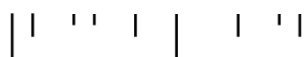


RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS  
ACADÉMICOS A PORTUGUÊS E HISTÓRIA E  
GEOGRAFIA DE PORTUGAL E AS EMOÇÕES  
SENTIDAS RELATIVAMENTE A TAREFAS  
ASSOCIADAS A ESTAS DISCIPLINAS

Margarida Simons Sevivas Mendes Pereira

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

2022-2023



# RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS ACADÉMICOS A PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL E AS EMOÇÕES SENTIDAS RELATIVAMENTE A TAREFAS ASSOCIADAS A ESTAS DISCIPLINAS

Margarida Simons Sevivas Mendes Pereira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientador: Tiago Almeida

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Finalizada a última etapa que marca consideravelmente o meu percurso académico, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para que o meu sonho fosse realizado.

À minha mãe, que é o meu porto de abrigo e me apoia em todas as minhas decisões, nunca me deixando desistir perante as adversidades encontradas e dando-me a coragem necessária para ultrapassar todo e qualquer obstáculo.

Aos meus avós, os meus tios, os meus primos e a minha tia/prima que me ouvem a dar aulas desde que me lembro e foram fundamentais ao longo de todo este período, através dos seus conselhos sempre pertinentes e à hora certa.

Ao meu namorado que nunca me deixa ir abaixo e fica orgulhoso de mim independentemente da dimensão das minhas conquistas.

Às minhas amigas de sempre, e para sempre, que ouvem as minhas lamentações, mas também estão presentes para celebrar os meus momentos de alegria privilegiando-me enquanto futura professora dos seus filhos.

Às amigas que fiz ao longo do meu percurso académico, que partilham o meu gosto pela educação e pelas crianças.

Ao meu orientador, o professor Tiago Almeida, que se mostrou sempre disponível e me ajudou a alcançar cada vez mais o gosto perante a perceção das emoções e das motivações de todos os meus alunos para lhes potenciar a melhor aprendizagem possível.

À minha professora Ana Rita que me apresentou o gosto pela educação e pela disciplina do Português.

Gostaria ainda de demonstrar o meu profundo agradecimento a todos os professores que fizeram parte do meu percurso na ESELx pelos conhecimentos transmitidos, que serão fundamentais para todo o meu percurso enquanto docente.

## Resumo

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte é apresentada uma descrição sintética da prática desenvolvida e a sua análise crítica e comparativa, tanto num contexto de 1.º como de 2.º Ciclo do Ensino Básico. No 1.º Ciclo, o período de observação e intervenção decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, num estabelecimento de ensino internacional e, no 2.º ciclo, a Prática de Ensino Supervisionada foi em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, numa instituição de cariz privado.

No segundo contexto, efetuou-se uma investigação que será apresentada ao longo da segunda parte do presente relatório. Esta investigação incide na relação entre os resultados académicos nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal e as emoções sentidas relativamente às tarefas associadas a estas mesmas disciplinas, em alunos do 5.º ano de escolaridade. De modo a responder-se a esta problemática, definiram-se como objetivos específicos do estudo: i) Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP; ii) Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP e iii) Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas. De acordo com os objetivos definidos para a investigação, recorreu-se a uma metodologia quantitativa, com o recurso ao inquérito por questionário, seguido de análise estatística através da construção de tabelas e gráficos no *Excel*.

Os resultados da investigação indicam que os resultados académicos obtidos nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal estão intimamente relacionados com as emoções e as motivações sentidas pelos alunos durante a realização das tarefas associadas às mesmas, o que se demonstrou fulcral de forma a ter uma atitude de maior atenção perante ambas aquando do início da minha intervenção docente.

**Palavras-chave:** Resultados académicos; Emoções; Motivações; 2.º ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

This report is developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

In the first part, a synthetic description of the practice developed, and its critical and comparative analysis are presented, both in a Primary School context and in a Secondary School context. In the 1st cycle, the observation and intervention period took place in a 4th year class, in an international educational establishment and, in the 2nd cycle, the Supervised Teaching Practice was in two 5th year classes, in a private institution.

In the second context, an investigation was carried out which will be presented throughout this part of the report. This research focuses on the relationship between academic results in the subjects Portuguese and History and Geography of Portugal and the emotions felt regarding the tasks associated with these subjects in 5th grade students. In order to answer this issue, the following specific objectives were defined: i) To understand students' emotions towards the subjects of Portuguese and HGP; ii) To analyse a relationship between students' academic results and emotions towards formative assessment tests in the subjects of Portuguese and HGP and iii) To identify what influences the differentiation towards students' motivations in both subjects. According to the objectives defined for the research, a quantitative methodology was used, with recourse to the questionnaire survey, followed by statistical and inferential analysis through the construction of tables and graphs in Excel.

The results of the research indicate that the academic results obtained in the subjects Portuguese and History and Geography of Portugal are closely related to the emotions and motivations felt by students during the performance of the tasks associated with them, which proved to be crucial in order to have a more attentive attitude towards both at the beginning of my teaching intervention

**Keywords:** Academic Results, Emotions, Motivations, 2nd cycle of basic education

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1.ª PARTE .....	4
1.. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	9
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	13
2.ª PARTE- ESTUDO .....	19
<b>4. Apresentação do estudo .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Fundamentação teórica .....</b>	<b>21</b>
5.1. Transição de ciclo .....	21
5.2. Prática educativas parentais .....	22
5.3. Motivação .....	23
5.4. <i>Self-handicapping</i> .....	25
5.5. Autoconceito, autoestima e sucesso académico .....	25
5.6. Emoções.....	28
<b>6. Metodologia .....</b>	<b>31</b>
6.1.1. Caracterização sumária dos participantes.....	31
6.1.2. Natureza do Estudo .....	31
6.1.3. Opções metodológicas.....	33
6.1.4. Princípios Éticos.....	34
7. Apresentação e discussão dos resultados .....	35
7.1. Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP. ....	35
7.2. Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP. ....	38
8. Conclusões .....	47
Reflexão final.....	51
Referências.....	55
ANEXOS .....	61
ANEXO A.....	62
ANEXO B.....	64

ANEXO C.....	67
1.º CEB: entrevista à professora cooperante.....	67
ANEXO D.....	77
ANEXO E.....	85
2.º CEB: potencialidades e fragilidades.....	85
ANEXO F.....	88
ANEXO G.....	91
ANEXO H.....	96
ANEXO I.....	101
ANEXO J.....	112
ANEXO K.....	121
ANEXO L.....	123
ANEXO M.....	126
ANEXO N.....	129
Tabelas Inquérito “Porque faço as coisas?” HGP/Port.....	129

## Índice figuras

Figura 1- Questão 1 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	36
Figura 2- Questão 1 do inquérito “Como me sinto” Português .....	36
Figura 3- Questão 2 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	36
Figura 4- Questão 2 do inquérito “Como me sinto” Português.....	36
Figura 5- Questão 8 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	37
Figura 6- Questão 8 do inquérito “Como me sinto” Português.....	37
Figura 7- Questão 11 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	38
Figura 8- Questão 11 do inquérito “Como me sinto” Português.....	38
Figura 9- Questão 22 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	39
Figura 10- Questão 22 do inquérito “Como me sinto” Português.....	39
Figura 11- Questão 23 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	40
Figura 12- Questão 23 do inquérito “Como me sinto” Português.....	40
Figura 13- Questão 28 do inquérito “Como me sinto” HGP.....	41
Figura 14- Questão 28 do inquérito “Como me sinto” Português.....	41
Figura 15- Questão 5 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	42
Figura 16- Questão 5 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	42
Figura 17- Questão 6 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	43
Figura 18- Questão 6 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	43
Figura 19- Questão 10 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	44
Figura 20- Questão 10 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	44
Figura 21- Questão 11 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	44
Figura 22- Questão 11 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	44
Figura 23- Questão 17 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	45
Figura 24- Questão 17 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	45
Figura 25- Questão 29 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP.....	46
Figura 26- Questão 29 do inquérito “Porque faço as coisas?” Português.....	46

## **Lista abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
OC	Orientadora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
PORT	Português



Introdução

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português (PORT) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx). Esta unidade curricular visa o desenvolvimento de competências pessoais e formativas, que serão fundamentais para o meu desempenho profissional, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico, através de dois períodos de observação e intervenção em dois contextos distintos, cada um pertencente a cada um dos ciclos de ensino, com vista a pôr em prática todas as aprendizagens realizadas no decorrer de todas as componentes curriculares do curso, transformando-as em saberes profissionais, ao invés de meramente disciplinares.

No que respeita à sua estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes principais das quais fazem parte nove capítulos (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, (ii) descrição sintética da prática desenvolvida no 2.º CEB, (iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, (iv) apresentação do estudo, (v) fundamentação teórica, (vi) metodologia, (vii) apresentação e discussão dos resultados, (viii) conclusões e (ix) reflexão final.

Deste modo, na primeira parte do relatório consta a descrição das práticas ocorridas nos dois contextos da PES II (no 1.ºCEB, uma turma do 4.º ano de escolaridade e no 2.ºCEB, duas turmas de 5.º ano) no qual se caracterizam as principais finalidades educativas das instituições cooperantes, a caracterização do grupo turma e a problematização da intervenção onde é identificada a problemática e os objetivos gerais. Finalmente, é apresentada uma análise crítica referente à prática ocorrida em ambos os ciclos de ensino, onde são comparados os níveis de desenvolvimento dos alunos, os métodos de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

No que respeita à segunda parte do relatório, é exposta a investigação desenvolvida nas duas turmas do 5.º ano, que procurou dar resposta à problemática “*Qual a relação entre os resultados académicos a Português e a História e Geografia de Portugal e as emoções sentidas relativamente às tarefas associadas a estas disciplinas?*”. Para tal, primeiramente, é apresentado o estudo empírico através de uma breve contextualização que compreende a identificação do tema e da respetiva problemática e

dos objetivos gerais. Seguidamente, surge a revisão bibliográfica dos conceitos fundamentais associados à problemática, nomeadamente a transição de ciclo, as práticas educativas parentais, a motivação, o *self-handicaping*, o autoconceito/autoestima e as emoções. Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas do estudo, na qual é feita uma caracterização sumária dos participantes, a natureza do estudo, a metodologia e os princípios éticos do processo de investigação. Finalmente, são apresentados e discutidos os resultados do estudo, que originam o último capítulo, as conclusões, as quais incluem as limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

No final do presente relatório, surge uma reflexão final, na qual é explicitado o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino e do processo de investigação, no que concerne ao desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais são, ainda, identificados alguns aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões passíveis de melhoria no exercício da profissão docente.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a elaboração do relatório, bem como os anexos que complementam todo o trabalho desenvolvido.

1. a PARTE

| | " | | " |

## **1.. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.**

Nesta secção, apresento o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática pedagógica no 1.ºCEB e descrevo o grupo-turma, bem como a ação pedagógica da orientadora cooperante (OC). Seguidamente, exponho a problemática e os objetivos gerais da intervenção e o respetivo plano de ação desenvolvido com a turma.

### **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

#### **1.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante**

A instituição na qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II pertence à rede de estabelecimentos de ensino privado, localizada na zona central da cidade de Lisboa, sendo constituída por berçário, creche, jardim de infância e 1º, 2º e 3º ciclos. A sua população escolar ronda os 200 alunos, pertencentes a classes socioeconómicas média-altas.

A sua missão pedagógica caracteriza-se por “Educar para o Sucesso”, tendo como lema “*Inovar, Criar e Crescer*” e todo o processo de aprendizagem dos seus alunos se relaciona com três pilares fundamentais: *Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Inovar*.

O estabelecimento de ensino, fundado em 2009, privilegia o ensino multilingue, uma vez que considera essencial “o desenvolvimento da aprendizagem e a assimilação de competências linguísticas, promove a consciência metalinguística, a plasticidade cerebral e a criatividade, o desenvolvimento do sentido de interculturalidade e constitui-se como um fator diferenciador, primordial, no futuro profissional” (Projeto Educativo, 2023). Neste sentido, o seu projeto educativo é baseado no desenvolvimento de uma educação internacional, com vista à aquisição do conhecimento e desenvolvimento do pensamento criativo, tanto ao nível das áreas das línguas e ciências como das artes, cultura e desporto.

Assim, a instituição garante que tem como principal objetivo que cada um dos seus discentes, através das diferentes áreas pedagógicas e dinâmicas escolares, se desenvolva tanto a nível pessoal como académico, de forma a saber agir perante diferentes realidades sociais.

### **1.1.2. Caracterização do grupo turma (ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, aprendizagens e dificuldades identificadas)**

A turma, pertencente ao 4.º ano do 1.º CEB, é composta por dezassete crianças, doze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Visto que o estabelecimento de ensino é internacional, uma parte considerável de alunos é de nacionalidade estrangeira, existindo, nomeadamente, um aluno bielorrusso, dois alunos russos, dois alunos ucranianos, dois alunos alemães e um aluno brasileiro.

Trata-se de uma turma heterogénea ao nível das aprendizagens, verificando-se alguns contrastes no que concerne aos resultados académicos dos alunos. Deste modo, os alunos que apresentam maiores dificuldades beneficiam de 1h30min de apoio semanal. Ademais, os alunos de nacionalidade estrangeira, devido à barreira linguística, usufruem de apoio específico durante a realização de algumas tarefas e momentos de avaliação, promovido pelas docentes de inglês do estabelecimento de ensino.

Relativamente às suas potencialidades e fragilidades (cf. Anexo A), por um lado a turma é bastante participativa, interessada e criativa, o que se demonstra essencial para o processo de ensino e aprendizagem destes pequenos cidadãos. Revelam também um especial gosto por escutar histórias, realizar experiências e por adquirir um maior conhecimento sobre temas relacionados com o quotidiano.

Por outro lado, e em termos de fragilidades, os alunos são bastante agitados e manifestam dificuldade em cumprir regras em sala de aula, o que interfere com a sua aquisição de conhecimento. Para além disso, no domínio do português, foram identificadas dificuldades ao nível da conjugação dos tempos verbais e à estruturação de textos, sendo que o grupo de alunos cuja língua materna não é o português também não demonstram facilidade ao nível da compreensão e expressão oral e escrita. Na área da matemática, apresentam dificuldades na interpretação e resolução de problemas e na resolução de algoritmos da divisão com casas decimais. Importa referir que o grupo esteve confinado, de forma sistemática, ao longo de dois anos importantes para o seu desenvolvimento de competências académicas, o que afetou invariavelmente a forma como se adaptaram ao meio escolar presencial.

## 1.2. Problematização dos dados do contexto

### 1.2.1. Problemática e objetivos gerais

Durante o período de observação, de forma a colmatar as fragilidades e a fomentar as potencialidades identificadas, delineámos o nosso plano de intervenção (cf. Anexo B). Mediante a entrevista realizada à professora titular da turma (cf. Anexo C) e através da observação efetuada ao longo de duas semanas, foi possível definir a nossa problemática: *O trabalho a pares (entre alunos de língua materna portuguesa e estrangeira) no processo de ensino- aprendizagem no 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos?*

Seguidamente, foram definidos dois objetivos gerais, com o intuito de dar resposta à problemática enunciada (cf. Anexo B):

- A. *Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.*
- B. *Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.*

Para cada um dos objetivos foram, ainda, estabelecidas estratégias diversificadas para cada uma das áreas curriculares, de forma que todos os alunos se sentissem incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, introduzimos duas novas rotinas que considerámos pertinentes e ricas do ponto de vista pedagógico, a “Notícia do dia”, na qual cada aluno, à vez, tinha de trazer uma notícia que havia ouvido no dia anterior, e a “Operação/Problema do dia”, na qual era entregue uma ficha que continha uma operação de multiplicação ou de divisão com casas decimais ou um problema matemático relacionado com algum dos conteúdos abordados.

No que respeita ao primeiro objetivo, *desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita*, foram privilegiados momentos de expressão escrita, resolução de problemas matemáticos com recurso à explicitação oral de raciocínios e apresentação de trabalhos efetuados mediante a pesquisa autónoma dos alunos.

No que concerne ao segundo objetivo definido, *desenvolver competências de interculturalidade na relação com o grupo-turma*, recorreremos ao trabalho a pares, entre

alunos de língua materna portuguesa e estrangeira, através de textos que abordassem a temática da cultura e interculturalidade e momentos de partilha de estratégias de resolução.

## **2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.**

Realizada a caracterização da prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB, importa agora desrever a prática decorrente no 2.º CEB.

Neste sentido, irei, primeiramente, caracterizar sumariamente o contexto educativo através da descrição das principais finalidades educativas da instituição cooperante e dos grupos-turma. Posteriormente, apresentarei os dados recolhidos, bem como identificarei a problemática da intervenção.

### **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

#### **2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição Cooperante**

A prática pedagógica no 2.ºCEB foi desenvolvida no concelho de Lisboa, numa instituição de ensino privado que segue um modelo de educação católica. O estabelecimento de ensino é composto por cinco valências, divididas em três edifícios: a creche, o jardim de infância, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo.

Através do seu lema “Saber mais para Servir melhor”, o estabelecimento educativo tem como missão “colaborar na formação integral das crianças e jovens, disponibilizando-nos para acolher todos os que nos procuram e com eles viver a caridade” (Projeto Educativo 2021-2024, p.4), estando assim o seu projeto pedagógico orientado “pelos valores do Evangelho” (*ibidem*). Logo, e uma vez que se trata de um colégio católico, a instituição tem como objetivo “afirmar o compromisso evangelizador”, devendo, também, o aluno estar no centro da atividade educativa para que, mais tarde, saiba agir corretamente na sociedade na qual se encontra inserido.

Neste sentido, a instituição de ensino pretende que o aluno seja “aberto ao conhecimento, competitivo e simultaneamente cooperante que, com relativa facilidade, ultrapassa fronteiras e circula num mundo global, onde se cruzam culturas que influenciam as opções individuais e coletivas” (Projeto Educativo 2021-2024, p.5). Por isso, a sua visão proativa e cooperativa é essencial para que os alunos se tornem “construtores do seu futuro, no qual, sejam local e globalmente cidadãos ativos e responsáveis” (*ibidem*).

### **2.1.2. Caracterização do grupo turma (ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, aprendizagens e dificuldades identificadas)**

A PES II foi desenvolvida em duas turmas do 5º ano de escolaridade, sendo as mesmas muito diferentes uma da outra. Todavia, por questões de confidencialidade, serão mencionadas como a turma I e F.

A turma do 5.º I é composta por vinte alunos, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, e a turma do 5.º F por vinte e dois alunos, sendo nove raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade. Neste grupo de alunos, a maior parte é de nacionalidade portuguesa estando, no entanto, inserido um aluno de nacionalidade brasileira no 5.º I e uma aluna de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade chinesa no 5.ºF. Além disso, em ambas as turmas os alunos provém de meios socioculturais e económicos médio altos, salvo raras exceções.

Por um lado, a turma do 5.ºI, no que diz respeito aos seus níveis de desenvolvimento e aprendizagem, é, globalmente, heterogénea, o que se verifica essencialmente através dos seus resultados escolares, pois há alunos que se destacam com resultados bastante satisfatórios, enquanto outros apresentam resultados que se enquadram num nível mediano.

Ademais, pode-se inferir que esta turma apresenta dificuldades ao nível do cumprimento das regras em sala de aula, nomeadamente no que concerne ao seu comportamento e falta de concentração, mas apresentam um bom ritmo de trabalho quando lhes é pedido para trabalhar em cooperação com os seus colegas. Além disso, verificou-se que alguns dos alunos são desonestos para com a cooperante, especialmente no que diz respeito à falta de concretização dos trabalhos de casa.

No que respeita à área curricular do Português, o grupo expressa fragilidades ao nível do domínio da escrita, da oralidade, mais concretamente ao nível dos erros ortográficos e do vocabulário pouco diversificado, e no domínio dos pronomes átonos. Apesar disso, tem como principais potencialidades a facilidade perante os processos de formação de palavras, a leitura expressiva e a identificação dos graus dos adjetivos. Relativamente à área de HGP, esta turma demonstra bastante interesse e curiosidade, sendo extremamente participativa e estudiosa, o que se verifica nos resultados

apresentados, que são superiores comparativamente à área do Português. No entanto, identifica-se como as suas maiores fragilidades a análise de documentos históricos, a ordenação cronológica e a mobilização de conhecimentos durante a discussão ativa.

Por outro lado, o 5.º F é, também, uma turma que pode ser considerada heterogénea, mas que, no entanto, apresenta alunos que se destacam bastante nos seus resultados, devido ao seu esforço e empenho, sendo assim uma turma que apresenta, na sua generalidade, resultados globalmente mais satisfatórios. Nesta turma, está inserida uma aluna com dislexia que não tem apoio especializado, o que requer um esforço personalizado da parte dos docentes de cada uma das áreas, especialmente através de versões adaptadas de cada ficha de avaliação sumativa ou outros ajustes que considerem necessários.

Partindo da diagnose realizada, é possível evidenciar o seu bom comportamento, empenho e curiosidade. Além disso, apresentam como fragilidade, à semelhança da outra turma, a desonestidade no que concerne à realização dos trabalhos de casa e os alunos mais inseguros tendem a não participar durante as sessões.

Na área do Português, o 5.º F, demonstra facilidade na identificação dos processos de formação de palavras e de recursos expressivos. No que respeita às fragilidades do grupo F estas eram idênticas às da turma I, acrescendo o facto de possuírem, na sua maioria, dificuldade em identificar o significado de palavras desconhecidas presentes em textos lidos em sala de aula.

No que concerne à área de HGP, a turma é bastante interessada e empenhada, estando as suas dificuldades relacionadas, a par com a turma I, com a análise de documentos, mas também com a conversão de anos em séculos, sobretudo em numeração romana.

Deste modo, muitas das fragilidades destacadas em ambas as turmas podem ser justificadas, de alguma forma, pelo facto dos alunos terem vivenciado dois anos de pandemia, nos quais acabaram por sofrer algumas consequências no desenvolvimento de competências essenciais para o seu percurso académico.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto**

### **2.2.1. Problemática e objetivos gerais**

Ao longo das duas semanas de observação, aliadas a uma análise reflexiva sobre toda a informação que fora recolhida bem como a entrevista à OC (cf. Anexo D), foram identificadas as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas, ao nível das competências sociais, do Português e da HGP (cf. Anexo E).

Neste sentido, e para colmatar as fragilidades e fomentar as potencialidades, definimos a seguinte problemática: *A utilização de estratégias e recursos diversificados no processo de ensino-aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal pode contribuir para melhorar as competências de comunicação escrita e oral e de pensamento crítico dos alunos no 2.ºCEB.*

De forma a dar resposta à problemática enunciada, e para a implementação do Projeto de Intervenção, foram definidos dois objetivos gerais (i) Problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social e (ii) Desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe. Para cada um dos objetivos foram definidas ainda três estratégias globais de intervenção (cf. Anexo F).

Por um lado, e de forma a concretizar o primeiro objetivo, *problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social*, optámos por utilizar estratégias de aprendizagem ativa, como por exemplo a implementação de duas rotinas, a “Notícia do dia” e o “Sabiam que...”, bem como atividades dinâmicas e diversificadas, tais como fichas de trabalho, PowerPoints e *Quiz*’s, para que cada aluno estivesse no centro da sua própria aprendizagem.

Por outro lado, para o segundo objetivo definido, *desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe*, realizámos todas as estratégias mencionadas anteriormente, bem como momentos de redação textual de tipologias variadas.

### **3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.**

Ao longo do processo de formação de qualquer docente, é fundamental que os estudantes sejam expostos a diferentes situações pedagógicas e anos de escolaridade, nos quais tenham de intervir, de forma a estarem mais qualificados e preparados para os futuros anos de docência.

Assim, após a breve descrição das duas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de 1.º e 2.º CEB, irei proceder a uma análise comparativa das mesmas. Nesta comparação irei refletir de forma fundamentada sobre: 1) o desenvolvimento e as competências dos alunos, 2) os métodos de ensino e aprendizagem, 3) a relação pedagógica e 4) os processos de regulação de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

#### **3.1. O desenvolvimento e as competências dos alunos**

A Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida em dois ciclos de escolaridade diferentes, nomeadamente o 4.º e o 5.º ano, ou seja, o 1.º e o 2.º ciclo. Apesar dos alunos se encontrarem em faixas etárias aproximadas, o impacto da transição de ciclo é visível no nível cognitivo dos alunos.

Para Piaget (1999), o desenvolvimento trata-se de uma “equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior “(p.13), que se inicia no nascimento e finda na idade adulta. Segundo a sua teoria construtivista, as crianças passam por seis estádios, sendo que em ambos os contextos, cujos alunos têm idades entre os 9 e os 12 anos, estamos perante o estádio das operações intelectuais concretas.

Assim, e tendo em consideração as características deste estádio de desenvolvimento, as crianças do 4.º ano (com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos) ainda apresentavam algum desprovemento no que concerne às operações intelectuais concretas. A turma, apresentava ainda alguma dificuldade perante o trabalho cooperativo, em refletir antes da tomada de decisões relevantes e em ser honestos perante figuras de maior autoridade. No entanto, já demonstravam alguma capacidade de distanciamento perante atitudes de egocentrismo social e intelectual, tornando-se capazes de se colocar no lugar dos seus pares (Piaget, 1999).

Por seu lado, ambas as turmas do 5.º ano (cuja faixa etária ia desde os 10 aos 12 anos), por se encontrarem inteiramente no estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, já manifestavam uma maior colaboração entre pares, pois cessaram de confundir “o seu próprio ponto de vista com o dos outros”. (Piaget, 1999, p. 41) e revelavam competência perante a utilização correta da linguagem, de forma a representar a realidade. Além disso, ambos os grupos-turma, deste ano de escolaridade, demonstraram capacidade em argumentar, compreendendo o “respeito dos pontos de vista do adversário e a procura de justificações ou provas para a afirmação própria” (ibidem).

Por fim, considero que, apesar dos dois grupos se encontrarem no mesmo estágio de desenvolvimento, o contexto envolvente acaba por influenciar uma parte significativa do desenvolvimento e das competências destes alunos.

### **3.2. Métodos de Ensino e Aprendizagem**

Por metodologia de ensino entende-se um “conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte” (Rodrigues et al., 2011, p.3), que são utilizados pelos docentes com a finalidade de obter os objetivos propostos para cada ano de escolaridade e, ao mesmo tempo, possibilitar aprendizagens significativas para os seus alunos.

Em ambas as práticas, as OC apresentavam uma maior preferência pela utilização de certos métodos de ensino, no 4.º ano a docente privilegiava o modelo Socioconstrutivista e, pelo contrário, a professora do 5.º ano baseava a sua ação no ensino mais tradicional e expositivo.

No que concerne ao 4.º ano, a OC privilegiava a realização de atividades lúdicas, mais centradas nos interesses do grupo, e considerava frutífero e prioritário o trabalho em grupo/pares, sustentando-se assim no modelo Socioconstrutivista. De acordo com este modelo, proposto por James Bruner, a compreensão e o conhecimento do mundo devem ser construídos mediante a experiência de cada um, ou seja, deverá ser o aluno a gerar o seu conhecimento, tendo, assim, um papel ativo na sua própria aprendizagem (Akpan et al., 2020). Através da utilização deste método de ensino, o grupo pode apresentar uma maior motivação, por constatarem que gerem os seus próprios significados com base na descoberta (ibidem).

Já no que diz respeito às turmas do 5.º ano, o modelo adotado pela professora baseava-se no ensino tradicional, sendo totalmente expositivo. No ensino tradicional, o cooperante tem a função de “transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar (...) ocupando o lugar central, na sala de aula” (Rodrigues et al, 2011, p.2), e, por seu lado, o aluno deve adotar uma postura passiva na qual “cabe a ele ouvir, decorar e obedecer (...) e é visto como receptor, assimilador, repetidor.” (ibidem). Visto que a OC lecionava HGP e Português em ambas as turmas demonstrava ter uma atitude central nas duas áreas curriculares, sem muita margem para os alunos possuírem uma estratégia de aprendizagem individual, sem ser a possibilidade de tirar dúvidas e trabalhar em pequenos grupos, normalmente de três elementos no máximo.

### **3.3. Relação pedagógica**

A relação pedagógica é fundamental para que os alunos se sintam integrados, confiantes, motivados, interessados e, acima de tudo, para que ocorra sucesso académico. Para tal, é necessário que os docentes, para além de possuírem recursos significativos, apresentem certas características, que são comprovadas por diversos estudos, nomeadamente “a clareza da exposição, o entusiasmo do professor, o fornecimento de feedback positivo e detalhado, um ambiente seguro e organizado e a monitorização frequente do progresso dos alunos” (Cadima et al., 2011, p.11).

Deste modo, e alicerçando-se no facto dos dois ciclos de ensino, no qual foram efetuados os períodos de intervenção, serem distintos, bem como o número total de docentes por turma, no 4.º ano existia uma relação de maior proximidade com a professora cooperante e no 5.º ano uma relação mais formal, o que demonstra a discrepância existente.

No que respeita à turma do 4.º ano, as crianças passam grande parte do seu dia-a-dia na escola, contactando, na maior parte do tempo, com a professora titular e, para tal, é necessário que exista uma boa relação entre os mesmos, pois quando “as crianças estão em espaços rodeados de (...) adultos facilitadores que lhes são familiares, as aprendizagens tornam-se muito mais significativas e espontâneas” (Loureiro, 2013, p.20). Assim, a docente, que já acompanhava o grupo desde o 1.º ano de escolaridade, possuía um conhecimento aprofundado relativamente às características individuais dos seus alunos, pois já havia desenvolvido uma relação na qual prevalecia a confiança, o afeto, o conforto,

a troca de saberes, o respeito e a administração da justiça perante situações desafiadoras (Loureiro, 2013).

Em contrapartida, no 5.º ano, apesar dos alunos também passarem grande parte do seu dia na escola, lidam com vários professores que lecionam as diferentes áreas do saber, o que afeta, de certa forma, a criação de relações de maior afetividade. Numa das duas turmas do 5.º ano, a OC era a diretora de turma demonstrando uma relação pedagógica semelhante à existente na turma do 4.º ano, no entanto, na outra turma só acompanhava os alunos nos períodos dedicados à leção das disciplinas de Português e HGP, demonstrando possuir um menor conhecimento e relação com os alunos, o que pode afetar, de alguma forma, o seu desenvolvimento social, pessoal e a sua confiança e motivação perante a aquisição de saberes.

#### **3.4. Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens**

A avaliação pode ser definida como “um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008, p. 41), sendo essencial em qualquer ano de escolaridade.

Relativamente ao 4º ano, a professora cooperante tinha preferência pela avaliação formativa, de forma a verificar a evolução dos conhecimentos e adequava os seus objetivos de aprendizagem consoante as necessidades de cada um, fornecendo feedback constante aos seus alunos e também apoio individualizado sempre que considerasse necessário. De acordo com a legislação portuguesa, este tipo de avaliação “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Em oposição, a docente do 2.ºCEB privilegiava a avaliação sumativa, que tem como particularidade a “formulação de um juízo das aprendizagens com vista a classificação e certificação” (Pereira, 2022, p.10), ocorrendo após o processo de ensino. Para tal, a professora realizava dois testes de avaliação para cada uma das áreas do saber, os alunos deveriam efetuar duas apresentações orais sobre temas estipulados pela mesma e realizar algumas produções escritas.

## Síntese

Em suma, os dois momentos de prática foram bastante distintos, essencialmente ao nível de tudo o fora supramencionado.

No que respeita ao próprio contexto escolar, o facto de um deles ser internacional permitia a coexistência de alunos de várias nacionalidades cuja língua materna não era o português, o que é positivo para o desenvolvimento pessoal de cada um.

Relativamente ao nível cognitivo, apesar dos alunos se encontrarem, de acordo com Piaget (1999), no estágio das operações intelectuais concretas, no 4.º ano o grupo apresentava dificuldade perante a cooperação entre pares, especialmente caso a nacionalidade do par não fosse a mesma, e não eram totalmente honestos perante as figuras de maior autoridade em todo o contexto escolar e, em oposição, no 5.º ano tinham preferência pelo trabalho cooperativo ao invés do individual e demonstravam gosto perante a apresentação de argumentos respeitando, no entanto, os pontos de vista dos seus colegas. O método de ensino e aprendizagem utilizado era, também, distinto, pois no 1.º CEB a docente privilegiava a utilização do método Socioconstrutivista, que fora proposto por James Brunner, e no 2.º CEB era dado ênfase ao ensino tradicional e expositivo, o que influenciava, de certa forma, o nível de atenção e motivação dos alunos.

No que concerne à relação pedagógica em sala de aula, esta variava entre ciclos devido ao número de docentes e de disciplinas por ano de escolaridade, o que ocasionava uma relação de maior proximidade no 4.º ano e uma relação de maior distanciamento no 5.º ano.

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens distinguiam-se pela preferência da OC do 1.º CEB em avaliar os alunos formativamente, enquanto a docente do contexto do 2.º CEB optava pela avaliação sumativa.

Por fim, pode referir-se que apesar de todas as diferenças encontradas entre ambos os ciclos, estes eram semelhantes no que diz respeito ao meiosocionómico dos seus alunos, pois ambos se tratavam de contextos de cariz privado e, como tal, a maioria dos alunos pertenciam a classes socioeconómicas média-altas.

Assim, todas as diferenças verificadas em ambos os contextos levaram a que, inevitavelmente, aprendesse a agir em conformidade com o contexto e com as características dos alunos. Assim, como estudante finalista de mestrado, julgo que através

de todos os momentos de prática que me foram proporcionados ao longo deste período me tornei uma docente cada vez mais assertiva, confiante e flexível.

## 2.a PARTE- ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

#### 4. Apresentação do estudo

A presente investigação emergiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, mais concretamente durante o período de observação do 2.º CEB.

Durante a prática no 2.º CEB, e atendendo às características das duas turmas de 5.º ano, bem como a diferenciação dos resultados e motivação dos alunos perante as duas áreas do saber a ser lecionadas, nomeadamente o Português e a HGP, considerei relevante desenvolver um estudo descritivo entre os resultados académicos em ambas as áreas e as emoções sentidas relativamente às tarefas associadas às mesmas. Numa primeira fase, realizei inquéritos por questionário aos alunos com vista à compreensão das suas motivações perante as disciplinas e, numa segunda fase, através da realização de dois testes de avaliação sumativa por área, verifiquei se os seus resultados estavam em harmonia com o que fora verificado através da análise dos inquéritos efetuados.

Deste modo, o presente estudo foi desenvolvido tendo como problema de investigação *“Qual a relação entre os resultados académicos a Português e a História e Geografia de Portugal e as emoções sentidas relativamente às tarefas associadas a estas disciplinas?”*

Tendo em consideração a problemática desenvolvida, defini como os três objetivos gerais da investigação:

1. *Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP.*
2. *Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP.*
3. *Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas.*

## 5. Fundamentação teórica

A presente secção destina-se à apresentação dos principais pressupostos teóricos que sustentam o tema em estudo, pelo que serão explicitados os conceitos fundamentais, de acordo com autores referenciados nas áreas do saber em questão. Serão mobilizados, mais concretamente, os conceitos de (i) transição de ciclo, (ii) práticas educativas parentais, (iii) motivação, (iv) *self-handicaping*, (v) autoconceito/autoestima e sucesso académico e (vi) emoções.

### 5.1. Transição de ciclo

Os alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade, ou seja, do 1.º para o 2.º ciclo do Ensino Básico, passam por diversas transformações tanto ao nível físico como escolar.

Ao nível físico, estas crianças, consideradas pré-adolescentes, encontram-se numa fase que se caracteriza por mudanças de carácter biológico, emocional, cognitivo e social, o que influencia a consciência que têm de si próprias e, em alguns casos, a sua autoestima (Correia & Pinto, 2008).

Sob outra perspetiva, é imprescindível mencionar que, ao nível escolar muitos dos alunos passam a frequentar uma escola nova que, à partida, pode apresentar maiores dimensões ao nível das suas infraestruturas e número de alunos, o que poderá, de alguma forma, fazê-los sentir inseguros ou pouco motivados. Ademais, a organização curricular dos alunos também sofre alterações consideráveis, visto que finda o regime de monodocência e predomina a introdução de novas áreas do saber/disciplinas, lecionadas por diferentes docentes, com metodologias de ensino diferenciadas, em salas de aula distintas (Correia & Pinto, 2008).

Na transição do 1.º para o 2.º ciclo, também se verificam modificações no que respeita às relações entre os professores e os alunos, pois os docentes são responsáveis por diversas turmas o que, inevitavelmente, faz com que a relação para com todos os seus alunos não seja tão acessível nem tão próxima como se registava no 1.º CEB, o que pode, em alguns casos, provocar sentimentos negativos nos mesmos e afetar as suas motivações para cada área do saber. (Bento, 2007).

## 5.2. Práticas educativas parentais

A família é a fonte primária de socialização das crianças, uma vez que é a sua principal referência e influência ao longo dos seus primeiros anos de vida, integrando um aspeto crucial para o seu desenvolvimento e inserção na sociedade na qual se encontram inseridas. Quando as crianças deixam de passar a maior parte do seu tempo em casa, passando a integrar um contexto escolar, que é visto como sendo também um local de referência para as mesmas, principiam novas responsabilidades, nomeadamente a nível académico, sendo introduzida, na maioria das famílias, uma nova preocupação que se relaciona com o seu sucesso académico e futura inserção no mercado de trabalho (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Surge, deste modo, o conceito de práticas educativas parentais, que diz respeito aos comportamentos e estratégias adotados pelos pais, ao longo da escolarização dos seus filhos, com vista à sua aquisição de competências académicas e de socialização para que estes se tornem seres autónomos, responsáveis e motivados (Darling & Steinberg, 1993).

O envolvimento dos pais pode caracterizar-se tendo em consideração dois dos principais locais de referência das crianças, a sua escola e a sua casa. Por um lado, o envolvimento escolar relaciona-se com a participação parental perante as atividades promovidas pelo estabelecimento de ensino, de forma que os docentes e a família possam criar uma relação na qual prevaleça o respeito mútuo e o conhecimento interpessoal. Por outro lado, o envolvimento dos pais em casa diz respeito ao seu apoio e interesse face à educação dos seus filhos, que está intimamente relacionado com a sua preocupação ante a realização dos trabalhos de casa, a compreensão das matérias lecionadas e a relação entre os seus filhos com os seus docentes, os seus colegas de turma ou outros indivíduos pertencentes ao contexto escolar (Bakker & Denessen, 2007).

No entanto, a participação dos familiares no desenvolvimento das crianças, pode apresentar-se como sendo um fator de proteção, que está relacionado com atitudes mais positivas, ou como um fator de risco, que é alusivo a atitudes mais negativas (Baptista, 2000).

Os fatores de proteção dizem respeito a comportamentos tais como o afeto, a entreajuda, o respeito e a proteção, o que possibilita a presença de críticas construtivas que podem, sem dúvida, potenciar a importância da perceção das crianças de que a ocorrência

de erros é fundamental para que se verifiquem aprendizagens significativas, o que pode facilitar o aumento da sua autoestima (Randolph & Dykman, 1998).

Por seu lado, os fatores de risco remetem para estilos parentais autoritários e com tendência para o estabelecimento de regras, nos quais os familiares pretendem que os seus filhos ajam com foco no perfeccionismo académico, tendo como único objetivo o alcance dos melhores resultados escolares, prevalecendo a competitividade, a autovalorização e o receio perante o fracasso (Peixoto & Rodrigues, 2005).

### **5.3. Motivação**

Ao longo da escolaridade, o currículo e as atividades propostas devem ser ajustados consoante os interesses e as competências dos alunos que se encontram inseridos na turma, para que se maximizem os momentos de satisfação e se minimizem os de aborrecimento. Para tal, é fulcral que os docentes tenham como principal objetivo potenciar as aprendizagens dos seus alunos consoante as motivações que apreendem dos mesmos (Brophy, 1998).

A motivação é, de acordo com Brophy (1998), “uma construção teórica utilizada para explicar o início, a direção, a intensidade, a persistência e a qualidade do comportamento” (p.3), ou seja, manifesta as razões por detrás das preferências de cada um. Deste modo, as motivações estão intimamente relacionadas com as experiências anteriores de cada indivíduo, variando entre cada um, uma vez que também se relacionam com o grau com que os estudantes investem a sua atenção e esforço perante as diferentes atividades propostas pelos seus docentes.

A motivação, segundo Neto (2012), pode ser ainda considerada como uma das componentes que subordina o comportamento de uma pessoa, potenciando a sua maior ou menor participação durante atividades de aprendizagem, estando ainda integrada ao conceito de motivo. O motivo refere-se aos “constructos hipotéticos utilizados para explicar porque é que as pessoas fazem o que fazem” (Brophy, 1998, p.3), logo é o elemento central da atividade humana, explicando o que influencia os indivíduos a agirem de determinada forma. Cada motivo é distinguível de acordo com os objetivos e as estratégias utilizadas por cada aluno, sendo mutável com o passar dos anos e com as experiências pelas quais cada um passa (Marzinek, 2004).

Além disso, importa referir que a motivação ao nível escolar está associada a duas orientações distintas por parte de cada aluno, a orientação para a tarefa e a orientação para o ego. Na orientação para a tarefa, os alunos apresentam características relacionadas com a perseverança, o esforço e a autoeficácia, encontrando-se, automaticamente, mais motivados para adquirir aprendizagens significativas e demonstrando uma atitude de satisfação perante o término de qualquer tarefa que lhes seja proposta. No que respeita à orientação para o ego, os alunos demonstram características como a ansiedade, a autovalorização, a autodefesa e a preocupação constante perante o que os seus colegas pensam a seu respeito. Assim, a segunda orientação relaciona-se com dois objetivos distintos, por um lado os estudantes podem pretender demonstrar capacidades superiores às dos seus pares aquando da realização das tarefas propostas pelos seus docentes ou, no caso contrário, tentam não se assumir como incapazes de cumprir os objetivos apresentados diante dos seus progenitores, professores ou dos seus colegas de turma (Skaalvik, 1997).

Além das orientações motivacionais, também podemos distinguir dois tipos de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca advém do próprio indivíduo, que realiza as atividades que lhe são propostas com prazer e interesse e, por esse motivo, decorre do seu próprio empenho e esforço. Pelo contrário, a motivação extrínseca resulta dos contributos e estímulos de agentes externos e tem como principal finalidade o alcance de um propósito, mais concretamente, a obtenção de um resultado positivo (Marzinek, 2004). Ambos os tipos de motivação se encontram presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, no entanto a motivação intrínseca é considerada mais pertinente, uma vez que desenvolve a autonomia do aluno, a conquista de objetivos pessoais e a compreensão dos conteúdos abordados, ao contrário da extrínseca que se relaciona com recompensas externas que podem não incutir novos conhecimentos nas crianças (Kobal, 1996).

Logo, um aluno que se apresente motivado durante o processo de ensino-aprendizagem, demonstrar-se-á mais envolvido, atento e interessado ao longo da realização de tarefas mais desafiantes, não desistindo diante de adversidades e utilizando estratégias diversificadas, o que influenciará positivamente o seu aproveitamento escolar. Por outro lado, um aluno que não demonstra motivação não apresenta como características

a persistência, a vontade de aprender e o estudo contínuo com vista à obtenção de resultados positivos (Boruchovitch & Costa, 2001).

#### **5.4. *Self-handicapping***

Os alunos, especialmente os que não se revelam motivados durante a aquisição de competências académicas, podem apresentar *self-handicapping*. O *self-handicapping* diz respeito à criação de impedimentos intencionais que decorrem de uma ação, como por exemplo estar desatento durante uma aula, ou de uma inação, tal como não estudar para um teste de avaliação (Covington, 1992). Os comportamentos que estão associados ao *self-handicapping* podem dizer respeito, de acordo com Urdan e Midgley (2001), à procrastinação, falta de esforço, doença, timidez, mau humor, falta de sono ou o envolvimento excessivo em atividades e projetos fora do contexto escolar.

O *self-handicapping* verifica-se tanto em alunos com elevada autoestima como em crianças com baixa autoestima. Os alunos com elevada autoestima podem autossabotar-se, de forma a proteger a mesma, ou seja, nos momentos nos quais se apercebem que irão apresentar resultados menos positivos face ao esperado, tentam manipular a perceção dos outros perante o que os levou a obter os mesmos. Por seu lado, os alunos com baixo nível de autoestima não estimulam as suas capacidades ao máximo com medo de fracassar perante os outros (Urdan & Midgley, 2001).

É importante referir que o *self-handicapping* apresenta características em comum com o perfeccionismo, pois relaciona-se com a preocupação exagerada perante o parecer dos demais relativamente ao seu desempenho (Kearns et al., 2007). No entanto, os alunos que manifestam *self-handicapping* podem espelhar atributos positivos, como é o caso da autoestima, o estado de espírito, a motivação orientada para os objetivos e a omissão de ansiedade durante a realização de uma tarefa.

#### **5.5. Autoconceito, autoestima e sucesso académico**

Todo e qualquer indivíduo exhibe duas dimensões da sua personalidade, os autoconceitos e a autoestima, que pode ser negativa ou positiva, e ambas apresentam consequências no que concerne às relações sociais estabelecidas e aos resultados académicos. Se por um lado, o autoconceito diz respeito ao conjunto de crenças que cada

sujeito apresenta sobre si próprio, por outro lado, a autoestima é a avaliação face a essas crenças (Leary et al, 1995).

Assim, o autoconceito é caracterizado por se tratar de um conjunto de conhecimentos e percepções que qualquer sujeito possui relativamente a si próprio, variando de tarefa para tarefa e assumindo, essencialmente, um carácter cognitivo (Peixoto, 2004). Além disso, inclui as crenças que cada indivíduo considera como sendo totalmente verdadeiras perante as descrições, prescrições e avaliações de si próprio. Desta forma, de acordo com Shavelson et al. (1976), o autoconceito apresenta como características principais o facto de ser estruturado, multifacetado, hierarquizável e estável. Primeiramente, é estruturado, visto que cada sujeito pode classificar as informações que tem relativamente a si próprio, podendo interrelacioná-las consoante o que considera mais vantajoso. O autoconceito é também considerado multifacetado, durante a passagem para a idade adulta, uma vez que possui diferentes e diversas dimensões consoante as tarefas ou contextos pelos quais cada indivíduo passa e a representação que tem de si próprio nessas circunstâncias específicas, e, ainda, se organiza de forma hierárquica, das dimensões mais globais, como o autoconceito académico, para áreas mais específicas, como a história. Por fim, geralmente julga-se que o autoconceito é estável, no entanto pode tornar-se menos estável se a pessoa em questão alterar a sua condição social e/ou académica (ibidem).

Por oposição, a autoestima tem uma componente predominantemente afetiva e diz respeito à percepção que cada sujeito apresenta relativamente às suas competências individuais, estando relacionada com o conceito de autoavaliação global e o bem-estar psicológico (Gomes, 2007). Ademais, inclui um sentimento valorativo, “relativamente permanente, sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e os falhanços das suas vidas quotidianas” (Osborne, 1996, p.22). A autoestima é unidimensional, pois relaciona-se com as características globais de um indivíduo, possui uma componente essencialmente avaliativa, podendo esta ser referida como elevada ou baixa de acordo com o número de atributos positivos e negativos que o sujeito confere a si próprio, e varia consoante o género, a idade e o estatuto social (Peixoto, 2004). Além disso, a autoestima regula as relações que ocorrem entre pares, pois demonstra se a pessoa está ou não inserida na comunidade da qual pretende fazer parte (Leary et al, 1995).

Através das suas características, é possível verificar que existe uma correlação entre a autoestima e o autoconceito, pois quando qualquer indivíduo apresenta níveis positivos de autoestima, estes correspondem, automaticamente, a autoconceitos positivos, e quando exibem níveis negativos de autoestima existem, naturalmente, autoconceitos negativos (Campbell & Lavalley, 1993).

Ademais, dado que a fase escolar é um dos aspetos com maior relevância ao longo da vida de um indivíduo, pois o sucesso ou insucesso afeta intimamente a sua autoestima e o seu autoconceito, é também verificável uma associação entre o autoconceito, a autoestima e o sucesso académico. O autoconceito é o que prenuncia o sucesso académico, e não o quociente individual ou até a atitude demonstrada face ao estabelecimento escolar como se julga, sendo decisivo na forma como os alunos encaram o contexto escolar (Oliveira, 2015). A autoestima, por seu lado, relaciona-se com o resultado do sucesso académico, ou seja, quanto mais positiva for a autoestima, mais elevado será o rendimento académico de cada aluno (Covington, 1992). Assim, se o autoconceito e a autoestima apresentarem níveis positivos, existirá uma maior motivação individual, o que possibilitará a amplificação das aprendizagens (Oliveira, 2015).

No entanto, se analisarmos mais aprofundadamente ambos os construtos, podemos registar diferenças significativas. Por um lado, se a autoestima influencia as reações afetivas, ou seja, os sentimentos que decorrem de uma ação, as componentes relacionadas com o autoconceito afetam as razões pelas quais um indivíduo age de uma certa forma, ou seja, as suas reações cognitivas (Dutton & Brown, 1997).

Pode concluir-se então que ambas as competências são fundamentais para todo e qualquer indivíduo, inclusive ao nível escolar, e tendo em consideração as práticas educativas parentais, dado que alunos que apresentam níveis positivos de autoconceito obtêm resultados mais favoráveis por demonstrarem uma maior motivação aquando da realização de tarefas propostas pelo docente, possuindo uma autoestima positiva. Se, pelo contrário, os seus resultados não são tão positivos e demonstram atitudes de fraca motivação e interesse, o seu autoconceito é negativo e detêm baixa autoestima (Senos & Diniz, 1998). Logo, e tal como é afirmado por Rosenberg (1979), a autoestima e o autoconceito “não são idênticas nem intermutáveis: ambas existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (p.20).

## 5.6. Emoções

A Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia têm vindo a estudar as emoções, confirmando o facto de as mesmas estarem presentes no dia a dia de qualquer indivíduo, em diversos contextos, como é o caso do meio escolar (Schutz & DeCuir, 2002).

As emoções caracterizam-se por formas de estar curtas, intensas e mais ou menos conscientes que resultam de experiências específicas, podendo provocar alterações fisiológicas nos sujeitos (Rosenberg, 1998; Schutz et al, 2007; Lazarus, 1991). Estas são concebidas de modo social e ativadas de modo pessoal, ou seja, não são características de um indivíduo ou de uma população em particular, mas sim emergem mediante as interações que ocorrem entre uma pessoa e o seu meio, conduzindo a uma forma emocional de estar particular (Schutz et al, 2007). Por conseguinte, as emoções só poderão ser analisadas na sua totalidade tendo em consideração o contexto no qual ocorreram e os aspetos fisiológicos, psicológicos e comportamentais do sujeito em questão (Mata et al, 2015).

As emoções tratam-se de realidades empíricas e, por esse motivo, cada vez que uma pessoa experencia uma emoção está sujeita a obedecer a uma lei, que se baseia em mecanismos de natureza involuntária. Consequentemente, de acordo com Frijda (1988), existem oito leis relacionadas com as emoções (i) *a lei do significado situacional*, (ii) *a lei da preocupação*, (iii) *a lei da realidade aparente*, (iv) *a lei da mudança*, (v) *a lei da conservação do momento emocional*, (vi) *a lei da finalidade*, (vii) *a lei do cuidado com as consequências* e (viii) *a lei da carga mais leve e do maior ganho*.

*A lei do significado situacional* diz respeito à presença de emoções particulares, positivas ou negativas, tendo em consideração certos tipos de acontecimentos e as preocupações do sujeito, isto é, dando resposta a determinadas situações que são importantes para o indivíduo envolvido, como por exemplo a presença de raiva perante insultos ou frustrações.

No que concerne à *lei da preocupação*, sabe-se que, à partida, cada emoção tem uma preocupação envolvida, que, inevitavelmente, fomenta o seu significado, podendo ser distinta de uma ocorrência para outra, como é o caso de sofreremos com a doença de um familiar e vivenciarmos a alegria através da sua recuperação.

Quanto à *lei da realidade aparente*, um acontecimento que é real gera emoções fortes e, pelo contrário, uma ocorrência que não é vista como verdadeira e que não impressiona provoca uma emoção mais fraca ou a falta da mesma. Pelo contrário, *a lei da mudança* refere que as emoções ocorrem devido a transformações reais em condições favoráveis ou desfavoráveis, e quanto maior for a mudança ocorrida, mais intensa será a emoção apresentada.

De acordo com *a lei da conservação do momento emocional*, e tomando por exemplo o luto perante a perda de um filho, as emoções sentidas são repetidas indefinidamente, aparecendo a terapia comportamental como uma solução para a emoção sentida. Por sua vez, *a lei da finalidade* revela que as emoções podem ser “fechadas a juízos de relatividade do impacto e às exigências de objetivos que não os seus próprios. Tendem a ser absolutas em relação a esses juízos e a ter controlo sobre o sistema de ação” (Frijda, 1988, p.354), podendo ser, o encerramento, considerado a particularidade essencial da emoção.

A *lei do cuidado com as consequências* refere-se aos impulsos secundários potenciados pelas emoções que podem modificar, ou não, a primeira emoção experienciada, moderando-a, o que explica que esta lei implique todas as outras mencionadas anteriormente. Por último, *a lei da carga mais leve* é relativa à minimização das cargas emocionais negativas, por outras palavras, as emoções que são mais complexas de lidar, e *a lei do maior ganho* que remete para a maximização do ganho emocional, tal como é o caso do medo que possibilita evitar o esforço perante a superação de riscos.

Assim, posto a caracterização das leis relacionadas com as emoções, importa referir que estas estão também presentes em cada contexto escolar. As salas de aula são locais nos quais todos os alunos possuem diariamente interações, tanto com os diferentes professores como com colegas ou outros indivíduos pertencentes ao contexto, onde têm, inevitavelmente, de enfrentar desafios, dificuldades e cumprir os objetivos propostos, o que promove o surgimento de diferentes emoções, que importam ser identificadas e compreendidas pelos docentes para que coexista um ambiente positivo (Mata et al, 2005).

As emoções em sala de aula, que são maioritariamente de realização, pois estão relacionadas com atividades específicas, podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o seu progresso individual e a sua motivação perante as atividades propostas (Pekrun et al, 2002).

Deste modo, cabe a cada docente estruturar a apresentação dos conteúdos de acordo com os interesses dos seus alunos, promovendo, também, momentos de autonomia, de forma que as crianças se sintam confiantes e curiosas, evidenciando perfis emocionais mais positivos. Ademais, o professor deve potenciar um clima afetivo ao longo de todo o ano letivo através de emoções positivas de ativação, como o orgulho, para desenvolver as aprendizagens, ao invés de emoções negativas de desativação, como o desânimo, que podem surtir o efeito contrário nos alunos afetando os seus resultados académicos (Pekrun et al, 2002). As emoções, segundo Pekrun (2006), estão, ainda, relacionadas com os seus antecedentes e com os seus efeitos, ou seja, o feedback dos docentes também deve ser tido em consideração, pois o seu cariz pode afetar positivamente ou negativamente as emoções e a motivação dos seus alunos.

Além disso, é indiscutível que as emoções também apresentam um impacto significativo no desempenho e sucesso académico das crianças. Caso um indivíduo apresente ansiedade aquando da realização de tarefas que requeiram maior atenção, foco e perseverança, pode ocorrer, de acordo com vários estudos efetuados, um desempenho de carácter negativo (Pekrun et al., 2006). Pelo contrário, caso um aluno apresente, por exemplo, interesse ou contentamento face à realização das diferentes tarefas propostas apresentará, inevitavelmente, resultados mais positivos, o que acabará por assumir uma importância acrescida durante todo o seu percurso académico e à aquisição de aprendizagens relevantes para o seu percurso.

Concluindo, as emoções afetam qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, quer seja de forma positiva quer seja de forma negativa e, por esse motivo, sabendo do impacto que as mesmas podem causar a cada um desde a sua infância, devem ser tidas em consideração em qualquer contexto, especialmente no primeiro contexto fora de casa, que é a escola.

## **6. Metodologia**

Nesta secção, apresentarei (i) a caracterização sumária dos participantes, (ii) a natureza do estudo, (iii) as opções metodológicas, nomeadamente os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados e (iv) os princípios éticos do processo investigativo.

### **Opções metodológicas**

#### **6.1.1. Caracterização sumária dos participantes**

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II, em duas turmas do 5.º ano do 2ºCEB pertencentes a um estabelecimento educativo privado na zona metropolitana de Lisboa, com uma grande densidade populacional, cuja caracterização intensiva se encontra anteriormente registada (cf. subcapítulo 2.1).

Relativamente à amostra da presente investigação, participaram um total de vinte e oito alunos, em que onze pertenciam ao sexo feminino, catorze ao sexo masculino e três preferiram não identificar o seu género, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Nenhum destes alunos havia reprovado ao longo do seu percurso escolar e apenas um estava referenciado por apresentar um quadro de dislexia, recebendo, quando necessário, apoio individualizado da parte dos docentes das diferentes áreas curriculares.

#### **6.1.2. Natureza do Estudo**

A metodologia diz respeito à fundamentação, ao nível teórico de uma investigação, tendo em consideração os “princípios, axiomas, crenças e modelo” (Hameed, 2020, p.9), sendo que se relaciona com um método específico e demonstra a razão pela qual este se trata do mais indicado para o tema em estudo. No caso, o presente estudo, atendendo à sua problemática e objetivos de investigação insere-se numa metodologia quantitativa.

A metodologia quantitativa tem como principais características a “recolha de dados numéricos que são analisados através de métodos de base matemática onde a estatística está particularmente integrada” (Creswell, 2009, p.30), e, através da mesma é possível testar teorias objetivas enquanto certas variáveis vão sendo analisadas. De forma que estas variáveis sejam avaliadas, é necessário proceder ao tratamento dos dados

mediante fontes estatísticas, visto que a quantificação dos dados é essencial neste tipo de metodologia.

Deste modo, as variáveis que dizem respeito à metodologia quantitativa podem apresentar três tipos de tipologias distintas, as variáveis independentes, as variáveis dependentes e as variáveis de controlo. Assim, as variáveis independentes dizem respeito ao que pode interferir com os resultados do estudo a ser desenvolvido, nomeadamente as predisposições do sujeito para dar resposta ao que é inquirido, as variáveis dependentes identificam o fenómeno que vai ser estudado e as variáveis de controlo podem interferir indiretamente com a variável dependente mediante o impacto que tem para com a variável independente (Cervi, 2017)

Tendo em consideração o meu estudo, as variáveis independentes dizem respeito à lecionação de aulas possibilitando que os alunos expressem as suas emoções e motivações na área do Português e História e Geografia de Portugal e as variáveis dependentes relacionam-se com a verificação das emoções e motivações dos alunos perante a realização de quatro questionários e quatro testes de avaliação sumativa, dois referentes a cada área do saber. Por fim, as variáveis de controlo relacionam-se com o conjunto de características semelhantes entre ambas as turmas como é o caso da idade, o rendimento escolar e as condições socioeconómicas dos alunos.

Ademais, a metodologia quantitativa possui três vantagens que podem ser consideradas extremamente relevantes, tendo em conta o objeto de estudo em questão, nomeadamente a objetividade, a generalização e a eficácia. A objetividade decorre do facto dos temas em estudo se encontrarem intimamente relacionados com as características que advém do público em geral, a generalização é resultado da investigação quantitativa abranger amostras de grandes dimensões, o que permite a elaboração de conclusões mais rigorosas e, por fim, a eficácia decorre dos métodos de análise de dados utilizados, como análises estatísticas e computacionais (Xiong, 2022).

Assim, e atendendo às suas características e vantagens, considerei ser a metodologia mais pertinente e adequada para o meu estudo, uma vez que me permitirá obter conclusões mais generalizadas, objetivas e eficazes.

### 6.1.3. Opções metodológicas

Definida a natureza do estudo, importa referir quais as opções metodológicas consideradas. Tendo em consideração a problemática, o inquérito por questionário, que é uma das técnicas mais utilizada pelas Ciências Sociais, seguido de análise estatística descritiva foram eleitas as opções mais pertinentes.

Desta forma, comecei por implementar quatro questionários, já aferidos e validados por Mata, Monteiro & Peixoto (2014) através da escala de clima de sala de aula, às duas turmas do 5º ano (que se trata da minha amostra representativa) dois referentes à área do Português e dois à área da História e Geografia de Portugal, cuja temática incidia nas emoções e motivações perante as duas áreas do saber, *Porque é que faço as coisas?* (cf. Anexo G e H), e *Como me sinto?* (cf. Anexo I e J). O inquérito por questionário tem como principal finalidade verificar, ou não, as hipóteses que orientam uma pesquisa, podendo definir-se como sendo “uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos” (Dias, 1994, p. 5). Diz também respeito a uma técnica de observação não participante, visto que o investigador não precisa de estar, necessariamente, integrado no meio que está a ser estudado, o que lhe permite captar dimensões subjetivas que, à primeira vista, poderiam não ser concluídas através da observação direta (Dias, 1994).

Além disso, o inquérito por questionário consiste na resposta, por parte de uma amostra representativa da população, de questões de tipologia fechada através das quais os indivíduos “não só atribuem significado aos fenómenos estudados, como nos dão a conhecer as suas motivações, atitudes, opiniões, sistema de representações” (Dias, 1994, p.6) face à temática em estudo, permitindo, ao mesmo tempo, ao investigador obter informações mais atualizadas e mais relevantes sobre a sua amostra. Através das respostas dos inquiridos o investigador constrói o seu próprio “material” que deverá ser, posteriormente, interpretado e, na maioria dos casos, generalizado. Logo, e de acordo com Dias (1994), as vantagens que decorrem desta metodologia são a sua extensão, a capacidade de se comparar os seus resultados e a generalização.

Após a implementação do questionário à amostra representativa do meu estudo, e resultante do facto desta metodologia permitir a recolha de bastante informação, tornou-

se indispensável recorrer à análise estatística descritiva com vista ao tratamento dos dados recolhidos. A análise estatística descritiva possibilita extrair-se conclusões acerca da população inquirida, existindo a “possibilidade de se tomarem decisões sobre os parâmetros de uma população, sem que seja necessário proceder a um recenseamento de toda a população” (Reis et. al., 1999, p.21).

#### **6.1.4. Princípios Éticos**

Para a realização da minha investigação, tomei em consideração o Código de Conduta Ética da Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018), tomando como princípios gerais (i) a integridade científica, (ii) a responsabilidade, (iii) a honestidade e (iv) a fiabilidade e rigor, dado que é imprescindível efetuar o consentimento informado dos pais (cf. Anexo K) e assegurar a confidencialidade dos inquiridos, pois tratam-se de crianças.

Assim, quando principiei o momento de intervenção no 2ºCEB informei automaticamente tanto a professora cooperante como os alunos de ambas as turmas, da natureza da minha investigação, explicando aos segundos que iriam ser parte integrante e primordial do mesmo. Posteriormente, foi efetuado um documento, mais concretamente o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças (cf. Anexo K), expondo a natureza do estudo, respetivos objetivos e confidencialidade dos resultados para que pudessem ser entregues os inquéritos por questionário. O consentimento informado trata-se de “um conceito jurídico ocidental, com uma carga de pressupostos ocidentais sobre a capacidade de agir e a autonomia sancionada por conceções ocidentais de direitos” (Reardon, 2001, p. 367). Após a receção do documento, uma pequena parte dos encarregados de educação não concordaram que os seus educandos participassem no estudo, mas a grande maioria concordou com a participação dos seus filhos em todos os procedimentos do estudo.

Por último é importante referir que dei primazia à confidencialidade e privacidade de todos os alunos bem como da instituição de ensino na qual decorreu o período de investigação, atribuindo inclusive um número a cada aluno ao invés do seu nome próprio e pessoal.

## **7. Apresentação e discussão dos resultados**

No presente capítulo, após a mobilização de todas as técnicas de recolha e análise de dados supramencionadas, serão apresentados e discutidos os resultados que decorreram do estudo realizado com duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Deste modo, este capítulo encontra-se organizado mediante os principais resultados obtidos na aplicação dos inquéritos por questionário e dos testes de avaliação sumativa que procuram dar resposta a cada um dos objetivos gerais da presente investigação:

- 1) *Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP;*
- 2) *Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP;*
- 3) *Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas.*

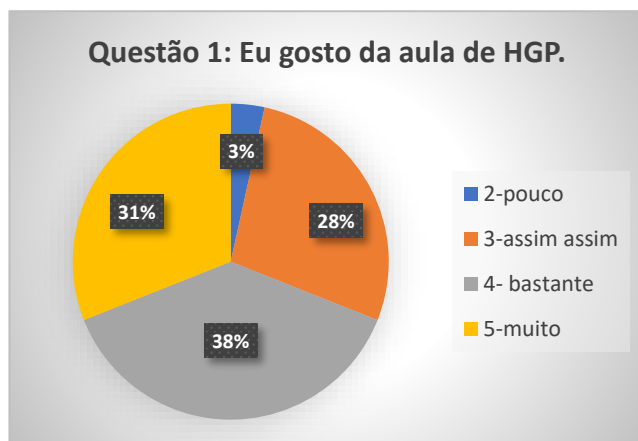
Realizados os inquéritos por questionário aos alunos de ambas as turmas, os resultados obtidos foram analisados através da construção de grelhas e tabelas em *Excel* (cf. Anexo L). Dado que no primeiro questionário realizado, “*Como me sinto*” (cf. Anexo G e H), constavam vinte e oito questões e o segundo questionário, “*Porque faço as coisas?*” (cf. Anexo I e J), continha trinta e duas questões, somente as respostas mais relevantes e que dão resposta a cada um dos objetivos gerais é que serão consideradas.

### **7.1. Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP.**

De forma a responder ao primeiro objetivo geral da presente investigação, foram analisadas algumas das respostas (cf. Anexo L) dos alunos das duas turmas aos inquéritos que se intitulam de “*Como me sinto*” (cf. Anexo G e H), em ambas as áreas do saber.

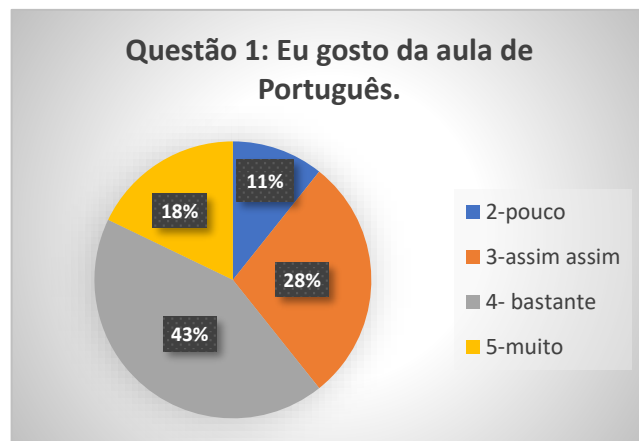
**Figura 1**

Questão 1 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 2**

Questão 1 do inquérito “Como me sinto” PORT

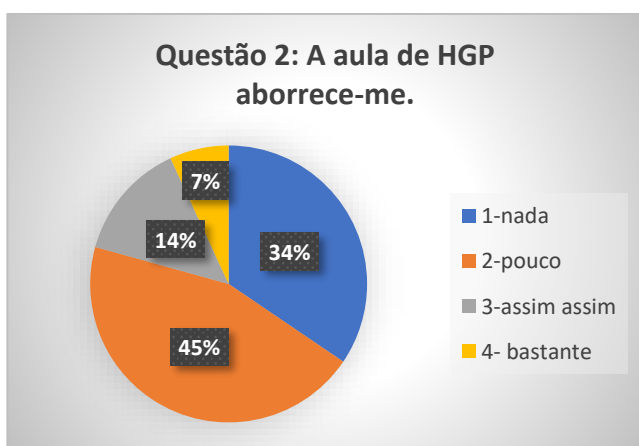


No que diz respeito à primeira afirmação, “*Eu gosto da aula de HGP/ Português*”, a maioria dos alunos referiu que gosta *bastante* de ambas as aulas (38%/43%), no entanto no que diz respeito à área de HGP os alunos referem, em segundo lugar, que gostam *muito* da aula (31%), ao invés da área do Português, na qual os alunos mencionam, em segundo lugar, que gostam *assim-assim* (28%). Apesar disso, é visível que são poucas as crianças que referem que gostam *pouco* das aulas das duas áreas curriculares (3%/11%).

Através da análise desta questão é possível comprovar que os alunos se interessam por ambas as aulas, apresentando um gosto superior no que se refere à área de HGP do que à área de Português.

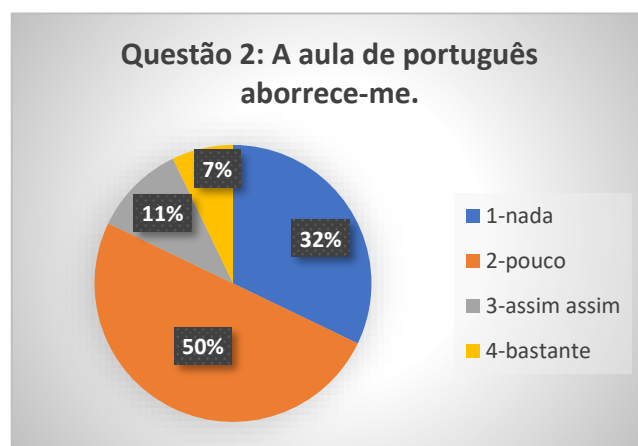
**Figura 3**

Questão 2 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 4**

Questão 2 do inquérito “Como me sinto” PORT

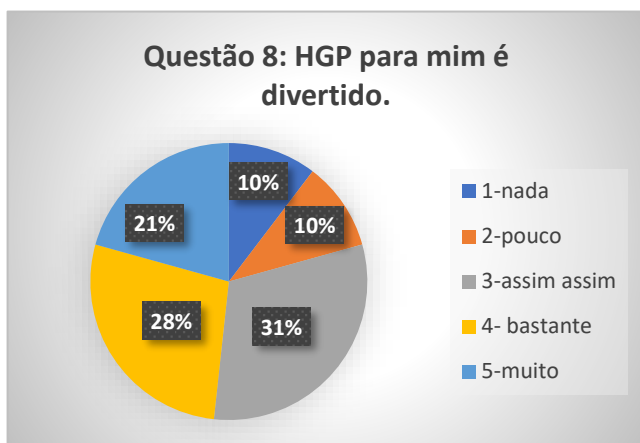


Relativamente à segunda afirmação, “A aula de HGP/Português aborrece-me”, os alunos inquiridos, na sua maioria, reiteram que tal se sucede *pouco* (45%/50%), ou *nada* (34%/32%), sendo que somente 7% dos alunos afirmam que ambas as aulas os aborrecem *bastante*.

Desta forma é perceptível que os alunos não consideram que as aulas são aborrecidas, o que demonstra que as mesmas lhe transmitem emoções que não o aborrecimento, ou seja, emoções positivas.

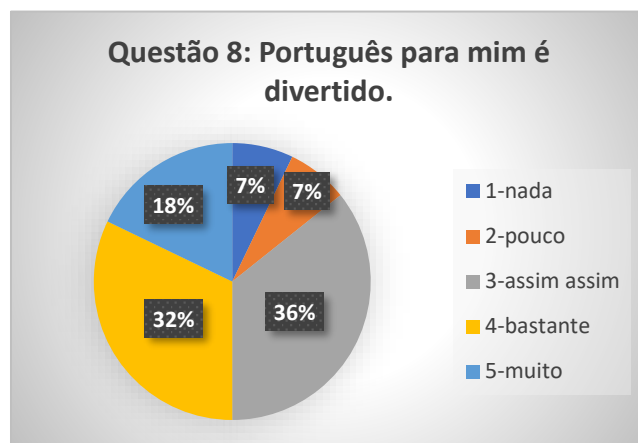
**Figura 5**

Questão 8 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 6**

Questão 8 do inquérito “Como me sinto” PORT

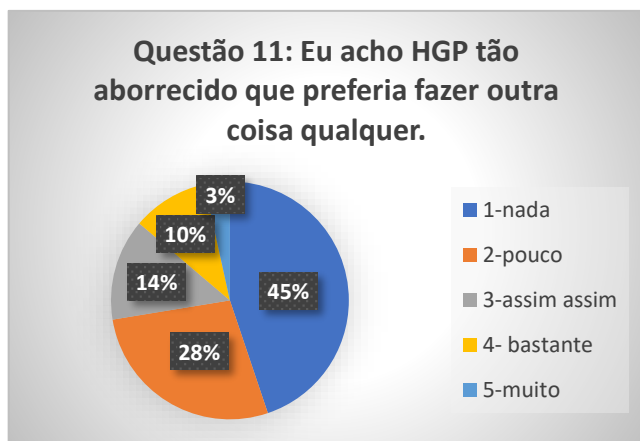


No que concerne à oitava afirmação, “HGP/Português para mim é divertido”, os estudantes encontram-se bastante divididos nas suas opiniões, mas a percentagem superior relaciona-se com o parâmetro *assim-assim* (31%/36%), seguida do parâmetro *bastante* (28%/32%) e *muito* (21%/18%). Exclusivamente uma pequena parte dos alunos, (10% e 7%) manifestam que as aulas de HGP e Português são *pouco* ou *nada* divertidas.

Mediante a análise desta questão, os alunos revelam que consideram que as aulas de ambas as áreas do saber são, essencialmente, divertidas, o que demonstra, novamente, uma emoção positiva, o contentamento no caso.

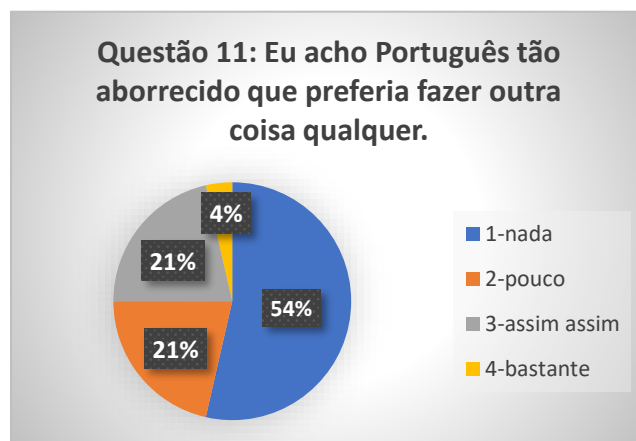
**Figura 7**

Questão 11 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 8**

Questão 11 do inquérito “Como me sinto” PORT



Por fim, a análise dos resultados da décima primeira afirmação, “*Eu acho HGP/Português tão aborrecido que preferia fazer outra coisa qualquer*”, revela que, maioritariamente, os alunos indicam que tal não se sucede *nada* (45%/54%), seguido de que se verifica *pouco* (28%/21%) e *assim-assim* (14%/21%). Apenas uma pequena parte dos alunos referiu que considera ambas as áreas *bastante* aborrecidas (10%/4%).

Assim, os inquiridos mostram que não preferiam fazer outro tipo de atividades ao invés das aulas de HGP e Português por estas serem aborrecidas, o que denota, novamente, emoções positivas face às mesmas.

## **7.2. Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP.**

De modo a dar resposta ao segundo objetivo geral, foram comparados os resultados obtidos nos quatro testes de avaliação sumativa, dois referentes à área do Português e dois à área de HGP (cf. Anexo M), e as respostas (cf. Anexo L) dos alunos face à parte do questionário “*Como me sinto*” (cf. Anexo G e H) sobre os testes de avaliação de cada uma das áreas do saber. No entanto, é importante referir que existem algumas limitações no que concerne à resposta a este objetivo geral, visto que não foi possível realizar uma análise estatística e inferencial.

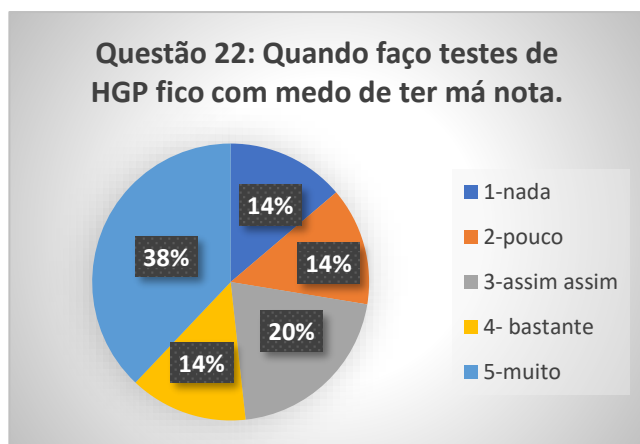
No que respeita aos resultados dos testes de avaliação sumativa, a média do primeiro teste de História e Geografia de Portugal rondou os 71,5%, registando-se um aumento da média obtida no segundo teste para 75,5%, enquadrando-se ambas as

percentagens no nível bom, o que pode ser justificável pelo maior empenho e interesse da maior parte dos estudantes, salvo raras exceções.

Na área do Português, os resultados obtidos aquando dos momentos de avaliação formal, ou seja, os testes de avaliação sumativa, rondaram os 68,2% no primeiro teste e os 69,8% no segundo, enquadrando-se ambas as percentagens num nível suficiente alto. No entanto, e tal como foi referido anteriormente, esta amostra de alunos tem como uma das suas principais fragilidades os erros ortográficos e alguns conteúdos gramaticais, o que acabou por influenciar os resultados obtidos em ambos os momentos de avaliação.

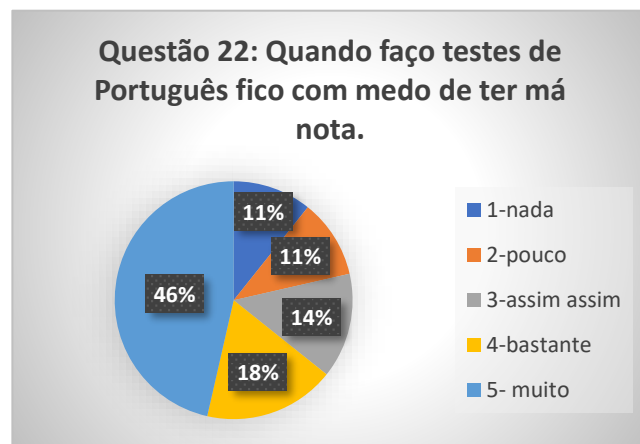
**Figura 9**

Questão 22 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 10**

Questão 22 do inquérito “Como me sinto” PORT



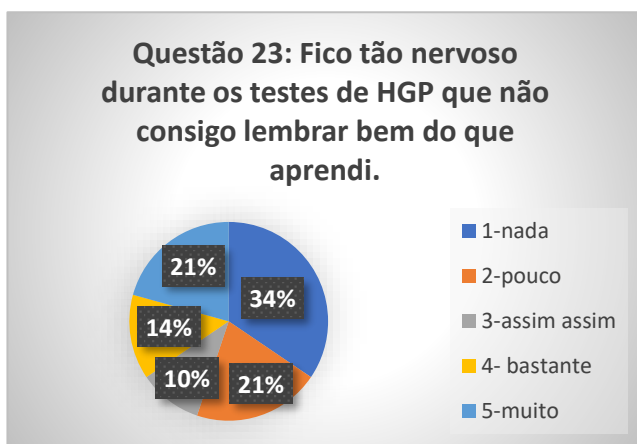
Por outro lado, através da análise do inquérito por questionário “Como me sinto” (cf. anexo g e h), na vigésima segunda afirmação, “Quando faço os testes de HGP/Português fico com medo de ter má nota”, os alunos indicam, na sua maioria, que tal acontece *muito* em ambas as disciplinas (38%/46%). Apesar disso, no questionário relativo a HGP os alunos revelaram, em segundo lugar, que tal se sucede *assim-assim* (20%), seguido de todas as outras opções, *nada*, *pouco* e *bastante*, com a mesma percentagem (14%). Pelo contrário, em Português os alunos referem, em segundo lugar, que ficam com *bastante* medo de ter um resultado menos positivo (18%), seguido da opção *assim-assim* (14%) e das opções *pouco* e *nada* (11%/11%).

Através da análise desta resposta, é perceptível que os alunos têm mais receio de não obter resultados positivos em Português do que em História e Geografia de Portugal,

o que pode ser justificado pela diferença entre os resultados obtidos em ambas as disciplinas.

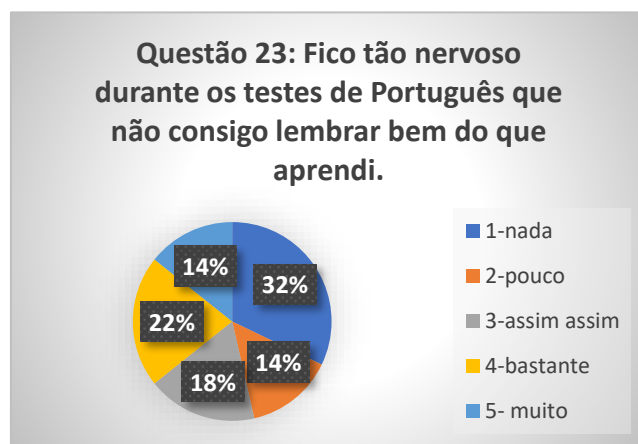
**Figura 11**

Questão 23 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 12**

Questão 23 do inquérito “Como me sinto” PORT

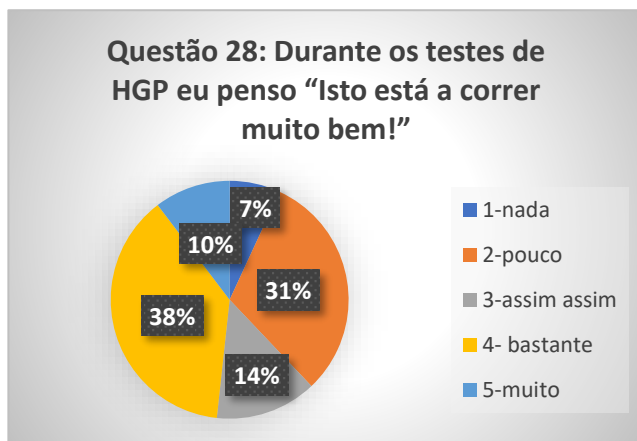


A análise da vigésima terceira afirmação, “*Fico tão nervoso durante os testes de HGP/Português que não consigo lembrar-me bem do que aprendi*”, demonstra que os alunos referem que não ficam, na sua maioria, *nada* nervosos durante a concretização dos testes (34%/32%). Todavia, na área de HGP os alunos indicam, em segundo lugar, que permanecem *muito* nervosos (21%), com a opção *pouco* nervosos a situar-se na mesma percentagem de respostas (21%), de seguida os alunos referem a opção *bastante* (14%), e a opção *assim-assim* preenche a percentagem mais reduzida (10%). Por oposição, em Português a amostra representativa do estudo menciona, em segundo lugar, que ficam *bastante* nervosos durante os testes, não conseguindo relembrar-se bem do que aprenderam (22%), seguidos da opção *assim-assim* (18%) e, por fim, os parâmetros *muito* e *pouco* apresentam a mesma percentagem (14%).

Deste modo, apesar da maioria dos alunos mencionar que não se sentem nervosos, ao ponto de não se relembrarem do que aprenderam, durante a realização dos testes de avaliação, na disciplina de HGP é visível um maior nervosismo do que na disciplina de Português, que pode ser elucidado pela maior exigência que depositam na disciplina devido à superioridade de percentagem nos resultados obtidos.

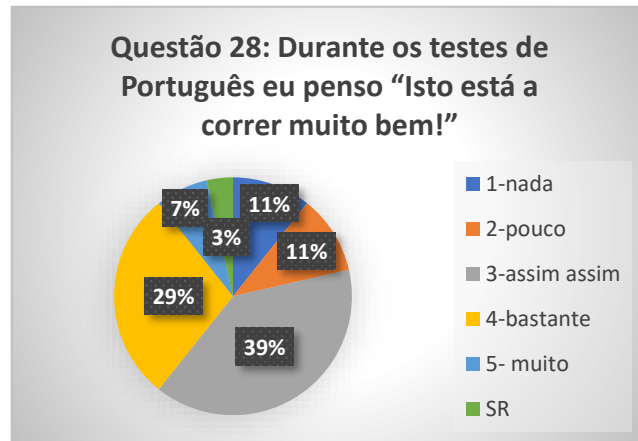
**Figura 13**

Questão 28 do inquérito “Como me sinto” HGP



**Figura 14**

Questão 28 do inquérito “Como me sinto” PORT



Por último, no que concerne à afirmação “*Durante os testes de HGP/Português eu penso “Isto está a correr muito bem!”*”, por um lado, em HGP os alunos referem, maioritariamente, que pensam *bastante* que lhes está a correr muito bem (38%), seguidos do parâmetro *pouco* (31%) e uma percentagem inferior da amostra representativa menciona que tal se verifica *assim-assim* (14%), *muito* (10%) e *nada* (7%). Por outro lado, no que respeita à área de Português uma percentagem considerável de alunos revela que pensa *assim-assim* (39%), seguidos da opção *bastante* (29%) e uma proporção inferior alude que tal se verifica *pouco* (11%), *nada* (11%) e *muito* (7%). É ainda importante destacar que ao nível do Português, na resposta à afirmação descrita anteriormente, 3% dos inquiridos optaram por não responder.

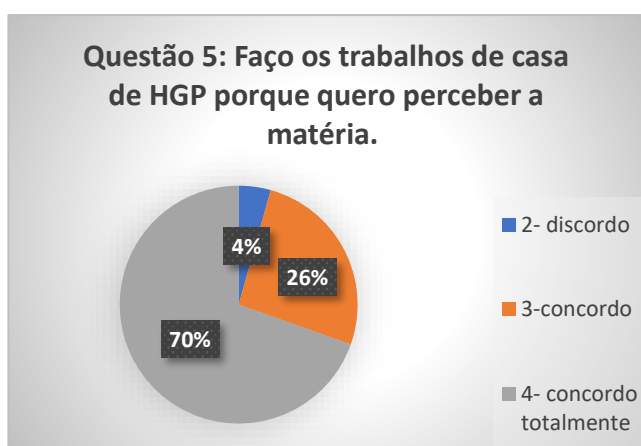
Os resultados apresentados através da análise das respostas dos alunos a esta afirmação demonstram que estes se encontram divididos, ou seja, em HGP apesar de uma das percentagens superiores exprimirem que pensam bastante que os testes estão a correr conforme o esperado, outra percentagem superior invoca exatamente o contrário, e, por seu lado, em Português, os alunos apresentam emoções mais positivas durante a realização dos testes, o que depois não é tão comprovado pelas notas obtidas.

### 7.3. Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas.

Para dar resposta ao último objetivo geral da investigação, foram analisadas as respostas dos alunos (cf. Anexo N) face ao inquérito “*Porque é que faço as coisas?*” (cf. Anexo I e J) nas duas áreas do saber em estudo.

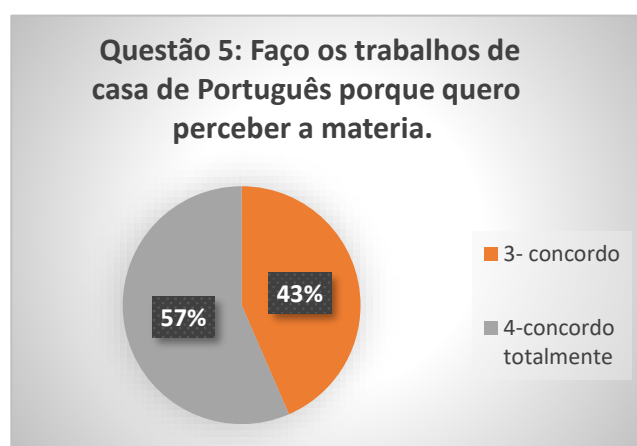
**Figura 15**

Questão 5 do inquérito “*Porque faço as coisas?*” HGP



**Figura 16**

Questão 5 do inquérito “*Porque faço as coisas?*” PORT

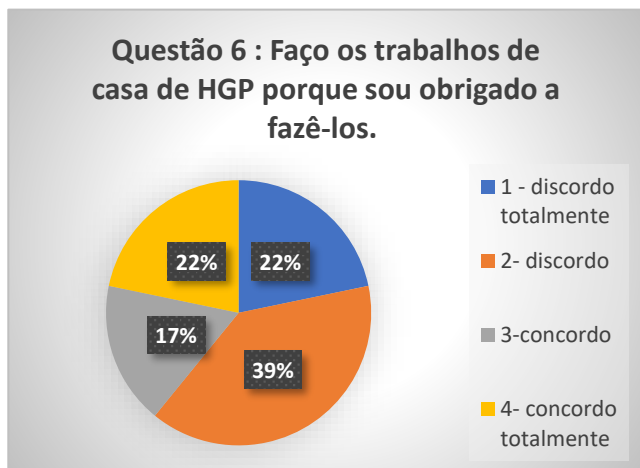


Na quinta afirmação, “*Faço os trabalhos de HGP/Português porque quero perceber a matéria*”, os discentes afirmam, por maioria absoluta, que *concordam totalmente* (70%/57%), seguidos do parâmetro *concordo* (26%/43%). Contudo, em HGP uma pequena percentagem (4%) *discorda*.

Com a análise das respostas a esta afirmação depreende-se que a motivação dos alunos para efetuar os trabalhos de casa de ambas as disciplinas se relaciona com a necessidade em compreender a matéria lecionada ao longo das aulas, o que é, sem dúvida, um excelente indicador para o aumento e consolidação das aprendizagens efetuadas durante as sessões.

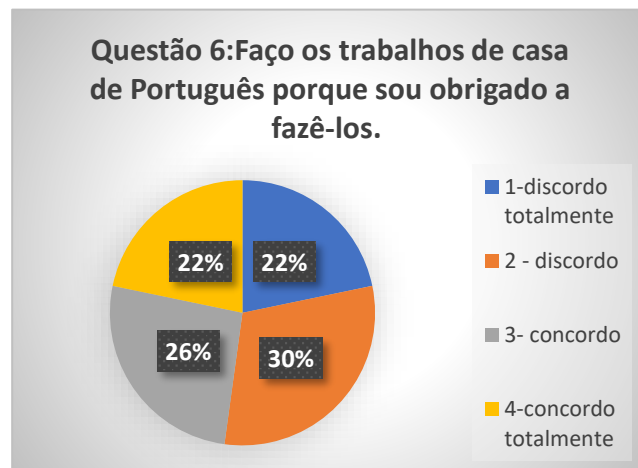
**Figura 17**

Questão 6 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP



**Figura 18**

Questão 6 do inquérito “Porque faço as coisas?” PORT

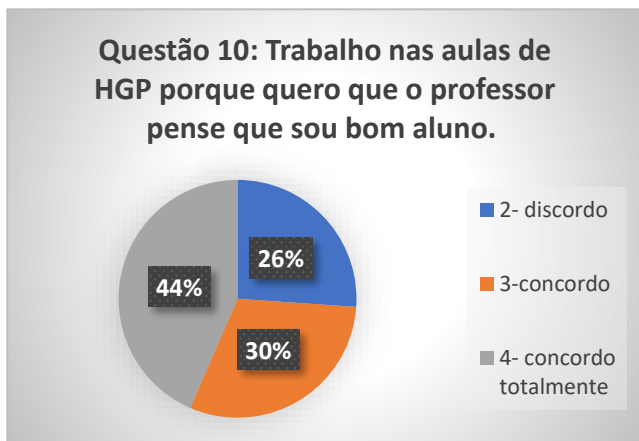


No que se refere à sexta afirmação, “Faço os trabalhos de casa de HGP/Português porque sou obrigado a fazê-los, a maioria dos alunos indica que discorda (39%/30%). Porém, no âmbito da área de HGP as crianças, em segundo lugar, referem equitativamente (22%) que *discordam totalmente* e que *concordam totalmente* e, por fim, 17% responde que *concorda*. Por seu lado, em Português os alunos mencionam, em segundo lugar, que *concorda* (26%), seguido da percentagem igualitária (22%) nos parâmetros *concordo totalmente* e *discordo totalmente*.

Analisando as respostas dos alunos a esta afirmação, apesar da maioria referir que não se sente obrigado a efetuar os trabalhos de casa, existe uma pequena percentagem que concorda, o que pode ser justificável pelas práticas educativas parentais, ou seja, caso os pais se apresentem como sendo perfeccionistas, com estilos parentais mais autoritários, pode verificar-se a obrigação perante a realização dos trabalhos de casa com vista ao perfeccionismo académico dos seus filhos.

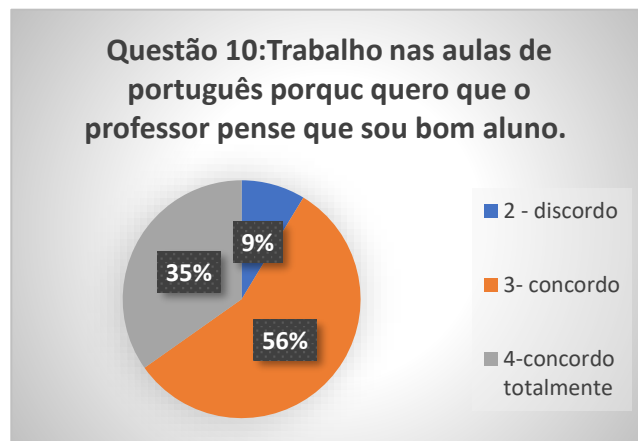
**Figura 19**

Questão 10 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP



**Figura 20**

Questão 10 do inquérito “Porque faço as coisas?” PORT

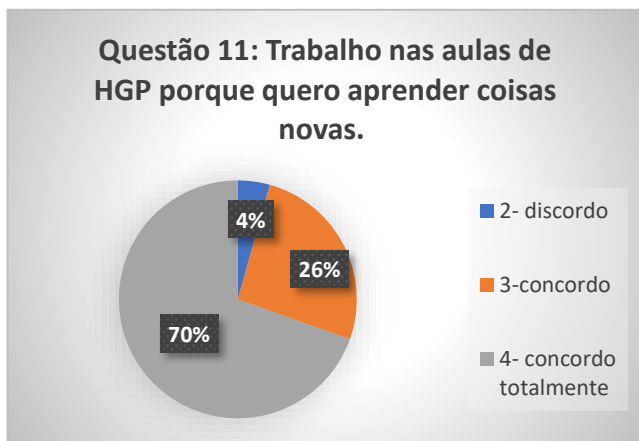


Relativamente à décima afirmação “*Trabalho nas aulas de HGP/Português porque quero que o professor pense que sou bom aluno*”, os resultados divergem ligeiramente em ambas as disciplinas. Se por um lado, em HGP, os alunos patenteiam, maioritariamente, que *concordam totalmente* (44%), seguido da opção *concordo* (30%) e do parâmetro *discordo* (26%). Por outro lado, em Português, as crianças enunciam, na maioria, que *concordam* (56%), seguido da opção *concordo totalmente* (35%). No entanto, uma pequena percentagem (9%) expõe, ainda, que *discorda*.

Mediante a análise das respostas a esta afirmação, os alunos demonstram, na maioria, que *concordam* que em ambas as áreas do saber trabalham nas aulas, pois o seu motivo é que os seus professores pensem que são bons alunos, ou seja, a sua motivação é de carácter extrínseco.

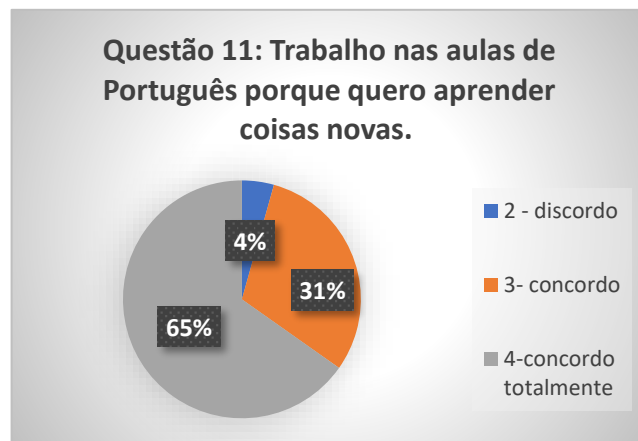
**Figura 21**

Questão 11 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP



**Figura 22**

Questão 11 do inquérito “Porque faço as coisas?” PORT



No que respeita à afirmação “*Trabalho nas aulas de HGP/Português porque quero aprender coisas novas*”, a maioria absoluta dos alunos evidencia que *concorda totalmente* (70%/65%), seguido da opção *concordo* (26%/31%). Pelo contrário, uma ínfima parte (4%) expõe que *discorda* com a afirmação supramencionada.

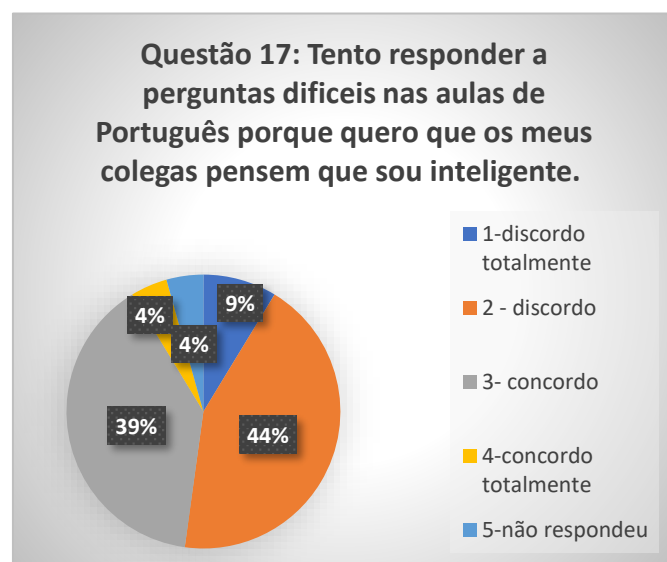
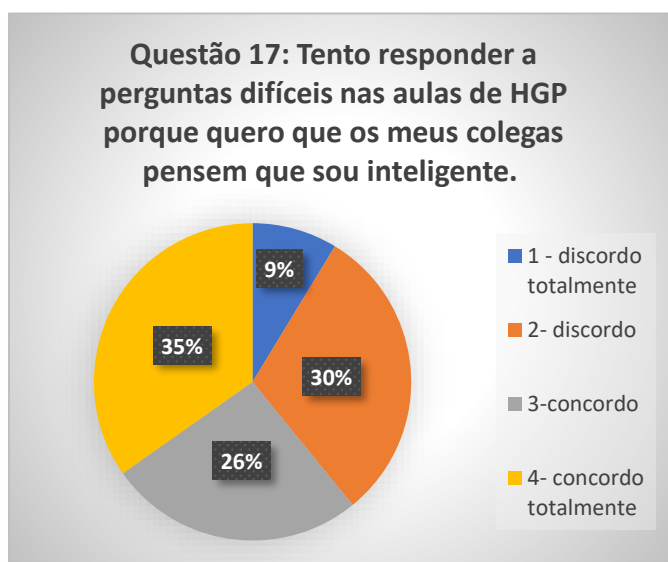
A análise das respostas dos alunos revela que a maioria absoluta dos alunos trabalham nas aulas porque têm como principal motivo a aprendizagem de novos conteúdos, sendo a sua motivação de carácter intrínseco pois decorre do seu próprio empenho, esforço e dedicação.

**Figura 23**

Questão 17 do inquérito “*Porque faço as coisas?*” HGP

**Figura 24**

Questão 17 do inquérito “*Porque faço as coisas?*” PORT



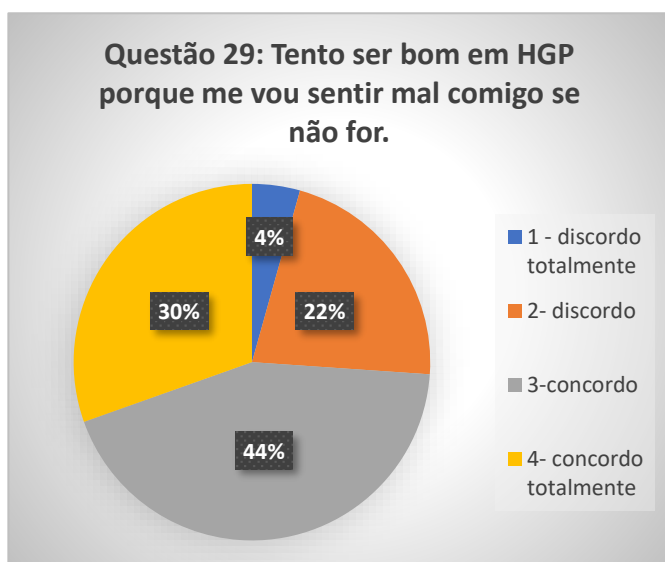
Na décima sétima afirmação, “*Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de HGP/Português porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente*”, as respostas dos alunos diferem de uma área para a outra. A maioria dos alunos, no que concerne à disciplina de HGP, consideram que tal se sucede optando pelo parâmetro *concordo totalmente* (35%), seguido do parâmetro *discordo* (26%), da opção *concordo* (26%) e uma pequena percentagem crê que *discorda totalmente* (9%). Ao invés, em Português, os alunos referem, maioritariamente, que *discordam* (44%), seguido da opção *concordo* (39%), posteriormente surge o parâmetro *discordo totalmente* (9%) e, por

último, a opção *concordo totalmente* (4%). Na área do Português existiu ainda um aluno que optou por não responder.

Nesta afirmação, as respostas dos alunos são distintas, visto que no caso da História e Geografia de Portugal estes patenteiam que concordam que o motivo pelo qual tentam dar resposta a perguntas difíceis é para que os seus colegas pensem que são inteligentes demonstrando uma clara orientação para o ego, enquanto em Português discordam, o que expressa a existência da orientação para a tarefa.

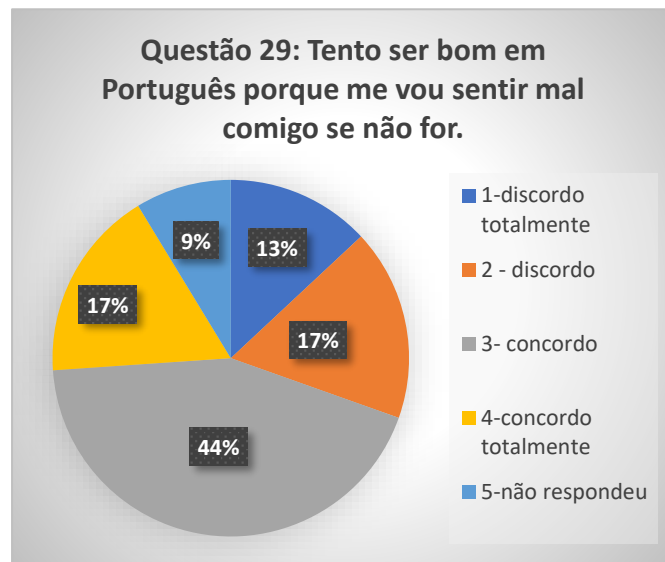
**Figura 25**

Questão 29 do inquérito “Porque faço as coisas?” HGP



**Figura 26**

Questão 29 do inquérito “Porque faço as coisas?” PORT



Por fim, na afirmação “*Tento ser bom em HGP/Português porque me vou sentir mal comigo se não for*”, a maioria dos alunos *concorda* (44%/44%), seguido da opção *concordo totalmente* (30%/17%). Porém, alguns alunos consideram que tal não se sucede *discordando* (22%/17%) ou *discordando totalmente* (4%/13%) com a afirmação. No inquérito relacionado com a área do Português 9% da população inquirida optou por não responder.

Logo, através das respostas supramencionadas está patente que os alunos têm como motivação principal, em ambas as áreas do saber, o facto de tentarem ser bons o suficiente de forma a não se sentirem mal consigo próprios, o que levará, certamente, à maior envolvência, atenção e interesse perante a realização de tarefas mais desafiantes.

## 8. Conclusões

No presente capítulo irão ser apresentadas as principais conclusões que decorreram durante toda a investigação realizada, os constrangimentos que surgiram no decorrer de todo o processo e, por fim, serão apresentadas algumas sugestões pertinentes para a realização de estudos futuros relacionados com a mesma problemática.

### 8.1. Principais conclusões

Finda a investigação realizada importa dar resposta aos objetivos que foram formulados inicialmente:

- 1) *Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP;*
- 2) *Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP;*
- 3) *Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas.*

De acordo com a análise dos resultados obtidos ao longo da investigação, é possível concluir que os objetivos de investigação foram globalmente atingidos.

Relativamente ao primeiro objetivo geral, *Compreender as emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP*, e após a análise das respostas dos alunos ao questionário “*Como me sinto*” (cf. Anexo G e H), da primeira à décima segunda afirmação, importa expor uma breve conclusão que traduz quais as principais emoções dos alunos face às disciplinas de Português e HGP. De acordo com as respostas dos estudantes das duas turmas do 5.º ano de escolaridade, ambas as áreas do saber proporcionam, à maioria dos alunos, emoções de realização positivas, pois estes apresentam gosto pelas disciplinas, não demonstrando aborrecimento, ansiedade ou inquietação durante a lecionação das mesmas (Pekrun, et al, 2002). No entanto, existe uma pequena diferenciação entre o Português e HGP, pois os alunos consideram que o primeiro é mais divertido do que o segundo, o que pode ser explicado pela diversidade de tarefas que o docente lhes proporciona, gerando a sua motivação.

No que concerne ao segundo objetivo geral, *Analisar uma relação entre os resultados académicos e as emoções dos alunos relativamente aos testes de avaliação formativa nas disciplinas de Português e HGP*, após a análise dos resultados dos alunos

nos quatro testes de avaliação sumativa e das afirmações dos inquiridos por questionário “*Como me sinto*” (cf. Anexo G e H) referentes às emoções dos alunos durante a realização dos testes, da vigésima primeira afirmação à vigésima oitava, é imprescindível realizar-se uma comparação de forma a dar resposta a este objetivo. Por seu lado, de acordo com as médias obtidas nos dois testes de avaliação referentes a cada uma das áreas do saber, os alunos registam uma média superior a HGP, em que o seu nível se enquadra no Bom, e uma média ligeiramente inferior a Português, em que o nível dos seus resultados ainda se enquadra no Suficiente, sendo que tal pode ser explicado através das respostas dadas no questionário. Assim, no inquérito por questionário os alunos referiram que ficam com *bastante* medo de ter má nota durante a realização dos testes e pensam, essencialmente, que os testes de HGP estão a correr *bastante* bem (38%), o que pode justificar, de alguma forma, as notas mais elevadas serem registadas nesta disciplina, pois as suas emoções, relacionadas com o nervosismo, referem-se ao facto de pretenderem obter a melhor nota possível e ao pensarem que os testes estão a correr bastante bem relaciona-se, inevitavelmente, com os bons resultados obtidos Logo, pode-se concluir que os resultados académicos dos alunos estão intimamente relacionados com as emoções que estes apresentam, bem como com o seu autoconceito e autoestima, pois caso todas estas características apresentem níveis positivos será possível a obtenção de resultados mais positivos.

No que respeita ao terceiro e último objetivo geral, *Identificar o que influencia a diferenciação perante as motivações dos alunos em ambas as disciplinas*, mediante a análise de todas as respostas ao inquérito “*Porque faço as coisas?*” (cf. Anexo G e H), é perceptível que os alunos efetuam os trabalhos de casa propostos pelo docente, pois ambicionam compreender a matéria lecionada, demonstrando a sua motivação intrínseca relacionada com a orientação para a tarefa na qual se podem destacar características como a perseverança, o esforço e a autoeficácia, no entanto no que diz respeito ao facto de serem ou não obrigados a efetuá-los as suas respostas divergem, sendo que os alunos que afirmam que são obrigados pode estar relacionado com estilos parentais mais autoritários, nos quais os pais pretendem que os filhos tenham, essencialmente, sucesso a nível académico. A amostra representativa do estudo indica ainda, na sua maioria, que trabalham em ambas as áreas do saber com a finalidade de que o seu docente não grite consigo, pense que são bons alunos e porque querem aprender novos conteúdos, ou seja, as suas

motivações relacionam-se inevitavelmente com orientação para o ego e do aumento dos seus conhecimentos. No que respeita ao facto de tentarem responder a perguntas difíceis para que os colegas pensem que são inteligentes, os alunos estão divididos, sendo que na disciplina de HGP é mais visível do que no Português, o que pode relacionar-se com o *self-handicapping*, pois alunos que apresentam esta característica tendem a preocupar-se em demasia com o parecer dos demais face ao seu desempenho, podendo apresentar uma autoestima mais baixa. Por último, os alunos consideram, efetivamente, que tentam ser bons em ambas as áreas do saber pois têm como principal motivação não sentir insegurança ou ansiedade. Assim, é possível concluir-se que a diferença perante as motivações dos alunos face às duas disciplinas pode ser explicada pela maior curiosidade e interesse que apresentam perante a disciplina de HGP.

## **8.2. Constrangimentos**

Todo e qualquer estudo que se preze apresenta as suas limitações e, portanto, sendo que neste caso não é exceção, importa refletir sobre as mesmas.

Em primeiro lugar, é importante referir que o curto tempo de intervenção na PES II no 2.º CEB, aliado ao facto de agirmos em pares e as aulas não serem asseguradas todas por mim, foi uma das principais limitações da presente investigação, senão mesmo a principal, uma vez que não consegui observar com toda a exatidão necessária os meus objetivos, pois a nossa carga horária com os alunos não foi, de todo, a suficiente para conhecer aprofundadamente as suas emoções e motivações face às duas áreas do saber.

Em segundo lugar, considero que o facto de só terem participado vinte e oito alunos nos inquéritos por questionário, dos quarenta e dois totais, acabou por influenciar os resultados obtidos, visto que quanto maior fosse a amostra, mais fidedigna seria a investigação, não deixando estes alunos, no entanto, de contribuir positivamente para o alcance dos objetivos gerais do estudo.

## **8.3. Sugestões para estudos futuros**

Com vista a ultrapassar os constrangimentos supramencionados seria importante, primeiramente, efetuar o estudo durante um período de tempo superior, com vista à obtenção de resultados mais enriquecedores e um maior e melhor conhecimento face às motivações e emoções dos alunos. Ademais, era também positivo que o número de

participantes nos inquéritos por questionário fosse superior, por exemplo através da inclusão de mais crianças pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e a estabelecimentos educativos com características distintas.

Reflexão final

|' '' | | ''

Terminada a Prática de Ensino Supervisionada II, torna-se pertinente refletir sobre o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por último, identificar aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Primeiramente, é importante referir que a reflexão é, para qualquer docente que se preze, uma componente indispensável, visto que cada professor só pode progredir após analisar as suas potencialidades e fragilidades ao longo do seu processo de ensino, de forma a responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento ao nível profissional (Zeichner,1993).

Um estágio curricular, na área do ensino, deve ser entendido como um processo no qual ocorre experiência prática, que propicia que o futuro docente esteja em conformidade com a sua área de formação e apreenda novos métodos que conduzam ao exercício da sua profissão (Silva & Silva, 2021). Deste modo, relativamente ao contributo que advém da experiência desenvolvida nos dois contextos de estágio, o facto de estes serem tão diferentes entre si possibilitou a aquisição de competências distintas e muito vantajosas para o meu percurso e para a minha futura vida profissional e, deste modo, importa distinguir o que cada um contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e académico.

No 1.º CEB, no qual estagiei num contexto internacional, mais especificamente numa turma do 4.º ano de escolaridade, adquiri e consolidei inúmeras competências que podem ser consideradas essenciais para a minha futura profissão. Desenvolvi o meu conhecimento e aptidão perante a aplicação de recursos mais didáticos, visto que é privilegiado o uso de tablets no estabelecimento de ensino em questão, e aprendi a abordar os diferentes conteúdos da forma mais enriquecedora e interessante possível. Consegui lidar adequadamente com a, inevitável, pressão decorrente da necessidade do cumprimento das planificações e fiz o melhor que pude de forma a dar resposta às necessidades da turma. Considero ainda que o facto de ter lidado com uma turma tão diferente, onde estão presentes múltiplas nacionalidades, me levou a querer saber mais e a aprender a adaptar estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito ao 2.ºCEB, no qual tive a oportunidade de acompanhar, pela primeira vez, duas turmas do 5.º ano de escolaridade, sinto que também me possibilitou a

aquisição de competências bastante relevantes. Como já referi anteriormente, foi o meu primeiro contacto com o 2.º ciclo e, por conseguinte, a primeira vez que lecionei os conteúdos de Português e História e Geografia e Portugal relacionados com este ciclo de escolaridade, sendo este, sem dúvida, o aspeto mais importante e marcante desta prática, pois consegui compreender que não é só o 1.º ciclo que me apaixona. Ademais, foi através deste estágio que me apercebi verdadeiramente da importância e da missão que tenho em mãos ao formar alunos linguística, história e geograficamente competentes e foi fomentada a minha capacidade de agir sob pressão, de resolver imprevistos e de proporcionar apoio individualizado a alunos com necessidades educativas especiais. Julgo também que o facto de contactar com a realidade do que é ser diretor de turma, me permitiu compreender, de perto, as responsabilidades e implicações deste cargo.

Relativamente ao estudo que realizei, o mesmo permitiu que observasse com uma maior atenção as motivações e emoções que os alunos transportavam consigo durante as minhas aulas. Se os alunos se sentirem motivados, é meio caminho andado para o sucesso ser alcançado, e, por isso, como esta característica não depende única e exclusivamente dos alunos, cabe aos docentes mediá-la em clima de sala de aula (Castro, 2020). Por seu lado, se as emoções, ou seja, os “estados internos característicos do ser humano os quais influenciam sensações, pensamentos e comportamentos, podendo também ser consideradas reações a estímulos” (Silva, 2015 p.7), forem positivas, as aprendizagens dos alunos serão mais relevantes, o que potenciará um maior e melhor conhecimento. Para além disso, consolidei as minhas aprendizagens no que concerne às opções metodológicas, estudando com maior exatidão do que se tratam as metodologias quantitativas e as características do inquérito por questionário. A análise dos meus resultados, através da construção de grelhas e tabelas em *Excel*, permitiu-me, também, desenvolver as minhas aptidões a utilizar essa ferramenta, o que será fundamental para o meu futuro.

Por último, no que respeita aos aspetos mais significativos das duas práticas considero, em primeiro lugar, que tiveram um impacto determinante no meu percurso formativo. As práticas de estágio permitiram-me, sem dúvida, aliar a teoria à prática, ao estar em contacto direto com diferentes realidades em sala de aula, com vista à introdução de novas aprendizagens a alunos que possuíam características muito distintas, pois, e tal como é referido por Andrade (2005), “o estágio é uma parte integradora do currículo, a parte em que o discente vai assumir uma turma pela primeira vez (...) iniciando a

construção da sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno” (p.23).

Deste modo, acredito que através da PES II, comecei a encarar a minha futura profissão com maior segurança, tornando-me cada vez mais autónoma e flexível, conseguindo dar resposta a diversos tipos de situações, o que será, sem dúvida, essencial para o meu futuro enquanto docente, pois tenho cada vez mais certeza de que escolhi a profissão mais nobre e impactante que pode haver na sociedade: ser professora.

## Referências

| | " | | "

- Akpan, V. I., Igwe, U. A., Blessing, I., Mpamah, I., & Okoro, C. O. (2020). Social Constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Andrade, A. M. (2005). O Estágio Supervisionado e a Práxis In: Silva M.L.S.F. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Rendimento de sua Prática*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. In: I. Soares (Ed.) *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias Adaptativas ao longo da vida* (pp. 88-141). Quarteto
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5o ano (2.º ciclo). In J.Sousa & C.Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*. (pp. 375-384). Edições Asa.
- Boruchovitch, E., & Costa, E. R. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In E. Boruchovitch & J. A. A Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis: Vozes.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa De Educação, 24(1), 7-34.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who Am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- Castro, S. F. M. F. (2020). *Das emoções à arte para o desenvolvimento infantil: O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico). Politécnico do Porto.
- Cervi, E. U. (2017). *Manual de métodos quantitativos para iniciantes em Ciência Política*. Grupo de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo*

- ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção*. Aletheia, 27(1), 7-22.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press, New York
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. University of Nebraska- Lincoln.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Decreto-Lei n.o 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.o 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, M. I. C. (1994). O inquérito por questionário: *Problemas teóricos e Metodologias Gerais*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358.
- Gomes M. A. (2007). *Autoconceito, auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2o e 3o ciclos do ensino básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado em Comunicação e Saúde). Universidade Aberta.
- Hameed, H. (2020). Quantitative and qualitative research methods: Considerations and issues in qualitative research. *The Maldives National Journal of Research*, 8(1), 8-17.
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive-behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a non-clinical population. *Behaviour Change*, 25, 157-172.
- Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. (Dissertação de mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-130.
- Loureiro, J. P. S. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico*.

- Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolas e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Marzinek, A. (2004) *A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. (Dissertação de mestrado em Educação Física). Universidade Católica de Brasília.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 36(4), 407-424.
- Neto, L. J. T. (2012). *A participação nas aulas de educação física no ensino médio: motivações intrínsecas e extrínsecas*. (Dissertação de mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, D. A. S. (2015). *Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico em Aluno do 11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Profissionais*. (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Osborne, R. E. (1996). *Self – an eclectic approach*. Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22 (1), 235-244.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/270219522.pdf>.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 803-818). Universidade do Minho.
- Pereira, A. P. P. F. R. (2022). *A avaliação formativa na melhoria das aprendizagens no 1.º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado em Administração das Organizações Educativas). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91- 105.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement

- emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária.
- Randolph, J. J., & Dykman, B. M. (1998). Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 377-400.
- Reardon, J., (2001). The Human Genome Diversity Project: A case study in coproduction. *Social Studies of Science*, 31 (3), 357-388
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1999). *Estatística aplicada* (Vol. 1). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, I. G., & Peixoto, F. (2013). “Os meus pais só me criticam” - Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. *Análise Psicológica*. 31(4), 343-358.
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S., & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, 4(3), 1-8.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências — As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schutz, P., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Schutz, P., Cross, D., Hong, J., & Osborn, J. (2007). Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 223-242). Amsterdam: Academic Press.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16 (2), 267-276. [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5743/1/1998\\_2\\_267.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5743/1/1998_2_267.pdf).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

- Silva, L. M. M. A. (2015). *A literacia emocional em sala de aula: A importância da empatia na relação pedagógica professor-aluno para o sucesso do ensino-aprendizagem na disciplina de Economia A*. (Dissertação de mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade). Universidade de Lisboa.
- Silva, E.R. & Silva, K.L. (2020/21). Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia. *geTup: Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 21-30. <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Urdan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Xiong, X. (2022) Critical Review of quantitative and qualitative research. *Advances in social science, education and humanities research*, 670, 956-958.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa-Professores.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A  
1.0 CEB:  
potencialidades e fragilidades

| ' ' | | ' ' |

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<b>Competências sociais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos curiosos, empenhados e com gosto pela aprendizagem;</li> <li>São participativos e interessados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos agitados e barulhentos;</li> <li>Têm dificuldade em cumprir as regras de sala de aula e de interação discursiva;</li> <li>Pouco respeito pelos colegas provenientes de outros países.</li> </ul>
<b>Português</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Revelam gosto por ler e, especialmente, por ouvir histórias;</li> <li>Alunos revelam bastante criatividade e imaginação na escrita de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjugação dos tempos verbais;</li> <li>Estruturação de textos;</li> <li>Erros ortográficos;</li> <li>Os alunos cujo português não é a sua língua materna muitas das vezes não conseguem acompanhar os conteúdos, o que acaba por condicionar a sua compreensão perante todas as outras áreas do saber.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Revelam um bom raciocínio matemática, mais concretamente na capacidade de generalizar e conjecturar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretação e resolução de problemas;</li> <li>Resolução de algoritmos da divisão com várias casas decimais.</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Revelam gosto e curiosidade pela realização de experiências e pela disciplina;</li> <li>Têm interesse em aprender sobre temas que dizem respeito ao seu quotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentam pouco conhecimento relativamente ao meio local no qual estão inseridos.</li> </ul>
<b>Artes Visuais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos criativos;</li> <li>Gostam de desenhar, de pintar e de experimentar diferentes texturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A participação dos alunos nas atividades em grupo não é equilibrada.</li> </ul>
<b>Música</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanham ritmos com facilidade;</li> <li>Têm facilidade em reconhecer, através da audição, os diferentes instrumentos musicais;</li> <li>Revelam gosto pela música e pelo canto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstram dificuldade em cantar em uníssono.</li> </ul>
<b>Expressão Dramática</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Revelam interesse em participar em jogos dramáticos;</li> <li>Gostam de partilhar as suas emoções com os seus colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentam alguma timidez, o que influencia a sua interação para com os pares.</li> </ul>

## ANEXO B

1.0 CEB: plano de intervenção

| | ' ' | | ' ' |

<b>Problemática</b>		
<i>O trabalho a pares (entre alunos de língua materna portuguesa e estrangeira) no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos?</i>		
<b>Objetivo</b>	<b>Área curricular</b>	<b>Estratégias</b>
<i>OG A: desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.</i>	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho a pares num programa de mentoria (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira);</li> <li>• Recurso à tradução, sempre que necessário;</li> <li>• Dinamização de momentos de expressão escrita (oficinas de escrita, redação de respostas, etc);</li> <li>• Leitura e interpretação de textos (significativos para a turma em questão);</li> <li>• Implementação da rotina “Notícia do dia”;</li> <li>• Promoção de momentos de partilha oral e de pequenos debates.</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de problemas matemáticos “passo a passo”;</li> <li>• Promoção de momentos de explicitação oral de raciocínios;</li> <li>• Trabalho a pares (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira);</li> <li>• Recurso à tradução, sempre que necessário.</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamização de momentos de pesquisa.</li> <li>• Construção de mapas conceptuais.</li> <li>• Implementação de atividades de metodologia ABRP.</li> <li>• Recurso à tradução, sempre que necessário.</li> <li>• Promoção de momentos de apresentação oral de trabalhos de grupo.</li> </ul>
	Educação física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamização de aulas com integração curricular;</li> <li>• Promoção de atividades que envolvam o trabalho de par/equipa (no caso da Educação Física).</li> </ul>

	Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoção do trabalho a pares e em grande grupo.</li> </ul>
<b>OG B:</b> desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho a partir de textos que abordem a temática da cultura, da interculturalidade;</li> <li>Exploração da Arte dos vários países dos quais os alunos da turma são provenientes;</li> <li>Trabalho a pares (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira).</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoção da partilha de estratégias de resolução de operações/problemas dos alunos cujo português não é a língua materna;</li> <li>Trabalho a pares (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira).</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de aspetos relacionados com os vários países dos quais os alunos da turma são provenientes;</li> <li>Trabalho a pares (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira).</li> </ul>
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamização de aulas com integração curricular;</li> <li>Promoção de atividades que envolvam o trabalho de par/equipa.</li> </ul>
	Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamização de aulas com integração curricular;</li> <li>Exploração da Arte e artistas (pertinentes para a unidade em estudo) dos vários países dos quais os alunos da turma são provenientes.</li> </ul>
	Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamização de momentos de partilha intercultural;</li> <li>Destaque de datas festivas portuguesas, ucranianas, russas, alemãs e brasileiras;</li> <li>Promoção do trabalho a pares e em grande grupo.</li> </ul>

ANEXO C

1.0 CEB: entrevista à professora  
cooperante

| " | | " |

### **1. Pode falar-nos sobre o que a levou a querer ser professora?**

Então.... Há muitos fatores, acho que o principal fator que me levou a ser professora é aquele cliché que acho todas nós sentimos um bocadinho que é o gosto por ensinar e transmitir conhecimento, mas acima de tudo eu gosto muito de ver a evolução deles e o papel que nós podemos ter na vida das pessoas com quem contactamos. Gosto mesmo de sentir que estou a fazer a diferença de alguma maneira, e a ajudar a construir o futuro e a personalidade das crianças com quem trabalho. A principal motivação foi ajudá-los a crescer enquanto indivíduos e também porque gosto um bocadinho de mandar, sempre fui a irmã mais velha, prima mais velha... sempre gostei de fazer atividades diferentes e ajudar com explicações.

### **2. Como foi o seu percurso académico?**

Eu estudei a licenciatura, os três anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No 1º semestre do 3º ano fiz Erasmus na Eslovénia em Koper, que é uma cidade um bocadinho longe da capital. Depois fiz também lá, na ese, o mestrado de 1º e 2º ciclo com a variante português e hgp.

### **3. Há quanto tempo é que leciona?**

Eu comecei a lecionar no ano letivo 2018/2019. Este é o meu 5º ano enquanto professora titular. Todavia, dei atividades extracurriculares de música durante os dois anos letivos anteriores, 2016-2017 e 2017-2018, em escolas públicas.

### **4. Como se sente a trabalhar aqui?**

Eu gosto muito de trabalhar aqui. É uma dinâmica sempre muito corrida, há muitas coisas a acontecerem, mas é um sítio que eu gosto muito de trabalhar.

Sinto que aqui no colégio existe a possibilidade de crescer enquanto profissional porque nos ouvem.... Tenho feito, ao longo dos anos em que aqui estou, muitas sugestões e tentado mudar algumas dinâmicas. Nem sempre sou ouvida, mas sou ouvida bastantes vezes e acho que isso também me dá motivação para continuar. Além disso tenho uma excelente relação com a restante comunidade educativa, colegas, pais e alunos.

Gosto muito deste colégio.

### **5. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?**

Uma das grandes barreiras que existe em algumas instituições são algumas metas que são impostas, em termos de currículo e programa e se calhar às vezes a flexibilidade podia ser outra na forma como podemos trabalhar alguns conteúdos. Sinto que neste momento o facto de termos um programa tão carregado, com tantos conteúdos, alguns deles que não têm frutos na vida real, acabam por desmotivar tanto os professores como os alunos, pois podem não estar adequados ao desenvolvimento dos alunos quando é suposto ensiná-los.

Tudo isto é um conjunto que fatores que faz com que no nosso dia a dia seja necessário fazer uma gestão percebendo o que faz sentido para eles e o que é obrigatório ser explorado à saída do 1º ciclo.

Acho que era mesmo necessário uma revisão dos conteúdos a serem explorados e principalmente a forma como eles devem ser explorados na vida real. Há muitas coisas que não são usadas na vida real o que é uma grande barreira.

### **6. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo funcionamento?**

Eu acho que enquanto instituição ainda há muito para crescer. Este colégio ainda não tem 15 anos, ainda há aqui muitas arestas a serem limadas.

Acho que tem um bom projeto educativo, mas podia estar a ser desenvolvido melhor por outros departamentos e outras equipas.

Gosto do facto de ser uma instituição mais pequena, não tem assim tantos alunos comparados com outros colégios de currículos semelhantes, e de podermos ter um contacto muito próximo com os pais e com os alunos, gosto muito desta dinâmica. Nem sempre assim o foi, agora é e acho muito bom.

Há coisas que podiam ser melhoradas, como por exemplo o sistema de cópia, tudo mais a nível funcional e administrativo do que o resto. Estando a parte administrativa organizada tudo o que esta para baixo é mais fácil de ajustar e, motivar o corpo docente para fazermos um bom trabalho.

### **7. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?**

Não.

Quando aqui cheguei, questionei se era necessário fazer projeto para a turma, pois fiz na instituição na qual estive anteriormente, e disseram-me que antes se fazia e que agora deixou de ser necessário, portanto não tenho nenhum projeto de turma.

O projeto educativo da escola foi revisto há dois verões, participei na parte da revisão, mais ortográfica, análise dos dados, de alguma componente educativa. Há dois anos estávamos a abrir o 8º ano e o projeto ainda falava só até ao 6º por isso tivemos de fazer essa parte da atualização. Não mexi tanto nos objetivos pedagógicos, foram mais atualização e formatação de dados.

**8. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?**

Sim. Vou incidir no primeiro ciclo que é onde faço parte, e temos alemão no 3º e 4º ano, 45 min semanais e eu trocaria e colocaria como opcional o francês como 3ª língua, numa dinâmica diferente pois sinto que a aprendizagem não é significativa e colocava o alemão com uma vertente opcional.

Também punha mais tempo de inglês e de coadjuvação com a professora titular e a professora de inglês, se as professoras de 1º ciclo não tivessem uma carga horária tão grande para que a aquisição bilingue fosse mais rica e consistente.

Eram assim duas grandes mudanças que eu gostava de fazer e proponho todos os anos nas reuniões.

**9. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?**

Sim, mais do que trabalho colaborativo existe um grande espírito de entreajuda (1º ciclo). Nós somos todas novas e estamos todas a trabalhar há pouco tempo, o que possibilita que nos ajudemos mutuamente, temos um bando de recursos enorme. No verão partilhamos tudo o que fizemos no ano anterior para podermos utilizar. Muitas das coisas que uso em sala de aula eram da professora que está agora no 1º ano. Todas as dúvidas que temos ajudamo-nos muito e eu acho essencial para uma equipa funcionar bem, para sentirmos que estamos seguras umas com as outras,

Isto para mim é fundamental. É importante a liberdade em sala de aula, não intervimos na forma como cada uma dá as aulas, cada uma faz a gestão como quer, pois as turmas são diferentes e sentimos que há coisas que são necessárias adaptar. Mas corre sempre muito bem, dividimo-nos em equipa distribuindo tarefas e traçar uma ideia. Nós e as nossas professoras de inglês conseguimos sempre chegar a um consenso muito bom.

**10. Como caracteriza a turma no que concerne às suas potencialidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)**

**11. Como caracteriza a turma no que concerne às suas fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)**

A nível de aproveitamento são uma turma mediana, só são avaliados qualitativamente. Uns têm notas mais fracas e uns que se destacam bastante e aumentam a média do todo.

Em termos de potencialidade o à vontade em comunicar, que às vezes se torna uma fragilidade, sendo dúbio. Envolvem-se muito, dão ideias, fazem acontecer.

Em alturas festivas (por exemplo a semana da cultura) têm energia para dar e vender e colaboram bastante na construção de materiais e arrumo da sala.

Uma grande potencialidade não da turma, mas do contexto é o à-vontade com os encarregados de educação, porque às vezes os pais balizam muito e aqui não é necessário haver filtro. Eu digo as coisas tal como elas são, os pais acatam e é muito fácil de intervir. Estes pais colaboram bastante e isso ajuda muito na minha atuação enquanto docente.

Precisam de atividade constante, com tempo definido para não se perderem

Português: potencialidade-imaginação, criatividade na produção escrita e o gosto por ouvir histórias

Fragilidades- erros ortográficos, conjugação de tempos verbais, domínio do português, estruturação de textos

Matemática: potencialidades- são muito medianos, cálculo mental em alguns, aprender com atividades mais práticas

Fragilidades- dificuldade na interpretação de problemas, frações, divisões

Estudo do Meio: potencialidades-conhecimento geral, vontade de partilhar e aprender e se envolverem

Fragilidades-demoram mais tempo a explorar os conteúdos pelo interesse; poucas experiências

**12. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NEE/semelhante? Quais? OU Quantos alunos têm RTP? Com que frequência estes têm apoio?**

Nenhum aluno tem RTP.

Os alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem (3) também nenhum tem o rótulo de NEE, à parte dos estrangeiros que têm a barreira linguística.

Existem 2 momentos previstos para o apoio, mas não são obrigatórios. Dependem das necessidades que eles apresentam, mas normalmente estes 3 alunos são os que vão.

1 das alunas já teve medidas universais, mas já não tem de forma a prepará-la para o 2º ciclo.

### **13. Como tenta combater as fragilidades dos alunos?**

Testes de português adaptados para os estrangeiros. Há uns que fazem em inglês outros em português, consoante aquilo que pedem.

Tempo extra durante os testes, para que não tenham a pressão de terminar, mas que consigam mostrar tudo o que aprenderam.

A forma como combato o comportamento é “pulso firme e coração mole”, tento sempre chamá-los à atenção para os comportamentos que eles têm. As vezes tento aplicar castigos mais severos, como por exemplo ficarem sem recreio.

Outras estratégias que aplico em relação ao comportamento, partilho também com os pais as condutas negativas e positivas.

Ao fim de semana é mandado aos pais um feedback semanal.

Em sala de aula tento chamá-los à atenção sempre que as coisas acontecem. Tento não ser polícia, quero muito aproveitar com eles.

Apesar de estarem agitados é o ano que estão mais calmos comigo.

Em relação às aprendizagens vou tentando ajudá-los diretamente sempre que eles têm alguma dúvida ou alguma questão. As vezes chamo-os para o meu colo e ajudo-os em conjunto. Muito reforço, participação, ir ao quadro, dar as respostas. Eventualmente em alguns momentos ainda gostam muito de receber autocolantes e carimbos, o elogio quando eles fazem alguma coisa bem. O apoio ajuda bastante

Às vezes mando trabalhos de casa mais direcionados quando há necessidade disso. Também quando precisam coloco-os a trabalhar com amigos, um amigo ajuda sempre um amigo.

### **14. Considera o trabalho de grupo uma mais-valia? Se sim, porquê?**

Sem duvida, porque neste mundo quem trabalha sozinho trabalha mal. É muito importante trabalharem em grupos diversificados, em fazerem coisas em grupo que vão contribuir para o coletivo. A chave é

deixá-los serem os donos das próprias decisões. Na área de projeto, por exemplo, deixo-os muito trabalharem sozinhos.

Noto uma diferença muito grande para este ano, na forma como eles se relacionam uns com os outros.

### **15. Como são as rotinas da turma?**

Aulas começam as 8h30, tento sempre dar um compasso de espera para os alunos mais atrasados, por volta começo desde as 8h40/45. Tenho por hábito começar por dizer como vai ser o dia.

As vezes existem algumas alterações ao nível do inglês visto que a professora é coordenadora do grupo internacional.

Às terças-feiras são os dias de educação física no Inatel.

Às quartas-feiras eles trazem tablet para terem *english is contagious* e às quintas-feiras também trazem os tablets para irem fazendo atividades na escola virtual.

Todos os dias têm de escrever o sumário, quando não há tempo num dia fazem no seguinte.

Às sextas-feiras levam sempre trabalho de casa, é sempre maior quando é de preparação para os testes. Tento não sobrecarregar os pais.

Já não há rotinas tão fixas como anteriormente, não há dias fixos.

### **16. Como planifica a sua intervenção na sala de aula? Plano semanal, plano mensal, trimestral...**

No verão pegamos nas planificações que estão relacionadas com os nossos manuais e fazemos planificações anuais e mensais. Estas planificações são apenas estruturais e burocráticas. Muitas vezes troco a ordem das planificações.

Ao fim de semana faço uma planificação semanal em que escrevo por títulos aquilo que vou fazer e organizo. É muito volátil, dependendo da forma como eles estão. Também vou gerindo com os horários, dias festivos e o que penso que faça sentido falar.

### **17. Como organiza o tempo, o espaço e as atividades?**

É muito intuitivo, depende da forma como os alunos estão a responder. À medida que conhecemos o grupo e dominamos o programa compreendemos quanto tempo é que uma atividade vai demorar, tendo

sempre backups do que podemos utilizar, por exemplo algoritmos, cantinho da leitura para fazer jogos didáticos.

É muito importante termos esta consciência.

O espaço... a sala está dividida em duas grandes áreas. A área da aprendizagem mais formal e a parte do cantinho da leitura e da mesa branca. A parte de trás utilizamos para jogos, atividades menos estruturadas, projetos. Acho que não aprendemos sempre bem sentados numa cadeira, desde que estejam a trabalhar é importante.

Não faço introdução de matéria nova às sextas-feiras, vou tentando diversificar entre o manual, exercícios em folhas que depois vão para o dossier. Tentamos sempre ir fazendo atividades mais dinâmicas, apesar de nem sempre ser possível.

#### **18. Que tipo de materiais privilegia na sua prática?**

Caderno dos sumários- onde só escrevem os sumários

Folhas guardadas na capa azul

Dossiers onde têm todas as folhas que fazem, incluindo trabalhos de casa, podem levar para casa para se prepararem para as fichas de avaliação.

Manual, infelizmente.

Quadro interativo, escola virtual, kahoot, muitos livros sempre que possível adequados à faixa etária.

A fábrica de história ou imagens que deem ideias para a construção de frases.

Na área de matemática, o cuisenaire, mab, jogos de frações, materiais manipuláveis.

#### **19. É influenciada por algum modelo pedagógico? Se sim, qual?**

Ao início achava que ia ser movimento de escola moderna (MEM) puro, mas percebi que tinha de fazer uma formação complementar diferente e mais específica. Há muitas coisas nas quais me tento basear no Mem, mas também tento beber de outras metodologias como calculador multibásico, recursos manipuláveis em matemática, tangram; o método tradicional; o método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita.

**20. Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente para motivar os alunos?**

Reforço positivo, elogio, a recompensa.

**21. Como realiza a avaliação dos alunos?**

Fazemos 2 fichas de avaliação formais por período, cada ficha de avaliação tem um valor de 20% da nota. Os valores e as atitudes são avaliados em 5 parâmetros diferentes e valem 30% e 20% outras produções e trabalhos (aqui o objetivo é escolher 3 componentes que eles fizeram ao longo do período e dar-lhes uma avaliação mais formal). Vou tentando recolher o máximo de dados possíveis ao longo do período para essas ponderações.

Notas qualitativas.

**22. Que estratégias utiliza para combater os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos?**

As duas principais estratégias é colocá-los a trabalhar a pares. Privilegio a correção das produções em coletivo para ajudar os alunos com mais dificuldades.

Quando quero que eles façam sozinhos, eu chamo-os sozinhos no apoio e deixo-os fazer sentando-me 2 a 2 com eles.

**23. Procura articular as matérias de português, Estudo do Meio e Matemática? Se sim, de que forma?**

Sim, sempre que possível tento articular especialmente português com Estudo do Meio.

Fiz muito isso quando dei a História de Portugal.

**24. Quais são as temáticas que considera que necessitam de ser mais exploradas com a turma?**

Na área do estudo do meio as experiências, no português a produção textual (nunca vamos escrever o melhor possível) e na matemática a interpretação e resolução de problemas.

**25. Quais são os temas que mais despertam interesse/curiosidade na turma?**

Lendas, conhecimento geral, visitas de estudo.

Quando eram mais pequenos eram os animais.

**26. Existe algum tema em específico que fosse pertinente explorar?**

Não sei. Ir ao encontro das fragilidades deles acima de tudo, mas também abrir espaço para onde a turma vos levar.

ANEXO D  
2.0 CEB: entrevista à professora  
cooperante

| ' ' | | ' ' |

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
<p>Percurso académico e profissional</p>	<p>Conhecer as motivações e o percurso académico da docente</p>	<p><b>1. Pode falar-nos sobre o que a levou a querer ser professora?</b></p> <p>Preferi ser professora porque o ensino é uma das atividades mais apaixonantes e gratificantes que existem. Difícil, sem dúvida, mas indescritivelmente bela. Conhecer os meus alunos, transmitir conhecimento, receber conhecimento! Criar laços, ver o desenvolvimento e contribuir para que o conhecimento se dê de forma aprazível. Aprender sempre, muito! Mostrar e aprender ideias novas, caminhos novos.</p> <p>Mentiria se negasse que sou, e continuarei a ser, idealista e que acredito com toda firmeza na capacidade de transformação social pela educação. Educação, sim, porque todo o professor tem um pouco de educador. Talvez seja inocência, mas receber um abraço, ouvir um “gosto da professora” ... Coisas «pequenas» que fazem com que valha a pena.</p> <p><b>2. Como foi o seu percurso académico?</b></p> <p>Foi um percurso tranquilo que envolveu inúmeros processos de aprendizagem e um crescimento pessoal e profissional extremamente enriquecedores.</p> <p>Fiz o curso de Professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, Variante de Português, História e Ciências Sociais (4 anos).</p> <p><b>3. Há quanto tempo é que leciona?</b></p> <p>Leciono há 22 anos (9 anos no 1º ciclo e 13 no 2º ciclo).</p> <p><b>4. Como se sente a trabalhar aqui?</b></p> <p>Sinto-me feliz e «em casa».</p>
<p>Caracterização do estabelecimento</p>	<p>Conhecer a dinâmica da equipa educativa</p>	<p><b>5. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?</b></p> <p>Diferentes perfis em sala de aula; Desvalorização da profissão</p>

		<p><b>6. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo funcionamento?</b></p> <p>É uma instituição que colabora ativamente na formação integral de todos os alunos e acolhe todos os que a procuram.</p> <p><b>7. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?</b></p> <p>“Participo todos os dias”.</p> <p><b>8. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?</b></p> <p>De momento, não!</p> <p><b>9. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?</b></p> <p>Existe sempre, desenvolvemos muitos projetos em conjunto.</p>
<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p>Conhecer as características do grupo de crianças</p>	<p><b>10. Como caracteriza as duas turmas (5º Ano A e C) no que concerne às suas potencialidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos).</b></p> <p>São turmas com bom aproveitamento escolar.</p> <p>O 5ºx é uma turma mais agitada com alguns focos de distração, sobretudo os rapazes. São alunos participativos e precisam de estímulos constantes.</p> <p>O 5ºx é uma turma calma e empenhada. Alguns alunos precisam de estímulos positivos.</p> <p>Os resultados são mais satisfatórios na disciplina de HGP.</p> <p><b>11. Como caracteriza as duas turmas (5º Ano A e C) no que concerne às suas fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos).</b></p> <p>As duas turmas apresentam dificuldades sobretudo no domínio da escrita e expressão oral.</p>

		<p><b>12. Existe diversidade cultural nas turmas? Se sim, quais as nacionalidades?</b></p> <p>Sim, dois casos: 1 aluno Chinês (vive em Portugal desde pequeno, mas a família fala maioritariamente chinês); 1 aluna Brasileira (chegou há 2 semanas).</p> <p><b>13. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NEE/semelhante? Quais? OU Quantos alunos têm RTP? Com que frequência estes têm apoio?</b></p> <p>Temos uma aluna com dislexia. De momento, não há apoio de português, pois as turmas beneficiam de um tempo extra de 50m todas as semanas.</p>
<p>Caracterização da prática docente</p>	<p>Conhecer as práticas pedagógicas da docente</p>	<p><b>14. Como tenta combater as fragilidades dos alunos?</b></p> <p>(É importante avaliar e identificar qual a causa da dificuldade de aprendizagem. Identificado o problema, é importante também considerar que cada aluno tem sua própria forma de aprender. É importante valorizar o que o aluno sabe fazer bem, para que se sinta encorajado a enfrentar as suas dificuldades.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de pequenos projetos (apresentações individuais/grupo);</li> <li>- Tornando o material didático mais acessível (simplificação de conteúdos: sublinhar, ilustrar, esquematizar, decodificar, construir glossários...)</li> <li>- Utilizando material concreto (ex: vídeos, esquemas, fotos...)</li> <li>- Diversificando as estratégias/metodologias ( ex: apresentar o mesmo conteúdo de formas diferentes, solicitar a participação ativa do aluno... )</li> <li>- Jogos e atividades lúdicas...</li> </ul> <p><b>15. Considera o trabalho de grupo uma mais-valia? Se sim, porquê?</b></p> <p>O trabalho cooperativo/grupo, em qualquer circunstância, ajuda a desenvolver as competências sociais, pois as crianças ao trabalhar com os colegas estão a conhecer-se, a aprender e, posteriormente, a desenvolverem a sua identidade. O desenvolvimento destas competências</p>

	<p>permite que, através da interação e do seu desenvolvimento, se formem adultos capazes de se integrarem e viver em sociedade.</p> <p><b>16. Como são as rotinas da turma?</b></p> <p>O turno da manhã tem início às 8h15min e termina às 13h05min. Os alunos têm intervalos de cinco minutos a cada 50min. O intervalo mais longo é entre as 10h00min e às 10h20min. O almoço decorre às 13h10min, seguido do intervalo até às 14h30min. O turno da tarde inicia-se às 14h20min e termina às 16h15min. De seguida, os alunos podem frequentar o desporto escolar, a catequese, o ATL, a Biblioteca, Sala de Informática, aulas de música, teatro...</p> <p><b>17. Como planifica a sua intervenção na sala de aula? Plano semanal, plano mensal, trimestral...</b></p> <p>Plano anual e trimestral. O plano semanal varia muito do ritmo do grupo e pode alterar-se consoante as dificuldades...</p> <p><b>18. Como organiza o tempo, o espaço e as atividades?</b></p> <p>Sem resposta</p> <p><b>19. Que tipo de materiais privilegia na sua prática?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegio o caderno diário (organização);</li> <li>- Recursos digitais</li> <li>- Quadro</li> <li>- Jogos</li> </ul> <p><b>20. É influenciada por algum modelo pedagógico? Se sim, qual?</b></p> <p>Nas minhas aulas utilizo vários</p> <p><b>Método Expositivo:</b> explica de maneira sistemática um assunto desconhecido.</p> <p><b>Método de Trabalho Independente:</b> quando os alunos apresentam/descrevem/escrevem o que pensam sobre um determinado assunto com base numa pesquisa teórica – recolha de dados e informações.</p>
--	--

	<p><b>Estudo Dirigido:</b> atividades, exercícios e tarefas de reprodução dos conhecimentos adquiridos (pontuação/nota).</p> <p><b>Conversaão Didática:</b> sistema de perguntas por parte da professora e resposta por parte dos alunos. Há a promoção da assimilação ativa do conteúdo trabalhado em sala de aula, de maneira a trabalhar a atividade mental.</p> <p>Trabalho em Grupo: cooperação de diversos alunos para a realização de uma tarefa, pressupondo a exposição do assunto e a conversaão sobre a realização da mesma.</p> <p>Atividades Especiais: teatros, filmes, visitas de estudo...</p> <p><b>21. Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente para motivar os alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação frequente à participação dos alunos menos participativos.</li> <li>-Reforço positivo sistemático das intervenções desejáveis.</li> <li>-Feedback individual.</li> <li>-Utilização de materiais e estratégias diversificadas e dinâmicas</li> </ul> <p>Criar dinâmicas de grupo para reforçar a empatia, entreajuda e cooperação entre os alunos.</p> <p>Definição de regras simples e claras e utilizar em aula.</p> <p><b>22. Como realiza a avaliação dos alunos?</b></p> <p>Avaliação formativa e sumativa (testes, apresentações orais, fichas de leitura, produções escritas...)</p> <p><b>23. Que estratégias utiliza para combater os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Apelo à concentração dos alunos mais distraídos</li> <li>» clarificação de conceitos</li> <li>» descodificação de enunciados e instruções</li> <li>» realizar resumos/sínteses</li> </ul>
--	---

		<p>» estimular o trabalho cooperativo, em pequenos grupos</p> <p>» criar momentos de revisão e de repetição</p> <p>» promover o ensino de métodos de estudo</p> <p>» utilizar regras simples e claras</p> <p>» dar resposta consistente e regular aos comportamentos inapropriados.</p> <p>Ser assertivo</p> <p>» acompanhamento dos alunos nas entradas e saídas da sala de aula</p> <p>» Gestão de tempo</p> <p><b>24. Procura articular a matéria de História com português? Se sim, de que forma?</b></p> <p>Interpretação de textos/documentos, descrição de imagens, produções escritas...</p>
Projeto de Intervenção	Recolher informação pertinente para a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica	<p><b>25. Quais são as temáticas que considera que necessitam de ser mais exploradas com a turma?</b></p> <p>Análise de documentos (HGP);</p> <p>Escrita e gramática (PORT).</p> <p><b>26. Quais são os temas que mais despertam interesse/curiosidade na turma?</b></p> <p>São alunos curiosos e interessados em todos os temas.</p> <p><b>27. Existe algum tema em específico que fosse pertinente explorar?</b></p> <p>Não.</p>
Agradecimento	Agradecer a disponibilidade e colaboração.	Agradecimentos.

*Nota: Esta entrevista foi respondida por escrito e enviada por email, por escolha e preferência da professora cooperante.  
Não foi aplicada em direto através do diálogo.*

## ANEXO E

### 2.0 CEB: potencialidades e fragilidades

|' '' | | ''

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<p><b>Competências Sociais</b></p> <p><b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São alunos muito participativos;</li> <li>• Trabalham bem em grupo;</li> <li>• Alunos interessados.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos calmos e empenhados;</li> <li>• Na generalidade, a turma é participativa;</li> <li>• Os alunos ajudam-se uns aos outros;</li> <li>• Trabalham bem em grupo;</li> <li>• Alunos atentos.</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <p><b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelam facilidade com a formação de palavras;</li> <li>• Alunos revelam facilidade ao nível leitura, leem com fluência, ritmo e entoação;</li> <li>• Revelam dominar bem os graus dos adjetivos.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelam facilidade com a formação de palavras;</li> <li>• Conseguem identificar com relativa facilidade os recursos expressivos;</li> <li>• Revelam dominar bem o conteúdo dos graus dos adjetivos.</li> </ul>	<p><b>Competências Sociais</b></p> <p><b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Turma agitada, com alguns focos de distração, sobretudo os rapazes;</li> <li>• Grande desordem na participação, alunos entusiasmam-se tanto que não respeitam as regras básicas de interação;</li> <li>• Desonestos (por exemplo: mentem quando não fazem o TPC, dizendo que fizeram);</li> <li>• Desconcentram e destabilizam muito facilmente;</li> <li>• Fazem troça dos colegas quando surge a oportunidade;</li> <li>• Dificuldades de exprimir opiniões e de argumentar.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desonestos (mentem quando não fazem o TPC, dizendo que fizeram, dizem que sabem quando não sabem...);</li> <li>• Distraem-se com alguma facilidade;</li> <li>• Os alunos mais inseguros não participam de forma voluntária (são sempre os mesmos a participar);</li> <li>• Dificuldades de exprimir opiniões e de argumentar.</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <p><b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades sobretudo no domínio da escrita e expressão oral;</li> <li>• Dificuldade geral nos pronomes átonos;</li> <li>• Interferência do Português do Brasil na linguagem dos alunos;</li> <li>• Erros ortográficos;</li> <li>• Alunos revelam ter um vocabulário pouco diversificado.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades no domínio da escrita e expressão oral;</li> <li>• Alguns alunos falam baixo nas suas intervenções, o que compromete a transmissão da sua mensagem;</li> <li>• Pouca capacidade de compreensão de palavras desconhecidas (não conseguem procurar estratégias para tentar perceber o significado, como por exemplo através do contexto);</li> <li>• Alunos escrevem com erros ortográficos;</li> <li>• Dificuldades em nomear sinónimos de determinada palavra;</li> </ul>

<p><b>História e Geografia de Portugal</b> <b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos revelam interesse pela disciplina;</li> <li>• Os resultados são mais satisfatórios na disciplina de HGP, comparativamente ao Português;</li> <li>• Relativa facilidade com a numeração romana;</li> <li>• Alunos revelam uma curiosidade geral pela disciplina;</li> <li>• Procuram esclarecer as dúvidas uns dos outros relativas à matéria.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos revelam interesse pela disciplina;</li> <li>• Os resultados são mais satisfatórios na disciplina de HGP, comparativamente ao Português;</li> <li>• Alunos muito curiosos sobre os factos históricos que estudam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos leem baixo, com pouca entoação. Outras vezes, leem demasiado rápido e baixo;</li> <li>• Dificuldades na interpretação;</li> <li>• Alunos revelam ter um vocabulário pouco diversificado.</li> </ul> <p><b>História e Geografia de Portugal</b> <b>5.º I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelam dificuldades na ordenação cronológica;</li> <li>• Revelam dificuldades em mobilizar conhecimentos (nomeadamente do papel para o questionamento ativo);</li> <li>• Dificuldade em analisar documentos (escritos);</li> <li>• Estão um pouco atrasados no programa.</li> </ul> <p><b>5.º F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns alunos ainda não dominam a contagem do tempo em numeração romana;</li> <li>• Dificuldade em analisar documentos (escritos);</li> <li>• Estão um pouco atrasados no programa.</li> </ul>
--	---

## ANEXO F

1.0 CEB: plano de intervenção

| ' ' | | ' ' |

**Problemática:**

A utilização de estratégias e recursos diversificados no processo de ensino-aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal pode contribuir para melhorar as competências de comunicação escrita e oral e de pensamento crítico dos alunos no 2.ºCEB.

**Objetivos Gerais**

OG A. Problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social.

OG B. Desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe.

**Indicadores de avaliação**

A1. Formula questões sobre diferentes fontes de informação.

A2. Identifica as informações mais relevantes.

A3. Formula argumentos justificativos das suas escolhas/opiniões.

B1. Planifica e produz textos escritos com diferentes finalidades;

B2. Produz um texto (escrito ou oral) com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes);

B3. Redige corretamente, respeitando as regras de ortografia, acentuação e paragrafação.

**Estratégias**

1. Questionamento ativo nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.
2. Mobilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.
3. Utilização de recursos de tipologia diversificada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
4. Recolha dos conhecimentos prévios referentes a cada novo conteúdo a ser trabalhado.
5. Criação de momentos de debate/troca de ideias/defesa de pontos de vista.

6. Dinamização de rotinas de leitura (“Notícia do dia”).

7. Dinamização de uma rotina em HGP relativa a factos históricos (“Sabiam que?”).

8. Criação de momentos de redação textual.

<b>Estratégias</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Objetivos</b>								
<b>A</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
<b>B</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

ANEXO G

Inquérito "Porque é que faço as coisas?" HGP

|' '' | | ''

## PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS

Ano de Escolaridade:      Idade:      Género: Feminino  Masculino

Para perceberes como a escala funciona e para que respondas com mais facilidade seguem-se dois exemplos. Vou ler em voz alta e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

*Exemplo:*

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Arrumo os meus brinquedos para que a minha mãe fique contente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço ginástica porque gosto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, vamos passar para o preenchimento do questionário

### A. Porque é que faço os meus trabalhos de casa de história?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa de história porque quero que o meu professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa de história porque vou arranjar problemas se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faço os trabalhos de casa de história porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faço os trabalhos de casa de história porque me vou sentir aborrecido se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Faço os trabalhos de casa de história porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Faço os trabalhos de casa de história porque sou obrigado a fazê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa de história porque gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Faço os trabalhos de casa de história porque é importante para mim fazê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### B. Porque é que trabalho nas aulas de história?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
9. Trabalho nas aulas de história para que o professor não grite comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trabalho nas aulas de história porque quero que o professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Trabalho nas aulas de história porque quero aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabalho nas aulas de história para não me sentir envergonhado quando não consigo fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Trabalho nas aulas de história porque é divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Trabalho nas aulas de história porque o professor me obriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Trabalho nas aulas de história porque gosto dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trabalho nas aulas de história porque é importante para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**C. Porque é que tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história?**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
17. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história porque quero que os meus colegas penssem que sou inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história para me sentir melhor que os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história porque gosto de responder a perguntas difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história para que o meu professor fique contente comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história para descobrir se estou certo ou errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história porque é importante para mim tentar responder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de história para obter melhores notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**D. Porque é que tento ser bom em história?**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
25. Tento ser bom em história porque gosto das matérias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tento ser bom em história para que o professor pense que sou um bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tento ser bom em história porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tento ser bom em história porque vou arranjar problemas se não for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tento ser bom em história porque me vou sentir mal consigo se não for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tento ser bom em história porque isso é importante para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tento ser bom em história porque se estudar conseguirei fazer melhor os trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tento ser bom em história porque posso receber uma recompensa se o for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO H

Inquérito “Porque é que faço as  
coisas?” Port.

| | ' ' | | ' ' |



## PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS

Ano de Escolaridade:      Idade:      Género: Feminino  Masculino

Para perceberes como a escala funciona e para que respondas com mais facilidade seguem-se dois exemplos. Vou ler em voz alta e vais preenchendo e dizendo se tens alguma duvida.

*Exemplo:*

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Arrumo os meus brinquedos para que a minha mãe fique contente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço ginástica porque gosto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, vamos passar para o preenchimento do questionário

### A. Porque é que faço os meus trabalhos de casa de Português?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa de português porque quero que o meu professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa de português porque vou arranjar problemas se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faço os trabalhos de casa de português porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faço os trabalhos de casa de português porque me vou sentir aborrecido se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Faço os trabalhos de casa de português porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Faço os trabalhos de casa de português porque sou obrigado a fazê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa de português porque gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Faço os trabalhos de casa de português porque é importante para mim fazê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B. Porque é que trabalho nas aulas de português?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
9. Trabalho nas aulas de português para que o professor não grite comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trabalho nas aulas de português porque quero que o professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Trabalho nas aulas de português porque quero aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabalho nas aulas de português para não me sentir envergonhado quando não consigo fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Trabalho nas aulas de português porque é divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Trabalho nas aulas de português porque o professor me obriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Trabalho nas aulas de português porque gosto dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trabalho nas aulas de português porque é importante para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### C. Porque é que tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
17. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português para me sentir melhor que os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática porque gosto de responder a perguntas difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática para que o meu professor fique contente comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português para descobrir se estou certo ou errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português porque é importante para mim tentar responder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de português para obter melhores notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D. Porque é que tento ser bom em português?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
25. Tento ser bom em português porque gosto das matérias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tento ser bom em português para que o professor pense que sou um bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tento ser bom em português porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tento ser bom em português porque vou arranjar problemas se não for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tento ser bom em português porque me vou sentir mal consigo se não for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tento ser bom em português porque isso é importante para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tento ser bom em português porque se estudar conseguirei fazer melhor os trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tento ser bom em português porque posso receber uma recompensa se o for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO I  
Inquérito "Como me sinto" HGP  
| " | | | "








ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA






Ano de escolaridade:






idade:

# COMO ME SINTO

## EXEMPLOS:






1. Eu <u>gosto</u> de andar de bicicleta.				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito

2. <u>Aborreço-me</u> ver um jogo de futebol.				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






3. Ver um rato <u>assusta-me</u> .				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito

## SALA DE AULA






1. Eu gosto da aula de história

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






2. A aula de história aborrece-me






 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
--	---	---	---	---






3. A história assusta-me.






 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






4. Eu estou desejoso de ir para a aula de história






 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






5. Fico <u>nervoso</u> quando penso na aula de história				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






6. A história <u>aborrece-me</u>				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






7. Quando penso na aula de história <u>sinto o estômago as voltas</u>				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito

8. A história para mim <u>é divertido</u>				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






9. Eu acho que fazer exercicios de história <u>é</u> aborrecido				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

10. Na aula de história <u>fico</u> preocupado que as coisas sejam difíceis para mim				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






11. Eu acho a história <u>tão</u> aborrecido que preferia fazer outra coisa qualquer				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

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






13. Quando faço os trabalhos de casa de história estou bem disposto

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






14. Os trabalhos e casa de história aborrecem-me muito

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
--	---	---	---	---






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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

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






 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

20. Quando faço os trabalhos de casa de história farto-me rapidamente porque fico aborrecido

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

### Testes de história

21. Eu gosto de fazer os testes de história

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

22. Quando faço testes de história fico com medo de ter má nota



1

Nada



2

Pouco



3

Assim-Assim



4

Bastante



5

Muito

23. Fico tão nervoso durante os testes de história que não consigo lembrar bem do que aprendi



1

Nada



2

Pouco



3

Assim-Assim



4

Bastante



5

Muito

24. Fico desejoso de fazer os testes de história



1

Nada



2

Pouco



3

Assim-Assim








4






Bastante













5

Muito

25. Os testes de história <u>assustam-me tanto</u> que preferia não os fazer				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

26. Fico <u>tão nervoso</u> nos testes de história que não me consigo concentrar bem				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

27. Fico muito <u>nervoso</u> durante os testes de história				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






28. Durante os testes de história eu penso " <u>Isto está a correr muito bem!</u> "				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






ANEXO J






Inquérito "Como me sinto" PORT.






| " | | " |






## SALA DE AULA






1. Eu <u>gosto</u> da aula de português				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






2. A aula de português <u>aborrece-me</u>				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






3. O português <u>assusta-me.</u>				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






4. Eu <u>estou desejoso</u> de ir para a aula de português				
 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito






5. Fico <u>nervoso</u> quando penso na aula de português				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






6. O português <u>aborrece-me</u>				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






7. Quando penso na aula de português <u>sinto o estômago as voltas</u>				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






8. O português para mim <u>é divertido</u>				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






9. Eu acho que fazer exercicios de português é aborrecido				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






10. Na aula de português <u>fico preocupado</u> que as coisas sejam difíceis para mim				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






11. Eu acho o português <u>tão aborrecido</u> que preferia fazer outra coisa qualquer				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






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






13. Quando faço os trabalhos de casa de português <u>estou bem disposto</u>				
				
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito

14. Os trabalhos e casa de português <u>aborrecem-me muito</u>				
				
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito






15. Fico <u>tão preocupado</u> por não conseguir acabar os trabalhos de casa de português que começo a suar				
				
1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Assim-Assim	Bastante	Muito

16. Os trabalhos de casa de português <u>aborrecem-me tanto</u> que não quero continuar a fazê-los				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






17. Quando faço os trabalhos de casa de português <u>preocupa-me</u> se alguma vez os vou conseguir perceber				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

18. Eu <u>gosto tanto</u> dos trabalhos de casa de português que não quero parar de os fazer				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

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






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






20. Quando faço os trabalhos de casa de português farto-me rapidamente porque fico aborrecido






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






### Testes de português

21. Eu gosto de fazer os testes de português






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

22. Quando faço testes de português <u>fico com medo</u> de ter má nota				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






23. Fico <u>tão nervoso</u> durante os testes de português que não consigo lembrar bem do que aprendi				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

24. Fico <u>desejoso</u> de fazer os testes de português				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--






26. Fico tão nervoso nos testes de português que não me consigo concentrar bem

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

27. Fico muito nervoso durante os testes de português

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

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

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	--	--

ANEXO K  
Consentimento Informado  
| " " | | " "

**Consentimento Informado**  
**Pais/Educadores de crianças do 5º ano de escolaridade**

Pelo presente e no âmbito do meu relatório final do mestrado em ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2ºCEB pela Escola Superior de Educação de Lisboa, solicito o seu consentimento informado para que o seu educando possa participar na presente investigação, tendo esta como objetivo a realização de dois questionários referentes às emoções que decorrem nas aulas de Português e HGP. Prevê-se que esta administração do questionário possa tomar entre 20 a 30 minutos, sendo administrada duas vezes (uma para cada uma das áreas).

Os dados recolhidos serão feitos através dos questionários e em momento algum será revelada a identidade do seu educando.

A participação do seu educando é voluntária e o mesmo poderá desistir a qualquer momento.

Caso pretenda, no futuro, ter conhecimento dos resultados desta investigação ou acesso a quaisquer esclarecimentos adicionais poderá efetuar esse contacto pelo endereço de correio eletrónico: [margaridasevivas6@gmail.com](mailto:margaridasevivas6@gmail.com).

Declaro que entendi o teor da investigação e como tal autorizo o meu educando (nome completo) \_\_\_\_\_ a participar na mesma.

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

Dia/mês/ano \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração.

Margarida Sevivas (estagiária)

Tabelas Inquérito "Como me sinto"  
ANEXO L  
HGP/Port.

| | " | | " |



# Português

ALUNOS	questão 1	questão 2	questão 3	questão 4	questão 5	questão 6	questão 7	questão 8	questão 9	questão 10	questão 11	questão 12	questão 13	questão 14	questão 15	questão 16	questão 17	questão 18	questão 19	questão 20	questão 21	questão 22	questão 23	questão 24	questão 25	questão 26	questão 27	questão 28	
1	3	2	1	3	1	2	1	3	2	4	2	3	4	2	1	2	2	2	1	2	1	4	2	2	2	1	4	3	
2	4	1	2	4	1	1	1	5	2	3	1	5	4	2	4	1	3	3	1	1	3	5	4	2	1	3	5	2	
3	3	2	1	1	1	3	1	3	2	1	2	5	2	4	3	4	1	1	2	5	5	1	1	4	2	3	2	4	
4	3	1	1	4	1	1	1	3	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	1	3	5	3	2	1	2	2	1	
5	5	1	1	4	1	2	1	2	3	4	1	5	4	2	1	1	1	3	1	2	3	5	5	2	3	5	5	1	
6	5	1	1	4	1	1	1	5	2	3	1	4	4	2	2	2	2	2	1	1	3	3	1	3	1	1	1	3	
7	4	1	1	3	1	1	1	5	2	2	3	5	3	2	1	3	4	3	1	2	4	2	1	3	1	1	1	4	
8	3	2	1	3	1	2	1	4	3	2	2	5	3	3	4	2	4	2	2	2	3	5	4	3	3	4	5	3	
9	5	1	1	4	1	2	1	4	2	1	1	5	4	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	4	1	1	1	4	
10	2	4	2	2	4	2	2	1	4	3	3	2	1	5	2	5	1	1	3	5	1	5	4	1	5	4	5	1	
11	5	1	1	5	1	1	1	5	1	2	1	5	4	1	1	1	2	2	1	1	5	2	1	4	1	1	1	3	
12	4	2	1	3	1	2	1	3	2	3	2	2	4	1	1	2	1	2	1	1	3	5	1	2	1	1	3	2	
13	4	2	1	3	1	1	1	4	1	2	1	4	3	2	1	2	1	3	1	1	3	4	3	2	1	2	2	3	
14	4	2	1	3	2	2	2	3	2	1	4	3	4	4	2	2	2	1	1	4	2	4	1	3	2	3	3	4	
15	4	2	1	4	3	2	1	4	1	3	1	5	3	3	2	1	2	3	1	2	5	3	2	2	1	2	2	3	
16	4	2	1	4	1	2	1	5	1	1	1	5	5	2	1	1	1	4	1	1	4	2	1	4	2	1	1	3	
17	4	2	3	4	2	2	3	3	2	4	3	5	SR	SR	SR		2	4	3	2	3	2	4	3	3	3	3	5	3
18	4	2	1	3	1	1	1	4	1	5	2	5	4	2	5	3	4	1	2	3	2	5	5	2	1	4	3	5	
19	3	2	2	3	1	3	1	3	3	2	3	4	3	2	1	2	1	3	1	3	3	5	3	3	3	3	5	2	
20	4	2	1	4	2	1	1	4	3	3	1	4	5	1	5	1	3	5	1	1	4	5	4	3	3	4	5	4	
21	4	3	1	3	1	3	1	4	3	5	1	4	4	3	1	1	3	1	1	2	1	5	5	1	3	2	4	5	
22	3	3	1	3	4	2	1	3	2	5	1	3	3	2	1	1	4	3	2	2	2	5	5	1	2	5	5	4	
23	2	4	1	1	1	4	1	1	5	2	4	3	1	5	1	5	1	1	5	5	1	4	3	1	4	3	4	4	
24	5	1	1	4	2	1	1	4	2	2	1	5	4	2	5	2	1	3	1	2	3	3	2	3	3	2	2	3	
25	2	3	1	3	1	3	1	2	4	1	2	2	5	3	1	4	1	1	1	3	2	1	1		2	SR	SR	SR	SR
26	3	2	3	3	4	3	5	3	3	5	3	5	3	3	5	2	4	2	2	3	2	5	4	2	3	4	4	3	
27	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	4	4	2	4	2	2	3	2	2	3	5	4	3	3	3	4	3	
28	4	1	1	4	3	1	2	4	2	3	1	2	3	3	2	1	1	3	1	1	3	3	2	2	2	2	4	4	
média	3,678571429	1,928571429	1,285714286	3,285714286	1,642857143	1,928571429	1,357142857	3,464285714	2,321428571	2,75	1,75	4,107142857	3,392857143	2,357142857	2,178571429	2,035714286	2,071428571	2,321428571	1,464285714		2,25	2,785714286	3,785714286	2,714285714	2,464285714	2,071428571	2,571428571	3,142857143	3

ANEXO M  
Média dos testes HGP/PORT.

| ' ' | | ' ' |

## História e Geografia de Portugal

1	Alunos	Notas primeiro teste de HGP	Notas segundo teste de HGP
2	1	78	84,7
3	2	73,5	89,3
4	3	79,3	75,3
5	4	58,3	62,8
6	5	28	31,3
7	6	74,3	61,8
8	7	65,5	80,9
9	8	69,5	76,1
10	9	73,3	91,2
11	10	58	68,8
12	11	64,8	50,5
13	12	59	85
14	13	78,8	92,7
15	14	87,5	86,7
16	15	53,5	63,5
17	16	79,5	72,9
18	17	84,8	92,7
19	18	71,8	61,5
20	19	70,5	83,5
21	20	90	87,8
22	21	82,8	92,6
23	22	88,5	94,3
24	23	69,8	45,5
25	24	83,5	59,6
26	25	64	71,3
27	26	81	71,2
28	27	97	98
29	28	87,5	95,6
30	29	74	75,5
31	30	61,8	43,5
32	31	79	84,7
33	32	94,5	90
34	33	61,5	76,1
35	34	50	63
36	35	57,8	59,6
37	36	68,3	87,7
38	37	87,5	90,5
39	38	84,5	89,4
40	39	52,5	61,5
41	40	78,5	77,9
42	41	52,8	51,4
43	42	50,3	
44	Média	71,54761905	75,07073171

Português

1	Alunos	Notas 1º teste de português	Notas 2º teste de português
2	1	67,5	80,5
3	2	64,5	75
4	3	63,5	66,6
5	4	52,5	60,5
6	5	42,5	55,7
7	6	67	57
8	7	73,5	60,3
9	8	70,5	67,6
10	9	71,5	81,5
11	10	64,5	70
12	11	77,5	74
13	12	60	67
14	13	80,5	80,5
15	14	77	86,5
16	15	63	59
17	16	62	80,5
18	17	83,5	88,5
19	18	64,5	66,5
20	19	80	66,5
21	20	81,5	85
22	21	85	82
23	22	93	91,5
24	23	69,5	52
25	24	50	50
26	25	41	47
27	26	65	63,8
28	27	88,5	88,5
29	28	80	88
30	29	73,5	78
31	30	67	59,1
32	31	67	74,7
33	32	82,5	84,5
34	33	60	61,8
35	34	66	64,5
36	35	58	67
37	36	69	58
38	37	72	81,5
39	38	81,5	83
40	39	57,5	71,4
41	40	77,5	50,5
42	41	64	
43	42	28,5	36,5
44	Média	68,16666667	69.80487805

ANEXO N

Tabelas Inquérito "Porque faço  
as coisas?" HGP/Port.

| | " | | | "

## História e Geografia de Portugal

nº	alunos	gênero	PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS																																			
			questão 1	questão 2	questão 3	questão 4	questão 5	questão 6	questão 7	questão 8	questão 9	questão 10	questão 11	questão 12	questão 13	questão 14	questão 15	questão 16	questão 17	questão 18	questão 19	questão 20	questão 21	questão 22	questão 23	questão 24	questão 25	questão 26	questão 27	questão 28	questão 29	questão 30	questão 31	questão 32				
1	F	2	2	2	3	3	4	2	3	4	2	4	2	4	1	3	4	2	1	1	3	3	3	3	4	4	4	3	4	1	4	4	4	2	4	4	2	
3	M	2	3	4	2	4	2	4	4	2	2	4	2	4	2	4	4	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	4	4	2			
4	M	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	2	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	4	2		
5	M	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	2	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	2	4	2			
6	M	2	3	3	4	4	3	3	3	3	2	4	2	3	2	4	4	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	4	2			
7	M	4	4	1	1	3	4	1	3	4	4	3	4	1	2	1	3	1	1	2	3	3	1	3	4	1	4	1	4	2	3	3	4	2				
8	NI	1	1	4	3	3	1	4	3	1	4	4	1	3	1	4	3	4	1	3	4	4	4	4	3	4	2	4	2	3	3	4	3	4	3			
9	F	3	1	3	2	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4			
10	M	4	3	4	2	4	2	4	4	2	4	3	3	4	2	4	2	3	1	3	1	1	1	1	4	3	3	4	4	1	3	4	3	1	4			
11	NI	4	4	2	2	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	4	2	2	2	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4			
12	M	1	2	4	4	4	1	4	4	1	2	4	1	4	1	4	4	1	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	1	4	4	4	4			
13	F	2	3	4	3	4	3	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4			
14	F	3	3	4	4	3	1	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3		
15	M	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3			
16	F	4	3	2	4	4	1	2	3	3	4	3	2	2	3	3	3	4	4	2	4	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4			
17	M	3	4	1	1	3	4	1	2	4	3	3	2	1	4	2	2	2	2	2	3	3	1	2	4	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2			
18	M	4	4	1	1	2	4	1	1	4	4	2	3	1	4	1	2	4	3	1	4	1	1	1	4	1	4	1	4	1	1	1	4	1	4			
19	M	4	3	2	2	4	3	2	3	4	4	4	3	2	3	3	4	3	2	2	4	3	2	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4			
20	M	3	2	3	3	4	2	3	4	2	2	4	1	3	2	3	4	2	1	2	3	2	3	3	4	2	3	2	3	4	2	3	4	4	2			
21	M	3	3	2	3	3	2	3	3	2	4	4	3	2	2	2	4	4	1	2	4	4	3	2	3	4	4	2	3	4	4	4	3	2	4			
22	F	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4			
23	F	3	3	4	4	4	2	3	4	2	3	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4		
24	F	2	1	2	2	4	2	2	3	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
média	média	2,83333333	2,79166667	2,79166667	2,58333333	3,5	2,29166667	2,75	3,25	2,625	3,04166667	3,5	2,45833333	2,79166667	2,125	3	3,375	2,75	1,95833333	2,58333333	3,16666667	2,91666667	2,58333333	3,20833333	3,45833333	3,04166667	3,04166667	3,125	2,5	2,875	3,41666667	3,54166667	2,91666667					
				Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente																															
				4	3	2	1																															

# Português

nºalunos	gênero	questão 1	questão 2	questão 3	questão 4	questão 5	questão 6	questão 7	questão 8	questão 9	questão 10	questão 11	questão 12	questão 13	questão 14	questão 15	questão 16	questão 17	questão 18	questão 19	questão 20	questão 21	questão 22	questão 23	questão 24	questão 25	questão 26	questão 27	questão 28	questão 29	questão 30	questão 31	questão 32	
1 F		2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	
2 F		3	4	2	1	3	3	2	3	4	4	3	1	3	3	3	4	4	1	3	3	2	3	2	4	2	4	3	3	3	3	2	4	
3 M		3	4	1	1	3	4	2	2	4	3	2	1	1	3	2	3	2	1	1	3	4	1	2	4	3	3	3	4	1	2	4	4	
4 F		4	3	4	1	3	1	4	4	4	4	4	4	3	1	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
5 NI		3	3	3	4	4	2	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	
6 F		1	2	2	4	1	3	4	1	2	3	1	3	2	3	4	2	2	2	1	4	3	4	4	2	1	3	1	2	3	4	1		
7 M		3	4	2	1	4	2	2	4	3	3	4	1	2	2	3	4																	
8 M		2	2	4	1	3	1	3	3	1	3	4	2	4	2	3	3	3	3	2	4	4	4	3	2	3	4	4	1	2	4	4	2	
9 F		4	1	3	2	4	2	4	4	1	4	4	2	4	1	3	3	3	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	1		3	4	3	
10 F		3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	1	1	2	3	3	2	4	4	3	3	4	3	3	3	2	
11 F		4	4	3	2	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	2	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	
12 M		3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	
13 M		3	4	2	4	3	1	3	3	1	3	3	4	2	1	2	4	2	2	1	1	2	3	2	4	4	3	4	3	1	1	4	4	3
14 F		3	1	2	1	4	2	2	3	1	3	4	1	4	2	4	4	1	1	2	3	3	2	4	4	3	2	4	1	3	4	3	1	
15 M		3	3	2	2	4	3	3	3	2	3	4	1	3	1	4	3	2	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	1	3	4	4	2	
16 NI		4	4	2	2	3	4	2	4	2	3	3	4	3	2	3	4	2	2	3	2	4	3	4	4	3	2	3	2	3	4	4	2	
17 M		3	2	3	2	4	1	3	4	2	3	4	2	3	1	3	4	2	1	4	3	4	4	4	3	3	2	3	1	2	4	4	3	
18 M		4	3	2	2	3	3	2	4	3	4	4	2	2	2	2	4	2	1	3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	3	4	4	2	
19 M		4	4	3	3	4		3	4	1	3	4	2	4	2	3	4	3	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	2	3	4	4	3	
20 NI		3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3									
21 F		2	3	4	2	4	2	4	3	2	2	4	2	4	2	4	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	4	4	2	
22 M		3	3	1	1	3	3	1	3	4	3	3	4	1	3	1	3	2	1	2	4	3	1	3	4	1	4	3	4	1	2	3	1	
23 M		4	4	3	1	4	4	2	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	4	1	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
24 M		4	4	3	2	4	3	2	4	3	4	4	3	3	2	3	4	3	3	2	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	
25 F		4	4	1	2	3	1	2	3	4	4	4	1	3	1	3	4	1	1	2	3	4	2	3	4	3	1	4	4	2	3	4	1	
26 F		2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
27 M		2	3	3	2	3	2	4																										
28 M		2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	4	2	2	2	2	4	3	4	3	2	2	3	3	3	4	4	4	2
média	média	3	3,0357143	2,5	2,0357143	3,4642857	2,4230769	2,6071429	3,4285714	2,5555556	3,1851852	3,5925926	2,2962963	2,962963	2,1481481	3,0740741	3,6296296	2,3333333	1,8518519	2,5925926	3,037037	3,4814815	2,7407407	3,3703704	3,4444444	2,9259259	2,8888889	3,3333333	2,4074074	2,6666667	3,4074074	3,6666667	2,5185185	

