicultura faz-se a extração:

- Da pele dos animais
- Do sumo da fruta
- Do peixe do mar
- Do sal do mar

3.5-O Sal era muito importante no séc. XIII porque:

- Servia para temperar os alimentos
- Servia para temperar a carne
- Servia para temperar o peixe
- Servia para conservar a carne e o peixe durante muito tempo.



3.6-O artesanato era uma atividade económica do séc. XIII onde:

- Se faziam os objetos necessários à vida de todos os dias
- Se pescava o peixe
- Se lavrava a terra
- Se criavam animais

3.7-O comércio é uma atividade:

- Onde se pesca
- Onde se criam animais
- Onde se compram e vendem produtos
- Onde se extrai sal da água do mar

3.8-O comércio interno é:

- O que se realiza entre o país e o estrangeiro
- O que se realiza entre países
- O que se realiza entre portugueses e o estrangeiro
- O que se realiza dentro de um país.



3.9-O comércio externo é:

- O que se realiza entre portugueses
- O que se realiza entre países
- O que se faz entre pessoas
- O que se realiza dentro de um país.

3.10-Para o estrangeiro Portugal vendia no séc. XIII:

- Vinho, azeite, sal, peixe seco
- Armas, jóias, tecidos
- Cabras e bois
- Ovelhas e vacas.

3.11-No séc. XIII existia os seguintes grupos sociais:

- Comerciantes, povo e nobreza
- Povo, clero e comerciantes
- Comerciantes, povo e rei
- Clero, nobreza e povo.

3.12-O Clero dedicava-se principalmente:

- À atividade religiosa
- Ao comércio
- À agricultura
- À pecuária

3.13-Os monges pertenciam:

- Ao povo
- Ao clero
- Ao grupo de amigos do rei
- Ao grupo de inimigos do rei

3.14-Nos mosteiros, os monges dedicavam-se:

- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de doentes



- À religião, à pesca, a copiar livros e tratar de doentes
- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de animais
- À religião, ao ensino, à salicultura e tratar de doentes

3.15-A nobreza dedicava-se:

- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de doentes
- À religião, ao ensino, à salicultura e tratar de doentes
- À religião, ao ensino, a copiar livros e pecuária
- A ajudar o rei na guerra.



3.16-O povo dedicava-se principalmente:

- A trabalhar nas atividades económicas
- A ajudar o rei na guerra
- A tratar de doentes
- A copiar livros

3.17-Os grupos sociais mais ricos e privilegiados eram:

- O clero, o rei e o povo
- A burguesia e o povo
- O rei, o clero e a burguesia
- O clero e a nobreza.

3.18-O grupo social mais pobre era:

- O povo
- O clero
- A nobreza
- A burguesia

3.19-Uma das obrigações do povo era:

- Salgar o peixe
- Salgar a carne
- Pagar impostos ao rei e aos grupos privilegiados
- Receber impostos do rei e dos grupos privilegiados.

3.20-Um dos privilégios do rei, da nobreza e do clero era:

- Pagar impostos ao povo
- Receber impostos do povo
- Fazerem festas nas casas do povo
- Fazerem negócios com o povo.



3.21-Observa a imagem: (Pirâmide social do séc. XIII)



3.21.1-No cimo da pirâmide está:

- O rei
- O povo
- O clero
- A nobreza

3.21.2-O grupo social mais numeroso é:

- O clero
- A nobreza
- O povo
- A burguesia

3.22-Lê o texto B

*Em tempo de guerra, a nobreza ajudava o rei a combater. Em tempo de paz, os nobres administravam as suas propriedades (terras), caçavam, praticavam a esgrima e a equitação. A **nobreza** era um grupo social rico, pois tinha grandes propriedades (Honras) dadas pelos reis.*

*O **Clero** era igualmente um grupo rico pois tinha terras dadas pelo rei a que se chamavam Coutos. No clero estavam os monges, que vivendo em mosteiros, para além da religião se dedicavam ainda a tratar de doentes (na enfermaria do mosteiro), a copiar livros (na biblioteca do mosteiro) e a dar assistência a peregrinos (albergaria do mosteiro).*

Responde com frases completas:

3.22.1-Transcreve as frases que indicam as classes sociais e o nome atribuído às suas terras.

Continua a sublinhar a hipótese correta:

3.22.3-Em tempo de paz os nobres:

- Discutiam com o povo
- Discutiam com o clero
- Administravam as suas terras, praticavam a equitação, a esgrima e a caça.
- Copiavam livros.

3.22.4-As terras da nobreza chamavam-se:

- Reguengos
- Coutos
- Honras

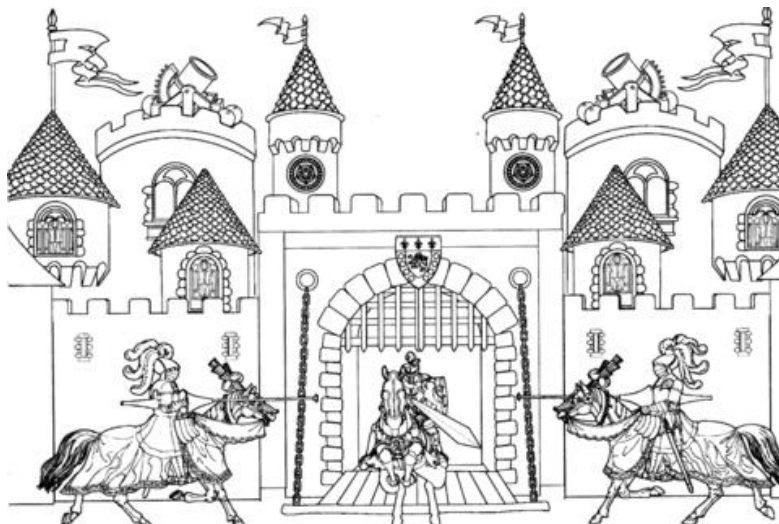
- Coutos

3.22.6-Os monges davam assistência aos peregrinos na parte do mosteiro que se chamava:

- Enfermaria
- Biblioteca
- Igreja
- Albergaria

4. Faz corresponder os elementos da **coluna A aos elementos da **coluna B** (colocando os números).**

◆ Vizinhos	Cobravam impostos.	
❖ Homens-bons	Local onde se aplicavam as penas corporais.	
◆ Mordomos	Habitantes de um concelho.	
☒ Burguesia	Administravam o concelho.	
☒ Pelourinho	Documento escrito onde constam os direitos e deveres dos moradores para com o senhor da terra.	
Ⓞ Carta de Foral	Grupo social surgido com a atividade comercial.	



☆Agora que terminaste a tua ficha...

...volta a ler as respostas com toda a atenção, para o caso de te teres esquecido de alguma coisa!

Versão B

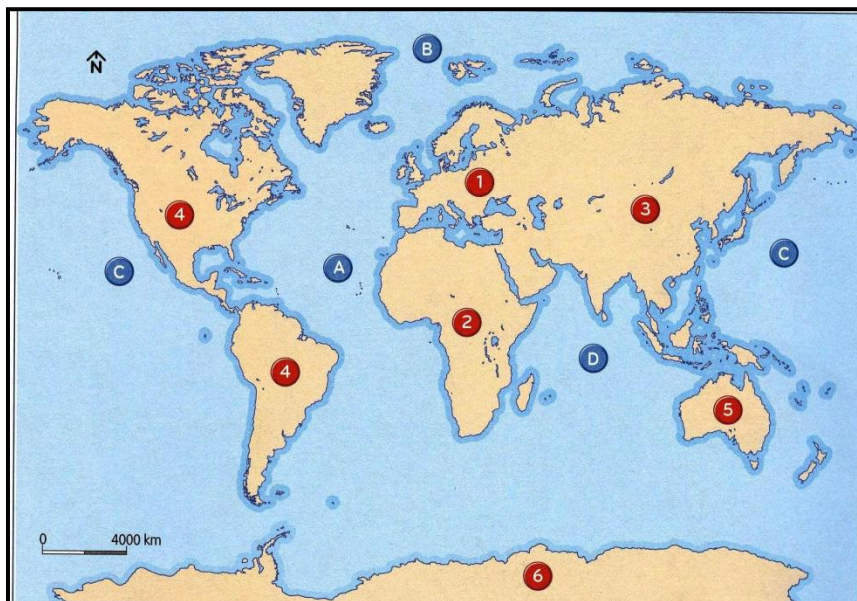
4ª FICHA DE AVALIAÇÃO HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 5ºano Ano letivo 2016/2017

Aluno/a: _____ turma: ____ nº: ____ data: __/__/__

Ass.Professor/a: _____ Apreciação: _____

Ass. Encarregado/a de Educação: _____

1. Observa o mapa A.



1.1. Rodeia a Península Ibérica com uma cor à tua escolha.

1.2. Identifica o **número** a que corresponde cada um dos **continentes**:

Oceânia _____ - Antártida _____ - África _____ - Ásia _____ - Europa _____ - América _____

1.3. Identifica a **letra** a que corresponde cada um dos **oceanos**:

Oceano Pacífico _____ - Oceano Atlântico _____ - Oceano Índico _____

2. Ordena cronologicamente (da mais antiga para a mais recente) as seguintes datas:

1143 / 700 a. C. / 2010 / 100 a. C. / 950 / 21

2.1. Diz a que séculos (numeração romana) correspondem os anos que se seguem:

123 Século _____ 1500 Século _____

321 Século _____ 65 a.C. Século _____

3. - Sublinha a hipótese correta; Não te esqueças que só uma hipótese é a certa.

3.1.-A principal atividade económica no séc. XIII era:

- A agricultura
- A pecuária
- A salicultura

3.2-A agricultura produzia:

- Cereais, vinho e azeite
- Loiça e vidro
- Sapatos e tecidos



3.3-A pecuária era uma atividade económica do séc. XIII onde:

- Se criavam animais
- Se pescava peixe
- Se vendia produtos

3.4-Na salicultura faz-se a extração:

- Da pele dos animais
- Do sumo da fruta
- Do sal do mar

3.5-O Sal era muito importante no séc. XIII porque:

- Servia para temperar os alimentos
- Servia para temperar o peixe
- Servia para conservar a carne e o peixe durante muito tempo



3.6-O artesanato era uma atividade económica do séc. XIII onde:

- Se faziam os objetos necessários à vida de todos os dias
- Se pescava o peixe
- Se criavam animais

3.7-O comércio é uma atividade:

- Onde se pesca
- Onde se criam animais
- Onde se compram e vendem produtos

3.8-O comércio interno é:

- O que se realiza entre países
- O que se realiza entre portugueses e o estrangeiro
- O que se realiza dentro de um país

3.9-O comércio externo é:

- O que se realiza entre países
- O que se faz entre pessoas
- O que se realiza dentro de um país.

3.10-Para o estrangeiro Portugal vendia no séc. XIII:

- Vinho, azeite, sal, peixe seco
- Cabras e bois
- Ovelhas e vacas.



3.11-No séc. XIII existia os seguintes grupos sociais:

- Povo, clero e comerciantes
- Comerciantes, povo e rei
- Clero, nobreza e povo

3.12-O Clero dedicava-se principalmente:

- À atividade religiosa
- Ao comércio
- À pecuária



3.13-Os monges pertenciam:

- Ao povo
- Ao clero
- Ao grupo de inimigos do rei

3.14-Nos mosteiros, os monges dedicavam-se:

- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de doentes
- À religião, à pesca, a copiar livros e tratar de doentes
- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de animais

3.15-A nobreza dedicava-se:

- À religião, ao ensino, a copiar livros e tratar de doentes
- À religião, ao ensino, a copiar livros e pecuária
- A ajudar o rei na guerra.

3.16-O povo dedicava-se principalmente:

- A trabalhar nas atividades económicas
- A tratar de doentes
- A copiar livros



3.17-Os grupos sociais mais ricos e privilegiados eram:

- O clero, o rei e o povo
- A burguesia e o povo
- O clero e a nobreza.

3.18-O grupo social mais pobre era:

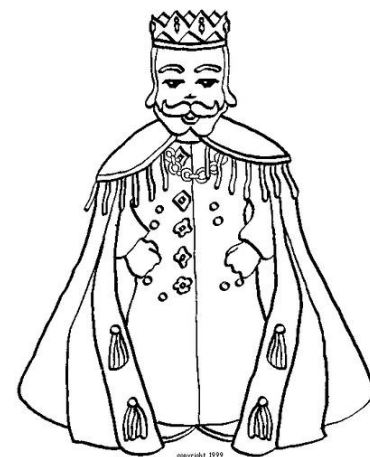
- O povo
- A nobreza
- A burguesia

3.19-Uma das obrigações do povo era:

- Salgar o peixe
- Salgar a carne
- Pagar impostos ao rei e aos grupos privilegiados

3.20-Um dos privilégios do rei, da nobreza e do clero era:

- Pagar impostos ao povo
- Receber impostos do povo
- Fazerem festas nas casas do povo.



3.21-Observa a imagem: (Pirâmide social do séc. XIII)



3.21.1-No cimo da pirâmide está:

- O rei
- O povo
- A nobreza

3.21.2-O grupo social mais numeroso é:

- O clero
- A nobreza

- O povo

3.22-Lê o texto B

Em tempo de guerra, a nobreza ajudava o rei a combater. Em tempo de paz, os nobres administravam as suas propriedades (terras), caçavam, praticavam a esgrima e a equitação.

*A **nobreza** era um grupo social rico, pois tinha grandes propriedades (Honras) dadas pelos reis.*

*O **Clero** era igualmente um grupo rico pois tinha terras dadas pelo rei a que se chamavam Coutos. No clero estavam os monges, que vivendo em mosteiros, para além da religião se dedicavam ainda a tratar de doentes (na enfermaria do mosteiro), a copiar livros (na biblioteca do mosteiro) e a dar assistência a peregrinos (albergaria do mosteiro).*

Responde com frases completas:

3.22.1-Transcreve as frases que indicam as classes sociais e o nome atribuído às suas terras.

Continua a sublinhar a hipótese correta:

3.22.3-Em tempo de paz os nobres:

- Discutiam com o povo
- Discutiam com o clero
- Administravam as suas terras, praticavam a equitação, a esgrima e a caça.

3.22.4-As terras da nobreza chamavam-se:

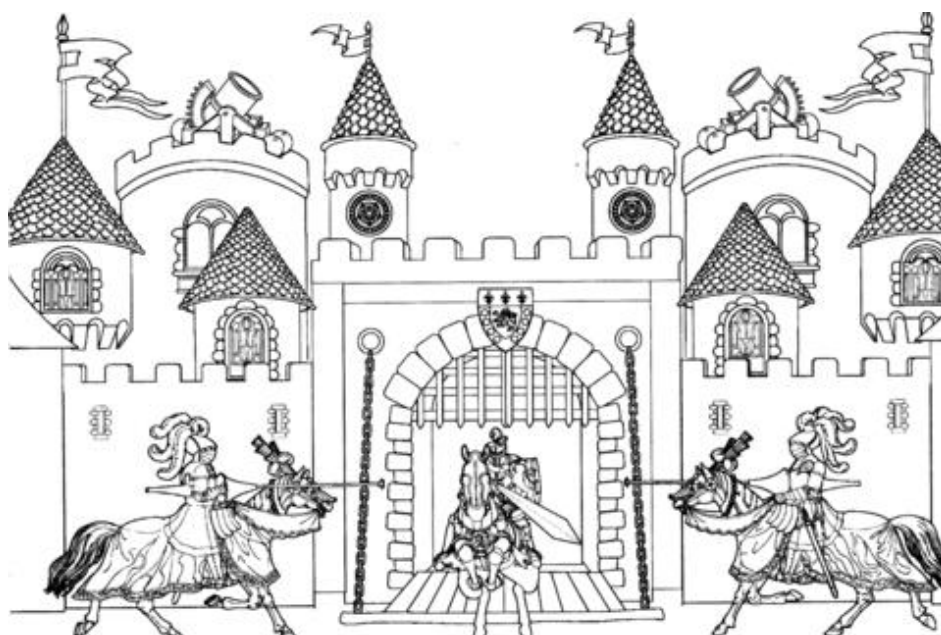
- Reguengos
- Honras
- Coutos

3.22.6-Os monges davam assistência aos peregrinos na parte do mosteiro que se chamava:

- Enfermaria
- Biblioteca
- Igreja

4. Faz corresponder os elementos da **coluna A** aos elementos da **coluna B** (colocando os números).

◆ Vizinhos	Cobravam impostos.	
❖ Homens-bons	Local onde se aplicavam as penas corporais.	
◆ Mordomos	Habitantes de um concelho.	
☒ Burguesia	Administravam o concelho.	
☒ Pelourinho	Documento escrito onde constam os direitos e deveres dos moradores para com o senhor da terra.	
⑥ Carta de Foral	Grupo social surgido com a atividade comercial.	



☆Agora que terminaste a tua ficha...

...volta a ler as respostas com toda a atenção, para o caso de te teres esquecido de alguma coisa!

Anexo G. Caracterização do contexto sócio educativo (PI – 2.º CEB)

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO EDUCATIVO

A presente caracterização foi concebida com base nas observações do par de estágio, assim como no Projeto Educativo da escola que reflete o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição.

2.1. Caracterização do meio

Situada numa zona suburbana de Lisboa, a escola é sede de um agrupamento de escolas do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e contempla o 2.º e o 3.º CEB. De acordo com o projeto educativo do agrupamento¹⁴, a maioria dos alunos provém de vários bairros sociais e é de origem africana. Nestes bairros, há graves problemas de habitação e saúde, entre os quais a fome, a higiene, o espaço e o conforto. A maioria destas crianças é filha de pais com baixa escolaridade ou analfabetos cuja língua materna não é o português.

A escola recebe também, ainda que em número pouco significativo, crianças provenientes da comunidade cigana, que vivem em contextos semelhantes à comunidade africana. Os restantes alunos têm origem desde o Alentejo a Trás-os-Montes e o seu contexto socioeconómico é diversificado. Independentemente da origem cultural, a população escolar apresenta muitas dificuldades e carências aos níveis afetivo, familiar, económico e escolar.

2.2. Caracterização da escola

A escola onde decorrerá a nossa intervenção é composta por 5 blocos, sendo que em três destes blocos existem as salas de aula, os gabinetes de psicologia, os gabinetes de educação especial, salas destinadas ao funcionamento de clubes temáticos e dois laboratórios de Ciências e Físico-Química. Num dos blocos encontra-se um auditório e respetivos bastidores, seis salas de aula e uma sala multimédia. Noutra localizam-se os serviços administrativos, a receção, uma sala para funcionários de ação educativa, um

¹⁴ Este documento não é apresentado em anexo, para que se possa manter o anonimato da instituição.

gabinete de primeiros socorros, uma reprografia, uma sala de reuniões, uma sala de informática, o gabinete da direção, uma sala de professores, um centro de recursos, um gabinete de diretores de turma, uma sala de atendimento a alunos e uma sala de atendimento aos encarregados de educação. Por último, no bloco que ainda não mencionámos encontra-se o refeitório, a cozinha, a papelaria, o bar e a sala de alunos.

2.3. A sala de aula e a ação da professora

Na sala de aula, no que diz respeito à metodologia utilizada pela docente, foi possível observar que esta se baseia no ensino expositivo, centrado na professora e no trabalho individual (cf. Anexo E – Notas de campo).

O trabalho realizado em aula, quer se trate do Português ou de HGP parte do respetivo manual, da leitura em voz alta, da realização de exercícios individualmente e, posterior, correção em grande grupo. Não observámos nenhuma estratégia de diferenciação, para além dos testes adaptados (cf. Anexo F – Versões diferentes para o mesmo teste). Embora exista um aluno que tenha um Currículo Específico Individual (CEI), o trabalho realizado em aula é igual para todos e feito por todos em simultâneo.

Cada turma tem uma sala na qual decorre a maioria das suas aulas, no entanto, não há nada nessa sala que a torne especial para a turma. Não há trabalhos de alunos nem sistematizações afixadas nas paredes.

2.4. Caracterização das turmas

O período de observação decorreu com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB.

Uma das turmas (a que chamaremos Turma 1) é constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, cinco dos quais têm Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dois são repetentes. A outra turma (que designaremos por Turma 2) é constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, dois dos quais têm NEE e dois são repetentes.

Em ambas as turmas, os alunos sentam-se em linha, direcionados para o quadro e para as costas dos colegas da frente.

Em termos de comportamento ambas as turmas são bastante agitadas, tendo-se mesmo assistido a momentos de tensão entre a professora e os alunos, tal como é possível verificar nas notas de campo (cf. Anexo E – Notas de campo).

Decorrente da observação e da avaliação diagnóstica que realizámos, identificámos fragilidades e potencialidades relativas ao contexto e às turmas, que evidenciamos de seguida.

Ao nível do contexto, poucas são as potencialidades que pudemos encontrar, existindo apenas o facto de ambas as salas possuírem computador e projetor. No que diz respeito às fragilidades, verificam-se: (i) dificuldades com a utilização da Internet; (ii) a existência da prova de aferição de HGP, que nos limita ao nível de tempo e de diversificação de estratégias, pois os conteúdos têm de ser todos abordados dentro do tempo de que dispomos e; (iii) a falta de momentos em que os alunos possam participar nas aulas, sendo o ensino maioritariamente expositivo, como referido anteriormente.

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, identificámos, como potencialidades de ambas as turmas, uma boa decifração e uma motivação, em geral, para a aprendizagem da História de Portugal.

Quanto às fragilidades identificámos, ao nível das competências sociais, a falta de cooperação entre pares e os constantes momentos de falta de respeito entre colegas e para com quaisquer adultos responsáveis. A acrescentar às constantes interrupções que acontecem devido a problemas relacionados com conflitos, verifica-se uma falta de empenho geral na realização de tarefas, resultando, por vezes, em muito pouco ou nenhum rendimento ao longo das aulas (cf. Anexo E – Notas de campo e Avaliação diagnóstica – disponível no final deste anexo¹⁵). Ainda no campo das fragilidades ao nível das aprendizagens dos alunos (cf. Avaliação diagnóstica – disponível no final deste anexo), identificámos dificuldades na compreensão leitora, principalmente no que diz respeito à realização de inferências e a perguntas de opinião; dificuldades em encontrar argumentos válidos para fundamentar as suas opiniões; dificuldade em interpretar o que é pedido no enunciado; um leque de vocabulário reduzido; dificuldades

¹⁵ No caso de HGP optámos por não apresentar grelhas de avaliação diagnóstica, pois a informação que reunimos não é relevante para o PI. Os conteúdos avaliados na ficha a que tivemos acesso não são essenciais para os conteúdos a abordar e as competências que poderíamos avaliar são as mesmas que avaliámos em Português (leitura e compreensão leitora).

ao nível da expressão oral; dificuldades em reformular a informação pertinente e, por fim, o facto de não prepararem atividades em casa, seja a nível de realização de trabalhos de casa, preparação de apresentações, entre outros.

Deste modo, a conceção deste PI debruçar-se-á sobre estas fragilidades e potencialidades.

Avaliação diagnóstica

Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 1

Nomes	1. Sai do lugar sem autorização			2. Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar			3. Intervém de forma pertinente			4. Respeita os colegas			5. Realiza os trabalhos solicitados			6. Desiste facilmente das tarefas			7. É interessado			8. É conflituoso		
	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV
C		x		x				x	x				x			x			x			x		
C1		x		x				x			x			x			x					x		
C2			x		x			x			x			x			x					x		
D		x				x		x			x			x		x			x			x		
D1		x		x				x			x			x	x				x			x		
D2		x		x				x			x			x					x			x		
D3	x				x			x			x			x					x			x		
E			x			x			x				x			x			x			x		
GS		x		x				x			x			x					x			x		
GF		x				x		x			x			x					x			x		
G			x			x		x					x			x			x			x		
I																								
J			x		x				x				x			x			x	x				
J1			x		x			x			x			x	x				x			x		
L		x		x				x			x			x					x			x		
L1		x		x					x	x				x		x				x		x		
M			x			x			x				x			x			x			x		
S	x				x			x			x			x					x			x		
S1		x				x			x			x				x			x			x		
G1		x		x				x			x			x		x			x			x		

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 2

Nomes	1. Sai do lugar sem autorização			2. Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar			3. Intervém de forma pertinente			4. Respeita os colegas			5. Realiza os trabalhos solicitados			6. Desiste facilmente das tarefas			7. É interessado			8. É conflituoso		
	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV
A		x				x		x			x			x			x						x	
A1		x				x			x			x				x							x	
B	x				x			x			x			x				x				x		
D		x				x			x			x				x						x		
E	x				x			x			x			x				x				x		
GG		x				x			x			x				x						x		
GG1		x				x			x			x				x						x		
L		x		x			x			x			x			x						x		
L1		x		x			x			x			x			x						x		
M	x				x			x			x			x				x				x		
M1			x			x			x			x			x				x			x		
RR			x			x			x			x			x				x			x		
RB		x				x			x			x			x				x			x		
R			x			x			x			x			x				x			x		
R1		x				x			x			x			x				x			x		
R2		x		x					x			x			x				x			x		
V	x					x			x			x			x				x			x		
V1	x					x			x			x			x				x			x		

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

Avaliação diagnóstica de Português– Turma 1

		Domínios																			
		Oralidade			Leitura e Escrita						Educação Literária			Gramática							
Nomes	Indicadores	1. Usa um vocabulário adequado ao assunto	2. Faz uma apresentação oral sobre um tema	3. Lê um texto com articulação e entoação corretas	4. Deteta e distingue entre informação essencial e acessória	5. Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas	6. Indica os aspetos nucleares e o sentido do texto	7. Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor	8. Faz inferências	9. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos	10. Integra as palavras nas classes a que pertencem: advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo										
		Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho		
C		x		x				x				x						x			x
C1			x			x						x						x			x
C2		x		x		x		x		x		x		x				x			x
D		x		x		x		x		x		x		x				x			x
D1		x		x			x		x		x		x					x			x
D2		x		x		x		x		x		x		x				x			x
D3			x		x	x		x		x		x		x				x			x
E		x		x		x		x		x		x		x				x			x
GS		x		x		x		x		x		x		x				x			x
GF		x		x		x		x		x		x		x				x			x
G		x		x		x		x		x		x		x				x			x
I																					
J			x		x	x		x		x		x		x				x			x
J1		x		x		x		x		x		x		x				x			x

L			x			x	x					x			x		x			x			x			x
L1		x			x		x					x			x		x			x			x			x
M		x			x		x				x			x		x			x			x			x	
S			x			x	x				x			x		x			x			x			x	
S1	x			x			x			x			x				x			x	x			x		x
G1		x			x		x				x			x			x			x			x			x

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

Avaliação diagnóstica de Português – Turma 2

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

		DOMÍNIOS										
		Oralidade			Leitura e Escrita				Educação Literária			Gramática
Nomes	Indicadores	1. Usa um vocabulário adequado ao assunto	2. Faz uma apresentação oral sobre um tema	3. Lê um texto com articulação e entoação corretas	4. Deteta e distingue entre informação essencial e acessória	5. Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas	6. Indica os aspetos nucleares e o sentido do texto	7. Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor	8. Faz inferências	9. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos	10. Integra as palavras nas classes a que pertencem: advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo	
		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
		x			x			x			x	
A1			x		x			x			x	
B		x			x			x			x	
D			x		x			x			x	
E		x		x	x			x			x	
GG		x		x	x			x			x	
GG1		x		x	x			x			x	
L		x		x			x	x		x	x	
L1		x		x			x	x		x	x	
M		x			x			x			x	
M1		x			x			x			x	
RR			x		x			x			x	
RB			x		x			x			x	
R		x			x			x			x	
R1		x			x			x			x	
R2		x			x			x			x	
V		x			x			x			x	
V1		x			x			x			x	

Anexo H. Execução e avaliação (Dossiê – 2.º CEB)

3.4. Execução e avaliação

Para avaliarmos as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da PES II parece-nos importante começarmos por estabelecer uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final. Para tal apresentamos esta comparação no que diz respeito a indicadores intimamente relacionados com os nossos três objetivos gerais. Para a realização dos gráficos apresentados neste capítulo tivemos em conta os dados das grelhas dos anexos B, C e D respeitantes às avaliações diagnósticas e finais em competências sociais e Português.

É necessário que, antes de procedermos à análise dos gráficos respeitantes a cada um dos indicadores, esclareçamos os nossos patamares de avaliação. Quando mencionamos *sim*, significa que, em todas as vezes em que avaliámos esse indicador, o aluno realizou o mencionado. Por oposição, quando referimos o *não*, significa que tal comportamento nunca se verificou. No *às vezes* estão os alunos que manifestaram aquele comportamento algumas vezes.

De salientar também que em quase todos os gráficos referentes à Turma 1 aparece 5% *não observado*, uma vez que a fraca assiduidade de uma das alunas não nos permitiu avaliá-la.

O primeiro indicador para o qual apresentamos dados numéricos e estabelecemos uma comparação é: *Respeita os colegas*.

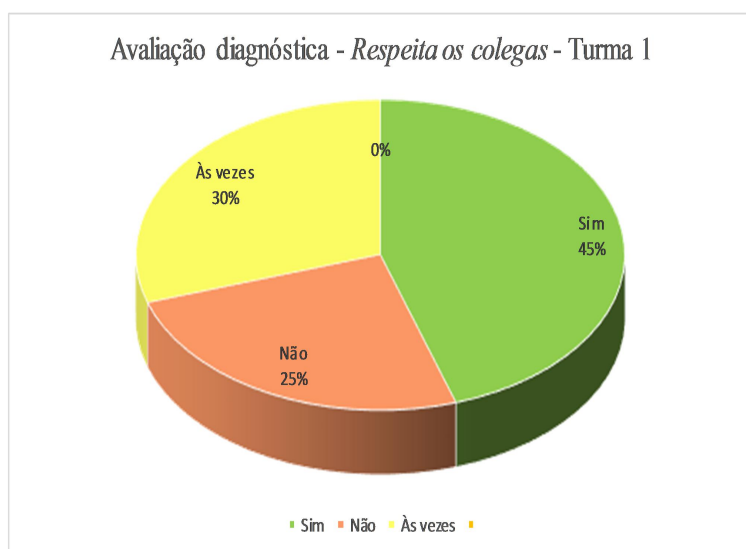


Figura 1 - Gráfico de avaliação diagnóstica - *Respeita os colegas* - Turma 1

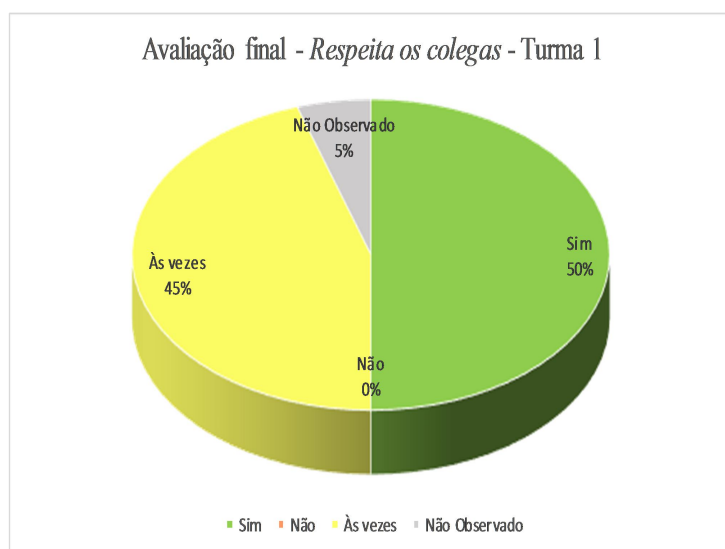


Figura 2 - Gráfico de avaliação final - *Respeita os colegas* - Turma 1

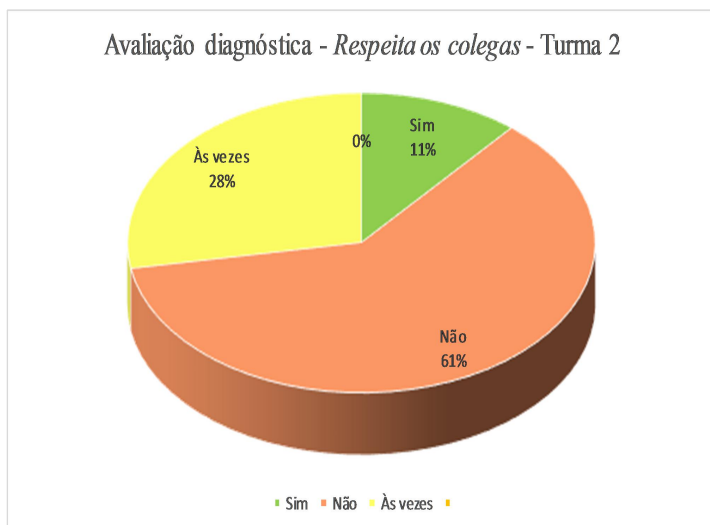


Figura 3 - Gráfico de avaliação diagnóstica - *Respeita os colegas* - Turma 2

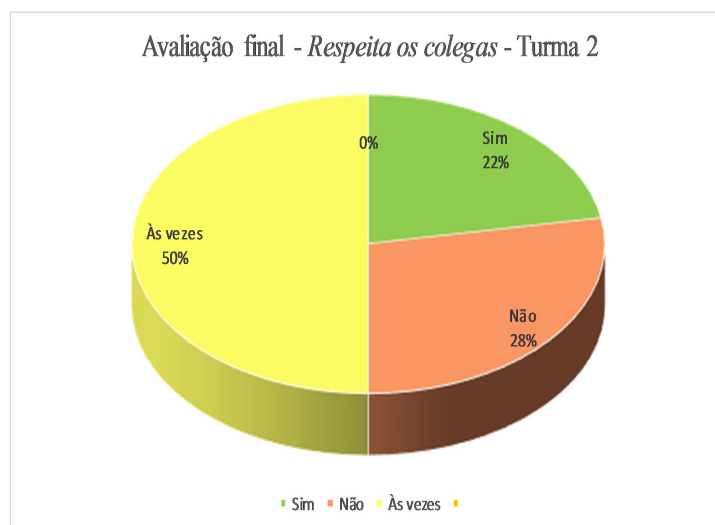


Figura 12 - Gráfico de avaliação final - *Respeita os colegas* - Turma 2

Ao analisarmos os dados apresentados nos gráficos (cf. Figuras 9¹⁶, 10, 11 e 12) podemos verificar que houve uma evolução significativa. Na Turma 1 desapareceram os 25% que não o faziam aquando da avaliação diagnóstica e passámos a ter 50% dos alunos que o fazem sempre e 45% dos alunos que o fazem *às vezes*. Por sua vez, na Turma 2 embora tenhamos 28% dos alunos que continuaram a não respeitar os colegas, registámos uma evolução muito positiva, uma vez que aquando da avaliação diagnóstica tínhamos 61% dos alunos que não o fazia. Para além disso, o *sim* duplicou o seu valor, passando de 11% para 22%.

No que diz respeito ao indicador *Faz inferências*, a avaliação diagnóstica e final resultaram nos seguintes gráficos.

¹⁶ Como as figuras apenas constam dos anexos, optámos por manter a numeração do documento original.

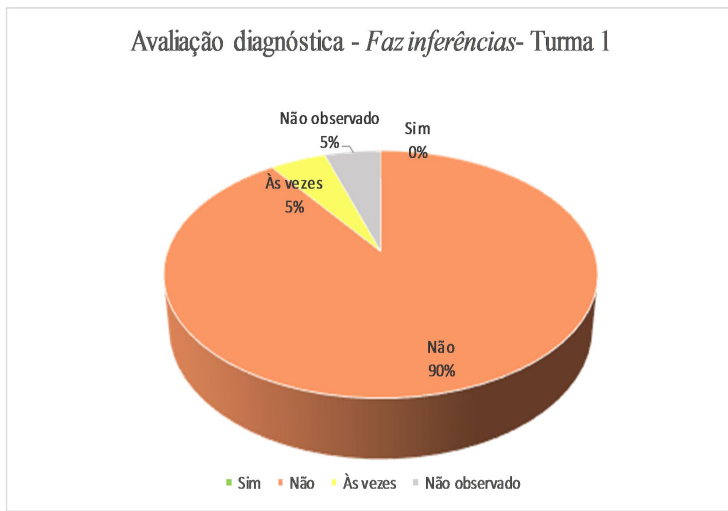


Figura 13 - Gráfico de avaliação diagnóstica - *Faz inferências* - Turma 1

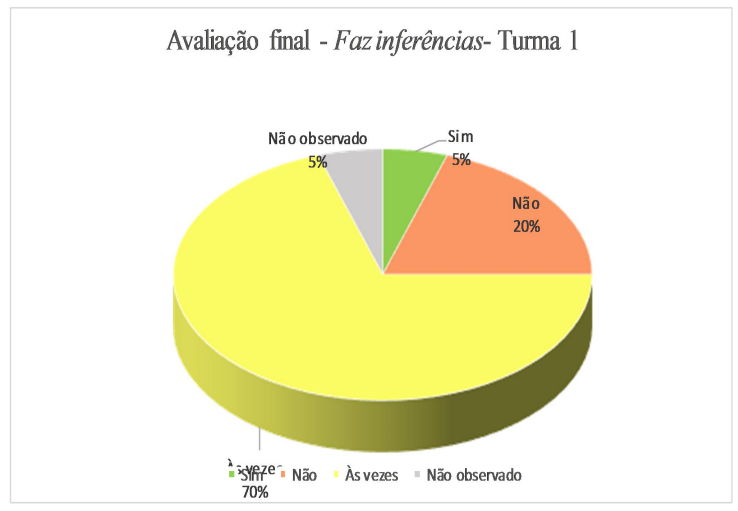


Figura 14- Gráfico de avaliação final - *Faz inferências* - Turma 1

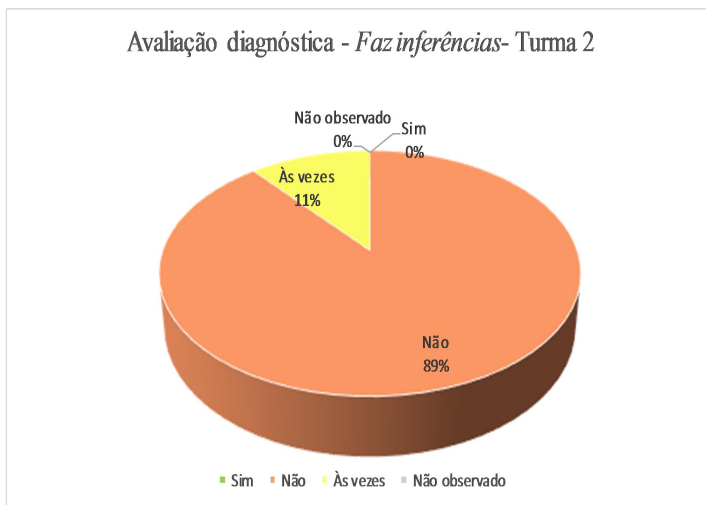


Figura 5 - Gráfico de avaliação diagnóstica - *Faz inferências* - Turma 2

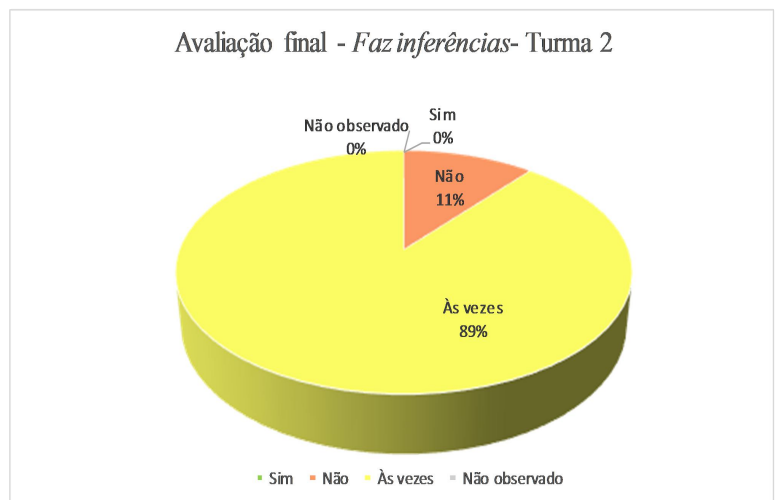


Figura 4 - Gráfico de avaliação final - *Faz inferências* - Turma 2

Ao comparar os gráficos apresentados anteriormente (cf. Figuras 13, 14, 15 e 16) verificamos que na Turma 1, aquando da avaliação diagnóstica, 90% dos alunos não fazia inferências enquanto que, na avaliação final, apenas 20% dos alunos ainda não o fazia. Por seu turno, na Turma 2, inicialmente tínhamos 89% que nunca fazia inferências e 11% que o fazia *às vezes* e, na avaliação final, invertimos esses valores, passando a ter 11% no *não* e 89% no *às vezes*.

Quanto ao indicador *Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas* obtivemos os dados que se podem observar nas Figuras 17, 18, 19 e 20. Ao compararmos o gráfico da avaliação diagnóstica com o da avaliação final verificamos que na Turma 1 passamos de 5% de alunos que o faziam *sempre* para 25% e dos 37% que o não fazia, reduzimos para 5%. Por sua vez, na Turma 2 os valores

do *sim* duplicaram, passando de 11% para 22% e o *não* reduziu drasticamente de 50% para 6%.

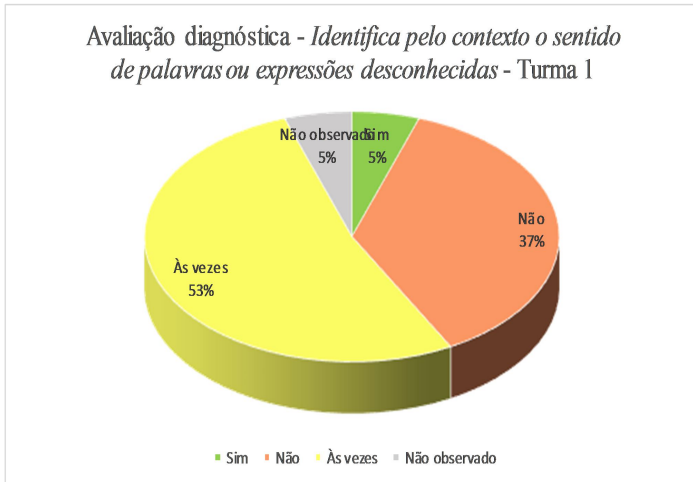


Figura 17 - Gráfico de avaliação diagnóstica - Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas - Turma 1

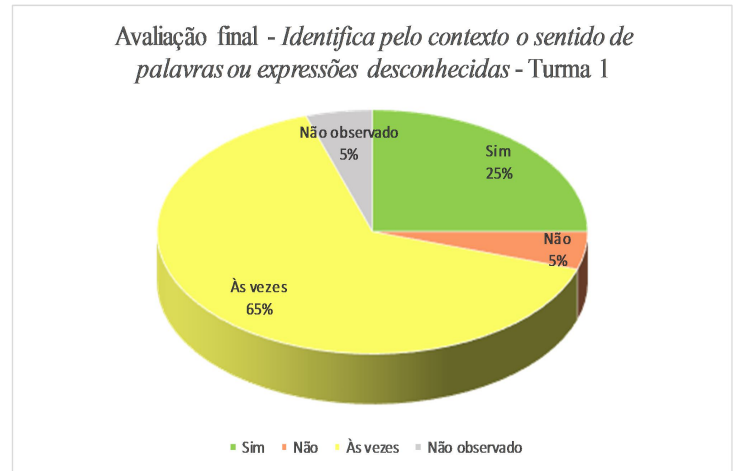


Figura 18 - Gráfico de avaliação final - Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas - Turma 1

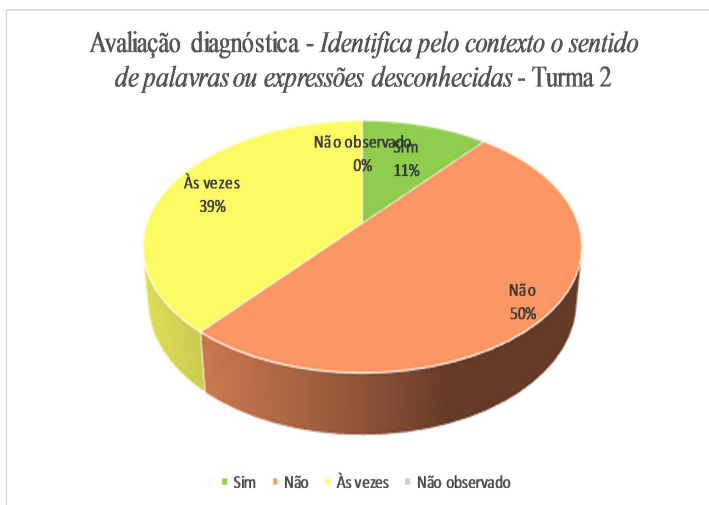


Figura 19- Gráfico de avaliação diagnóstica - Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas - Turma 2

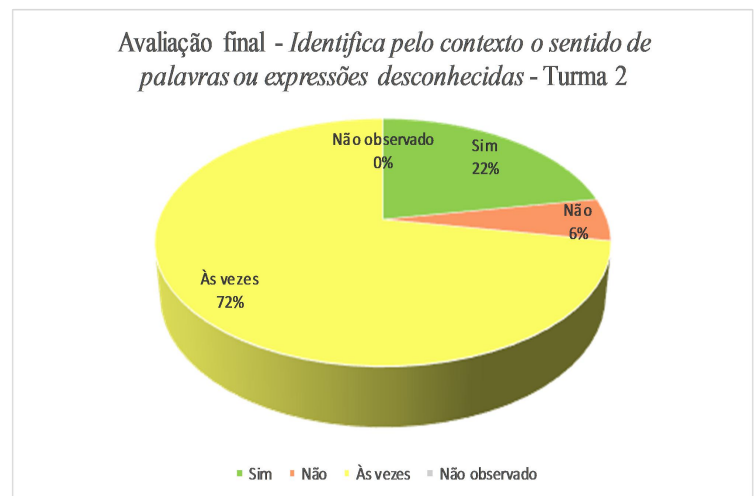


Figura 20 - Gráfico de avaliação final - Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas - Turma 2

Relativamente ao indicador *Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor*, tal como demonstrado nos gráficos das Figuras 21, 22, 23 e 24 , na Turma 1 assistimos a uma redução acentuada do *não* de 90% para 35% e uma passagem de 0% no *sim* para

15%. Na Turma 2 a tendência também foi a mesma com o *não* a reduzir de 89% para 28% e o *sim* a passar de 0% na avaliação diagnóstica para 22% na avaliação final.

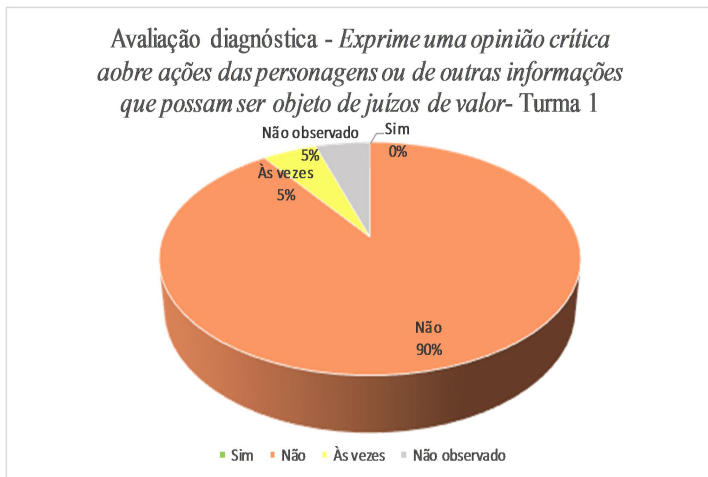


Figura 21 – Gráfico de avaliação diagnóstica - Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor- Turma 1

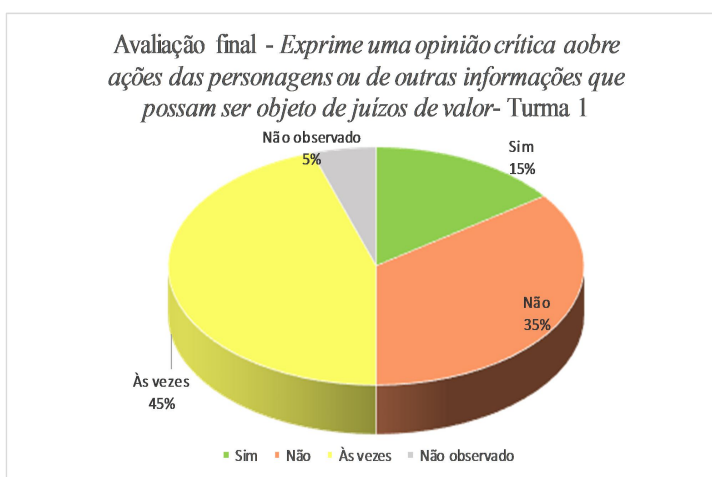


Figura 22 - Gráfico de avaliação final - Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor- Turma 1

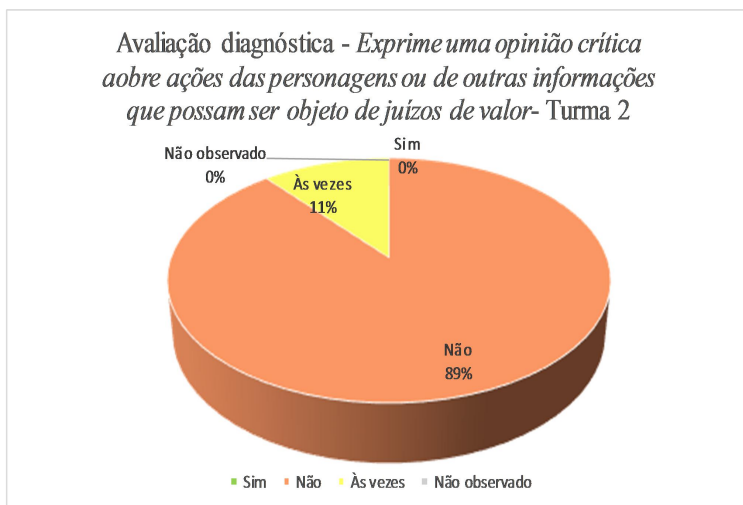


Figura 23- Gráfico de avaliação diagnóstica - Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor- Turma 2

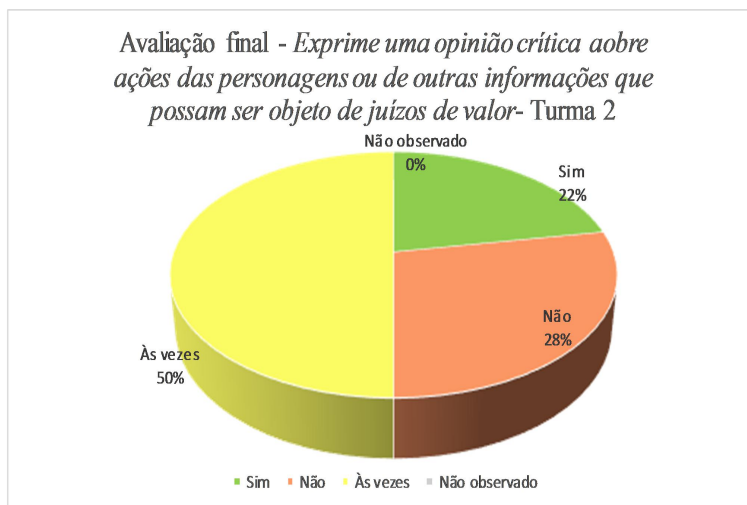


Figura 24- Gráfico de avaliação final - Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor- Turma 2

Outro dos indicadores para o qual estabelecemos comparação entre a avaliação diagnóstica e a final foi: *Usa um vocabulário adequado ao assunto*. De acordo com os dados apresentados nos gráficos das Figuras 25, 26, 27 e 28, é possível observar uma evolução de 5% para 25% no *sim* (relativamente à Turma 1) e uma redução no *não* de 65% para 20%. Este é o único indicador que no caso da Turma 2 mantém a mesma

percentagem para o *sim* tanto na avaliação diagnóstica como na final (11%), no entanto, no caso do *não* assistimos igualmente a uma redução de 67% para 39%.

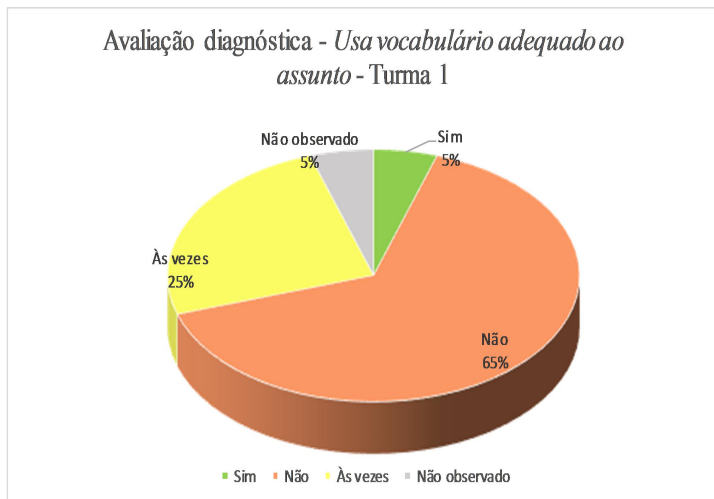


Figura 25 - Gráfico de avaliação diagnóstica - Usa vocabulário adequado ao assunto - Turma 1

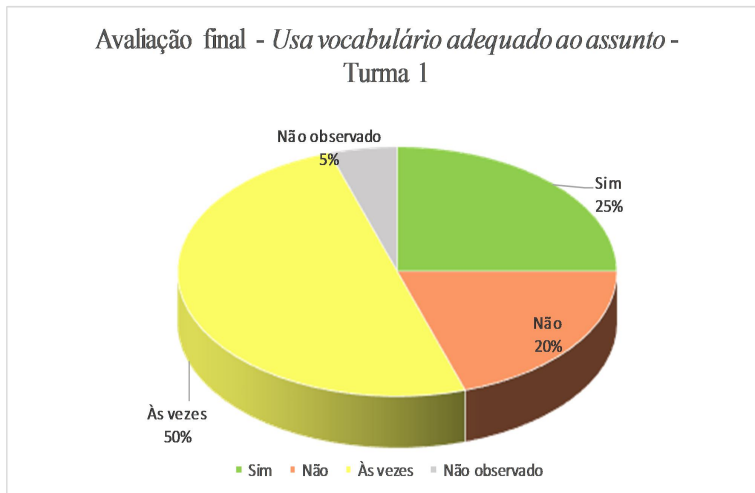


Figura 26 - Gráfico de avaliação final - Usa vocabulário adequado ao assunto - Turma 1

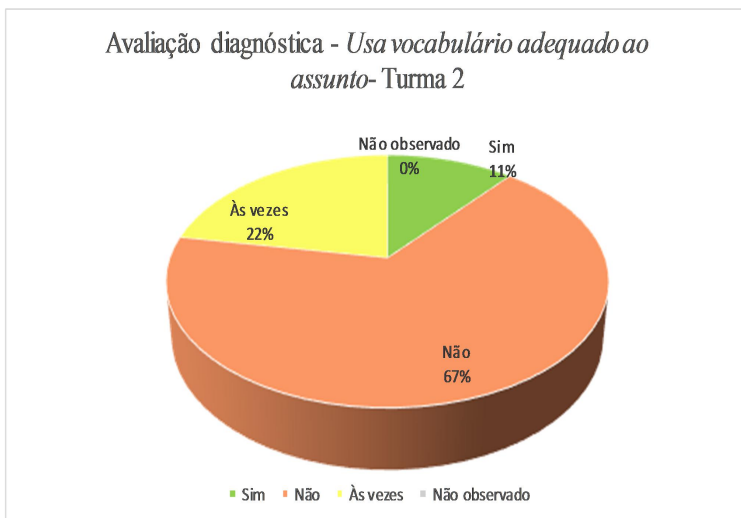


Figura 27- Gráfico de avaliação diagnóstica - Usa vocabulário adequado ao assunto - Turma 2

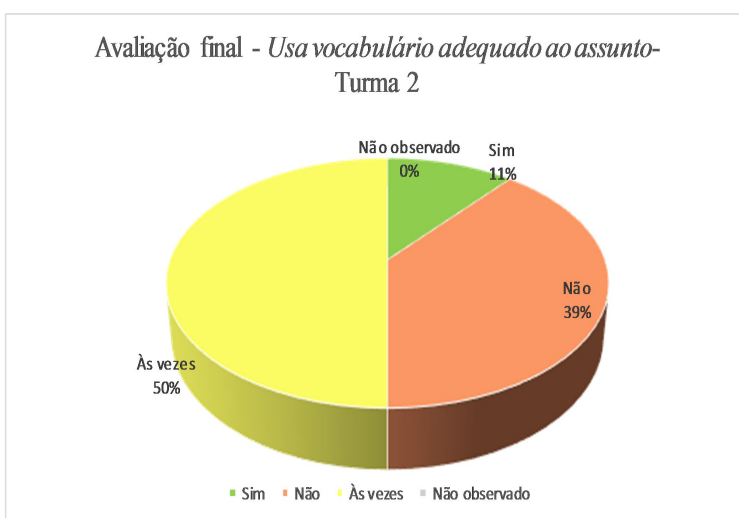


Figura 28- Gráfico de avaliação final - Usa vocabulário adequado ao assunto - Turma 2

Por fim, no caso do indicador *Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar*, tal como é possível observar nas Figuras 29, 30, 31 e 32, encontramos o indicador com maior discrepância de evolução entre as duas turmas. Se, por um lado, na Turma 1 não assistimos a um aumento significativo do *sim*, uma vez que já era uma atitude que

muitos dos alunos demonstravam aquando da avaliação diagnóstica, podemos constatar uma redução assinalável do *não* de 25% para 0%. Por outro lado, na Turma 2 o *não* manteve-se completamente inalterado com 33% na avaliação diagnóstica e final, mas o *sim* aumentou ligeiramente de 17% para 22%.

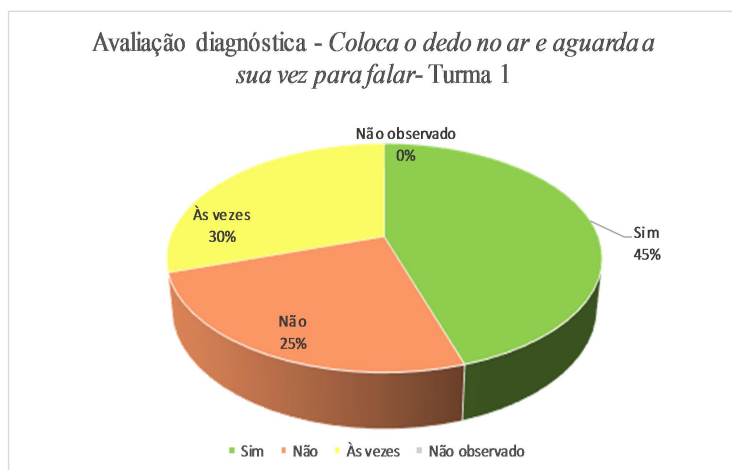


Figura 29- Gráfico de avaliação diagnóstica - Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar - Turma 1

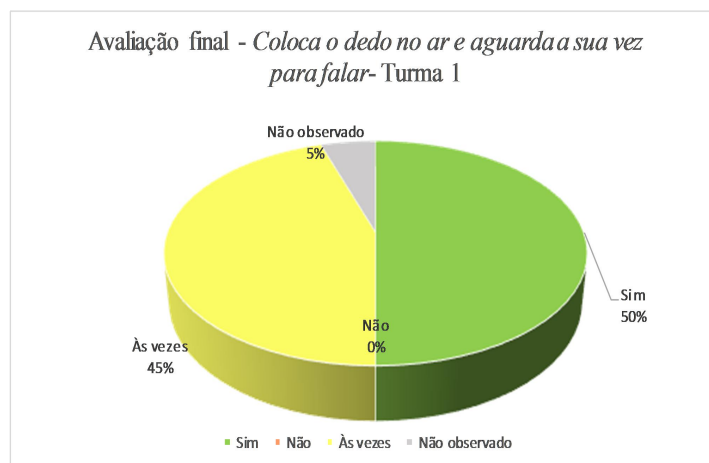


Figura 30 - Gráfico de avaliação final - Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar - Turma 1

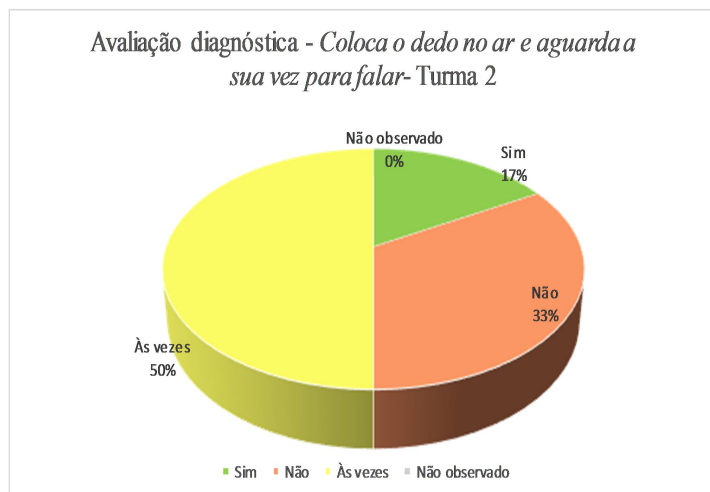


Figura 31 - Gráfico de avaliação diagnóstica - Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar - Turma 2

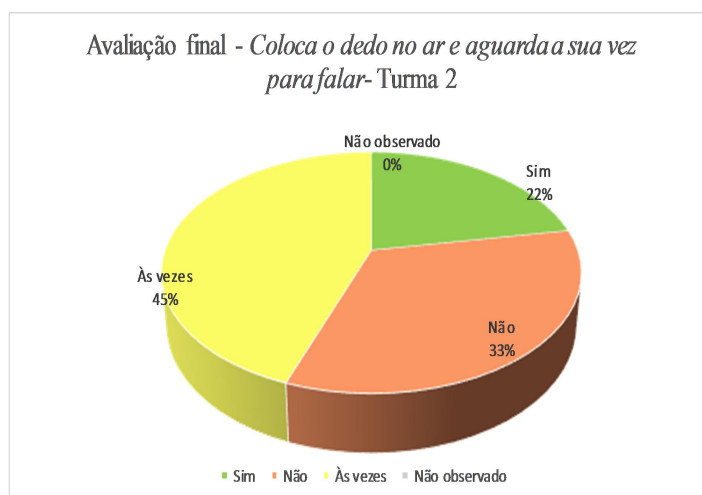


Figura 32 - Gráfico de avaliação final - Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar - Turma 2

Perante os resultados apresentados, pensamos poder dizer que a nossa intervenção foi bem-sucedida. Não obstante, existem sempre aspetos que podem ser melhorados, sobre os quais nos debruçaremos de seguida.

Na tabela imediatamente abaixo apresentamos, de forma muito breve, os aspectos que consideramos terem sido atingidos em cada um dos objetivos gerais e aqueles que consideramos que deveriam ser melhorados.

Tabela 2
Avaliação dos objetivos gerais do PI

Objetivo Geral	Aspectos Atingidos	Aspectos a melhorar
1. Desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros	. Melhorias significativas na aceitação dos colegas e no respeito pelos pares.	. Persistência de alguns problemas ao nível das relações entre colegas.
2. Desenvolver a compreensão leitora	. Maior capacidade para dar a sua opinião e fundamentá-la com argumentos válidos; . Maior capacidade para inferir o significado de novas palavras a partir do contexto.	. Algumas dificuldades ainda ao nível das inferências.
3. Desenvolver a comunicação oral	. Melhorias ao nível do uso oportuno da palavra durante os diálogos em grande grupo.	. Praticar as apresentações orais formais.

Para ser de mais fácil compreensão iremos percorrer muito rapidamente cada um dos objetivos e explicitar os dados fornecidos na tabela.

Decorrente dos dados que fomos recolhendo ao longo da intervenção é possível afirmarmos que, no que diz respeito ao objetivo *desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros*, se notaram melhorias significativas ao nível da aceitação dos colegas e do respeito demonstrado tanto no trabalho a pares e em trios, como no ambiente da turma em geral. No entanto, continuaram a persistir, sobretudo na Turma 2 momentos de conflito entre pares, embora diminuindo de frequência e de intensidade.

No que diz respeito ao objetivo sobre a compreensão leitora os alunos foram apresentando, gradualmente, uma maior capacidade para dar a sua opinião e para fundamentá-la com argumentos válidos, assim como uma maior capacidade para inferir o significado de novas palavras a partir do contexto ou, no caso das palavras derivadas, do prefixo e/ou do sufixo. Faltou-nos, no entanto, tempo para que o mesmo fosse conseguido com as inferências. O trabalho realizado com os alunos conduziu a melhorias efetivas e é nossa convicção de que se tivesse sido continuado atingiria melhores resultados.

Por fim, no *desenvolver a comunicação oral*, como já mencionámos anteriormente, não houve tempo nem oportunidade para propormos que os alunos realizassem uma apresentação oral formal e, deste modo, não conseguimos trabalhar com eles nesta área. No entanto, assistimos a melhorias no que diz respeito ao uso oportuno da palavra durante os diálogos em grande grupo.

Para avaliar a nossa intervenção importa fazer uma avaliação não apenas ao que aos objetivos gerais do PI diz respeito, mas também a outras aprendizagens que se foram realizando.

Para que seja mais fácil organizarmo-nos, mostraremos, por áreas curriculares, as principais evoluções.

A nível do Português, para além dos objetivos do projeto de que já falámos e de acordo com as grelhas de avaliação final, (cf. Grelhas de avaliação final de Português – disponíveis no final deste anexo) não se verificam regressões por comparação com as grelhas de avaliação diagnóstica (cf. Avaliação diagnóstica – disponível no final do Anexo G). Para além disso, parece-nos importante salientar as evoluções apresentadas nos indicadores *deteta e distingue entre informação essencial e acessória e indica os aspetos nucleares e o sentido do texto*. No caso do primeiro, na Turma 1 assistimos a uma redução do *não* de 7 alunos na avaliação diagnóstica para apenas 1 *não* na avaliação final e, na Turma 2 passamos de 14 alunos no *não* para 10 (cf. Avaliação diagnóstica – disponível no final do Anexo G e Grelhas de avaliação final de Português – disponíveis no final deste anexo). Por sua vez, no caso de *indica os aspetos nucleares e o sentido do texto*, na Turma 1 passámos de 7 alunos no *não* na avaliação diagnóstica para 1 aluno na avaliação final e na Turma 2 tínhamos, inicialmente, 9 alunos no *não* e passámos para apenas 3 no final. Para além disso, na Turma 2 houve um aumento dos alunos no *sim* com a passagem de 2 alunos na avaliação diagnóstica para 4 na avaliação final (cf. Avaliação diagnóstica – disponível no final do Anexo G e Grelhas de avaliação final de Português – disponíveis no final deste anexo).

Em HGP não conseguimos estabelecer relação entre uma avaliação diagnóstica e uma avaliação final, uma vez que os conteúdos eram bastante díspares e de difícil comparação. No entanto, apenas três alunos da Turma 1 e uma aluna da Turma 2

tiveram nota inferior a 50% na ficha de avaliação, registrando-se inclusivamente um aluno da Turma 2 com 99% em 100%.

Grelhas de avaliação final de Português

Turma 1

		DOMÍNIOS																													
		Oralidade						Leitura e Escrita												Educação Literária						Gramática					
Nomes	Indicadores	1. Usa um vocabulário adequado ao assunto			2. Faz uma apresentação oral sobre um tema ¹⁷			3. Lê um texto com articulação e entoação corretas			4. Deteta e distingue entre informação essencial e acessória			5. Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas			6. Indica os aspetos nucleares e o sentido do texto			7. Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor			8. Faz inferências			9. Responde, de forma completa, a questões sobre os textos			10. Integra as palavras nas classes a que pertencem: advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo		
		S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV			
	C			x				x					x			x			x			x			x			x			
	C1			x				x				x		x				x	x			x			x			x			
	C2		x					x				x			x				x			x			x			x			
	D			x				x				x			x			x	x			x			x			x			
	D1			x						x		x			x			x	x			x			x			x			
	D2	x						x			x	x			x			x	x			x			x			x			
	D3			x				x				x	x		x			x	x			x			x			x			
	É		x							x		x			x			x			x				x			x			
	G S.			x				x				x			x			x	x			x			x			x			
	G F.		x							x		x			x	x		x				x			x			x			
	G		x					x				x			x	x		x				x			x			x			
	I																														

¹⁷ Este indicador não é passível de avaliação, uma vez que não nos foi possível promover nenhuma apresentação oral formal durante o período de intervenção

J		x				x				x	x				x			x			x			x
J1			x							x					x			x			x			x
L	x					x				x					x			x			x			x
L1	x					x				x				x	x						x			x
M	x					x				x					x						x			x
S			x			x				x					x		x				x			x
S1	x					x			x				x				x				x			x
G1			x			x				x					x						x			x

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

Legenda:

 Sempre  Às vezes  Nunca  Não observado

Anexo I. Notas de campo das Assembleias de Turma

07/11/2016

Depois do almoço, voltámos à sala, acompanhados por uma das psicólogas da escola. Percebemos que se tratava do tempo da Assembleia (designado no horário como “Competências Sociais”) e que a psicóloga iria, de certa forma, mediar os conflitos existentes, conforme fosse necessário. Todos encostaram as cadeiras às paredes da sala, de modo a ficarmos todos em roda. A Assembleia caracterizou-se pela leitura e discussão (entre os envolvidos) dos papéis que os alunos haviam colocado nas seguintes caixas: “O que eu fiz por alguém”, “O que eu fiz por mim”, “Tive uma ideia” e “Preciso de ajuda”.

Sentimos que a Assembleia foi demorada e houve pouca mediação pela parte da psicóloga. Não houve muito controlo sobre o tempo que os alunos despendiam a discutir determinado assunto, o que lhes permitia dispersar bastante. Não sentimos que os alunos atribuam a importância à Assembleia que seria desejável, nem que o seu propósito tenha sido cumprido.

21/11/2016

Esta foi a segunda Assembleia a que assistimos, e voltou a ser orientada pela psicóloga e pela professora titular de turma, mas é suposto serem o presidente e o secretário a gerir a reunião.

O presidente começou por ler os assuntos da caixa “O que fiz por alguém”. Nos recados predominavam as brincadeiras de que os alunos tinham gostado (ioga nos pneus e loja de doces).

Na caixa do “Tive uma ideia” só havia 1 papel. O que significa que em 15 dias só um aluno fez uma sugestão.

Relativamente à discussão do “Preciso de ajuda”, após a leitura do presidente, manifestam-se as duas partes interessantes e as intervenções seguintes têm de ser propostas de solução. No entanto, não podem participar mais de 3 pessoas e a psicóloga e a professora orientam-nos para mudar de assunto.

Como um dos papéis do “Preciso de ajuda” estava relacionado com o passar à frente numa fila, a turma comprometeu-se a não deixar ninguém passar à frente nas brincadeiras.

Aspetos que sobressaíram:

- (i) os alunos continuam a escrever recados e a não escrever o nome;
- (ii) durante a Assembleia os alunos estão constantemente a sair para ir à casa de banho e a voltar a entrar;
- (iii) há alunos a brincar durante a Assembleia e outros a conversar constantemente;
- (iv) os alunos têm tendência para falarem todos ao mesmo tempo;
- (v) embora sejam recados escritos nos últimos 15 dias, já não se lembram do que escreveram.

05/12/2016

Nesta Assembleia só tiveram assuntos no “Preciso de ajuda” (colega que mexeu no material de outro sem ter pedido autorização, um colega que bateu noutra, problemas no recreio com o 4.º ano durante um jogo de futebol, problemas entre elementos da turma durante um jogo de basquete no recreio – um dos colegas não quis passar a bola aos outros elementos da sua equipa)

Logo após o primeiro assunto, a presidente foi chamada à atenção pela psicóloga porque já estava a passar para o 2.º assunto sem se ter chegado a uma resolução para o primeiro. Para além disso, o presidente e o secretário foram chamados à atenção para as funções que estão a desempenhar. Após se terem ouvido as duas partes, é preciso ouvir propostas de soluções e há que gerir bem o tempo para se conseguir tratar de todos os assuntos. Depois de se ter resolvido o problema, o secretário tem de escrever na ata o que ficou decidido em Assembleia.

Quando se tratou do 3.º assunto, o problema no futebol com o 4.º ano, os alunos foram lembrados do caminho que devem percorrer para resolver os seus problemas. Primeiro tentar resolver com os colegas em questão e, se não conseguirem, procurar um adulto com o qual possam falar e pedir ajuda para resolverem o problema. A sugestão

de solução foi proibir os alunos do 4.º ano que estiveram envolvidos no assunto de jogar à bola.

O 4.º assunto (o problema com o jogo de basquete) foi o que gerou maior polémica porque os alunos começaram a discutir uns com os outros e por mais que a presidente ou o secretário dissesse “Ordem na Assembleia” ninguém queria saber. A solução encontrada foi o aluno em questão (L) treinar com os restantes colegas e ensinar-lhes algumas estratégias de jogo para todos evoluírem no basquete.

Hoje os assuntos do que “Fiz por mim” só foram lidos no final e não tiveram direito a comentários porque já se tinha ultrapassado o tempo da Assembleia, mas eram sobre brincadeiras de que os envolvidos tinham gostado.

Aspetos que sobressaíram:

(i) os alunos passam o tempo da Assembleia a brincar com as cadeiras e a falar com os colegas do lado;

(ii) só os alunos envolvidos se preocupam com o assunto, os restantes elementos da turma parece que estão desligados e só voltam a prestar atenção quando o assunto lhes diz diretamente respeito;

(iii) durante a Assembleia continuam constantemente a sair para ir à casa de banho e a voltar a entrar;

(iv) os alunos têm tendência para falarem todos ao mesmo tempo, sem esperarem que lhes seja dada a palavra;

(v) embora sejam alunos de 3.º ano e já estejam habituados a fazer Assembleia, alguns desde os 5 anos, continuam sem tentar resolver os seus problemas, à espera que a professora ou a psicóloga resolvam e castiguem os colegas;

(vi) os alunos continuam a deixar papéis nas caixas com assuntos que já estão resolvidos.

09/01/2017

Hoje foi a primeira Assembleia depois de termos voltado das férias de Natal e começou-se pelo “O que fiz por alguém” com a partilha de brincadeiras. No entanto, a presidente esteve constantemente a dizer “Ordem da Assembleia” porque os alunos estavam todos a falar ao mesmo tempo.

Uma das chamadas de atenção de hoje feitas pela psicóloga, alertou os alunos para a necessidade dos seus comentários serem pertinentes e não participarem só porque sim.

Passaram depois ao “O que fiz por mim” e continuaram com mais partilha de brincadeiras. A turma continuou agitada com todos a falarem ao mesmo tempo e a brincarem. Chegou-se ao ponto de a psicóloga alertar para o facto de alguns alunos não estarem em condições de estarem na Assembleia.

Só a seguir é que passaram para o “Preciso de Ajuda”. O primeiro problema envolveu uma brincadeira do intervalo. Como nunca mais se resolvia, a psicóloga sugeriu que os alunos envolvidos (H e TM) se reunissem depois das aulas para conversarem.

Em seguida o assunto tratado envolveu nomes chamados por um colega a outro colega.

Voltámos a ter um assunto sobre alunos que mexem no material dos colegas sem autorização, apesar de já terem falado no assunto na Assembleia anterior e de se ter chamado a atenção para a regra da sala de aula que proíbe todos de mexerem em material que não é seu sob pena de terem de ficar durante o intervalo na sala a afiar lápis. Este castigo foi instituído pelos alunos em Assembleia de Turma para quem mexe no material dos colegas sem autorização. Ficou decidido que os três envolvidos iam tentar resolver o assunto (P, LP e CP).

O tema seguinte foi sobre problemas no recreio com um aluno de outra turma de 3.º ano durante um jogo de futebol. Mais uma vez a professora chamou a atenção para a necessidade de os alunos tentarem resolver os seus problemas sozinhos, antes de os colocar à consideração da Assembleia. Desta vez a resolução foi decidida pela professora. O aluno em questão (J) tem de ir resolver o assunto com o colega no recreio seguinte.

A seguir voltou a ser colocado um problema envolvendo alunos de outra turma de 3.º ano com quem tiveram incidentes no recreio.

Aspetos que sobressaíram:

(i) os alunos continuam a passar o tempo da Assembleia a brincar com as cadeiras e a falar com os colegas do lado;

(ii) hoje a tendência para falarem todos ao mesmo tempo foi ainda maior, sobretudo quando estavam a partilhar as suas brincadeiras;

(iii) só os alunos envolvidos se preocupam com o assunto, os restantes elementos da turma parece que estão desligados e só voltam a prestar atenção quando o assunto lhes diz diretamente respeito;

(iv) durante a Assembleia continuam constantemente a sair para ir à casa de banho e a voltar a entrar;

(v) embora sejam alunos de 3.º ano e já estejam habituados a fazer Assembleia, alguns desde os 5 anos, continuam sem tentar resolver os seus problemas, à espera que a professora ou a psicóloga resolvam e castiguem os colegas;

(vi) os alunos continuam a deixar papéis nas caixas com assuntos que já estão resolvidos.

Anexo J. Guião das entrevistas de grupo

Objetivo Geral	- Compreender as perceções dos alunos face à Assembleia		
Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Perguntas	Orientações
a. Legitimação da entrevista e garantia da motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados 		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade para participar na entrevista; - Pedir o auxílio aos entrevistados e mostrar a importância da sua participação por causa dos objetivos do estudo; - Informar os entrevistados da confidencialidade e do anonimato dos dados; - Pedir autorização para gravar a entrevista para ser mais fácil depois transcrevê-la.
b. Caracterização das conceções dos alunos sobre a Assembleia	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma de funcionamento da Assembleia de Turma; - Identificar os temas tratados e aqueles que são mais frequentes; - Conhecer as situações que justificam uma maior participação na Assembleia; - Conhecer as razões que poderão estar associadas a uma maior participação; - Conhecer a opinião dos alunos sobre as funções da Assembleia de Turma; - Identificar eventuais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Querem descrever como funciona uma Assembleia? 2. Que tipos de temas/ assuntos são tratados na Assembleia? 3. Quais são os temas mais frequentes? 4. Quem participa nas Assembleias? 5. Quem participa mais? Porquê? 6. Em vosso entender, para que serve a Assembleia? 7. Quais são as 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar por situar os alunos: Na vossa turma a Assembleia realiza-se às 2.^a depois do almoço, alternando com as competências sociais...

	vantagens que associam à Assembleia de Turma.	vantagens de haver uma Assembleia?	
c. Caracterização dos fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia.	<p>- Conhecer a opinião dos alunos sobre os fatores facilitadores e dificultadores que poderão estar associados à sua maior ou menor participação na Assembleia;</p> <p>- Conhecer os processos de dinamização da Assembleia e as estratégias usadas por alunos e professoras no sentido de resolverem as situações com que se deparam.</p>	<p>8. Pensando na que acham que correu bem, porque acham que correu assim tão bem?</p> <p>9. Pensando na que acham que correu mal, porque acham que correu assim tão mal?</p> <p>10. O que foi mais difícil nessa Assembleia?</p> <p>11. Se correu mal como tentaram resolver a situação?</p> <p>12. Quem intervém mais na resolução de conflitos?</p> <p>13. Os conflitos ficam resolvidos?</p> <p>14. Quais os passos para a resolução dos conflitos?</p>	- Convocar as lembranças que têm de Assembleias anteriores: Gostava que pensassem nas várias Assembleias em que estiveram presentes até agora e que tentassem lembrar-se de uma que acham que correu muito bem e outra que acham que correu muito mal.
d. Identificação das recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria da Assembleia.	<p>- Conhecer a opinião dos alunos sobre a Assembleia ideal;</p> <p>- Conhecer a opinião dos alunos sobre aspetos que consideram necessários mudar de modo a melhorar o funcionamento da Assembleia de Turma.</p>	<p>15. Se fossem vocês a dinamizar uma Assembleia como fariam?</p> <p>16. Como seria para vocês uma Assembleia ideal?</p> <p>17. O que é preciso mudar na vossa Assembleia para funcionar melhor?</p>	
Finalização da entrevista	- Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados na realização do trabalho.	18. Sobre este tema da Assembleia há mais alguma coisa que queiram dizer que ainda não tinha sido dito?	- Voltar a agradecer a participação no estudo.

Anexo K. Guião das entrevistas às professoras

Objetivo Geral	- Conhecer a opinião das professoras sobre a utilização da Assembleia de turma na dinâmica pedagógica		
Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Perguntas	Orientações
a. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar a entrevistada 		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade para participar na entrevista; - Pedir o auxílio à entrevistada e mostrar a importância da sua participação perante os objetivos do estudo; - Informar a entrevistada da confidencialidade e do anonimato dos dados; - Pedir autorização para gravar a entrevista para ser mais fácil depois transcrevê-la.
b. Conhecer as conceções da professora sobre a Assembleia de turma	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma de funcionamento da assembleia de turma; - Identificar os temas tratados e aqueles que são mais frequentes; - Conhecer as situações que justificam uma maior participação por parte dos alunos na assembleia; - Conhecer as razões que poderão estar associadas a uma maior ou menor participação dos alunos na assembleia; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como funciona a Assembleia de Turma? 2. Quem participa na Assembleia? 3. Que tipos de temas/ assuntos são tratados na Assembleia? 4. Quais os mais frequentes? 5. Que situações costumam levar a uma maior participação por parte dos alunos na Assembleia? 6. Que motivos costumam conduzir a uma maior participação dos alunos na Assembleia? 7. Que motivos costumam conduzir a 	

	<p>- Conhecer a opinião da docente sobre as funções da assembleia na dinâmica da turma;</p> <p>- Identificar eventuais vantagens que associa à sua utilização.</p>	<p>uma menor participação dos alunos na Assembleia?</p> <p>8. Na sua opinião qual/quais a(s) função/funções da Assembleia na dinâmica da turma?</p> <p>9. Quais pensa serem as vantagens de haver uma Assembleia?</p>	
<p>c. Caracterização dos fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia.</p>	<p>- Conhecer a opinião da docente sobre os fatores facilitadores e dificultadores que poderão estar associados à maior ou menor participação dos alunos na Assembleia;</p> <p>- Conhecer os processos de dinamização da assembleia e as estratégias usadas por alunos e professora no sentido de resolverem as situações com que se deparam.</p>	<p>10. Pensando na Assembleia que considera ter corrido bem, que fatores podem ter contribuído para o sucesso e para uma maior participação dos alunos?</p> <p>11. Pensando na Assembleia que considera ter corrido menos bem, que fatores terão contribuído para o insucesso?</p> <p>12. O que considera ser mais difícil de gerir na Assembleia?</p> <p>13. Que estratégias são usadas pelos alunos e/ou pela professora para resolverem as situações com que se deparam?</p> <p>14. Qual o papel e quais as funções dos alunos na dinamização da assembleia?</p> <p>15. Qual o papel da professora na dinamização da assembleia?</p> <p>16. No caso da</p>	<p>- Convocar as lembranças de Assembleias anteriores: Recordando as várias Assembleias em que esteve presente até ao momento, pedia-lhe que pensasse numa que tenha corrido particularmente bem e noutra que tenha corrido especialmente mal.</p>

		<p>resolução de conflitos, considera que os conflitos ficam resolvidos?</p> <p>17. Quais os passos a seguir para se resolverem os conflitos?</p>	
d. Balanço das Assembleias	<p>- Avaliar as Assembleias de Turma</p> <p>- Conhecer o contributo da Assembleia de turma para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença do grupo/turma.</p> <p>- Conhecer a opinião da docente sobre aspetos que considera necessário mudar de modo a melhorar o funcionamento da assembleia.</p>	<p>18. Como avalia o decurso da generalidade das Assembleias de Turma?</p> <p>19. Qual o contributo das Assembleias de Turma para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença do grupo/turma?</p> <p>20. Alteraria algum aspeto no funcionamento da Assembleia? Se sim, qual ou quais?</p>	
Finalização da entrevista	- Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração da entrevistada na realização do trabalho.	21. Sobre este tema da Assembleia há mais alguma coisa que queira dizer que ainda não tinha sido dito?	- Voltar a agradecer a participação no estudo.

Anexo L. Transcrição da 1.^a entrevista de grupo

1.^a Entrevista de Grupo – 31/01/2017 – M, LP, R, D, Mte e T

Boa tarde

Queria agradecer a vossa participação por estarem aqui hoje e por participarem na entrevista do meu estudo. O que eu vou estudar, como eu já vos disse, é sobre a Assembleia de Turma. Quero perceber um bocadinho o que é que vocês pensam da Assembleia de Turma. E não há aqui respostas certas nem respostas erradas portanto o que eu quero é que vocês me dêem a vossa opinião. Está bem? É isso que é importante.

Também não precisam de estar preocupados porque o que vai ficar aqui gravado é só para mim. É só para eu ouvir e poder estudar o que é que a turma do 3.º pensa sobre a Assembleia de Turma. Está bem?

Não se importam que eu grave a entrevista? Ou não querem que eu grave? Há alguém que não quer que eu grave?

Sim grave.

Isto é só para eu depois poder escrever. Está bem? E quando eu passar a escrito não vou pôr os vossos nomes? Está bem?

Sim.

Ora bem, então na vossa turma a Assembleia realiza-se às 2.^a depois do almoço e alterna com as Competências Sociais. Verdade?

Sim.

Querem descrever como é que funciona uma Assembleia?

Sim.

Então vá, para ser uma entrevista temos que cada um falar na sua vez. Por isso, quem é que quer começar a falar sobre a assembleia?

D – Posso?

Sim claro.

D – Bom dia. Eu acho que a Assembleia de Turma é boa para discutirmos os assuntos... para...

Mas como é que funciona? Como é que são as Assembleias?

D – Eu acho que são boas que... discutimos as coisas bem... Acho que temos castigos bons. Não é castigos... Temos compromissos bem... falamos connosco bem... Acabou.

Risos

Olha, e como é que são feitas? Eu quero saber... Imagina que eu nunca estive em nenhuma, como é que eu posso saber?

R - O presidente... dá a palavra às pessoas. Primeiro lê o papel onde está escrito e depois dá a vez às pessoas para falarem.

Mais alguém quer acrescentar alguma coisa ao que a R disse?

Não, Mte?

Mte – Não.

LP – E o secretário... o secretário... escreve num papel os problemas e os compromissos.

Ok, o secretário escreve num papel os problemas e os compromissos.

Ok e o que é que são os papéis que a R disse que o Presidente lia?

M – São os problemas que aconteceram e o que nós gostámos.

Então, que tipos de assuntos ou problemas são tratados na Assembleia? Que temas é que são tratados na Assembleia?

R – Coisas... que nós brincámos e que gostámos e coisas que nós não gostámos que outras pessoas nos fizessem.

M – E o proponho que é...

Diz, diz que eu não ouvi.

M – O proponho.

Coisas que gostaram e coisas que não gostaram e coisas que propõem. É isso que é tratado na Assembleia?

Sim

E quais é que são tratados mais vezes? Quais são os temas mais frequentes?

T – Os temas negativos.

Os negativos? E os negativos são quais?

T – São...

D - O não gostei.

Mais alguma coisa?

Não.

E quem é que participa nas Assembleias?

R – Toda a turma

Mte – Toda a turma.

E é só a turma?

Mte – E os professores. A C e a S... e a T e a Cl quando estiveram lá.

M – E o secretário e o presidente.

Mas o secretário e o presidente são da turma não é?

E quem é que participa mais?

M – O secretário e o presidente.

T – O secretário e o presidente.

M – A tartaruga e os peixes.

E porque é que é o secretário e o presidente? Porque é que vocês acham que é o secretário e o presidente?

T – Porque eles é que dão a palavra e que... e... fazem os compromissos.

E para além disso, achas que há meninos que participam mais uns que outros?

Participam todos igual?

R – Há meninos que participam mais que outros.

E porque é que vocês acham que é isso?

M – Porque não têm muitos problemas.

Diz M não te ouvi.

M – Porque não têm muitos problemas.

Então os meninos que não têm muitos problemas não participam ou são os que participam?

M – Participam menos.

Participam menos vezes? Concordam com a M?

Sim (em coro)

M – Eles não têm quase nada para dizer.

Então quem participa menos são os meninos que têm menos problemas?

Exatamente porque têm menos problemas.

Sim (em coro).

R – Eu nunca tive um problema, mas...

Mas já participaste na assembleia?

R – Mas não tanto como outras pessoas.

Então e para que é que vocês acham que serve a Assembleia?

M - Para nós resolvermos os problemas e dizermos o que nós gostámos de fazer.

D – Para resolvermos, para...para... falarmos com a turma sobre o que aconteceu...

Ok. Mais alguém tem alguma coisa a acrescentar? Que ache que a Assembleia funciona para outra coisa? Ou que queira dizer? LP não tens nada a dizer?

LP – Não.

R - Na Assembleia nós também podemos pedir à S uma coisa. Mais ou menos. Nós pedimos na Assembleia uma tartaruga e agora temos uma tartaruga. No proponho.

Ah no proponho vocês podem lançar propostas. É isso?

Sim.

Então, e porque é que não fazem propostas mais vezes?

D – Nós pedimos um leão mas não nos trouxeram.

Risos.

Mas achas que um leão era algo que pudessem trazer?

Mte – Eu pedi 4 cobras.

LP – Pois pediste. Vivas.

T – É melhor já não pedir mais porque já temos três animais.

Pois. É assim.

LP - Eu queria um gatinho...

O que vocês têm de pensar é que têm de ser propostas que se consigam fazer. Não é?

D – Então se é assim eu peço uma serpente deste tamanho (*acompanhado pelo gesto*).

E achas que vai dar para ter uma serpente aqui na escola?

M - Claro que vai.

D - Arranjávamos uma caixa deste tamanho (*acompanhado do gesto*).

Ora bem e quais é que são as vantagens de haver uma Assembleia? O que é que vocês acham?

M (*sussurro*) – Não sei o que é que é vantagem...

O que é que vocês acham que há de bom em termos Assembleia?

D – Nós temos uns assuntos e ficamos mais amigos uns dos outros e vamo-nos conhecendo melhor.

Mais opiniões, porque é que vocês acham que é bom haver uma Assembleia?

R – Porque quando nós temos um problema e não conseguimos resolver nem com os amigos nem com as auxiliares ... pomos no...na Assembleia.

M – No Diário de Turma.

M assim não te consigo ouvir.

M – Pomos no Diário de Turma.

Põem no diário de turma. Ok. Mais vantagens de haver Assembleia.

M - Partilhamos o que nós gostámos?

Por exemplo, LP diz lá o que ias dizer.

LP – Porque os amigos ficam a saber e se houver outra vez o problema podem ajudar.

Por exemplo, é o que tu achas, é a tua opinião não é? Eu disse, aqui não há respostas certas e erradas. Cada um de vocês tem uma opinião. Então e o Mte e o T não têm opinião?

M - Eles ainda não falaram quase nada.

Das vantagens de haver uma assembleia. Vocês não acham que existam vantagens?

Acham ou não? (silêncio) Não estão a ver...

R – Eles são... Eles aparecem muitas vezes na Assembleia.

D – Têm queixas do futebol.

Têm queixas do Mte e do T?

LP - E às vezes têm gosteis.

Têm “gosteis” para o Mte e para o T?

R – Nós amanhã vamos ter uma Assembleia entre o 3.º ano todo e o 4.º ano todo.

Ai é? A que horas D?

Às 8 e meia. (*em coro*)

Às quê?

Às 8 e meia (*em coro*)

Logo às 8 e meia?

Sim (*em coro*)

D – E vamos logo sozinhos?

Ora então digam-me lá. Gostava que vocês fizessem outro exercício. Pensar numa Assembleia que vocês acham que correu muito muito muito bem e pensar numa assembleia que vocês acham que correu muito muito muito mal.

Vou-vos dar um bocadinho para vocês pensarem. Porque agora...

D – Mas dizemos o dia que foi?

Não, Não. Porque eu agora vou fazer uma pergunta.

Vocês já têm na vossa cabeça a que correu muito muito muito bem e a que correu muito muito muito mal.

Então, pensando na que correu muito muito muito bem porque é que vocês acham que correu assim tão bem? Pensando na que correu bem.

M – Porque nesse dia a S ficou muito contente connosco porque nós estávamos calados a ouvir os outros.

Ok.

D – Porque haviam muitos muitos muitos muitos gosteis e 0 não gosteis.

Mte – Foi na última aula de Assembleia de Turma. Tinha muitos gosteis e mais ou menos 2 não gostei.

Então e os outros? A R, a LP e o T?

M – Não tens nada para dizer LP?

Não têm nada para dizer? Não se lembram assim de nenhuma assembleia que tenha corrido muito muito muito bem?

R – Estávamos calados e ouvimos os outros.

LP – Igualmente.

Então a M, a LP e a R é porque estavam calados a ouvir os outros.

O D e o Mte é porque havia mais “gosteis”.

E o T? Não tens opinião? Não te lembras de nenhuma?

T – Porque houve um dia que a S gostou da nossa Assembleia porque estávamos calados a ouvir e havia mais gosteis do que não gosteis.

As duas coisas então. E agora vamos pensar na que correu mal. Se correu mal porque é que acham que correu mal?

M – Porque nós não estávamos... quando o presidente queria passar a outro papel, nós estávamos sempre a conversar.

LP – Porque tivemos muitos não gosteis.

R – Porque o presidente estava sempre a dizer.... Estava sempre a dizer para nós nos calarmos e a TM estava sempre deitada no chão a fazer não sei o quê.

D – Estávamos sempre a falar, o presidente e o secretário estavam sempre a avisar, houve imensos não gosteis porque discutíamos sempre e não ficávamos amigos e depois no dia a seguir já ficávamos amigos.

T – Porque quando o presidente ou uma pessoa estava a discutir um assunto havia outros que estavam a dizer segredos ou a falar enquanto os outros estavam a falar.

Mte não tens nada para contar?

Mte - Ah... Não.

M estavas de dedo no ar, o que querias dizer?

M – E uma vez nós estávamos a tentar resolver uma coisa no diário de turma e a LA começou a chorar porque já estava triste com essa conversa.

Já estava a ser muito tempo não era?

Sim.

Então, o que é que vocês acham que foi mais difícil nessa Assembleia? Nessa que vocês acham que correu muito mal, o que é que foi o mais difícil de tudo?

Mte – ...Calar os alunos, calar a turma.

Manter o silêncio? É isso que queres dizer?

T – Manter o silêncio e...tentar... manter o silêncio.

Ok. Também é manter o silêncio.

M – Também é... Foi mais difícil o secretário, o presidente e a S e a C dizer para nós nos calarmos.

Então o mais difícil foi o barulho?

Sim.

Toda a gente concorda?

D concordas ou achas que houve outra coisa mais difícil?

D – Eu concordo.

Porque é que vocês acham que havia tanto barulho? Têm alguma opinião sobre isso?

M - Porque nós queríamos conversar?

Então e correu mal. Como é que tentaram resolver a situação? Na altura como é que se tentou resolver?

D – Nós fomos falando. A S e a C também foram falando connosco até nós resolvermos o assunto e calarmo-nos e já não fizemos mais barulho.

Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

Não.

Então foi assim mesmo que ficou resolvido? Foi?

Sim.

E agora, quem é que tenta mais vezes resolver os conflitos? Quem é que vocês acham que tenta mais vezes resolver?

R – A LA.

A LA tenta resolver? Resolver é deixar de haver conflitos. É isso que tu queres dizer?

R – Ai não!

Pois, a pergunta é quem é que intervém mais vezes na resolução de conflitos? Ou seja, quem é que tenta resolver as coisas? Quem é que tenta resolver T?

T – A S, o presidente e o secretário.

M, concordas, não concordas...

M – Eu concordo mas às vezes a Al quando é no não gostei que uma vez foi: Eu não gostei quando o Af fez batota a jogar a apanhada a Al também deu uma sugestão para nós passarmos a jogar à apanhada e a Al também dá muitas sugestões.

Então também há meninos a dar sugestões, é isso?

D – Eu acho que quem dá mais sugestões é a Al. Ela está sempre a dizer: “Nós vamos resolver assim. O Af se não quer brincar não brinca. Se quer brincar tem de respeitar. Se não quer...”

T - O P às vezes também dá sugestões.

Mais alguém tem alguma coisa a acrescentar?

LP. – Eu acho o mesmo que o T. Mas acho que a C também dá sugestões.

Qual? A CP ou a CB?

LP – Não...

Ah a C, sim. Já percebi, desculpa.

Então temos a S, a C, o presidente e o secretário, a Al e o P.

LP. – E o T!

O T também? É que vocês não tinham dito ainda o T.

M – Tínhamos, tínhamos a LP disse

D - A LP acabou de dizer.

Ok. Estão todos?

E os conflitos ficam resolvidos depois das Assembleias?

Às vezes

D – Alguns sim, outros não. Quando são assuntos muito complicados e para não estarmos a perder muito tempo a C às vezes nos diz para no recreio tentarmos resolver os assuntos. Quando não são assim muito importantes e para não perdermos tempo mas resolvemos sempre.

R – Nós normalmente deixamos alguns porque não há tempo na Assembleia mas depois há uns que não ficam muito bem resolvidos.

T – Às vezes há uns que não ficam bem resolvidos porque está quase na hora e a C ou a S dizem para parar porque às vezes já está na hora para ir lanche.

D – E quando não temos muito tempo a S e a C às vezes dizem-nos para baixar os braços e passar ao assunto seguinte.

Mte – Quando não há muito tempo ou quando estão a perder muito tempo, a S ou a C dizem para dizerem compromissos.

Para dizerem compromissos? Explicas-me como é que é um bocadinho disso dos compromissos?

Mte - ...Tipo...

Quem é que ajuda o Mte com isto dos compromissos?

Mte – Tipo, diz que vai resolver no recreio e depois na próxima assembleia fala com a C ou com a S.

Ah ok. Então comprometem-se a resolver e depois dizem como é que resolveram. É isso?

M – Às vezes já... a C e a S dizem que já não há tempo e a S às vezes diz que fica para a próxima Assembleia.

E vocês sabem quais são os passos que se devem seguir para resolver um conflito? (silêncio) Não? Nunca falaram sobre isso nas assembleias? O que é que eu devo fazer para resolver um conflito?

D – Resolver com o colega no recreio falando... se o encontrarmos nalgum lado tentamos resolver o assunto...

T – Se nós não conseguirmos falar com o colega, podemos ir tentar dizer à auxiliar o que se passou. Se também a auxiliar não conseguir resolver pomos no Diário de turma.

M – Às vezes a S diz para quando não há mais tempo... nós vamos para o recreio falar e se a pessoa com quem nós não conseguimos resolver não quiser nos ouvir, nós deixamos estar e resolvemos no outro dia porque já somos amigos.

Ok. Não sei se percebi muito bem essa ideia... Se eu não conseguir resolver naquele dia, deixo passar é isso? Respiro fundo e conto até 10 que é para ver se no outro dia já estou mais calma?

M – Não.

Então explica-me melhor que não percebi.

M – Conto até 10 e penso duas vezes se vou resolver com o amigo.

Então se eu quisesse que me dissessem assim... O que é que eu faço? Passo n.º 1, passo n.º 2, passo n.º 3... Eram capazes de me dizer? Tenho um conflito o que é que faço primeiro?

T - Tenta resolver com um colega.

Pronto. Tentei resolver com o colega e não consegui.

LP – Chamo uma auxiliar.

Chamo uma auxiliar? É isso? Quando não consigo chamo a auxiliar. É isso?

R - Sim, depois se não conseguir escrevemos no diário de turma...

E depois resolvemos no diário de turma é isso?

R – E se não conseguirmos no diário de turma... não sei...

E quando não há solução em assembleia de turma como é que fazemos?

M - Fazemos tudo de novo

T – Temos de perder algum tempo do recreio a falar com o colega até estar tudo resolvido.

LP - Há consequências?

Há consequências? Eu não sei digam-me vocês. Vocês é que sabem como é que funciona a assembleia. Não sou eu. Eu estou aqui a aprender. Agora vocês é que me estão a dizer o que vocês acham da vossa assembleia. O que é que acontece. É isso que eu quero. É assim que funciona?

Sim.

Então e se fossem vocês os responsáveis por uma assembleia... Imaginem que estão vocês no lugar da C e da S que são as responsáveis não é? Se fossem vocês como é que vocês faziam a assembleia?

M - Se fosse a S e a C quando nós estivéssemos a falar... quando eles estivessem a falar ... nós dizíamos para calarem-se e se eles não se calarem havia uma consequência.

Qual era a consequência? Tens alguma coisa pensada?

R - Depende da situação

M – Até aprender não fala no diário de turma.

D – Quando são assuntos acerca de futebol às vezes eles ficam um mês sem jogar futebol. Tipo agora. Os que jogaram futebol e discutiram, agora estão um mês e meio sem jogar futebol. Os assuntos menos graves, às vezes os que não cumpriram, ficam um bocadinho no recreio...

T – Para não... Para termos tempo para falar de todos os assuntos podíamos dar... eu dava... 3 ou 5 minutos por assunto.

Ok. Tu punhas tempos por assunto. É isso? Era a tua sugestão.

Mte, alguma ideia de como é que tu fazias?

Mte – Não.

Não?

R?

Não.

LP se fosses tu a responsável, alguma ideia?

Então e o que é que seria para vocês uma Assembleia ideal? O que é que vocês acham que era aquela assembleia que era mesmo top?

R – Uma assembleia onde não havia não gosteis e só havia gosteis.

Mas imagina, se tens coisas para resolver...não é? Vamos imaginar que a assembleia serve para o mesmo, ou a tua assembleia não servia para isso?

R – Servia só que ninguém tinha entrado em problemas.

Ah ok. Ninguém tinha entrado em problemas.

R – Estávamos sempre calados e só falávamos na nossa vez.

Mais sugestões, o que era uma Assembleia ideal?

Mte – Não haver não gosteis e haver gosteis, estarmos calados a ouvir o que o presidente dizia, a turma dizia...

M – A mesma coisa também.

A mesma coisa?

M – Sim.

Queriam uma Assembleia de Turma em que as pessoas não tivessem conflitos?

M – Não. Que não houvesse não gosteis e houvesse mais gosteis e estivéssemos todos calados.

T - Uma assembleia ideal era quando podiam haver não gosteis mas eram um ou dois, tínhamos muitos gosteis e falávamos só na nossa vez e quando os outros estavam a falar ouvirmos para também podermos dar sugestões ou... outras coisas.

D – Uma assembleia ideal é quando não há... não há... não há não gosteis, há muitos gosteis, nós estarmos em silêncio, as professoras não nos darem nenhum aviso...

LP – Uma assembleia ideal era só haver proponhos e gosteis.

E agora pergunto eu, então se vocês acham que a assembleia ideal é essa porque é que põem tantos não gosteis?

D – Porque a maioria antes de resolver ou antes de pensar bem pensam assim: “Ah ele bateu-me vou escrever no não gostei” e escreve logo.

R – E há pessoas que só para chatear dizem só “vou escrever no diário” só para a outra pessoa parar e depois escrevem.

Então o que é que nós podíamos mudar na assembleia para que ela funcionasse melhor?

D – Resolvermos as coisas, pensarmos antes de escrevermos no diário... resolvermos os assuntos...

Mais alguém quer dizer alguma coisa?

Não.

T – Tentar dar o máximo para conseguir resolver e também falar com as auxiliares se não der para não haver coisas más no diário tentamos falar e podemos pedir ajuda a outros colegas para nos ajudarem.

Mais alguma ideia do que é que podíamos mudar para que a assembleia funcionasse melhor?

Não.

Mais alguém tem alguma coisa a dizer sobre isto das assembleias que eu não tenha perguntado e que vocês achem que é importante?

Não.

Acham que está tudo, que eu perguntei tudo e que está tudo respondido?

Sim.

Então se calhar agora depende um bocadinho de vocês. Para já deste grupo. Eu vou falar com todos. Não é? Mas para já deste grupo... Parte um bocadinho de vocês tentarem começar a melhorar. Vocês já viram o que acham que corre pior...

O que é que vocês acham? Pode ser? Podemos tentar melhorar?

Sim.

É que nós agora estamos a falar nós mas depois eu vou falar com os outros e se calhar vamos chegar a conclusões muito parecidas.

Então, muito obrigada pela vossa participação.

M – Acabou?

Aplausos.

Anexo M. Transcrição da 2.^a entrevista de grupo

2.^a Entrevista de Grupo – 01/02/2017 – CB, FP, TM, LA, I, L

A primeira coisa que eu queria fazer era agradecer a vossa participação e a vossa disponibilidade para participar no meu estudo e tal como eu vos disse o que eu estou a estudar é a assembleia de turma e o que é que vocês acham da assembleia de turma. Portanto, não há respostas certas nem erradas. É para vocês me darem a vossa opinião. OK? Eu não vou estar aqui a dizer se é certo se é errado.

E depois também não precisam de estar preocupados com as gravações porque as gravações são só para mim. Eu depois vou passar isto tudo a escrito e não vou pôr o vosso nome em lado nenhum. Está bem?

Ok.

Vou pedir autorização para gravar. Posso gravar?

Pode. Sim.

Vou pedir autorização para gravar mas já sabem que isto não é para mostrar a ninguém. É só para eu depois saber como é que vocês estiveram, se estiveram interessados ou não e saber o que disseram.

Na vossa turma, a assembleia de turma faz-se às 2.^a feiras a seguir à hora do almoço e é uma semana assembleia e na outra semana competências sociais. Verdade?

Sim (em coro).

Então, eu queria que vocês me descrevessem como é que funciona uma assembleia.

L – Então uma assembleia há sempre um presidente e um secretário. O presidente é o que diz... é o que diz: “Está aberta a assembleia de turma do 3.^o”, “Está fechada a assembleia de turma do 3.^o” e diz os problemas, diz o tema que estamos a falar e o secretário escreve, tem uma folha para escrever e depois diz quantos... quantos... quantos...gosteis é que houve, quantos não gosteis é que houve, quantos tive uma ideia que houve, e... e depois o presidente é que dá a palavra a todos os meninos que querem falar e só há 3 comentários.

LA **queres acrescentar alguma coisa?**

LA – Era a mesma coisa.

TM - Ele não disse os títulos. Posso dizer?

Podes dizer mas forte que é para eu ouvir bem.

TM – Não gostei... preciso de ajuda...não. Preciso de ajuda...

Não gostei, preciso de ajuda...

TM – Gostei... tive uma ideia... e mais nenhum.

Ok. FP **querias dizer alguma coisa tu?**

Não.

Não? Estavas de dedo no ar?

E as outras meninas a I e a CB?

CB – Também não.

Não têm mais nada para dizer?

I – Ele explicou quase tudo.

Então, e digam-me lá que tipos de temas ou que assuntos é que são tratados na assembleia?

LA – Tipo... Problemas do recreio... porque batemos uns aos outros, mas primeiro de escrevermos temos de ir... tentar resolver com o colega, se não conseguirmos vamos resolver com a auxiliar e se ele nos continuar a fazer é que escrevemos no diário.

L – Então o que nós fazemos na assembleia é nós lemos os problemas de cada um e depois tentamos resolver para o que não gostou e o que fez ao que não gostou ficarem amigos outra vez e fazerem as pazes. Mas no gostei não é. No gostei eles dizem o que fizeram no recreio e depois os outros fazem perguntas se quiserem e se tiverem dúvidas.

TM – A LA não disse o que é tive uma ideia...O tive uma ideia do diário de turma é tipo imagine... eu quero ter um polvo na sala... é tipo isso.

É quando vocês têm uma ideia... mas é só assim? Não é coisas que possam fazer?

Todos a responder ao mesmo tempo sem se perceber o que dizem.

Olha tem de ser um de cada vez.

TM - Tipo uma tartaruga, um peixe.

L – Também pode ser uma ação. Tipo, eu no recreio vou jogar basquete e peço a todos para virem jogar comigo. Para depois todos da sala saberem que eu vou jogar basquete e que quero companhia.

FP quer acrescentar alguma coisa?

FP – Eu ia dizer aquilo.

Era o mesmo que ele disse?

LA – No tive uma ideia é tipo... nós podemos escrever, tipo... eu gostava de jogar jogos, ver vídeos, jogar kahoot...

TM – Tipo fazer todos os dias projeto... de Portugal...

Então são sugestões como vocês faziam na avaliação do nosso projeto? Também podem fazer isso?

Sim.

LA - Agora no CT estamos a jogar kahoot.

Boa! E vocês estão contentes com isso?

L – O grupo B já jogou mas hoje vai ser o grupo A.

L – E eu fiquei em 4.º lugar sozinho. Os outros eram todos em grupos.

CB – E eu fiquei em 2.º

Então e quais são os temas mais frequentes? De que é que vocês falam mais vezes na Assembleia? O que é que aparece assim mais, mais vezes?

FP – Preciso de ajuda.

LA – O preciso de ajuda, por causa que há sempre em alguma assembleia que temos um montão de papéis no preciso de ajuda... que batem às pessoas, às vezes é... mas a maioria também são do futebol...

L – O preciso de ajuda também quase nesta escola estão-se todos a bater e...

Eles batem-se muito nesta escola?

L – Sim, principalmente os do 4.º ano ao 3.º ano estão sempre a chatear e a bater e... e dizem “ai agora o campo é nosso. Ai, nós temos o campo de basquete só para nós. Não é para dividir o campo”. Estão sempre assim e já me aconteceu comigo e com o FA.

CB – E também acontece na aula de Inglês.

Também? Batem-se? Batem-se na aula de Inglês?

I – Um dia o H e o Af começaram-se a chatear, já não me lembro porquê. Mas depois o H deu uma chapada ao Af e quando o Af já lhe estava a doer o pescoço.

L – Eles começaram-se a bater porque o FP tinha dito ao H para escrever Af burro.

FP – Não! O FA é que me pediu, mas ele ameaçou-me ou então não tinha feito. Ele ameaçou-me.

TM – Hoje neste recreio...eu...no recreio do 3.º ano... há um menino do 3.º ano que ia chutar uma bola e depois eu passei por ele e depois ele chutou contra mim e ele empurrou-me depois. E eu magoei-me pronto.

Magoaste-te foi neste recreio?

TM – Sim.

E conseguiste resolver?

TM – Não.

E tentaste resolver? Tentaste TM?

TM – Sim, disse para, para, para. E ele continuou.

Era por isso que não querias subir há bocadinho?

TM – Sim.

LA – Também normalmente tudo o que está no preciso de ajuda do nosso da nossa turma e na do 3.º... é tipo o 3.º... zanga-se connosco e nós zangamo-nos com eles.

Então o mais é o preciso de ajuda?

LA – Sim, porque nós antes jogávamos sempre 3.º ... Eles queriam sempre jogar 3.º contra o resto. Depois eles diziam “Ah não, não foi!” Depois o Mte começava logo a bater... e o P começavam logo a bater. Depois chateavam-se todos e depois uns começavam a chorar e depois os que estão a chorar começavam a bater nos que os magoaram em vez de irem dizer a uma auxiliar...

E podemos avançar?

L – E depois o 3.º quer jogar o 3.º contra o resto e depois diz “ah este golo não valeu. Ah não sei quê, não sei que mais...” E depois... eles é que querem jogar o 3.º contra o resto e depois têm mau perder.

Já nos estamos a desviar. Está bem? Eu já sei que os temas que nós estamos a tratar mais, então, são o preciso de ajuda.

E quem é que participa nas assembleias? Quem é que participa L?

L – Os meninos que participam mais...

Não, quem é que participa?

L – Então...

FP – Toda a gente.

L – O presidente diz para os outros meninos que têm o dedo no ar participarem.

Mas quem é que participa TM?

TM – Quem é que participa o quê?

Quem é que entra na assembleia? Quem é que faz parte da assembleia?

FP – Toda a gente. Quando estão metidos no assunto são os primeiros a falar e são aqueles que costumam falar mais.

Então quem é que participa na Assembleia, LA?

LA – A turma.

E é só a turma? Só os meninos?

LA – Não. Às vezes a C a professora de Competências, a S e a Cl e a T.

L – E chama-se assembleia de turma porque toda a turma se quiser pode participar porque senão chamava-se assembleia de um grupo de meninos.

TM – Hoje de manhã, ainda, estivemos todos numa assembleia, os terceiros anos e os quartos anos, e fomos todos ao ginásio dos mais pequenos e depois estiveram a falar sobre novidades e isso. A novidade foi que os meninos do 4.º receberam uma taça de vólei e as meninas também. Os rapazes e as meninas. E...

Olha, mas vamos pensar só na assembleia da vossa sala. Está bem? Já chegámos à conclusão de que na assembleia da vossa sala podem participar todos os meninos.

Participa a S e a C. Certo?

L – Também podiam participar a Cl e a T.

Quando nós estávamos cá, não é?

L – Sim.

E agora quem é que participa mais vezes? O que é que vocês acham? Quem é que participa mais vezes?

I – A LA porque normalmente quando é os problemas como é o preciso de ajuda... normalmente é sempre a LA que arranja os problemas. Toda a gente diz sempre sobre a LA.

L – No gostei quem participa mais é a Al. Porque ela também é muito animada e gosta muito de brincar. Portanto quase todos põem o gostei dela. Ela também já ensinou a muitos amigos umas brincadeiras que ela inventa. É... Gosta muito de brincar.

TM – O preciso de ajuda...O Mte, o T, o P e esse género que a Cl sabe, a LA e o FA, eles estão sempre a aparecer no não gostei porque o 4.º ano está... sempre..

Andam em conflitos com o 4.º ano. É isso?

TM - Estão sempre a bater no 4.º ano...

LA – Eu nunca estive a bater no 4.º ano.

TM – Tu não.

Andam lá em coisas, não é? Com o futebol e essas coisas.

LA – Também às vezes o FA é sempre o que escreve no não gostei do futebol, sempre do futebol. Nunca, nunca, nunca foi tipo de uma brincadeira. Sempre do futebol, do 4.º ano, 3.º (*uma turma*), 3.º (*outra turma*) ... nunca é doutras coisas... é sempre do futebol.

L – E o FA também aparece muitas vezes e ele também escreve porque alguém lhe bate, ele nunca escreve de brincadeiras. Também ele está sempre a jogar futebol e isso.

FP – Por exemplo, o FC não brinca tanto, portanto quase nunca aparece no tive uma ideia. Só escreveu um papel.

Pois, isso é o que vou perguntar agora a seguir.

CB tens alguma coisa para dizer-nos de quem participa mais?

Não.

Então, e agora quem é que participa menos na assembleia e porquê?

L – O FC, porque o FC, no recreio, ele aproveita para conversar com os meninos em vez de estar sempre a conversar nas aulas que é mais ou menos o meu caso.

E resolve as coisas no recreio?

L – Sim. E ele também em vez de ir logo dizer a uma auxiliar, tenta resolver sozinho com a pessoa que o magoou, e ele também, as brincadeiras dele não são muito excitadas, não é futebol, não é pingue-pongue, não é nenhum tipo de desporto. É à apanhada...polícias e ladrões...e isso essas brincadeiras.

FP – E normalmente ele não gosta muito do recreio de uma hora, porque as pessoas brincam mais do que falam e não falam e ele adora falar. Começar conversas. Quando está a acabar uma, começar logo outra.

LA – Eu acho que é... Eu vou dizer primeiro uma que eu acho. Uma menina e um menino. Uma menina é a I que eu nunca, nunca, nunca vejo o nome dela, nem ninguém lhe bate e nunca vi o nome dela no diário de turma. Só quando ela é o presidente é que está a ler e é que fala. Quando ela não é nem o presidente nem o secretário, nunca fala porque não é nada sobre ela nem ela que escreveu... e um rapaz eu acho que é... o FP.

FP – Obrigado. Eu já apareci num, o FC só apareceu num e falou umas 5 palavras. Nada mais. Eu conversei em dois para aí...

L – A I nunca entra nos não seis e isso. Porque ela nunca bate em ninguém. Ela brinca com as suas amigas. Não é o caso dos rapazes que estão-se sempre a bater. Feitos malucos.

CB tens alguma coisa para nos dizer?

CB – Não.

Na vossa opinião para que é que serve a assembleia?

I – Para quando tivermos problemas, resolvermos os problemas mas se também a pessoa não desculpar as desculpas do outro que magoou... resolvem no recreio melhor.

LA – A assembleia é tipo... tipo... o FA às vezes está sempre a bater no L, está sempre a fazer mal ao L.

FP – E não só

LA – E a assembleia serve para o L, se não conseguir resolver com o FA nem com uma auxiliar, escreve no diário de turma, depois resolvemos e se o L achar que não está resolvido diz depois no final da assembleia à S e depois na próxima assembleia... no final da assembleia... a S pergunta sempre se queremos acrescentar qualquer coisa e o L pode acrescentar o que ele achar que não está resolvido. E às vezes há pessoas que dizem que está resolvido mas são as pessoas que fizeram e as pessoas que escreveram depois dizem que não está resolvido e depois as outras pessoas que fizeram isso dizem: “Já está! Já está!” e depois ficam chateadas uma com a outra.

TM – Por exemplo, o L às vezes...

Eu quero saber para que é que serve a Assembleia? Eu não quero que vocês falem agora de meninos. Para que é que serve a assembleia?

TM – Eu sei mas é sobre a assembleia.

Mas para que é que serve?

TM – Serve para resolvermos os problemas e ficarmos amigos.

Pronto.

FP – É mais para tipo contar às pessoas o que se faz, o que se gosta de fazer, se estiver chateado um com o outro escrever e a seguir resolver com a S, se não conseguem resolver na Assembleia, resolvem com a S quando acabar a escola.

L – A assembleia de turma serve para nós conseguirmos resolver os problemas que não conseguem ser resolvidos no recreio. Mas às vezes há meninos que nem sequer tentam resolver consigo, quanto mais com a auxiliar e vão logo escrever no diário de turma e lá... e a assembleia serve para todos ficarem amigos e para ajudarem-se uns aos outros e para... e para... e para conseguirmos resolver os problemas, mas no caso do gostei é para os outros saberem que...

FP – E numa ideia.

L – que... que... as pessoas gostaram de fazer isso.

CB tens alguma coisa para dizer? Para que é que serve a assembleia?

Não.

Então e quais são as vantagens de termos uma assembleia? Quais são as vantagens de nós termos uma assembleia?

L – As vantagens de termos uma assembleia é porque assim ficamos todos amigos, ninguém se bate, ninguém faz confusão, ninguém chateia todos. Porque depois de fazermos a assembleia os que fizeram mal aos outros, depois já não voltam a fazer outra vez, senão os outros escrevem outra vez no diário de turma e depois é sempre assim todas as semanas e é uma seca.

I – E às vezes o secretário escreve compromissos tipo... no jogo da apanhada, porque o Af está sempre a apanhar a Al, nunca apanha quase mais ninguém.

E quais são as vantagens de teres uma assembleia? Quais são as vantagens?

FP – De ter mais amigos, de fazer mais amizades, estar bem com as outras turmas, não se baterem mais...

LA – Tipo... Às vezes o secretário...

Quais são as vantagens? Para que é que serve ter uma assembleia? Qual é a vantagem?

LA – Porque... podemos resolver e podemos ficar mais amigos. Tipo... eu zango-me com o L, depois o L diz que já não é mais meu amigo, depois na assembleia nós resolvemos isso tudo e depois o L volta a ser meu amigo. Por isso ficamos com o mesmo amigo, ficamos ainda com esse amigo.

Olha vamos combinar aqui uma coisa senão não temos tempo para tudo. Quando vocês acharem o mesmo que os vossos colegas, dizem que acham o mesmo. Está bem? Pode ser? Senão não temos tempo para tudo.

TM tens alguma ideia nova? Das vantagens?

TM – Sim.

Então diz lá.

TM – A vantagem de ter uma assembleia é tipo... ficarmos com mais amigos, fazermos amizades em vez de nos zangarmos...

CB – Era a mesma coisa que a LA.

Então agora vamos fazer uma coisa. Vamos pensar, pensar só, numa assembleia que acham que tenha corrido muito bem e numa assembleia que acham que tenha corrido muito mal. Vão pensar só e depois eu vou fazer a pergunta. Já pensaram?

Sim.

Então, pensando na que correu bem, porque é que vocês acham que correu assim tão bem?

L – Porque era eu o presidente e eu só tive de dizer “Ordem na assembleia” para aí umas duas vezes.

Então tu achaste que correu bem porque estavam em silêncio?

L – Sim, estavam em silêncio, ninguém dava pontapés, ninguém gritava...ninguém... Só uma pessoa é que estava a falar quando não era a sua vez que era a Al porque ela gosta muito de falar na assembleia de turma, mas tirando isso eu acho que correu muito bem.

FP – Eu quando era o Presidente só precisei de dizer uma vez “Ordem na Assembleia” e foi por causa ou da TM ou da LA.

Também é a mesma coisa. Também estava tudo a correr bem porque estavam todos em silêncio...

FP – Só a TM e a LA é que estavam zangadas ou...estavam só a falar...

I – Posso dizer da que correu mal?

Não, espera, agora estamos a falar da que correu bem.

LA – Foi quando não sei quem foi o presidente, mas foi...que... não houve nada no preciso de ajuda. Nem um papelinho.

Não houve nada no preciso de ajuda?

LA – Não, só no gostei.

TM – Eu nunca fui presidente na assembleia de turma, mas quando estava... ninguém falou.

Então agora vamos pensar na que correu mal e porque é que vocês acham que correu mal?

I – Porque estavam todos a gritar e o presidente, que já não lembro qual é que era, estava sempre a dizer “Ordem na Assembleia” e eles mesmo assim continuavam a falar e a C e a S ficavam muito chateadas connosco.

L – Na assembleia que correu mal foi que estavam todos a gritar, todos a gritar, todos a gritar e depois a C até se foi embora porque já não havia mais tempo. Eles gritavam tanto que não havia tempo para tratar dos assuntos e para fazer amizades.

LA – A que correu mal foi quando... acho que foi quando o L foi o presidente... não sei quem foi presidente mas... Houve muitas coisas no não gostei e também... e também... estavam sempre a falar... o presidente estava sempre a dizer “Ordem na assembleia”... e o secretário depois também teve de estar a dizer e é só o presidente e depois a C e a S tiveram de ser elas a dirigir a assembleia.

TM alguma coisa de diferente ou foi também porque estavam a fazer barulho?

TM – Sim é a mesma coisa.

CB também é a mesma coisa?

CB – Sim.

Então e o que é que foi mais difícil nessa assembleia?

I – Foi fazer pouco barulho.

L – Era a mesma coisa.

FP – De resolvermos os problemas e de fazer menos barulho.

LA – Foi ter de estar sempre a dizer ordem na Assembleia, ordem na Assembleia, ordem na Assembleia...

CA – A mesma coisa.

TM – Foi ter tipo de fazermos menos barulho.

Então e como é que tentaram resolver a situação?

LA – Foi agora nós dizemos...agora nós metemos a mão no ar... e quando metemos a mão no ar... eu tenho a mão no ar... imagine que eu sou a presidente e tenho a mão no ar e o secretário também decidimos meter a mão no ar e depois a TP está com a mão no ar e começa a falar. Não se pode fazer isso. Quando se está com a mão no ar tem de se estar em silêncio e os outros têm de reparar.

Ok. Mais alguma ideia para tentarem resolver?

L – Então, os não gostou diz o que não gostou e o que fez ao que não gostou diz a verdade...

Não, mas como é que tentaram resolver?

L – E depois damos ideias de consequências para esse problema e depois também tentamos que eles fiquem amigos outra vez.

E quem é que intervém mais na resolução de conflitos?

L – Como assim?

Quem é que tenta resolver mais vezes os problemas?

L – Como assim?

Quem é que tenta resolver mais vezes?

LA – Eu acho que... é o FC.

L – Eu acho que é... o P... O P.

Mais alguma ideia de quem é que tenta resolver?

TM – Mais ou menos é a S.

I – A Al.

FP – Como a LA entra em mais problemas está quase sempre a tentar resolver.

CB – A mesma coisa.

LA – Mas ó Cl, um dia nós estávamos... tínhamos todos...começámo-nos a rir porque a Al estava a ler a tentar imitar o rádio, e depois ninguém quis pedir desculpa. E eu pedi. E eu pedi. À frente dos colegas fui eu a única que pedi.

E os conflitos ficam resolvidos?

LA – Sim ficam.

Ficam resolvidos os conflitos?

Sim.

FP – Às vezes.

LA – Sim, às vezes.

Então e quais são os passos para resolver os conflitos? Eu tenho um conflito, quais são os passos que eu tenho de fazer...

FP – De certeza que não é gritando.

para o resolver?

L – 1.º as pessoas dizem o que é que aconteceu, depois... depois dão sugestões para eles ficarem amigos e depois fazem uma consequência.

Ok. E é assim que se faz para resolver os conflitos?

FP – Às vezes não é.

Às vezes não é? Então como é que é?

FP – Às vezes é tipo... a S começa a entrar a dizer umas coisas mais... para tipo... uma pessoa está sempre a mexer no meu material... No caso da CB, com o P e com outras pessoas da sua mesa. A seguir o P escreveu para aí uns três papéis sobre ela. E a seguir, a S disse imensas vezes para ela... precisa de afiar os lápis e essas coisas. Tipo para ela afiar os lápis e fazer isso...

LA – Tipo... Nós estamos no recreio, a TM está zangada com a TP. A TM primeiro tenta ir resolver com a TP, se não conseguir vai dizer à R que é a nossa auxiliar e se a R não falar e a TM pensar que ainda não está resolvido é que escreve no diário de turma.

Então se fossem vocês os responsáveis por uma assembleia como é que vocês faziam? Como é que era a vossa assembleia ideal?

L – Então, ninguém falava...

FP – Então era impossível de resolvermos os problemas...

L – Ninguém falava quando não lhe dava a palavra, mas o presidente podia dizer o nome de quem dava a palavra.

LA – Tipo... eu quando eu for presidente, eu acho que podia-se resolver tipo... a dizer... a dizer “Ordem na assembleia” ou então se não estiverem a fazer silêncio meter a mão no ar e depois fazer...

Então mas a assembleia ia ser como a que tu tens agora? É isso? A assembleia ideal era como a que tu tens agora, só que os meninos colocavam todos o dedo no ar...

LA – Sim e faziam silêncio... tipo... a TP estava zangada com a TM e tinha escrito no diário de turma e depois a TM começava sempre a falar, a falar e depois a TP estava a falar e depois a TM dizia: “Ah não não”...

Já sei, cada pessoa falava na sua vez e só quando o presidente der a palavra.

TM – Se fosse eu a mandar na assembleia era tipo...havia um presidente e um secretário... com o dedo no ar e...

O que é que fazias de diferente? Ou achas que está bem assim como está e os meninos é que não cumprem bem as regras?

TM – Podiam ser 5 a responder às perguntas.

E agora são quantos?

TM – 3.

E era só isso que mudavas?

TM – Podia ser... Podíamos acabar a assembleia com todos os papéis porque às vezes não acabamos.

FP – Tipo... ter uma mesa daquelas mesmo das assembleias da república e ter o presidente da república.

Então o que é que vocês acham que é preciso mudar na assembleia para que ela funcione melhor?

FP – É preciso mudar o presidente da república.

I – É preciso mudar o barulho para o silêncio para as pessoas conseguirem falar mais na assembleia e falarem tudo o que as pessoas querem.

LA – É preciso mudar o silêncio. Também.

É passar a fazer barulho ou passar a fazer silêncio?

LA – Passar a fazer silêncio para conseguirmos ter mais tempo, porque estamos sempre a fazer muito barulho, muito barulho e depois olhamos para as horas e já temos de descer e depois não conseguimos resolver tudo.

TM – É igual à LA mas ela não disse uma coisa...tipo...

Então o que é que ela não disse? Que é para acabarmos.

TM – Ela não disse...

Afinal já tinha dito.

Então o que vocês acham, é que a assembleia para funcionar melhor vocês têm que mudar, é fazer mais silêncio.

Sim (*FM e TM*).

TM – O que a LA não disse foi tipo... fazermos mais...menos...

Menos barulho e ter mais tempo. No fundo era isso.

TM – E também despacharmo-nos nos assuntos para termos mais tempo de assuntos. E também o presidente começa a fazer assim (*coloca a mão no ar*) como a T diz, mas depois fazem imenso barulho e falam todos ao mesmo tempo.

Alguma coisa a acrescentar? Ou já está tudo falado?

FP – É muito importante. Ter um disfarce de Donald Trump para quem se quiser fingir de Donald Trump.

Anexo N. Transcrição da 3.^a entrevista de grupo

3.^a Entrevista de grupo – 02/02/2017 – An, FC, H, TP, P e So

Eu queria agradecer a vossa disponibilidade para participar no meu estudo.

E já sabem que as perguntas que eu vos vou fazer não há certos nem errados portanto é a vossa opinião. Vocês vão dizer-me aquilo que acham.

Eu vou fazer a pergunta e o que vocês fazem é: colocam o dedo no ar para responder e sempre que tiverem alguma coisa de diferente para acrescentar, acrescentam.

Na vossa turma, a assembleia realiza-se às 2.^a a seguir ao almoço e acontece uma semana assembleia e outra semana atividade de Competências Sociais. Verdade?

Verdade.

O que eu queria era que vocês pensassem um bocadinho sobre a assembleia e que me descrevessem a assembleia. Como é que funciona a assembleia?

P – Nós... Primeiro nós vamos ficar todos sentados à volta da sala e... o presidente e o secretário têm uma mesa à sua frente e temos as caixinhas onde tem todas as nossas sugestões, o que nós não gostámos, o que nós gostámos... E... então o presidente diz que “Está aberta a assembleia de turma do 3.^o” e depois... depois... está lá postas as nossas coisas que nós dissemos e é assim, prontos.

TP – A nossa assembleia é, nós estamos nos nossos lugares, depois nós arrastamos as cadeiras para trás...

P – Arrastamos ou pegamos?

TP - Pegamos nas cadeiras para trás... e não vamos para o lado dos amigos, vamos para o lado...das pessoas...

P - Da nossa mesa...

Das pessoas que estão sentadas com vocês no grupo não é?

TP – Sim, mas às vezes também estamos ao lado de uma das pessoas da outra mesa. Depois arrastamos duas mesas para o meio... e...

P – É para a ponta da sala perto da mesa da S.

TP – Perto do *smartbox*. E essas mesas são para o presidente e secretário... Depois o presidente e o secretário têm de dizer “Está aberta a assembleia de turma do 3.º” e eles têm umas caixinhas do que precisamos de ajuda, das sugestões, do gostei, do que fiz por mim e do que fiz por alguém depois eles leem as coisas e nós resolvemos e quando acaba a assembleia, eles dizem “Está encerrada a assembleia de turma do 3.º”.

Ok. H, tens alguma coisa a acrescentar?

H – Eu só queria dizer uma coisa. Quando nós estamos a fazer a roda para a assembleia nós temos de estar todos a ver uns aos outros e tiramos as caixinhas e pomos na mesa do secretário.

An – E assim, quando eles dizem “Está aberta a assembleia de Turma do 3.º” nós depois discutimos sobre os assuntos.

Ok. Mais alguém quer acrescentar alguma coisa? Diz lá FC.

FC – A meio da assembleia, a maioria do tempo é sobre futebol os problemas...

Ah, isso é o que eu vou perguntar a seguir. Sobre como é que funciona já ninguém tem nada a acrescentar?

P – Eu tenho! É que quando nós somos... se nós quisermos falar temos de sempre pôr o dedo no ar e se falarem... algumas das vezes... se falarmos muitas vezes sem pôr o dedo no ar podemos sair da assembleia.

H – Quando nós estamos a falar e está muita confusão a falar, o presidente diz... “Regra da assembleia” e depois toda a gente se cala.

É regra que dizem?

Não! Ordem na assembleia (*coro*)

So – Mas às vezes eles também podem pôr assim a mão no ar e depois todos têm de pôr assim a mão no ar.

H – E só... e só há 3 comentários por cada assunto.

Então e que tipos de assuntos é que são tratados na assembleia?

So – Futebol e... futebol.

TP – Coisas sobre o 4.º ano.

P – Algumas das vezes... algumas das vezes... nós... algumas das vezes... no primeiro período era sempre do 4.º ano, nunca era de futebol, era mais do 4.º ano... de futebol do 4.º ano.

H – É de futebol, de apanhada, do 15 e às vezes também do 4.º ano, porque nós quando estamos a brincar, o 4.º ano está-nos sempre a tirar os pneus.

An – Às vezes jogamos ao 15, às vezes jogamos à apanhada, às vezes... às escondidas e o que se fala mais no não gostei, no preciso de ajuda sim, é o futebol e sobre o 4.º ano.

E quais são os papelinhos de que se fala mais vezes?

TP – É sobre as casas que as pessoas fazem no gostei que gostam de fazer de cedros que normalmente é o H, a Al, a So...

Mas vocês têm caixinhas. Qual é a caixinha que tem sempre mais papéis?

So - É o não gostei.

Qual é que tem mais papelinhos?

H – Não gostei.

FC – É o preciso de ajuda.

S – E também às vezes as brincadeiras também é com os pneus.

H – As brincadeiras praticamente é sempre no não gostei. Que há com o futebol, que há problemas no futebol, há problemas nos pneus, gostam da apanhada e dos baloiços.

Está bem. Então mas os assuntos que são tratados podem ser o preciso de ajuda?

O que é que pode ser tratado mais?

O que fiz por mim, o que fiz por alguém e o tive uma ideia (*coro*).

Então e quais são os que aparecem mais vezes? São os de futebol... E é normalmente os que não gostaram? Ou preciso de ajuda neste caso. Não é?

TP – Ah, e também porque... Há mais papéis no não gostei porque há pessoas que não gostam das batidas que fazem, nas lutas, as pessoas magoam-se e as outras continuam.

An – Tem menos quase sempre no tive uma ideia.

E quem é que participa nas assembleias? Quem é que pode participar?

P – Só pode... mas participar quem é que participa mais?

Não, não. Quem é que participa?

P – Participa toda a gente que pôr o dedo no ar e que respeitar as regras mas são só 3 pessoas.

Ok. Mas quem é que participa? Pode participar qualquer aluno da escola?

Não! Qualquer aluno da turma! (*em coro*)

So – Primeiro é quem escreveu se quiser falar, depois é quem esteve a brincar com ele ou...

Está bem mas eu quero saber...

FC – A não ser que já esteja resolvido.

FC mas quem é que participa? Quem é que pode entrar nas assembleias?

FC – Só o 3.º na do 3.º, o 4.º na do 4.º...

Ok. Então e são só os alunos?

Não. As professoras (*em coro*).

Ok. Todas as professoras?

H - Não todas as professoras que estão na sala do 3.º.

So – Principalmente a C.

Então e quem é que participa mais nas vossas assembleias e porquê?

H – Quem participa mais na assembleia praticamente sempre há problemas é o FA e a LA.

FC – A pessoa que participa mais é o presidente e o secretário.

E porquê?

FC – Porque eles são... não é os principais, mas...

H – Os gerentes.

FC – Sim, são os que organizam.

TP – Quem participa mais é a LA porque... a LA normalmente é sempre aquela que irrita as pessoas e as pessoas escrevem sempre no diário de turma sobre ela. E ela... e ela está sempre a falar e a dizer que a culpa não foi dela.

So – Por isso é que ela está sempre a falar. E depois é porque também há muitos papéis no não gostei por causa dela.

P – A maioria das pessoas que está sempre a participar é o H e a LA também. A LA é, como já disseram, é a que está sempre com confusões e essas... e o H porque está sempre a pôr coisas do gostei e... põe sempre tudo o que acontece em todos os recreios.

H – Basta haver uma coisa que eu goste que eu ponho lá. Estamos a jogar a apanhada praticamente ponho sempre que adoro jogar à apanhada. O J é um dos meus melhores amigos e DETESTA.

FC – Quando nós queremos pôr um não gostei, primeiro temos de tentar resolver e se não der temos de perguntar a uma auxiliar e se a auxiliar estiver ocupada procuramos e se não der pomos.

Então e quem é que participa menos nas assembleias e porquê?

FC – Eu, porque nunca há assunto em que eu entre.

H – Não és nada tu.

Olha o FC acha que sim, H e tem direito à sua opinião.

H – Eu estou de acordo com ele. O FC, o An..., a TP, a LP, a I, a Cl, a T, a S às vezes, a C às vezes e não é a CP, a C professora, depois temos também a CB...

E porque é que elas participam pouco?

H – Porque... Eu já explico. Depois temos também a CP... Porque são muito tímidas. Pronto já está.

TP – Eles os dois: o FC e o An; eu, o H só no gostei...

H – E eu participo muito. Eu participo imenso.

TP - O P só participa no não gostei. Depois a CB está com a boca estalada... calada porque ela é muito tímida porque ela ainda não conhece bem a turma e estão sempre a gozar com ela... porque estão sempre a brincar com ela. E pronto...

P – As pessoas que participam menos é o FC, o An e a CP e a CB.

E porquê P?

P – Porque elas ainda não conseguem... elas não estão muito habituadas.

E em vosso entender para que é que serve a assembleia? O que é que vocês acham?

An – É para discutir os assuntos, para falar sobre coisas que gostaram, sobre coisas que não gostaram, coisas que fizeram ... e é isso.

FC – É resolver problemas, também partilhar... partilhar coisas que gostámos de fazer, dizer coisas que gostávamos de fazer com a turma, algumas pessoas da turma, só que não encontramos no recreio, e uma coisa... e também para resolver problemas.

So – Para resolvermos os nossos problemas, para sabermos o que os outros amigos gostam mais de fazer...

TP – Para resolvermos os problemas e... para partilharmos coisas que fizemos no recreio e que gostámos... e... para dizer sugestões, por exemplo o H pôs uma coisa na sugestão que era querer ter uma tartaruga...

H – Ah pois foi!

TP - E nós tivemos uma tartaruga.

H – Fui eu que a trouxe.

TP – E... pronto.

P – A assembleia de turma é quando nós discutimos as coisas que nós precisamos, as coisas que nós gostamos, e... quando as sugestões... às vezes as sugestões eram um bocado parvas, por isso quando foram um bocado parvas, deixou de haver, deixou as pessoas de pôr a não ser um dia que o H...

Porque é que não pensam noutras sugestões?

P – Porque as sugestões só havia uma coisa... Tubarões...Baleias... Minhocas... Vacas...

Mas podiam pensar em coisas que podiam fazer...

H diz lá para que achas que serve a assembleia?

H – Para que serve a assembleia? Para discutirmos os nossos assuntos, para resolver os nossos assuntos, para partilhar com a turma os nossos assuntos, para a turma saber o que fizemos no recreio, para a turma saber o que fizemos há um mês ou dois porque às vezes a assembleia não é feita porque estamos de férias ou assim e depois é feita no próximo mês, para a S saber o que é que nós andamos a fazer no recreio...para os nossos amigos...

E quais são as vantagens de haver uma assembleia?

FC alguma ideia das vantagens porque é que existe uma assembleia?

FC – Porque assim podemos partilhar os nossos sentimentos, o que achamos das outras pessoas. Há escolas que não têm assembleias, por isso não podem fazer isso...

An – A mesma coisa que ele disse.

TP – Para dizermos quem é que achamos que devia ficar de castigo, porque está sempre a chatear as pessoas que toda a gente sabe quem é... Para dizermos o que é que as pessoas fazem e dizer que elas são chatas. Depois eu digo que elas são chatas e nós brigamos e para partilharmos os nossos sentimentos das brincadeiras porque às vezes. Imagine, que eu gostava de uma brincadeira e o P não gostou dessa brincadeira e depois eu escrevi no diário. É um sentimento dele.

P – As vantagens... as vantagens é que nós podemos discutir as coisas que nós não gostamos que aconteceram e que assim já podemos resolver, como às vezes a LA, provavelmente porque ela é muito chata e então a maioria das vezes escrevem sobre ela e então...

TP – E ela chora.

P – E ela chora sempre...e fica a bater...

Posso avançar? Quero saber de vantagens. Não vamos estar a falar de LA. Quero saber de vantagens. Henrique vantagens.

H – Isto não é uma vantagem mas eu quero dizer uma coisa. Nos 5 anos nós também tínhamos assembleia de turma. E nós discutíamos mas nós ainda tínhamos... Só que eu na assembleia eu era assim, pensava sempre numa ambulância. Não sei porquê. Nós não sabíamos escrever, desenhávamos e depois a professora pegava num papelinho: “Quem é este?” e eu, imagine que era meu “É meu professora”. “O nanana fez o nanana” “Não gostei” pronto e não resolvíamos nada, só dizíamos.

Mas agora já conseguem resolver. Posso avançar?

FC – E quando andávamos nos 5 anos houve uma assembleia que ficou a ser... As pessoas que se portavam mal... a professora disse: “Vamos fazer mães aqui”. Que era, as pessoas que se portavam mal escolhiam uma rapariga para ser a sua mãe e depois essa rapariga tinha de dizer “Podes ir fazer aquilo” a pessoa pedia, depois a menina dizia “Podes, se quiseres”. E fazia.

Ok. Agora queria que vocês pensassem numa assembleia que correu muito bem e numa assembleia que correu muito mal. Que pensassem! E depois vão-me responder.

Pensando na que correu muito bem, porque é que acham que correu assim tão bem?

TP – Eu pensei numa assembleia que foi que não havia nada no não gostei, só havia coisas no gostei e eram coisas de felicidade e que toda a gente começou-se a rir principalmente com o D porque o D faz muita maluquice.

P – Eu imaginei uma assembleia que também só houvesse coisas do gostei e isso...

H – Mas é para imaginar?

Não, não. É pensar numa que houve.

P – Ah ok. Uma que houve. Foi uma assembleia que toda a gente se portou bem, ninguém portou-se mal e havia coisas do gostei com o D e... e também houve outras coisas no não gostei só que pelo menos não foi as que há sempre, então foi bem melhor e foi uma coisa bem mais agradável.

H – Houve uma que só havia uma coisa no não gostei mas a coisa no não gostei foi um bocadinho patética e já estava resolvida. Era uma coisa que o D e o L estavam a cantar uma música sobre os sapatos ou uma coisa sei lá eu... Era sobre o mundo pronto “O mundo é uma bola redonda cheia de luz”...

Ok, posso avançar?

An – Eu pensei numa assembleia que acho que só houve uma coisa que houve no não gostei e quase... não, a caixa do gostei estava quase toda cheia.

Mais alguém tem alguma coisa a acrescentar?

TP – Não.

FC – Eu lembrei-me de uma assembleia de quando eu era secretário, eu fartei-me de escrever só coisas do gostei. Havia para aí umas duas ou três coisas do não gostei e eram todas sobre o futebol.

Agora vamos pensar numa que correu mal, o que é que correu assim mal? Portanto, uma que correu mesmo muito mal. O que é que correu mal e porque é que correu mal?

So – Porque nós estávamos... não parávamos de falar e só havia coisas no não gostei e só tinha 2 ou 3 no gostei e... quando nós não respeitávamos as regras muito bem.

TP – Foi... uma assembleia que correu muito mal foi porque havia só coisas no não gostei e os rapazes diziam que “ah eu não estava” e estava toda a gente aos berros, depois disseram que uns bateram uns nos outros, depois disseram que foi o 4.º ano, depois fez aquelas coisas, e estava toda a gente aos berros e depois tivemos de parar a assembleia e tivemos de começar a fazer TEA.

P – Foi uma assembleia que só havia coisas do não gostei e 0 do gostei. Mesmo nem uma. Foi tipo uma semana que correu super mal. Então nós estávamos a fazer super barulho. Tipo, até havia 3 tentativas e se se portassem mal, depois saíam da assembleia. Só que depois havia coisas que nem reparavam. Tipo... Eles só tinham uma só que já

tinham brincado umas 10 vezes. Então aquilo estava uma confusão. E a S nem estava lá só estava acho que era a F.

TP – A C.

P - Não mas isso era no 2.º ano!

H – A que a TP estava a dizer fui eu o presidente dessa assembleia e correu super mal.

Tens alguma coisa a acrescentar?

H – Tenho! Não foi nessa assembleia, foi numa que não havia nem uma coisa no gostei, estavam imensas no não gostei e estava imenso barulho na sala.

FC – Foi uma que não me lembro quem era o presidente, mas havia quase umas 12 pelo menos... perto de 12 ou 12 sobre coisas más do futebol, e havia uma ou duas do gostei e umas para aí doze do não gostei que eram todas de futebol.

E o que acham que foi mais difícil nessa assembleia? O que foi mais difícil?

P – Foi a confusão toda e os gritos que haviam e tudo era... confusão.

So – A confusão.

An – A confusão, acalmar os outros e é isso...

FC – O presidente dizia: “Ordem na assembleia” um minuto a seguir voltava tudo ao estado “Ahhhhh” ou coisa parecida.

H – A confusão.

P a mesma coisa não é?

Como é que tentaram resolver a situação?

So – Nós... A C ou a F (não me lembro qual é que era) teve que... nós tivemos que parar a assembleia... porque nós estávamos todos aos berros e assim não dava para falar e então nós tivemos que fazer outra coisa.

P – Disseram “Ordem na assembleia” muito alto e a C também disse bué alto e depois toda a gente se calou e voltou tudo para o lugar.

TP – Só que, às vezes, ninguém estava a querer saber da ordem da assembleia, nem da C e a C batia as palmas cheia de força e eu assustei-me só que depois a C saiu da sala, nós calámo-nos todos, reparámos todos, todos, todos e a C disse “Quando eu entrar nesta sala quero uma sala de 3.º ano” e quando a C entrou nós já estávamos todos calados e assim funcionou.

FC – Naquela assembleia, como havia tanta gente a portar-se mal, a falar alto, não havia ordem da assembleia e essas coisas assim...

Como é que tentaram resolver?

FC - A S ficou zangada e, não me lembro, pôs-nos a fazer ficha ou T.E.A.

H como é que tentaram resolver? Já está? Já disseram?

Quem é que intervém mais na resolução de conflitos? Quem é que tenta resolver mais vezes? Quem é que normalmente resolve?

P – Normalmente resolve o presidente, mas algumas das vezes o presidente está a falar com a pessoa que está ao seu lado, o secretário, e a não ouvir nada. E às vezes é o presidente que faz a confusão.

H – A S.

A S? Normalmente é a S que resolve?

E os conflitos ficam resolvidos?

Sim (*em coro*).

Ficam sempre resolvidos ou só às vezes?

H – Ficam praticamente sempre resolvidos, só que depois a pessoa... se não tiver resolvido com o colega... vai ter de resolver com o colega...

FC – Se isso voltar a acontecer algumas vezes... tipo umas mais 5 vezes...4...3... se acontecer mais vezes... as pessoas que entraram no problema podem ir de castigo e a S escolhe o castigo.

Diz lá An. Ficam resolvidos os conflitos?

An – Ficam.

H ficam resolvidos?

H – Ficam, só que alguns que o colega escreveu logo no diário e não falou com o colega e no recreio tem de ir falar.

TP – E... às vezes não ficam resolvidos porque as pessoas esquecem-se de pôr o seu nome. E depois... mesmo que... Imagine que fui eu que escrevi o papel e esqueci-me de fazer o nome... Depois eu sabia que era o meu papel só que há mesma, dizem para não...

FC alguma coisa a acrescentar?

FC – A maioria das vezes para aí só uma ou duas vezes... num mês...

É que não fica... Normalmente fica.

FC – Não. As pessoas nunca mas nunca conseguem pôr coisas que aconteceu logo antes...A não ser que seja no gostei ou não gostei... Imagine, era tipo... nós à ida para a sala... alguém nos chateava na sala quando estávamos a ir buscar as caixas, alguém nos chateava. Isso aí já nós podíamos escrever.

H – Eu só quero dizer uma coisa rápida.

Os conflitos já percebemos...

H – Eu só quero dizer uma coisa. Sempre que alguém vai pôr alguma coisa no diário eu às vezes vejo e vou sempre ao diário. Eu vejo a pessoa que vai pôr e vou sempre ao diário ver se aquilo tem nome se não tiver, digo sempre à pessoa que se esqueceu de pôr o nome.

Quais são os passos para resolver os conflitos? Quais são os passos?

So – Se alguém fez alguma coisa e depois admitiram eles têm que ter uma conversa os dois, ou então se calhar podem ir de castigo ou às vezes resolver.

Ok. TP quais são os passos para resolver um conflito?

TP – Posso dizer duas coisas?

Quais são os passos para resolver um conflito?

TP - Primeiro tentamos resolver, se não conseguirmos temos de pedir ajuda aos professores. Se não conseguirmos, se eles continuarem vamos escrever no diário. Ah! E vou dizer uma coisa, às vezes há pessoas que não ficam de castigo. Por exemplo, o H no outro dia estava com uma coisa contra o Af e a Al. E ele contou tudo e ele disse que ele também bateu, disse que ele também teve culpa, disse que ele teve quase toda a culpa e, pronto, não foi de castigo. E como o Af não foi sincero, e disse que não fez nada, ele é que foi de castigo...

Olha FC quais são os passos para resolver um conflito. Algo diferente...

FC – 1.º passo. Se for da turma é para resolver obviamente ... se a pessoa não aceitar e disser “Mas ele também assim...” começar a contar e for mentira... a outra... as pessoas que estiveram a ver podem dizer... podem continuar a dizer “Ah não a outra pessoa está certa”.

Se fossem vocês os responsáveis por uma assembleia como é que vocês faziam?

Como é que seria a vossa assembleia ideal?

So – Tínhamos que dar ordem na assembleia, tínhamos que tentar resolver todos os problemas e...

TP – Eu dizia a toda a gente para ficar rapaz-rapariga, rapaz-rapariga mesmo que fosse, eu sou muito amiga da So, mas se não ficar aqui um rapaz no meio eu não deixava... Ah e também se as pessoas começassem a falar...

Fazias o quê?

TP – Eu dizia... Eu esperava que eles parassem de falar e se eles não parassem eu batia as palmas.

E mais?

TP - E quem estivesse a fazer coisas piores do que falar ia lá para fora, ou então eu saía da aula.

Fazias como a C fez da outra vez?

TP – Sim.

P – Eu punha também igual à TP, rapaz-rapariga, rapaz-rapariga e depois quando... quando... quando falassem, eu dizia logo “Ordem na assembleia” tão alto que quase lhes partia os ouvidos. E se uma pessoa continuasse a falar saía da sala o resto da assembleia e depois quando voltasse, fazia uma cópia...fazia uma cópia.

TP – Fazia a cópia lá fora.

H – Também estou de acordo com eles os dois. Eu estava sempre atento à assembleia, nunca estava desconcentrado a falar com o colega do lado e sempre que alguém se portava mal também fazia uma cópia... a cópia mais grande que havia no livro.

Ok. Mais alguma coisa a acrescentar?

FC – Eu fazia... se alguém se portasse mal, pelo menos três vezes, não saía da aula e fazia a cópia do maior texto dos livros mais antigos...

Então e o que é que vocês alteravam na vossa assembleia para que funcionasse melhor? O que é que nós podíamos alterar na assembleia?

So – Tinham de estar lá professores para ver se... Tinham de estar lá mais professores, só a C e mais a S não chega... e faziam mais cópias...

Mais cópias e? E mais nada. Era só castigos, era? Para quem estivesse a fazer disparates.

TP – Dava como o H disse que fazia a cópia maior. No outro dia aconteceu-nos isso mas não foi numa assembleia, mas aconteceu.

O que é que tu mudavas para a assembleia funcionar melhor?

TP – Mudava o comportamento. Dava um texto de 4 páginas inteiras.

H – Mudava sempre que alguém fazia um bocado de barulho, bastava falar um bocado fazia uma cópia de 5 páginas inteiras.

P o que é que tu mudavas?

An – Se alguém desse um pio que seja ia para fora da assembleia.

FC – Não havia secretário, resolvíamos logo com o primeiro adulto e o presidente podia ser...

P – O secretário.

FC – Podia ser... um adulto.

P – Se eles fizessem tipo só um bocadinho durante... fizessem isso 3 vezes, saíam da assembleia e ficavam lá fora a fazer um texto... se tivesse algum erro, faziam mais 4.

Mais alguma coisa que queiram acrescentar sobre isto das assembleias?

P – Sim! E se ele sempre, sempre, sempre se errar umas 30 vezes nunca mais participava numa assembleia.

Ok. Podemos acabar?

Sim.

Anexo O. Transcrição da 4.^a entrevista de grupo

4.^a Entrevista de grupo – 03/02/2017 – *Al, Af, CP, Mti, J e FA.*

Em primeiro lugar, eu queria agradecer-vos por participarem nesta entrevista e queria dizer-vos que as vossas respostas são muito importantes porque o que eu vou estudar é a ideia que vocês têm da vossa Assembleia de Turma e portanto é fundamental que vocês me respondam de maneira sincera e honesta e não se preocupem se está certo ou está errado porque o que é importante é que vocês dêem a vossa opinião. Respondam-me da forma mais honesta possível. Está bem? Ok?

Na vossa turma, a assembleia de turma é às 2.^a a seguir à hora de almoço. Certo?

Sim.

E numa semana nós temos assembleia e na outra semana temos Competências Sociais. O que eu quero é que vocês me digam como é que funciona uma assembleia.

FA – É fixe.

Quem é que quer começar?

Af – A assembleia tem um presidente e um secretário. E depois... a assembleia tem um presidente e um secretário e depois temos 4 caixinhas que temos o que eu fiz por mim, o que eu fiz por alguém, o tive uma ideia e o preciso de ajuda (*com a CP a sussurrar as respostas ao Af no tive uma ideia e no preciso de ajuda*). E depois quando alguém quer falar mete o dedo no ar e a assembleia estamos em roda à volta do presidente e do secretário.

Ok. Mais alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

Al – Depois falamos dos nossos problemas e do que gostamos de fazer, as ideias que nós tivemos e falamos sobre os assuntos que nos magoaram ou que nos fizeram muito felizes.

Ok. Mais alguma coisa? Não? Está tudo? Mais ninguém tem nada a acrescentar?

Ok. Então e que tipos de assuntos é que são tratados na assembleia? O Af já nos falou das caixinhas, eu queria saber que tipos de assuntos é que são normalmente lá tratados.

Al – Os problemas que nos ofendem que nos magoam... que nos fazem mal. Os problemas que nos fazem felizes...

Se fazem felizes não são problemas pois não? As coisas que nos fazem felizes.

Al – Sim essas coisas... as nossas ideias e... as nossas brincadeiras.

J – Eu acho que normalmente há mais preciso de ajuda, só que... eu às vezes também ponho preciso de ajuda, só que gostava que houvesse mais o que eu fiz por mim e as coisas que gostaram de fazer.

Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

Af – Eu também acho que é como o J. Também gostava que houvesse mais gosteis ou o que fiz por mim e também... e também às vezes fala-se... fala-se mais de problemas, do preciso de ajuda e também gostava, como o J, que houvesse mais gosteis.

Mti – Eu também gostava que houvesse mais gosteis e também gostava que houvesse mais ideias.

Ok. Então, mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

Não.

Então vocês já responderam um bocadinho à pergunta seguinte. Que era, a pergunta seguinte era, quais são os temas mais frequentes? E vocês no mais frequente disseram que era o precisa de ajuda. Toda a gente concorda que é mesmo no preciso de ajuda?

Sim.

Diz lá Af.

Af – O preciso de ajuda é o que se trata mais, mas... e quase nunca há tive uma ideia. Por isso é que...

J – Já houve a da tartaruga.

Al – Normalmente... eu não quero ofender quem vai ver o vídeo.

Não, sou só eu que vou ver o vídeo.

Al – Normalmente, as pessoas... nas pessoas que há mais assuntos no preciso de ajuda é a LA.

Ah isso já vamos falar daqui a bocadinho. Quem é que é mais falado, quem é que fala mais, quem é que fala menos. Mas pronto os temas mais frequentes são, de facto, o preciso de ajuda e vocês gostavam que houvesse mais o tive uma ideia. É?

Sim (*em coro*).

E o gostei (*em coro*).

Então e quem é que participa nas assembleias? Não é quem é que participa mais, é quem é que pode participar nas assembleias?

CP, quem é que pode participar?

CP – Pode participar toda a turma se quiser.

Af - As professoras.

CP – As professoras também podem.

Ok. E as professoras são as professoras todas? São algumas professoras?

Af – Podem participar...

CP – As que estão sala.

Af – Se tiver a ver com... se estiverem outras professoras e outras professoras na sala e quiserem acrescentar mais alguma coisa podem acrescentar.

J – O presidente e o secretário escolhem as pessoas que querem falar e é assim que é a assembleia.

Ok, mas pode participar toda a turma?

J – Sim, toda a turma. Não é toda a escola.

Mti – Até o presidente e o secretário podem participar se o assunto for com eles.

E se não for também podem participar?

Mti – Sim, toda a gente.

Ok. Mais alguém tem alguma coisa a dizer?

Não.

E quem é que participa mais e porquê? Quem é que costuma participar mais e porquê?

FA – A LA.

E porquê?

FA – Porque tem mais conflitos no recreio.

J – A LA porque há muitas pessoas que se queixam da LA. E porque ela às vezes bate nas pessoas porque as outras pessoas têm outras ideias.

Al – Agora não anda a ser muito a LA.

Não?

Al – Como a LA agora não anda muito no futebol... Agora os problemas andam mais no futebol.

Agora têm andado com problemas no futebol. CP querias dizer alguma coisa?

CP – Eu também acho que é a LA porque eu acho que ela é um bocadinho mal comportada.

Af – Eu também acho mais ou menos como a Al que agora não tem havido muitos conflitos com a LA. Têm havido com outras pessoas. Ou como hoje eu ou no outro dia o Mte e a... o Mte ou como no outro dia foi a da bola...

J – Mas ainda hoje houve um conflito com a LA.

Af – A da bola?

J – Ya.

Agora vamos deixar a Mti falar porque a Mti estava com o dedo no ar.

Mti – Eu acho como eles da LA, porque o futebol é onde ela tem mais problemas e agora que ela ficou de castigo sem futebol durante um mês e meio...

Mas foi uma decisão da assembleia?

Af – Não, não foi.

Mti – Da S.

Começam todos a falar ao mesmo tempo e não se percebe o que dizem.

Esperem, esperem, esperem. Diz lá CP.

CP – Porque eles andaram... Estão um mês e meio sem jogar porque andaram a jogar futebol à chuva a chover e depois estavam imensas pessoas na chuva a chover e os outros estavam aqui dentro.

J – Nós somos os únicos do 3.º (*letra da turma*) que pode jogar. O T também pode.

Af – Porque a LA a área dela onde tem mais conflitos é no futebol mas agora... ela agora está mais no escorrega a jogar ao 15 ou a jogar à apanhada.

Ok. Então e quem é que participa menos na assembleia e porquê?

Mti – Eu também não participo muito.

E porquê?

Mti – Não sei.

Não te apetece? Não tens nada para dizer?

Mti – Só às vezes, porque a maior parte das vezes eu não vejo o que é que acontece.

Depois não sabes o que é que aconteceu... Mas podias pôr ideias. Podias pôr no tive uma ideia.

FA – Podias pôr, queria ter uma cobra.

J – Eu acho que quem participa menos é a I. Há pouquíssimas... quase nunca há problemas com a I. Eu acho que nunca houve. E por norma as pessoas esquecem-se de escrever no gostei de algumas coisas e a I... normalmente está sempre bem nas brincadeiras.

Al – Eu concordo com eles os dois. É a Mti, a I e... e a R, a R também nunca tem muitos conflitos aqui no recreio. Nem no recreio, nem em lado nenhum. A R é muito bem comportada... ela é muito... especial... entre aspas.

CP – Eu já não preciso.

Já não querias falar?

Af – Eu acho que agora é o FC e o An que não têm participado muito.

Então agora vamos pensar, na vossa opinião para que é que serve a assembleia? Qual é que é... Quais são as funções da assembleia?

CP – Resolver os problemas que se passaram no recreio... e falar um bocadinho mais do que aconteceu se... se não tem acontecido nada de mal no recreio a chatear-nos para resolver e não ficarmos zangados uns com os outros.

Af – Como o H teve uma ideia de trazer uma tartaruga, serve para dizer a toda a turma que o H teve a ideia de trazer uma tartaruga e também trazer... sobre quando nós também no recreio a brincar, se nós, mais ou menos como a CP, se nós brincámos e não tivemos conflitos, se gostámos de brincar a qualquer coisa e para saberem sobre o nosso recreio se não temos tido muitos problemas.

Mti – É uma pequena ajuda que é para nos ajudar a resolver os nossos conflitos, porque se nós ficarmos com os conflitos e não forem resolvidos, depois podemos ficamos chateados com essa pessoa muito tempo. E pronto é isso.

J – Eu acho que a assembleia serve para resolver os problemas que é para não andarmos todos os dias chateados e não deixarmos de ser amigos dos nossos melhores amigos e também para dizer que gosto de brincar com aquela pessoa e que é simpática e que teve uma ideia.

Al – É para nós desemb... desembucharmos... (Não sei dizer a palavra) Mas eu... a Mti disse que nós podíamos ficar com...com...com...esse amigo...

Para não ficarem com problemas sim.

Mti – Tipo agora estavas assim...

Al – Eu agora, eu, o Af e o H somos os melhores amigos e... quando nós... mesmo não resolvendo os problemas, nós no dia seguinte já somos outra vez amigos.

Mas é porque acabam por resolver.

CP – Não, não. Eu não resolvo com a M e depois no outro dia a M é como se não se tivesse passado nada.

Mas se calhar se resolvessem era melhor.

Af – É como o H e a Al.

Al – Ya.

Af - Eu lembro-me sempre de tudo e não me lembro quando é que foi a festa do meu pai e já foi há imenso tempo.

Então e quais são, na vossa opinião, as vantagens de haver uma assembleia?

Afonso quais são as vantagens de haver uma assembleia?

Af – Gostamos de estar a falar.

Mas qual é que é a vantagem de ter uma assembleia? Podias estar a falar e ser outra coisa qualquer. Qual é a vantagem de haver uma assembleia?

Af – Não temos aulas (*risos no grupo*).

CP – Se não houvesse assembleia nós podíamos ficar zangados e depois no recreio seguinte batíamos-nos uns aos outros e... e ficávamos zangados uns com os outros e as professoras não querem isso, então a assembleia também serve um bocado para isso.

Al – A assembleia tem as vantagens de nos... de nos libertar da dor que nós temos dos problemas que existem no recreio...e... para nós fazermos assim “Ufa, finalmente está tudo resolvido”.

J – As vantagens da assembleia é... se nós não tivéssemos uma assembleia teríamos estado muitas vezes chateados porque não se conseguia resolver assim tão bem. Agora nós tendo uma assembleia consegue-se resolver todos os problemas que há.

Mais alguma coisa?

Af – Eu! Em vez de ser como a Al disse da dor, pode ser também... pode ser também...como gostámos de brincar no recreio...

Então e em que é que isso é uma vantagem?

Af – Não sei. Uma vantagem boa é que não temos aulas.

Pronto. Para ti a vantagem é não ter aulas. É isso?

Agora o que é que vos vou pedir. Vou pedir que pensem numa assembleia que correu muito bem e que pensem numa assembleia que correu muito mal. Já pensaram?

Então vão pensar na que correu muito bem e vão dizer-me porque é que acharam que correu assim tão bem?

Mti – Foi um dia que nós tivemos 3 ou 4 preciso de ajuda e muitos gosteis.

J – Um dia bom foi... foi que...houve, como a Mti disse, houve poucos preciso de ajuda e muitos gosteis e conseguimos terminar antes das horas e isso.

CP – Um dia bom de assembleia também é quando nós não temos muitos... muitos problemas no recreio e assim perdemos menos tempo e as professoras não se zangam assim muito.

Al – O meu favorito foi daquela vez que foi assembleia do 3.º e 4.º ano. Não falámos de problemas. Tranquilo. E a pior...

Não, espera, espera. Por enquanto só quero as boas.

Af – Foi uma quando nós conseguimos falar de todos os problemas. Só que nós não tivemos muitos problemas mas tivemos mais... mais o que fiz por mim e o que fiz por alguém.

Assis queres acrescentar alguma coisa?

FA – Sim.

Então?

FA – Posso dizer? A melhor assembleia que eu achei melhor foi no 2.º ano.

Então e porquê?

FA – Porque não houve quase nenhuns problemas no não gostei.

Não houve quase problemas. Sim. Então foi isso? Foi porque não houve quase problemas?

FA – Sim.

Agora pensem na que correu mal e porque é que correu muito mal? Porque é que correu muito mal, pensem lá.

Mti – Foi uma porque tivemos imensos preciso de ajuda e só tivemos para aí 1 ou 2 o que fiz por mim e o que fiz por alguém.

Ok. Tiveram mesmo... foi muitos preciso de ajuda. Não é?

J – Uma assembleia má foi quando eu tive um problema com o L e o L... mais ou menos bateu à S. Não sei bem...É que...

Bateu?

J – Era aquele problema do basquete em que o L não passava a ninguém. Nós estávamos sempre, sempre, sempre a dizer “L passa, passa!”. E ele...

FA – Ele tinha mil pessoas à frente...

J – E depois chegou o tempo da assembleia e o L diz: “Eles nunca se mexiam!”. Olha que ideia...

Al – Foi daquela vez que houve mais problemas com a LA, porque a LA é uma menina boa, ela é que não consegue mostrar aos outros miúdos.

Af – Ela agora... ela agora... ela agora... a S disse que agora a LA disse...

Tem estado melhor?

Af – Sim.

CP – A S no TEA e... pronto no TEA, a S...

Foi ontem com a LA que vais contar? É que eu queria que tu me contasses a tua assembleia... qual foi a assembleia que tu achaste que correu pior e porquê?

CP – A S até deu um papel a dizer... que ela portou-se bem.

Sim, isso foi ontem. Eu sei. A S já me contou.

Mais alguma coisa a acrescentar? Diz lá Af.

Af – Uma assembleia que correu muito mal, foi a que houve também como... também houve muitos problemas com a LA, houve quase 5 problemas.

Al – Ou mais...

Af – E como ela eu também já tive mais que cinco problemas.

Então e o que é que foi mais difícil nessa assembleia? Nessa que vocês pensaram que correu muito mal, o que é que foi mais difícil?

J – O que foi mais difícil ver o L mais ou menos bater à S. Porque eu, o FA e as outras pessoas que se queixaram disso tínhamos dito a verdade e o L...

FA – Disse a mentira.

J – Simplesmente mentiu à S.

Al o que é que foi mais difícil nessa assembleia? Nessa que tu falaste...

Al – Foi ver a LA a chorar.

Mti – Ver a LA a chorar.

CP – O que foi mais difícil para mim é ver tipo... amigos tristes e depois ficam zangados uns com os outros...

Af – Foi que a LA... tentou... tentou defender-se mas depois estavam todos a dizer coisas dela e depois ela acabou por chorar e foi difícil...

CP – Também acho que é um bocado difícil quando estão todos contra uma pessoa e depois essa pessoa fica sozinha e depois começa a sentir-se um bocado triste e começa a chorar.

FA – É o que vai acontecer na assembleia.

Mti – O mais difícil foi que nessa assembleia estavam todos contra a LA e a LA... depois estava um problema e a LA estava a tentar bater a não sei quem.

Al – Eu concordo com a CP. Também me faz... também é difícil ver as pessoas de fora. Quando está um grupinho de amigas, quando está... Por exemplo estava... eu e a CP e deixamos a Mti de fora. Isso não é justo para a Mti. Porque... porque...

Mas eu estou a dizer, na assembleia que tu pensaste o que é que foi mais difícil?

Não foi isso, não foi deixar a Mti de fora.

Al – Não! Mas não foi a Mti! É que deixam...

Af – Foi um exemplo.

Al – Sim! Deixam as pessoas de fora. Quando acaba a assembleia

Ah já percebi.

Al – Vamos para o recreio e deixam as meninas de fora.

Está bem. Mas isso não foi dentro da assembleia. Eu queria saber o que é que foi difícil dentro da assembleia. Tu já me disseste que foi ver a LA a chorar.

Al – Sim a chorar.

CP – Eu também acho que é muito difícil ver um amigo a chorar e depois... tipo não consegues ver qual é o grupo que tu estás. Quando um fica chateado contigo, o outro também fica chateado contigo e é um bocado difícil de decidir.

Ok. Então se essa assembleia correu mal como é que vocês tentaram resolver a situação? Como é que foi tentada a solução para a situação?

Af – Tivemos uma ideia... tivemos uma ideia para resolver os problemas, depois o presidente disse... disseram ideias, depois a S concor... a C concordou, a S também e depois fez-se assim e depois já não nos zangámos uns com os outros.

J – Para mim a dificuldade de...

Como é que se resolveu?

J – Sim, resolver aquilo do L. Eu fiquei zangado com o L, normal. Só que depois da assembleia acabar, tentei esquecer o L.

FA – Até esqueceste o L! Ganda J.

Al – Eu quando estavam... a LA a chorar e isso. Eu... houve pessoas que tentaram acalmá-la porque ela estava um bocado stressada. A LA estava a chorar. Houve umas pessoas que não sei quem eram que a estavam a acalmar porque ela estava muito stressada e a tentar bater na pessoa que fez aquilo. Eu gostei de ver essas ações. É pena não ter feito. Porque gostava de ter sido uma boa amiga e acalmá-la também.

Af, uma coisa rápida para acabar?

Af – Também foi como a Al.

Olha e quem é que intervém mais vezes na resolução de conflitos? Quem é que tenta mais vezes resolver os conflitos nas assembleias? Quem é que tenta mais vezes encontrar as soluções?

FA – A LA.

J – Basicamente todas as pessoas tentam arranjar.

Mas quem é que tenta... quem é que consegue mais vezes?

J – Quem é que consegue mais vezes? Os mais bem comportados e isso e têm melhores ideias...

FA – Às vezes é o FC.

J – A LA tentou sempre as ideias mais difíceis e ninguém as quer.

Al – No recreio mais a LA. Nas assembleias são mais as professoras... os presidentes e os secretários...e a... e aquelas pessoas que...

Concordam com a Al? Af concordas com a Al?

Af – Sim.

Ok. E os conflitos ficam resolvidos?

Sim (*em coro*).

Af – Às vezes nem tanto porque depois da assembleia ainda estamos um bocadinho zangados, porque às vezes... porque às vezes foi muito mau o conflito.

J – Concordo com o Af. Isso já me aconteceu imensas vezes.

E quais são os passos para resolver um conflito? Se eu tenho um conflito, quais são os passos para poder resolvê-lo?

J – Basicamente o que eu faço é esquecer a pessoa com quem estou zangado e sigo em frente.

Al, quais são os passos para resolver um conflito?

Al – Os passos... O primeiro passo é ir tentar resolver com a pessoa com quem estou zangada. Eu pelo menos tenho três passos. O primeiro é isto, o segundo é implorar para que ele me desculpe e o terceiro é ir brincar livremente até ele me desculpar.

Ok. Mais alguém tem passos para resolver os conflitos?

Mti – A S diz que antes de escrever no diário temos de tentar resolver pessoalmente, depois tentar resolver com uma auxiliar, depois se não resultar só aí é que escrevemos no diário.

J – É verdade que a S diz sempre, só que a LA às vezes exagera muito. Uma vez o Af ficou tão, tão, tão chateado que não conseguia aguentar e a LA seguiu-o o recreio todo e ele foi à S (*diretora*).

Al – Ya pois foi.

Af – Ah ya. E na assembleia subi à mesa.

Podemos continuar? Então se fossem vocês os responsáveis pela assembleia, como é que era a vossa assembleia ideal? Pensem lá.

Al, se fossem vocês os responsáveis como é que faziam?

Al – Eu fazia assim... Vou fingir de professora: “Ou tu resolves isto ou levas uma chapada na cara!”

CP – Não Al, isso não era possível.

J – Eu punha tudo caladinho e depois quem não se calasse eu metia fora da sala até se acalmar e depois ficava tudo bem.

Af a tua assembleia ideal.

Af – Punha quem...dava... tinha... cada um tinha três vidas. Depois, quem falava perdia uma vida. E depois fazia isso. Quem perdia as três vidas saía da sala e nunca mais entrava e depois era bueda fixe.

FA – Era... Quem estivesse a brincar na sala na assembleia ia ficar fora da assembleia e não participava.

Mais alguma ideia de assembleia ideal?

Al – Era se... se alguém... Imagine estamos na assembleia e estão a falar de um problema do não gostei e as pessoas estão a tentar resolver e começam-se a rir às gargalhadas.

E isso não podia acontecer. Não é?

Al – E isso não podia acontecer. Se acontecesse iam lá para fora contar até 100 e voltavam.

Af – 100? Eu fazia 1000!

Então o que é que vocês alteravam na vossa assembleia? Na que têm agora... O que é que alteravam?

J o que é que alteravas?

J – As regras.

Quais regras?

J – Quer dizer é tudo caladinho e...

Mas as regras já não são essas? Vocês é que não cumprem mas as regras são essas.

J – Se alguém dissesse piu ia logo para fora da sala.

Ah então tenho de dizer à S.

J – E se for um pássaro a fazer piu piu?

Al diz lá a tua opinião.

Al – Então... Fazia o quê? O que é que eu alterava nas regras?

Sim para funcionar melhor.

Al – Completamente tudo.

Mas as regras... achas que as regras estão mal?

Al – Sim.

Então? Então o que é que tu alteravas?

Al – Eu alterava olha... Eu tirava... Ficava em silêncio. E... Eles sabem que têm de ficar em silêncio.

Mas a regra já é essa.

Al – Sim. O que eu alterava nessa coisa, nessa regra era... se... se falarem têm de ficar em silêncio...

CP – Até ao final da assembleia?

Al – Sim... e se falassem mais uma vez quando eu pedisse para ficarem caladinhos... eles... dava mais uma oportunidade. E se... e se à terceira eles falassem punha-os de fora e contavam até 10 e voltavam.

Af – Eu mudava todas as regras.

Então?

Af – Primeiro, eu mudava as regras todas que era... se alguém se levantasse saía da sala.

Mas ninguém se levanta na assembleia.

Af – Às vezes.

Ai é? Eu nunca assisti a nenhuma em que os meninos se levantassem.

Af – Se alguém balançasse na cadeira, saía.

CP – Isso já é regra.

Então agora agora vou fazer outra pergunta.

Já deste as tuas sugestões?

Af – Ya.

Já toda a gente deu?

Sim.

Então se vocês sabem como é que deve ser porque é que não fazem na vossa assembleia?

Af – O quê?

Se sabem as regras, se sabem como é que deve ser, se sabem que os castigos devem ser enormes e estão aqui a dizer-me, porque é que não o fazem na vossa assembleia?

CP – Não sei.

Af – Também não sei.

Al – Sinceramente não me apetece. Estou cansada...

FA – Não sei.

Af – Não me apetece.

CP – Eu acho que...

J – Não dá entusiasmo. Às vezes é uma seca fazer as aulas e depois de repente já não estamos a fazer aula e já estamos a descansar o nosso cérebro e depois eu fico super super super...

Então o tempo da assembleia é só para descansar o cérebro?

Af – Ya a assembleia é só para descansar o cérebro.

J – Eu fico tão entusiasmado que converso muitas vezes.

Al diz lá o que tens a dizer.

Al – Tenho a dizer que...

Af - As aulas são uma seca.

Al – Hoje, por exemplo... Eu vou fazer um exemplo. A CP sabe. Hoje eu tive ciúmes do meu irmão e então comecei a chorar porque não tinha imaginação para um texto que a S me mandou fazer. Tive ciúmes do meu irmão porque...

Agora não vais contar porque é que tiveste ciúmes do teu irmão... Só quero saber o que isso tem a ver com a assembleia?

Al – Está bem. Tem a ver com a assembleia porque eu... eu fico completamente desligada.

Ficas desligada quando é a assembleia e então fazes disparates?

Al – Ya.

Ah, então a assembleia é um espaço para fazer disparates.

CP – Tipo agora e não se diz ya.

Af – Ya não se diz ya!

Têm mais alguma coisa a acrescentar sobre isto das assembleias?

J – Temos de melhorar completamente o comportamento.

Também acho.

Af – Eu às vezes também é quase como o João que... às vezes também as aulas são uma seca...

CP – Todas as vezes.

Af – E eu gosto da assembleia porque a assembleia não é aulas.

Ok. Posso dar a entrevista por terminada?

J – Não. Eu é como o Af e a Al. Eu também estou completamente desligado. Eu fico super entusiasmado. Hoje por exemplo a única coisa que eu gostei de fazer foi o texto. Não gostei de mais nada.

FA – Eu também só gostei do texto.

CP – A R disse a mim que gostava de ver os conflitos da aula porque ela diz que perdemos aula. Tipo este com o Af ainda agora... Ela gosta daqueles que a S grita e chateia-se.

Anexo P. Transcrição da entrevista com a professora S

Boa tarde

Gostaria, em primeiro lugar de agradecer a disponibilidade em participar no meu estudo acerca das concepções dos alunos e dos professores sobre a Assembleia de Turma.

Este estudo tem como objetivos: 1. Caracterizar a concepção de alunos e professores acerca da Assembleia de Turma e 2. Encontrar pontos convergentes e divergentes entre as concepções de ambos.

Deste modo, torna-se indispensável a sua participação, sem a qual ser-me-á completamente impossível realizar o estudo.

Posso desde já garantir-lhe que todas as respostas são confidenciais e que os dados serão tratados anonimamente.

Pedia, no entanto, a sua autorização para registar em gravação áudio a entrevista para que possa ficar com o registo e possa, mais facilmente, transcrever a entrevista.

Na sua turma, a Assembleia realiza-se à 2.^a depois do almoço, alternando com as sessões de Competências Sociais. Importa-se de descrever como funciona a Assembleia de Turma?

R: A nossa assembleia está dividida em 4 assuntos: O que fiz por mim; o que fiz por alguém; preciso de ajuda e tive uma ideia. Os alunos durante a semana sempre que achem oportuno escrevem o que lhes apetece e colocam nas respetivas caixas. Durante a assembleia lemos os papéis e discutimos em turma cada um deles.

Quem participa na Assembleia?

R: Todos.

Que tipos de temas/ assuntos são tratados na Assembleia?

R: Os temas que são de acordo com as caixas.

Quais os mais frequentes?

R: Os mais frequentes são o preciso de ajuda – assuntos que não conseguiram resolver com os amigos ou sentiram que os adultos não conseguiram resolver como devia de ser.

Que situações costumam levar a uma maior participação por parte dos alunos na Assembleia?

R: Situações do tema preciso de ajuda, pois como muitas das situações que levam a assembleia passam-se no recreio, muitos alunos assistem e assim conseguem participar e dar a sua opinião sobre o tema a ser tratado.

Que motivos costumam conduzir a uma maior participação dos alunos na Assembleia?

R: Quando houve desentendimentos no recreio, é sempre os motivos em que há logo mais participações.

Que motivos costumam conduzir a uma menor participação dos alunos na Assembleia?

R: Normalmente no que fiz por mim, não há tantas participações. Mas também acontece existirem menos participações quando a Assembleia se torna muito longa. Os alunos ficam cansados e com menos vontade de participar.

Na sua opinião qual/ quais a(s) função/ funções da Assembleia na dinâmica da turma?

R: Serve para resolver situações de constrangimento entre eles; para nós professores percebermos o que se passa realmente nos recreios e qual a visão deles sobre alguns assuntos da escola.

Quais pensa serem as vantagens de haver uma Assembleia?

R: Desenvolver o espírito de grupo, de inter-ajuda, de união, partilha, compreensão, desenvolver a moralidade dos alunos, perceber que tudo tem resolução que é preciso ambas as partes cederem.

Recordando as várias Assembleias em que esteve presente até ao momento, pedia-lhe que pensasse numa que tenha corrido particularmente bem e noutra que tenha corrido especialmente mal.

Pensando na Assembleia que considera ter corrido bem, que fatores podem ter contribuído para o sucesso e para uma maior participação dos alunos?

R: Penso que a atitude do presidente e do secretário são essenciais para uma boa Assembleia, quando esta é gerida por um presidente atento, interventivo e assertivo normalmente correm sempre muito bem.

Pensando na Assembleia que considera ter corrido menos bem, que fatores terão contribuído para o insucesso?

R: O contrário, um presidente que não sabe o que tem de fazer, não faz o grupo pensar e participar e isso gera confusão de desinteresse pelos assuntos tratados.

O que considera ser mais difícil de gerir na Assembleia?

R: Quando há situações em que estão implícitos outros adultos e não podemos tomar uma decisão ou resolver como pensamos que devia ter sido resolvido.

Que estratégias são usadas pelos alunos e/ ou pela professora para resolverem as situações com que se deparam?

R: Normalmente pedimos 3 opiniões sobre o tema, e após a tentativa de resolução pedimos propostas à turma sobre a situação. Depois de ouvidas as propostas, há uma votação às mesmas e a maioria vence.

Qual o papel e quais as funções dos alunos na dinamização da assembleia?

R: Temos 3 tipos de papéis diferentes na assembleia. O Presidente que lê os assuntos tratados e gere as participações. O secretário que regista os temas e resoluções, bem como a ordem das participações. E a turma em geral que participa de acordo com o seu interesse nos temas.

Qual o papel da professora na dinamização da assembleia?

R: A professora normalmente intervém quando o assunto não está a ser bem resolvido, se a gestão da assembleia não está a ser bem feita, ou para ajudar a resolver alguma situação que tenha surgido, dando propostas.

No caso da resolução de conflitos, considera que os conflitos ficam resolvidos?

R: Na maioria dos casos, penso que sim. Muitos até já se esqueceram da situação quando esta surge na assembleia, mas gostam sempre de perceber que o assunto é falado e tratado e isso descansa-os.

Quais os passos a seguir para se resolverem os conflitos?

R: Ouve-se as duas versões do problema, os alunos em questão tentam perceber o que aconteceu e tentam chegar a um consenso. Os restantes alunos ajudam os colegas a perceber onde falharam e o porquê de ter surgido o problema. Se os alunos em questão não conseguirem resolver, então é proposto à turma que dê uma resolução a esse

problema. Se houver mais que uma proposta é feita uma votação e ganha a que tiver mais escolha.

Como avalia o decurso da generalidade das Assembleias de Turma?

R: No geral as assembleias correm bem. A turma gosta de participar nos assuntos e ouvir o que cada aluno escreveu.

Qual o contributo das Assembleias de Turma para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença do grupo/turma?

R: Penso que é importante como já referi anteriormente, os alunos não deixam problemas por resolver e isso é saudável enquanto grupo turma. Sentem-se confiantes para conseguir dizer o que pensam de cada um, mesmo que nem sempre seja positivo, mas conseguem-no dizer de forma a ajudar essa pessoa a melhorar.

Alteraria algum aspeto no funcionamento da Assembleia? Se sim, qual ou quais?

R: Temos vindo a fazer alterações. Como o número de participações em cada problema. No primeiro ano os alunos participavam pouco e aí não havia número limitado. No segundo começam a dar mais sentido à assembleia e aí temos que começar a fazer algumas alterações. No terceiro ano, temos de tudo um pouco, ou semanas em que há 20 assuntos para tratar como noutras apenas temos 2 assuntos e aí temos que ir gerindo de acordo com o tempo que temos. No entanto, acho que se pudesse, apesar de ser contra o que também ao que penso (é contraditório!!) acho que escolheria sempre os mesmos presidentes e secretários, uma vez que estes sabem gerir bem a assembleia devido às suas características, ou seja normalmente, estes alunos, já são por si só, uns líderes natos e conseguem assim agarrar a turma e mobilizá-la de forma mais eficaz e objetiva para os assuntos a tratar. Desta forma, teríamos sempre assembleias que decorriam dentro do tempo previsto.

Sobre este tema da Assembleia há mais alguma coisa que queira dizer que ainda não tinha sido dito?

R: Penso que este momento, tem de ser bem trabalhado com os alunos desde o primeiro ano, para que todos os alunos saibam bem as suas funções, direitos e deveres na assembleia, sem isto estar bem entendido pelos alunos é sempre muito difícil que todos entendam para a que a mesma serve. No 2ª período temos feito assembleias de escola e tem sido muito interessante perceber como todos os nossos alunos compreendem as

regras da assembleia, mas como também é tão difícil respeitar esse momento apenas para ouvir e participar. Será um desafio para nós enquanto professores passar essa autonomia totalmente para os alunos, pois estes estão (cada vez mais!!) sempre à espera que os adultos resolvam por eles os problemas.

Termino, então a entrevista, agradecendo, mais uma vez, a sua disponibilidade para participar nesta entrevista e no estudo em questão.

Anexo Q. Transcrição da entrevista com a professora C

Boa tarde

Gostaria, em primeiro lugar de agradecer a disponibilidade em participar no meu estudo acerca das concepções dos alunos e dos professores sobre a Assembleia de Turma.

Este estudo tem como objetivos: 1. Caracterizar a concepção de alunos e professores acerca da Assembleia de Turma e 2. Encontrar pontos convergentes e divergentes entre as concepções de ambos.

Deste modo, torna-se indispensável a sua participação, sem a qual ser-me-á completamente impossível realizar o estudo.

Posso desde já garantir-lhe que todas as respostas são confidenciais e que os dados serão tratados anonimamente.

Pedia, no entanto, a sua autorização para registar em gravação áudio a entrevista para que possa ficar com o registo e possa, mais facilmente, transcrever a entrevista.

Na sua turma, a Assembleia realiza-se à 2.^a depois do almoço, alternando com as sessões de Competências Sórias. Importa-se de descrever como funciona a Assembleia de Turma?

R: No momento da assembleia há sempre um presidente e um secretário, sendo que o primeiro lê os papéis escritos pelos colegas ao longo da semana, sobre diferentes assuntos a serem tratados com a ajuda da turma. O Secretário regista esses assuntos na ata. Após a leitura do papel, é dada a palavra a quem escreveu, e de seguida é dada a palavra à pessoa de quem se está a falar. Posteriormente pede-se à turma três comentários, seguidos de soluções para resolver o assunto.

Quem participa na Assembleia?

R: Maioritariamente os alunos, a professora ajuda a dinamizar, e eventualmente a psicóloga quando necessário para ajudar na gestão dos conflitos.

Que tipos de temas/ assuntos são tratados na Assembleia?

R: Os assuntos abordados são geralmente relacionados com conflitos nos recreios, coisas que gostaram de fazer ao longo da semana, e propostas de coisas que gostariam de fazer ou que houvesse em sala de aula ou na escola em geral.

Quais os mais frequentes?

R: Os conflitos no recreio.

Que situações costumam levar a uma maior participação por parte dos alunos na Assembleia?

R: Os conflitos no recreio e a partilha de brincadeiras que gostaram de fazer.

Que motivos costumam conduzir a uma maior participação dos alunos na Assembleia?

R: Quando querem partilhar aspetos de um assunto que ainda não foram referidos e que acham importante serem referidos; quando sentem que há alguma injustiça nas decisões a serem tomadas, ou nas versões contadas pelos colegas; quando fazem algo que gostam muito e principalmente com quem fizeram.

Que motivos costumam conduzir a uma menor participação dos alunos na Assembleia?

R: Propostas, sendo que quando surgem são muito objetivas e não há muito a acrescentar.

Na sua opinião qual/ quais a(s) função/ funções da Assembleia na dinâmica da turma?

R: Ajudar na resolução de conflitos, a partilha com a turma de momentos importantes para os alunos.

Quais pensa serem as vantagens de haver uma Assembleia?

R: As mesmas referidas na resposta anterior.

Recordando as várias Assembleias em que esteve presente até ao momento, pedia-lhe que pensasse numa que tenha corrido particularmente bem e noutra que tenha corrido especialmente mal.

Pensando na Assembleia que considera ter corrido bem, que fatores podem ter contribuído para o sucesso e para uma maior participação dos alunos?

R: A Assembleia que correu particularmente bem foi a que os alunos conseguiram cumprir com maior rigor as regras de participação, por isso terem conseguido cumprir as regras de participação.

Pensando na Assembleia que considera ter corrido menos bem, que fatores terão contribuído para o insucesso?

R: A Assembleia que correu especialmente mal, foi a que não foi possível terminar os assuntos todos, devido às interrupções dos alunos, por não respeitarem as regras de participação, por isso foi não terem conseguido cumprir as regras de participação.

O que considera ser mais difícil de gerir na Assembleia?

R: As regras de participação.

Que estratégias são usadas pelos alunos e/ ou pela professora para resolverem as situações com que se deparam?

R: Após a leitura do assunto e os responsáveis pelo mesmo terem apresentado os seus argumentos, é pedido ajuda à turma acerca de estratégias para resolver o assunto.

Qual o papel e quais as funções dos alunos na dinamização da assembleia?

R: Ajudar a resolver os assuntos.

Qual o papel da professora na dinamização da assembleia?

R: A professora ajuda a dinamizar.

No caso da resolução de conflitos, considera que os conflitos ficam resolvidos?

R: Normalmente sim.

Quais os passos a seguir para se resolverem os conflitos?

R: Após a leitura do papel, é dada a palavra a quem escreveu, e de seguida é dada a palavra à pessoa de quem se está a falar. Posteriormente pede-se à turma três comentários, seguidos de soluções para resolver o assunto.

Como avalia o decurso da generalidade das Assembleias de Turma?

R: Inicialmente foi muito difícil, porque os alunos tiveram alguma dificuldade em cumprir as regras da assembleia, mas no final do ano conseguiram melhorar bastante esse aspeto.

Qual o contributo das Assembleias de Turma para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença do grupo/turma?

R: Existe uma maior confiança no grupo, permite-lhes resolver os assuntos a conversar em vez de recorrer de imediato à força física, e desenvolvem a capacidade de argumentação.

Alteraria algum aspeto no funcionamento da Assembleia? Se sim, qual ou quais?

R: Maior rigidez no que respeita às regras.

Sobre este tema da Assembleia há mais alguma coisa que queira dizer que ainda não tinha sido dito?

R: Não.

Termino, então a entrevista, agradecendo, mais uma vez, a sua disponibilidade para participar nesta entrevista e no estudo em questão.

Anexo R. Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos

Tema 1 – Concepções dos alunos sobre a Assembleia de Turma		
Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Funcionamento	1. Existência de secretário e presidente	Todos
	2. Presidente dá a palavra às pessoas	1.º e 2.º Grupo
	3. Necessidade de colocar o dedo no ar quando se quer intervir	3.º e 4.º Grupo
	4. Presidente lê os papéis/ introduz os assuntos	1.º e 2.º Grupo
	5. Secretário escreve problemas e compromissos	1.º e 2.º Grupo
	6. Presidente abre e encerra a Assembleia	2.º e 3.º Grupo
	7. Três comentários por assunto	2.º e 3.º Grupo
	8. Identificação dos temas tratados	2.º, 3.º e 4.º Grupo
	9. Descrição da disposição na sala	3.º e 4.º Grupo
	10. Secretário ajuda o presidente na introdução dos temas e na abertura e encerramento da Assembleia.	3.º Grupo
	11. Resolução coletiva dos assuntos	3.º Grupo
	12. “Ordem na Assembleia” para chamadas de atenção	3.º Grupo
. Assuntos/ temas tratados	1. “Coisas que gostámos”	Todos
	2. “Coisas que não gostámos”/ Problemas no recreio	Todos
	3. “Proponho”	1.º Grupo
	4. Identificação dos temas com os nomes utilizados na sala	2.º Grupo (apenas <i>Tive uma ideia</i>); 3.º e 4.º Grupo
. Assuntos/ temas mais frequentes	1. “Não gostei”	1.º Grupo; TP; H; So; P
	2. “Preciso de ajuda”	FC; An; 2.º e 4.º Grupo
. Participantes	1. Toda a turma.	1.º, 2.º e 3.º Grupo
	2. Toda a turma + professoras	Todos.

. Participantes mais frequentes e motivos para isso	1. Secretário e presidente – gestão da Assembleia	1.º Grupo; FC
	2. Alguns alunos – mais problemas LA – mais problemas Mte, T, P – mencionados no “Preciso de ajuda” FA – mencionado/ escreve no “Preciso de ajuda”	1.º Grupo I; TM; H; TP; So; P; FA; J; CP TM; LA TM; LA; L; H
	3. Alguns alunos – mencionados no “Gostei” Al – muito mencionada no “Gostei” H – escreve muito no “Gostei”	L P
	4. Sem opinião	CB
. Participantes menos frequentes e motivos para isso	1. Alunos pontuais – menos problemas FC – menos problemas e resolve-os sozinho I – nunca tem problemas FP An, TP Mti – não tem problemas nem testemunhou os casos R – muito bem comportada (“especial”)	1.º Grupo L; FP; FC; TP; Af LA; L; J; Al LA TP; Af TP Mti; Al Al
	2. Sem opinião	CB
	3. FC, An, TP, LP, I, Cl, T, S, C, CB, CP – timidez	H
	4. CB – Não integrada na turma	TP
	5. FC, An, CP, CB – “ainda não estão muito habituadas”	P
. Funções	1. Resolução de problemas	1.º Grupo; I; LA; TM; FP; L; An; FC; So; TP; H; CP; Mti; J
	2. Partilha	1.º Grupo; FP; L; An; FC; So; TP; P; H; Af; J
	3. Propostas	1.º Grupo; FC; TP; P; Af
	4. Ficarem amigos	TM; L
	5. Discussão de assuntos	An; P; H; Al

	6. Para a professora saber o que fizeram no recreio	H
	7. Sem opinião	CB; FA
. Vantagens	1. Ficar mais amigo	D; L; FP; LA; TM; CB
	2. Conhecerem-se melhor/ Partilhar	D; M; FC; TP; Af; An
	3. Resolver problemas	R; LP; LA; I; CB; TP; P; CP; Al; J
	4. Não ter aulas	Af
	5. Sem opinião	Mte; T; H; So; FA; Mti
Tema 2 – Fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma		
Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Fatores facilitadores	1. Estar em silêncio a ouvir os outros	M; R; LP; T; L; FP; TM; P
	2. Muitos “gosteis” e poucos “não gosteis”/ “preciso de ajuda”	D; Mte; T; LA; TP; P; H; An; FC ; Mti ; J ; CP ; Al ; Af ; FA
	3. Ter tempo para tratar de todos os assuntos	J; Af
	4. Sem opinião	I; CB; So
. Fatores dificultadores	1. Muita conversa/ confusão	M; R; D; T; I; L; LA; TM; CB; So; TP; P; H
	2. Muitos “não gostei”	LP; D; LA; So; TP; P; H; Mti; FC
	3. Problemas pontuais com alunos	M; J; Al; Af
	4. Sem opinião	Mte
. Aspeto mais difícil	1. Fazer/ manter silêncio	1.º; 2.º e 3.º Grupo
	2. Resolver os problemas	FP
	3. Questões pontuais com alunos	4.º Grupo
. Resolução do aspeto mais difícil	1. Através do diálogo	1.º Grupo; L; Af; Al
	2. Estratégia de colocar a mão no ar até estarem todos em silêncio	2.º Grupo
	3. Dando consequências para os problemas	L

	4. Para a Assembleia e realizar outras atividades	So; FC
	5. Gritar “Ordem na Assembleia”	P
	6. Saída da Assembleia por parte da professora	TP
	7. Tentar esquecer a situação	J
. Intervenientes na resolução dos conflitos	1. Professora/ Professoras	T; LP; TM; H; Al; Af
	2. Presidente e secretário	T; LP; P; Al; Af
	3. Alunos da turma	
	A P T FC LA “os mais bem comportados”	M; D; I T; LP; L LP LA; FA FP; CB; FA; Al; Af J
. Passos para a resolução dos conflitos	1. 1.º com o colega, depois com a auxiliar e, por fim, escrevendo no Diário de Turma	Todos
Tema 3 – Recomendações sugeridas para melhoria da Assembleia		
Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Assembleia ideal	1. Castigos para quem estiver a conversar	M; TP; P; H; FC; Al; J; Af; FA
	2. Estar em silêncio e só falar na sua vez	R; Mte; M; T; D; L; LA ; So
	3. Dar um tempo cronometrado para tratar dos assuntos	T
	4. Só haver “gostei” e não haver “não gostei”	R; Mte; M; T; D
	5. Só haver “gostei” e “proponho”	LP
	6. Sentar rapaz-rapariga	TP; P; H
	7. 5 respostas em vez de 3	TM
	8. Ter tempo para abordar todos os assuntos	TM; So

. Alterações à Assembleia atual	1. Tentar resolver os assuntos antes de chegar à Assembleia	1.º Grupo
	2. Passar do barulho ao silêncio	I; LA; TM; TP
	3. Ser mais eficiente a discutir os assuntos para tratar de todos no tempo da Assembleia	L; LA; TM
	4. Mais professores a ajudar	So
	5. Castigos para quem não cumpra as regras	So; TP; H; An; P; J; Al; Af
	6. Não haver a função de secretário e o presidente era um adulto com quem resolviam logo os problemas	FC

Anexo S. Análise de conteúdo das entrevistas das professoras

Tema 1 – Concepções da professora sobre a Assembleia de Turma		
Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Funcionamento	1. Existência de secretário e presidente	C
	2. Presidente dá a palavra às pessoas	C
	3. Presidente lê os papéis/ introduz os assuntos	C
	4. Secretário faz registo na ata	C
	5. Três comentários por assunto	C
	6. Identificação dos temas tratados	S
	7. Discussão/ resolução coletiva dos assuntos	S; C
	8. Grupo dá soluções para resolver o assunto	C
. Participantes	1. Todos	C; S
. Assuntos/ temas tratados	1. Identificação dos temas com os nomes utilizados na sala	S
	2. Conflitos no recreio, coisas que gostaram de fazer e propostas	C
. Assuntos/ temas mais frequentes	1. Conflitos no recreio.	C
	2. “Preciso de ajuda”	S
. Situações conducentes a maior participação dos alunos	1. “Preciso de ajuda”	S
	2. Conflitos no recreio e partilha de brincadeiras.	C
. Motivos conducentes a maior participação dos alunos	1. Desentendimentos no recreio	S
	2. Partilhas ou injustiças	C

. Motivos conducentes a menor participação dos alunos	1. Propostas	C
	2. “O que fiz por mim” e Assembleias muito longas	S
. Funções	1. Resolução de conflitos	C; S
	2. Partilha	C
	3. Professores perceberem o que se passa no recreio	S
	4. Saber a visão dos alunos sobre os assuntos da escola	S
. Vantagens	1. Resolução de conflitos e partilha	C
	2. Desenvolver espírito de grupo, de inter-ajuda, de união, partilha, compreensão e desenvolver a moralidade dos alunos	S

Tema 2 – Fatores facilitadores e dificultadores da participação na Assembleia de Turma

Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Fatores facilitadores	1. Atitude do presidente e do secretário	S
	2. Cumprir as regras de participação	C
. Fatores dificultadores	1. Um presidente que não sabe quais são as suas funções	S
	2. Não cumprir as regras de participação	C
. Aspeto mais difícil de gerir	1. “Quando estão implícitos outros adultos e não podemos tomar uma decisão ou resolver como pensamos que devia ter sido resolvido”	S
	2. As regras de participação	C
. Estratégias para resolução de situações difíceis de gerir	1. Após a leitura dos assuntos são ouvidas 3 opiniões e depois tomam decisões conjuntas	S; C

. Papel/ funções dos alunos na dinamização da Assembleia	1. 3 papéis: presidente, secretário e turma e as respectivas funções	S
	2. Ajudar a resolver os assuntos	C
. Papel da professora na dinamização da Assembleia	1. Ajuda a dinamizar	S; C
. Resolução de conflitos	1. Na maioria dos casos os conflitos ficam resolvidos	S; C
. Passos para a resolução de conflitos	1. Leitura dos problemas, discussão (primeiro com implicados, depois aberta à turma) e resolução do problema.	S; C
Tema 3 – Balanço das Assembleias		
Categorias	Indicadores	Sujeitos
. Avaliação	1. No geral bem	S
	2. Inicialmente muito difícil, mas a correr melhor agora no final do ano	C
. Contributo para o desenvolvimento da socialização e do sentido de pertença da turma	1. Não deixar problemas por resolver	S; C
	2. Aumento da confiança	S; C
	3. Resolver assuntos pela via do diálogo	C
	4. Desenvolvimento da capacidade de argumentação	C
. Eventuais alterações a introduzir	1. Escolher sempre o mesmo presidente e secretário	S
	2. Maior rigidez no que respeita às regras	C