



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

As implicações que a relação familiar pode ter no autoconceito e autoestima dos jovens, com implicações no contexto escolar

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB

Raquel Maria Tralha Parreira Rucha

Orientador:

Professor Paulo Dias

Coorientadora:

Professora Sónia Seixas

Outubro, 2021

Agradecimentos

A concretização do presente relatório representa o culminar de uma das etapas da minha vida profissional. Todos os momentos, positivos e menos positivos, ao longo deste percurso só foram possíveis devido ao apoio incondicional de algumas pessoas.

Em primeiro lugar aos meus pais e ao meu irmão, por todo o apoio que me deram ao longo desta etapa e por todos os esforços que realizaram ao longo da minha vida, principalmente nos últimos cinco anos correspondentes ao meu percurso académico.

Aos meus amigos e aqueles que Santarém me deu, desde colegas de turma, às colegas de casa como também aos meus pares de estágio, que me deram sempre motivação, apoio e, em certos momentos, foram o meu refúgio nos momentos mais difíceis.

A todos os docentes que se cruzaram no meu caminho, tanto do politécnico de Santarém como os professores que me cruzei durante os períodos que me encontrei em estágio, por todos os conhecimentos que me transmitiram, ajudando-me sempre a crescer cada vez mais a nível profissional.

E por fim, mas não menos importante, aos dois professores que me acompanharam ao longo desta etapa. À professora Sónia Seixas, por me ajudar na realização deste relatório, esclarecendo todas as minhas dúvidas e por me auxiliar nos momentos de maiores incertezas. Ao professor Paulo Dias, pela sua ajuda crucial nesta investigação, pela sua disponibilidade e preocupação, por ter contribuído para a minha formação permitindo que assistisse às suas aulas e pelo grande apoio, podendo sempre contar com a sua ajuda.

Resumo

As implicações que a relação familiar pode ter no autoconceito e autoestima dos jovens, com implicações no contexto escolar

A presente relatório de estágio decorre da prática efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e organiza-se em duas partes.

A primeira parte consiste numa análise reflexiva de todas as etapas vivenciadas ao longo dos estágios efetuados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Nesta parte, é possível evidenciar todas as aprendizagens adquiridas nos diferentes contextos de prática profissional.

A segunda parte contém a componente investigativa na qual se pretende estudar as implicações que as relações familiares podem ter no autoconceito, autoestima dos jovens. Esta investigação é de natureza quantitativa decorrendo a investigação no contexto de estágio de 2.º Ciclo, numa turma do 6.º ano.

Os resultados alcançados evidenciam a grande importância que a relação escola-família tem para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Palavra-chave: Relação familiar, escola, autoconceito, autoestima.

Abstract

The implications that the family relationship can have on the self-concept and self-esteem of young people, with implications for the school context

This internship report stems from the practice carried out within the scope of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and natural sciences in the 2nd Cycle of Basic Education and is organized in two parts.

The first part consists of a reflexive analysis of all the stages experienced during the internships carried out during the Supervised Teaching Practice. In this part, it is possible to highlight all the learning acquired in the different contexts of professional practice.

The second part contains the investigative component in which it is intended to study the implications that family relationships can have on young people's self-concept and self-esteem. This investigation is of a qualitative nature, taking place in the context of the 2nd Cycle internship, in a 6th grade class.

The results achieved show the great importance that the school-family relationship has for the students' personal development.

Keywords-Family relationships, school, self-concept and self-esteem.

Índice	
Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Anexos.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Lista de Siglas e de Abreviaturas.....	x
Introdução	1
Parte I - Caracterização dos contextos de estágio	2
1.1. Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano.....	2
Caracterização da Instituição.....	2
Caracterização da Sala.....	3
Caracterização do grupo.....	4
Projeto Desenvolvido	5
Exemplo de Práticas Pedagógicas	11
1.2. Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano.....	15
Caracterização da Instituição.....	15
Caracterização da Sala.....	16
Caracterização do grupo.....	17
Projeto Desenvolvido	17
Exemplo de Práticas Pedagógicas	21
1.3. Prática Educativa Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano.....	23
Caracterização da Instituição.....	24
Caracterização da sala.....	24
Caracterização do grupo.....	24
Caraterização dos Projetos.....	25
Exemplo de Práticas Pedagógicas.....	27
2. Percurso Investigativo	39
2.1. Contextualização do estudo	39
2.2. Enquadramento Teórico	39
2.3. Metodologia	44

2.3.1. Tipo de estudo	44
2.3.2. Sujeitos da amostra	44
2.3.3. Instrumentos	44
2.3.4. Procedimentos da Recolha de Dados	47
2.4. Apresentação e análise de dados	47
Considerações Finais.....	88
Referências Bibliográficas.....	92
Anexos	95

Índice de Figuras

Figura 1- Flores com atitudes

Figura 2- Cartaz boas atitudes

Figura 3- Cartaz más atitudes

Figura 4- Cartaz das atitudes

Figura 5- Construção do ábaco

Figura 6- Pintura do ábaco

Figura 7- Ábaco finalizado

Figura 8- Realização da Experiência

Figura 9- Realização da Experiência

Figura 10- Jogo "*Party and Company*"

Figura 11- Tarefa categoria de desenho

Figura 12- Placar "Mergulhar nas Palavras"

Figura 13- Cartão do placar

Figura 14- Explicação sobre os movimentos terrestres

Figura 15- Explicação sobre os movimentos terrestres

Figura 16- Reorganização do texto

Figura 17- Texto organizado

Figura 18- Objetivos propostos pela ONU

Figura 19- "*Post-it*" no final da aula

Figura 20- Experimentação dos polígonos

Figura 21- Correção efetuada no quadro

Figura 22- Utilização *geoboard*

Figura 23- Disposição dos hexágonos

Figura 24- Dinamização do *workshop*

Figura 25- Registo das conceções prévias dos alunos

Figura 26- Conceções previas VS Conceções Finais

Figura 27- Conceções previas VS Conceções Finais

Índice de Anexos

Anexo 1- Atividade sobre as Flores

Anexo 2- Construção do ábaco

Anexo 3- Atividade “A água tem cor, cheiro ou sabor?”

Anexo 4- Jogo do tabuleiro “*Party and Company*”

Anexo 5- Atividade Placar “Mergulhar nas Palavras”

Anexo 6- Atividade “Os astros”

Anexo 7- Atividade de reconstrução de texto

Anexo 8- Atividade “A vida das Abelhas”

Anexo 9- Atividade *Graasp*

Anexo 10 – Questionário “Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar”

Anexo 11 – Questionário *Self-Perception Profile for Adolescents*

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Teia do Projeto “*Que atitudes devo tomar?*”

Tabela 2- Teia do Projeto “*Mergulhar nas Palavras*”

Lista de Siglas e de Abreviaturas

AE- Aprendizagens Essenciais

CAA- Centro de Apoio ao Aluno

LMS - *Learning Management System*

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Plano Educativo Individual

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da prática desenvolvida ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, lecionado na Escola Superior de Educação, durante o período letivo de 2018/2020, e reflete o trabalho concebido ao longo dos quatro semestres da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES). Dos quatro estágios concretizados, dois deles foram realizados em 1.º Ciclo, mais precisamente no 1.º e no 3.º ano, e os restantes dois foram efetuados em contexto de 2.º Ciclo, acompanhando, em ambos os estágios, as mesmas turmas de 6.º ano.

As experiências vivenciadas e os estudos realizados ao longo de toda a prática foram uma mais-valia para o meu enriquecimento profissional. Ao longo destes estágios foram surgindo dúvidas e curiosidades que procurei sempre esclarecê-las junto da professora titular que me acompanhava ou recorrendo a leituras das ideias defendidas por vários autores de referência, fomentando uma aprendizagem significativa. Deste modo, surge a temática desta investigação que se encontra descrita no presente trabalho.

Este documento encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, encontra-se descrito todo o percurso concretizado durante os quatro estágios, bem como algumas atividades realizadas durante este período. No final, encontra-se uma pequena reflexão referente a este momento onde serão mencionadas as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas.

A segunda parte é composta por todo o processo investigativo: problemática e objetivos de estudo; fundamentação teórica; metodologia para recolha e análise de dados leitura; e, por fim, a apresentação e análise dos dados anteriormente referidos. A escolha deste tema deve-se à importância que os familiares assumem nas vidas das crianças. Com este estudo pretende-se compreender como é que as relações familiares podem influenciar a autoestima e o autoconceito das crianças. Esta investigação será assim de natureza qualitativa e será efetuado um estudo correlacional perante os dados recolhidos.

Por último, na terceira parte, encontra-se uma reflexão final de todo o percurso ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, as conclusões retiradas de toda a investigação e como o presente trabalho ajudou na minha formação pessoal e profissional.

Parte I - Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo será descrito o percurso efetuado ao longo dos estágios realizados durante o período da PES, mencionando as aprendizagens em relação a novas metodologias e ao desenvolvimento de capacidades que se tornam relevantes para a prática de docente. Os quatro estágios decorreram nas valências de 1.º e 2.º CEB, mais especificamente no 1.º, 3.º e 6.º ano, respetivamente.

Estes estágios tiveram uma duração, aproximadamente, de sete semanas. A primeira semana destinava-se à observação, com o intuito de integração na turma e na instituição. Deste modo, a semana de observação torna-se muito importante pois, durante este período, é possível analisar as estratégias e as metodologias a que a docente recorre, para dar continuidade ao seu trabalho. Para Martins (2011) um observador deve executar uma avaliação oportuna e objetiva da realidade observada e mais tarde proceder a uma interpretação e controlo dos seus resultados.

A segunda semana pretendia-se uma intervenção partilhada entre as estagiárias e a professora cooperante. As restantes semanas de intervenção foram alternadas entre as duas estagiárias.

1.1. Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano

Caracterização da Instituição

O primeiro estágio de intervenção ocorreu numa instituição de carácter público, na cidade de Santarém, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Esta instituição possuía duas valências em funcionamento: o Jardim de Infância, composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças a frequentar do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

O espaço interior atribuído ao 1.º ciclo era composto por dois andares. No piso superior encontravam-se duas salas de aula, correspondentes ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade. No piso inferior, situavam-se as duas salas destinadas ao 1.º e ao 2.º ano de escolaridade, a sala dos professores, o ginásio polivalente (onde se procediam as atividades de Expressão Físico Motora) e, por fim, o refeitório. Junto à sala do Jardim de Infância existia o Centro de Apoio ao Aluno (CAA). Relativamente ao espaço exterior da instituição era amplo e comum a toda a comunidade educativa, promovendo assim a concretização de atividades lúdicas e a interação entre pares. E ainda estando ao dispor dos alunos um campo de futebol e um escorrega.

O corpo docente era composto por 1 educadora, 4 professoras titulares, sendo que uma delas também desempenhava o papel de coordenadora, e 4 professores com a função de apoiar os alunos sinalizados ou que apresentam mais dificuldades em contexto de sala de aula.

O Projeto Educativo do Agrupamento assentava em diversos princípios como a escola inclusiva, a escola multicultural, o combate ao insucesso escolar, a educação para a cidadania, a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento, a escola aberta e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem.

Este projeto fomentava o contacto entre a escola, o aluno e o encarregado de educação de modo a que fossem estabelecidas estratégias de combate a dificuldades que pudessem surgir. Pretendia também promover a utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, na medida em que a sua utilização na sala de aula constitui um fator essencial para a aprendizagem, tornando a dinâmica de ensino mais enriquecedora.

Caracterização da Sala

A sala estava dividida em duas partes: uma onde eram lecionadas as aulas e outra, mais ampla, onde eram realizadas as atividades mais livres ou as que necessitavam de mais espaço para trabalharem em grupo. De um modo geral, a sala era ampla, revestida de janelas proporcionando grande luminosidade natural.

No que concerne aos materiais disponíveis em sala de aula, esta dispunha: i) quadro interativo; ii) computador; iii) uma impressora; iv) armários para arrumação de materiais pedagógicos. As paredes continham cartazes com conteúdos lecionados até à data para apoiar a aprendizagem dos alunos, mais concretamente de um lado encontravam-se as letras e, do lado oposto, os números. A sala disponibilizava de ar condicionado que permitia uma temperatura agradável ao longo de todo o dia.

Durante o período do estágio, a disposição das mesas de trabalho foi sofrendo alterações pois o desempenho dos alunos não estava a ser o esperado. Esta alteração proveio da professora titular e deu-se ao facto de os alunos se distraírem com os colegas que se encontram à sua volta. Assim, procurava-se uma estratégia que mantivesse os alunos concentrados, com visibilidade para o quadro e que permitisse à professora o domínio do grupo.

Inicialmente as mesas estavam organizadas em três filas. Na quinta semana de estágio ocorreu a primeira modificação, formando-se grupos de quatro alunos. De imediato constatou-se que esta disposição permitia que os alunos ficassem desatentos, facilitando a conversa e a interação entre eles, para além de que dificultava a visualização do quadro para alguns alunos. Desta forma, procedeu-se à última mudança, em que as mesas foram dispostas em forma de U. Considerou-se que esta seria a melhor disposição devido a todos os alunos terem visibilidade para o quadro, por se encontrarem mais atentos e permitindo à professora um melhor domínio do grupo.

No que concerne ao Projeto Curricular da Turma este ainda se encontrava a ser implementado, baseando-se nos princípios do Projeto Educativo do Agrupamento. Em conversas, formais e informais, com a professora cooperante e com outras docentes da escola, foi transmitido que o principal objetivo seria a implementação do Projeto Bússola.

O Projeto Bússola é um projeto baseado em vários aspetos positivos e diversos modelos, como o Movimento da Escola Moderna e a Escola da Ponte, e na educação praticada em países como o Brasil e a Finlândia. Os objetivos do Projeto Bússola que a professora cooperante desejava implementar visavam: i) fomentar a autonomia dos alunos; ii) promover o espírito de equipa; iii) estimular o gosto pela aprendizagem; iv) experienciar novas metodologias de aprendizagem; e por fim, v) mudar, progressiva e gradualmente, práticas pedagógicas.

Caracterização do grupo

No início do estágio, a turma era composta por 17 alunos, em que 10 eram raparigas e 7 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. No entanto, ao longo deste período, a turma sofreu alterações. Primeiramente saiu um aluno, mais tarde foram integrados dois alunos da turma do 2.º ano, por se encontrarem ao mesmo nível de aprendizagem da turma do 1.º ano. A última alteração deveu-se à inclusão de um aluno mais velho, proveniente de outra escola. Deste modo, no final a turma era formada por 19 alunos, sendo 9 do género feminino e 10 do género masculino e as idades passaram a ser compreendidas entre os 6 e os 9 anos.

No que concerne ao nível de aprendizagem, a turma mostrou-se bastante heterogénea, pois os alunos apresentavam diversos níveis de aptidões. Relativamente a casos individualizados, a turma era constituída por um aluno hiperativo e por três que aguardavam diagnóstico (dois com dificuldades cognitivas e um sinalizado).

As disciplinas que o grupo evidenciava ter mais potencialidades eram: i) Estudo do Meio, por se tratar de uma temática mais simples e familiar ao grupo; ii) Expressão Físico-Motora, devido a proporcionar jogos similares às suas brincadeiras e, simultaneamente por decorrer num espaço diferente das restantes aulas; iii) Expressão Plástica em virtude da exploração de diversos materiais e estimulação da criatividade. No que diz respeito às restantes disciplinas, Português e Matemática, os alunos apresentavam mais dificuldades na primeira. Presume-se que este facto deve-se por ser uma fase inicial de aprendizagem à leitura e à escrita, o que a torna uma fase mais complexa. Torna-se importante referir que a docente utilizava o método tradicional para toda a turma, exceto para um dos alunos que provinha do segundo ano que aplicava o método das 28 palavras. Segundo Silva (2019), este método consiste nas palavras serem apresentadas de forma global começando por se considerar como um todo e só depois se analisam os elementos simples até à sílaba.

De um modo geral, a turma demonstrava ser participativa, atenta, interessada e esforçada, tornando assim acessível a implementação das atividades. O único ponto menos positivo que se destacou foi a agitação sentida que dificultava, por vezes, a dinamização da aula.

Projeto Desenvolvido

O projeto de intervenção teve como princípio a necessidade pedagógica de fomentar a Educação para a Cidadania funcionando como um fio condutor para as restantes áreas curriculares. Este projeto tem assim por base a Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que esta área se apresenta como transversal a todo o processo de ensino. Segundo a Direção Geral da Educação (2017), os domínios da Educação para a Cidadania encontram-se organizados em três grupos, sendo que este projeto encontra-se no primeiro grupo mais concretamente nos Direitos Humanos (civis e políticos, sociais e culturais e de sociedade).

Este projeto surge devido à existência de crianças na turma de diversas nacionalidades, culturas e pela convivência do pré-escolar e do 1.º Ciclo no espaço exterior. Outro motivo que levou a esta escolha incidiu na observação de atitudes menos corretas durante o intervalo como por exemplo: a exclusão de colegas quando se encontravam a brincar ou a jogar, a serem violentos ou quando realizavam comentários inadequados como “És feia (o)!”.

Neste prisma, o projeto tinha o intuito de trabalhar atitudes moralmente corretas e aceitáveis, alertando para atitudes impróprias que os alunos não devem tomar, tanto com outras crianças como com adultos. De modo a complementar este projeto, decidiu-se abordar também o conceito de valores, sabendo que estes acabam por ter uma grande importância na vida das pessoas, a nível intra e inter pessoal. Desta forma, pretendeu-se que a transmissão dos valores e conhecimentos surgisse através do envolvimento dos alunos no estabelecimento de regras, promovendo o conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto intervenientes na sociedade. Assim, nasce o nome do projeto, intitulado por “Que atitudes devo tomar?”.

A professora que acompanhava a turma apoiou desde início o projeto proposto, pois era um tema que se encontrava incluído no programa de cidadania e por vezes acabava por ser esquecido. Assim, o projeto visava os seguintes objetivos: i) tornar os alunos cidadãos ativos e responsáveis; ii) fomentar a integração do indivíduo no meio envolvente da melhor forma possível; iii) consolidar os conceitos de respeito por si próprio, pelo outro e pelo meio, promovendo a sua adaptação no ambiente envolvente; iv) transmitir valores e conhecimentos, através do envolvimento dos alunos na criação de regras; v) dar a conhecer os direitos e os deveres, enquanto elementos da sociedade; e por fim, vi) promover a entreatajuda dos pares. Deste modo, além de se potencializar novos conhecimentos ao nível curricular, favorece a atitude cívica dos alunos no relacionamento pessoal e social.

Com a validação do projeto, por parte da professora cooperante, este passou a ser implementado todas as semanas, através de atividades planejadas a Estudo do Meio e na Oferta Complementar. Houve também uma intervenção de forma indireta pois, sempre que surgia uma conversa relacionada com o tema ou até mesmo na mediação de conflitos, promovia-se uma discussão e reflexão em grande grupo, analisando as atitudes em questão. Nestes momentos, como exercício final, era pedido aos alunos que “trocassem” de papéis, colocando-se no lugar do colega. De forma a analisarem a sua atitude, inicialmente era feita uma questão: “E se fosses tu, gostavas?”. Esta questão fazia com que os alunos analisassem a situação que se estava a trabalhar e refletissem nas suas atitudes. O balanço destes momentos foi positivo pois, em quase todas as situações discutidas, os alunos conseguiram perceber que a atitude que tiveram nem sempre foi a mais correta, acabando por pedir desculpa ao colega.

As estratégias aplicadas abrangeram o trabalho individual, a pares e em grupo, mais especificamente: i) a execução de debates e reflexão em grande grupo; ii) o questionamento sobre novos conhecimentos; iii) a elaboração de materiais didáticos que possibilitassem a aquisição de novos conhecimentos e/ou que promovessem novas discussões; e, por fim, iv) a estimulação do exercício de se colocarem no papel do outro.

Na tabela 1 é possível observar, num panorama global, o projeto implementado a toda a turma. Nesta tabela podemos analisar as principais aprendizagens dos alunos, os recursos utilizados, as atividades realizadas, a métodos como foi efetuada a sua avaliação, entre outros elementos.

O que os alunos podem aprender:	Estratégias a serem desenvolvidas:	Como iniciar:
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e respeitar as regras da escola; - Conhecer e respeitar as regras da sociedade; - Relacionar-se com o outro; - Adquirir novos conhecimentos através da transversalidade entre áreas curriculares; - Conhecer direitos e deveres; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual, a pares e em grupo; - Realizar debates e reflexões em grande grupo; - Proporcionar o questionamento sobre novos conhecimentos; - Elaborar materiais didáticos que possibilitem a aquisição de novos conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partir das conceções prévias dos alunos; - Realizar um <i>brainstorming</i> sobre direitos e deveres; - Realizar um <i>brainstorming</i> acerca das atitudes positivas e negativas; - Partir do seu meio próximo; - Realizar jogos didáticos de forma a envolver os alunos e promovendo a sua participação.

<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir atitudes positivas e atitudes negativas. 		
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual escolar; - Quadro interativo; - Materiais didáticos elaborados pelas estagiárias. 	<p>Tema: <i>Que atitudes devo tomar?</i></p>	<p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa e metas curriculares de Português; - Programa e metas curriculares de Matemática; - Programa de Estudo do Meio; - Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras; - Cidadania e Desenvolvimento.
<p>Apresentação Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhos dos alunos acerca de uma atitude positiva, escolhida pelos mesmos, e respetivos comentários; - Cartaz com imagens que distinguem atitudes positivas e negativas, e respetivos comentários, exposto na parede da sala. 	<p>Atividades em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões; - Interpretação de imagens; - Jogos a pares e em grupo; - Trabalho a pares e em grupo. <p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho livre; - Interpretação de imagens. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo fotográficos; - Registo das intervenções / participação de cada aluno; - Trabalhos realizados pelos alunos; - Avaliações semanais.

Tabela 1- Teia do Projeto “*Que atitudes devo tomar?*”

De acordo com Ausubel (2003) é fundamental ter em consideração as concepções prévias que os alunos possuem sobre o conteúdo que irão aprender, sendo que o novo conhecimento irá justapor ao que possui inicialmente. Assim, para iniciar o tema,

primeiramente recolheram-se as concepções prévias dos alunos e solicitou-se o questionamento e a pesquisa em casa no que consistia os direitos e os deveres, com a colaboração dos seus familiares. Posteriormente a esta atividade de ponto de partida, começou-se a trabalhar o assunto com a turma, destacando as atitudes positivas e negativas de uma forma geral na sociedade.

No que concerne as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, estas assumiram diversos formatos, nomeadamente: i) interpretação de imagens; ii) mímica de atitudes positivas e negativas; iii) jogos com cartões; iv) reflexões; v) práticas de boas atitudes; e vi) construção de um cartaz.

Para exemplificar uma destas atividades, mais precisamente a interpretação de imagens que se encontravam no interior de flores, pretendia-se que os alunos identificassem as atitudes implícitas nessas figuras (Anexo 1).

Para esta atividade, inicialmente a disposição das mesas encontravam-se em forma de U. Ao longo da atividade, verificou-se que nem todos os alunos tinham visibilidade para o que estava a suceder às flores, o que levou à organização da turma em cinco grupos. A cada um foi distribuído duas flores de papel que continha uma imagem associada a uma atitude (Figura 1). Esta flor era-lhes dada “em botão” e ao ser colocada num recipiente com água esta “desabrochava” exibindo a figura. De seguida, os alunos analisavam o que observavam, identificando e comentando a atitude inerente.



Figura 1- Flores com atitudes

Cada grupo de alunos observava uma flor a abrir e, depois de conferenciarem com os elementos do seu grupo, um deles descrevia à restante turma a imagem que lhes tinha surgido. Seguida de uma breve discussão em grande grupo, esse mesmo elemento dirigia-se à parte de trás da sala para colar a imagem na cartolina das atitudes, sendo a parte verde associada às boas atitudes e a parte vermelha às más (Figura 2 e Figura 3). Para complementar este momento, foram registados pequenos comentários, proferidos pelos alunos, referentes a cada uma das atitudes.

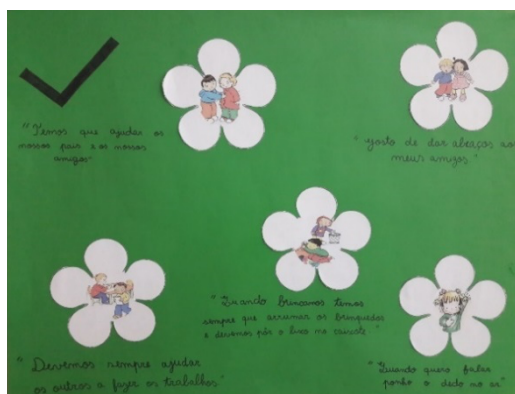


Figura 2- Cartaz boas atitudes

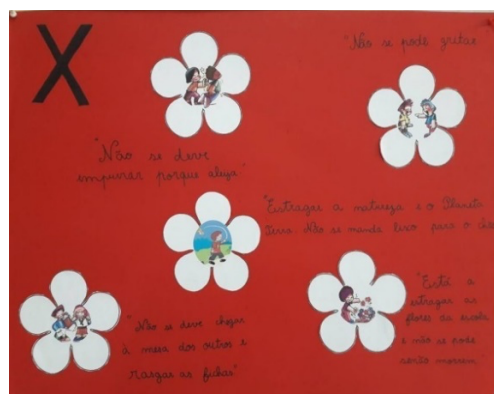


Figura 3- Cartaz más atitudes

O principal objetivo desta atividade consistia em verificar se os alunos conseguiam identificar as atitudes que devem tomar perante o outro. Este objetivo, de uma forma geral, foi bem sucedido pois, as afirmações que a turma efetuou adequavam-se a cada atitude que surgia na flor. Nas boas atitudes surgiram comentários como: “Devemos ajudar os outros a fazer os trabalhos”; “Quando quero falar devo colocar o dedo no ar”; “Devemos sempre arrumar os brinquedos. Já nas atitudes más surgiram os seguintes comentários: “Não devemos empurrar os nossos amigos porque podemos aleijar”; “O lixo deve ser colocado no lixo porque assim estragamos a natureza”; “Não se manda lixo para o chão”.

Depois de todas as flores estarem colocadas no cartaz e de forma a existir um registo desta tarefa, uniu-se os dois cartazes e afixou-se numa das paredes da sala (Figura 4). Posteriormente, efetuou-se uma análise geral do mesmo em grande grupo, tendo a estagiária apenas um papel de moderadora. Observou-se novamente as imagens que estavam no centro de cada uma das flores e analisou-se os comentários efetuados pelos alunos.

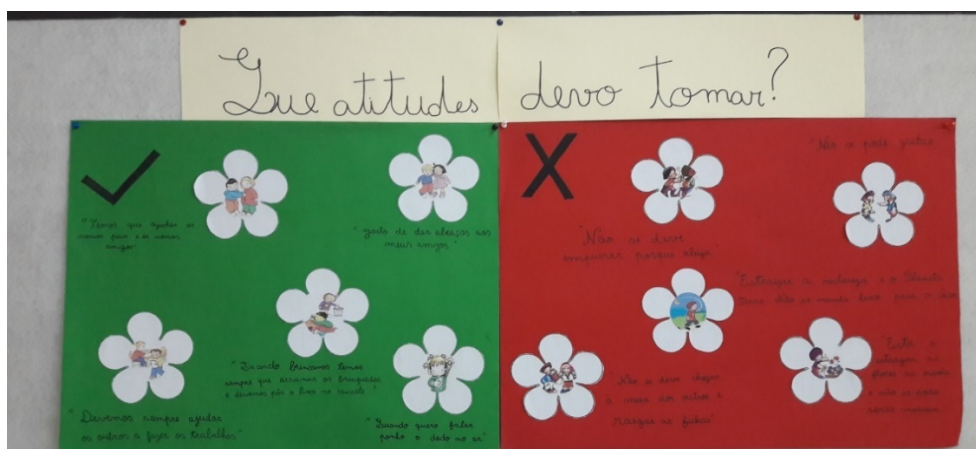


Figura 24- Cartaz final das atitudes

A avaliação deste projeto foi realizada com base em duas componentes: analítica, em que surge uma breve análise do que foi elaborado e experienciado, e reflexiva, em que eram debatidas as diversas questões decorrentes da prática e, mais especificamente do projeto.

Ao longo da intervenção, existiu sempre a preocupação de adaptar a planificação, à prática e ao momento vivenciado, para que surgissem atividades adequadas a cada aluno e à turma, de forma a criar um clima de coesão entre o “praticado” e o “planificado”. Teve-se como ponto de partida as ideias, preferências, do quotidiano e da realidade dos alunos para planificar e implementar atividades, tentando colmatar as suas dificuldades e os seus pontos menos positivos, e ir ao encontro das suas necessidades.

Um dos grandes objetivos foi sempre que todas as atividades se relacionassem com o projeto de intervenção, desenvolvendo assim boas atitudes nos alunos. Pretendia-se, sempre que possível, dar sequência às atividades, para ter um fio condutor naquilo que se encontrava a ser implementado, e não criar atividades soltas, sem um propósito. No final de cada atividade, realizaram-se sempre reflexões conjuntas para avaliar se os alunos tinham apreendido o que era pretendido transmitir.

O balanço da implementação deste projeto é positivo pois teve-se sempre em consideração vários parâmetros necessários à sua realização, apoiado sempre numa análise crítica, de forma a melhorar a intervenção semana após semana. O facto de terem sido realizadas reflexões com as crianças, acerca do tema que se estava a desenvolver, permitiu afirmar que os alunos atingiram os objetivos que estavam estabelecidos e absorveram o que se pretendia ser transmitido. Os comportamentos que foram observados pelas crianças também permitiram perceber o caminho certo da implementação, pois existiam crianças que, por exemplo, se repreendiam umas às outras por verem que estavam a ter atitudes incorretas.

No que concerne aos objetivos do projeto propriamente dito, considera-se que estes foram alcançados e o balanço foi positivo. Esta apreciação deve-se ao facto da relação entre as crianças ter vindo a melhorar gradualmente, fazendo sobressair o respeito mútuo e as boas práticas cívicas trabalhadas nas atividades.

Como forma de divulgação do projeto e das aprendizagens adquiridas por parte dos alunos, expôs-se um cartaz dividido em atitudes corretas e incorretas. De modo a enriquecê-lo, registaram-se pequenos comentários que os alunos foram proferindo perante as identificações das ações nele inerente. Como forma de exemplo das definições elaboradas pelos discentes relativos aos conceitos trabalhados, destaca-se: i) Direito - “o que nós podemos fazer, o que nos é dado”; ii) Dever - aquilo que temos mesmo de fazer, a nossa obrigação”; iii) Atitudes positivas – “ser bem educado, dar beijinhos e abraços, dizer se faz

favor e obrigado, ser amigo”; iv) Atitudes negativas – “são más atitudes bater, dizer asneiras, partir as coisas dos outros, roubar, mexer no que é nosso sem pedir”.

Em suma, “A escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (Oliveira Martins, 1992: 41). Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» ” (Vasconcelos, 2007, p.111).

Exemplo de Práticas Pedagógicas

As planificações foram elaboradas tendo como base as necessidades e os interesses dos alunos no geral, sendo o objetivo principal colmatar as dificuldades que teriam sido mencionadas pela professora cooperante e/ou observadas durante a semana de observação e a semana partilhada. Segundo (Lopes Da Silva et al., 2016) planear implica que:

O/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p. 15)

As tarefas propostas para cada dia pretendiam dar continuidade às temáticas, em prol da melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. Tentou-se também articular as atividades que as crianças vivenciavam, tanto no seu quotidiano, como nos conteúdos aprendidos na sala de aula, para que fosse algo que apresentasse seguimento.

Ao longo da prática, consciencializou-se que as planificações são a base orientadora para a condução das aulas, porém nem sempre é possível cumpri-las. Este facto deve-se às variáveis inerentes, sendo por vezes incertas e imprevistas, no ambiente educativo demonstrando assim a flexibilidade e o aproveitamento das oportunidades do professor para enriquecer os momentos da prática. Considera-se assim que este incumprimento, por vezes é positivo por ter em conta os benefícios das questões, dos interesses e das interligações que os alunos partilham na ocasião. Compreende-se assim segundo Lopes Da Silva et al.(2016), que uma planificação deve ser flexível, aberta a novas sugestões e situações inesperadas que fomentem a aprendizagem.

Para a elaboração das planificações concretizava-se uma pequena reunião no fim da semana entre a professora cooperante e o par de estágio. Esta reunião tinha o principal objetivo de analisar os conteúdos a serem abordados na semana seguinte. No entanto, as planificações eram realizadas individualmente pela estagiária responsável por cada semana.

Uma das atividades implementadas no âmbito da disciplina de Matemática, foi a construção de ábaco (Anexo 2). Nesta atividade promoveu-se a interdisciplinaridade com a área das Expressões Plásticas. Os ábacos construídos pela turma tinham como principal objetivo tornar-se num instrumento de trabalho, de modo a auxiliar o raciocínio matemático no que respeita às ordens numéricas, mais precisamente as unidades e as dezenas. Esta tarefa teve a duração de dois dias.

No primeiro dia, pretendia-se que os alunos construíssem a base do ábaco e as peças que mais tarde usariam nele recorrendo à massa de moldar (Figura 5).

Inicialmente, os materiais planeados para a construção do ábaco foram pacotes de leite ou de sumo, paus de médico pequenos e coloridos, cápsulas de café *nespresso* e tecido para decorar o pacote que teria a função de base. Antes de implementar esta atividade à turma, construiu-se um modelo do ábaco para verificar se a construção em si era viável com estes materiais e se apresentava um nível de dificuldade muito elevado para os alunos. Apesar do ábaco parecer acessível de construir, ao longo da sua montagem percebeu-se que estes não eram os mais adequados: o tecido não colava no pacote de leite, com cola branca; os paus de médico, ao furarem o pacote, esmagavam-no, além de não ficarem fixos; as cápsulas, cortando a parte de cima, tornavam-se um pouco perigosas para as crianças, pois podiam cortar-se. Perante estas adversidades, concluiu-se que seria melhor recorrer à massa de moldar para fazer a base e as peças e substituir os paus de médico por paus de espetadas mais grossos. Estas alterações permitiam assim um trabalho mais autónomo por parte dos alunos e acabaria também por ser um material mais estável que, depois de seco, apresentava uma boa firmeza.

A montagem do ábaco foi bem sucedida sendo que os alunos se mostraram motivados e empenhados e conseguiram construir o seu próprio ábaco de uma forma autónoma. A dificuldade apresentada neste momento foi o tamanho das peças, de modo que estas fossem proporcionais entre si. Apesar dos alunos terem à sua disponibilidade alguns exemplos das peças, houve alguns que as fizeram várias vezes pois o tamanho não era o mais adequado. O furo nas peças, para que estas entrassem no pau de espetadas, foi efetuado pelas estagiárias devido a ser um processo mais complexo.

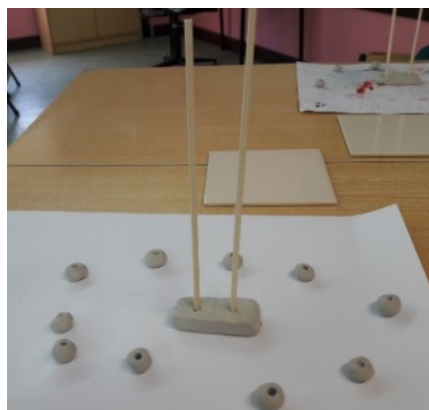


Figura 25- Construção do ábaco

Tendo em conta que as peças, após a construção, necessitavam de secar, a atividade apenas foi concluída no dia seguinte. Neste sentido, o segundo dia foi dedicado à pintura da base e das peças (Figura 6), sendo que nesta fase os alunos demonstraram aptidão para a tarefa proposta. A turma utilizou o ábaco finalizado (Figura 7) na aula seguinte de matemática, ajudando o raciocínio matemático na compreensão entre as dezenas e as unidades.



Figura 26- Pintura do ábaco

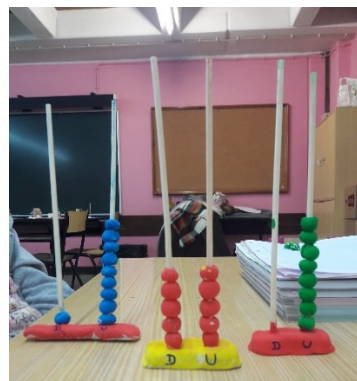


Figura 27- Ábaco finalizado

Numa conversa informal com a professora cooperante foi mencionado que uma das atividades que os alunos mais gostavam de realizar eram experiências. Por conseguinte, numa das aulas no âmbito de Estudo do Meio concretizou-se uma experiência, intitulada por “A água tem cor, cheiro ou sabor?”. Esta tarefa tinha como principal objetivo classificar a água em relação às suas características: inodora, incolor e insípida (Anexo 3). A sala foi previamente preparada para este momento, organizando as mesas em forma de U e uma no centro onde se realizou a experiência. Esta disposição foi pensada de forma a que todos os alunos observassem todos os passos que iriam decorrer ao longo da experiência.

Primeiramente recolheram-se as concepções prévias dos alunos através do preenchimento de uma tabela que se encontrava no manual. Neste momento, foi possível concluir que a maioria dos alunos indicaram que a água não tinha cheiro nem cor, mas continha sabor. Após este exercício, iniciou-se a experiência com a seguinte sequência: i) encheu-se a mesma quantidade de água em 4 recipientes que se encontravam envolvidos por papel de alumínio; ii) colocou-se três solutos (açúcar, sumo de limão, sumo de laranja) em três dos quatro recipientes; iii) manteve-se um dos recipientes apenas com água; iv) cada criança observou, cheirou, provou a água dos 4 copos (Figura 8 e 9); v) refletiu-se em grande grupo analisando os fenómenos; por fim vi) preencheu-se a segunda tabela que também se encontrava no manual.

No momento que esta atividade estava a ser planeada, previu-se que os alunos poderiam indicar que a água continha sabor. Assim, para clarificar esta concessão, ao recipiente 4 não foi adicionado nenhum soluto para que os alunos, quando provassem um pouco do líquido que estava em cada um dos outros recipientes, e comparassem os sabores entre os quatro frascos, concluíssem que a água não apresentava sabor e por isso é considerada como insípida.

No que concerne ao registo na tabela, a estagiária reproduziu no quadro duas tabelas semelhantes às que os alunos tinham que preencher, de modo a auxiliar o registo. Estas tabelas, quando estivessem preenchidas funcionariam como auxílio aos alunos para efetuarem as conclusões de toda a experiência na reflexão em grande grupo. No momento da reflexão estagiária começou por perguntar, depois de estudadas, quais as características que a água tinha em relação ao cheiro, ao sabor e a cor. A esta pergunta a resposta foi unânime, sendo que a turma respondeu que a água não apresenta nenhuma das características que tinha sido mencionada anteriormente. Neste momento, a estagiária introduziu os conceitos de inodora, insípida e incolora escrevendo no quadro estes conceitos e as suas definições para os alunos registarem nos seus cadernos diários.

Ao analisar esta atividade é possível afirmar que os objetivos foram atingidos quase na sua totalidade. Os alunos, quando a experiência terminou, conseguiram mencionar que a água contém as três características que foram abordadas ao longo da atividade. No entanto, não conseguiram utilizar o vocabulário aprendido corretamente pois, quando queriam indicar que a água não tinha sabor não sabiam qual dos termos era o correto para utilizar. No que concerne à distinção de sabores, a grande parte dos alunos conseguiu, de forma rápida, distinguir os sabores que as diferentes águas possuíam.

Ao longo de toda a atividade, os alunos demonstraram interesse, como se estava à espera no início. Este tipo de tarefa é considerado uma mais valia para as crianças porque, ao serem bem estruturadas e aproveitadas têm um impacto muito positivo na aprendizagem.

Este tipo de tarefas também acaba por ser muito produtivo pois é uma área de bastante interesse para todos os alunos estando sempre motivados.



Figura 28- Realização da Experiência



Figura 29- Realização da Experiência

1.2. Prática Educativa Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano

Caracterização da Instituição

O segundo estágio foi realizado em 1.º Ciclo, mais concretamente numa turma de 3.º ano. Este estágio decorreu numa instituição de carácter público, na Azambuja. Esta escola foi inaugurada no ano de 2011 sendo equipada recentemente.

O estabelecimento é constituído pelo Jardim de Infância e pela Escola Básica do 1.º Ciclo. Esta é composta por 11 salas destinadas ao 1.º Ciclo, sendo que 4 para o 1.º ano, 3 para o 2.º, 2 para o 3.º ano e 2 para o 4.º ano. Para o Jardim de Infância estavam reservadas 4 salas. A instituição dispõe ainda de: i) sala polivalente, onde se realizam as atividades de tempos livres; ii) biblioteca; iii) ludoteca; iv) sala multimédia; v) refeitório; e por fim vi) campo exterior. O refeitório era comum a ambas as valências, porém era utilizado alternadamente, tendo assim horários estabelecidos para as diferentes valências. No que concerne ao espaço exterior, existia um destinado às crianças de pré-escolar e outro aos alunos de 1.º Ciclo.

Quanto ao espaço interior, a escola era composta por dois andares. No piso inferior situavam-se as salas de Jardim de Infância, de 1.º ano e do 4.º ano, e no piso superior situavam-se as salas do 2.º e 3.º ano. Esta disposição das salas permitia que os alunos se entreajudassem e partilhassem os materiais disponíveis nas salas.

No que diz respeito aos recursos humanos o corpo docente era composto por: i) duas educadoras; ii) onze professores titulares; iii) um psicólogo; iv) duas professoras de educação especial; v) uma terapeuta da fala; e por fim vi) a coordenadora do Centro Escolar.

O período letivo iniciou-se no mês de setembro e prolongou-se até ao final do mês de junho. O horário de funcionamento decorria com a professora titular entre as 09h15 e as 15h45

e das 16h15 às 17h15 eram realizadas as atividades extracurriculares, dirigidas por formadores externos à escola.

O Projeto Educativo da Instituição ¹intitulava-se “De todos, com todos, para todos”, e estava em vigor desde 2016 até ao ano de 2019. Segundo o Programa, que se encontrava no site do Agrupamento de Escolas de Azambuja, aprovado pelo Conselho Geral a 22 de junho de 2018, e assinado pela Presidente do Conselho Geral e pela Diretora do Agrupamento, este *“consubstancia-se num conjunto de propostas e valores éticos que visam a formação integral do indivíduo, num clima de abertura à comunidade e desenvolvimento pessoal e cultura”*.

Neste prisma, o Agrupamento: i) valoriza a interação com o meio envolvente; ii) promove as parcerias; iii) estimula a autonomia dos alunos; iv) impulsiona a multiculturalidade através da comunicação, da solidariedade e da liberdade; e v) fomenta um clima de entreajuda entre toda a comunidade escolar. Em suma, pretende oferecer uma preparação sólida e holística, em prol do desenvolvimento intra e interpessoal.

Caracterização da Sala

A sala era bastante ampla e tinha uma janela que ocupava um dos lados, permitindo assim a incidência de luz natural, ao longo de todo o dia. Esta era composta por: i) aquecimento central e ventilação, proporcionado uma temperatura agradável na sala; ii) um quadro de escrita com marcadores; iii) um quadro interativo; iv) um computador juntamente com colunas; e v) vários armários de arrumação para os materiais pedagógicos. Nas paredes podiam-se evidenciar as produções dos alunos, desde cartazes, produções escritas e outros trabalhos. Na parte de trás da sala encontravam-se alguns materiais que a turma utilizava nas áreas de expressões, uma mesa de apoio, uma estante que a professora guardava o material dos alunos e, por fim, um lavatório.

As mesas na sala de aula encontravam-se distribuídas por duas filas de três carteiras e quatro grupos com quatro mesas. Mais especificamente, uma fila junto ao quadro destinada aos alunos com dificuldades visuais, a outra fila para os alunos com dificuldades cognitivas e os grupos, entre estas filas, promovendo o trabalho cooperativo.

Este Agrupamento tem um Projecto comum a todas as escolas que fazem parte deste Agrupamento, designado de “Magia ou Ciência?”. Assim, o Projecto Curricular da Turma funciona como complemento ao Projeto de Agrupamento, intitulando-se por “Aprende como se faz”. Ambos estes projectos são destinados à realização de experiências. Como o nome sugere, estes projetos incidem na experimentação. Estas experiências eram realizadas uma vez por semana e foram concebidas e programadas por todos os professores do 3.º ano do agrupamento.

¹ <http://www.agrupamentoescolasazambuja.com/index.php/organizacao/projeto-educativo>

A professora titular de turma regia-se no Movimento da Escola Moderna que consiste numa “metodologia pedagógica que se apresenta como sendo um modelo socieocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças.” (Alfaiate, 2011). Para complementar, a docente incentiva os alunos a serem autónomos, a entreatudarem-se, estimula o seu raciocínio e a sua capacidade de se exprimirem. A professora tinha como foco transversal a cidadania e estimular a curiosidade dos alunos. Paralelamente, impulsionava uma relação comunicativa com os encarregados de educação, de forma a fazer uma parceria no desenvolvimento holístico de cada aluno.

Caracterização do grupo

A turma era constituída por 20 alunos, em que 9 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Relativamente aos alunos com NEE's, existiam quatro alunas que possuíam acompanhamentos e apresentavam défice de atenção.

No geral, era uma turma interessada, empenhada, curiosa e autónoma. Porém pode-se considerar uma turma heterogénea pela discrepância das capacidades e dificuldades dos alunos. Uma parte da turma esforçava-se para participar o mais possível e demonstrar os seus conhecimentos e competências. Por outro lado, uma minoria sentia mais dificuldades, evitando por isso a participação. A disciplina que o grupo evidenciava mais potencialidade era Estudo do Meio, pois tratava-se de temáticas mais familiares. No que diz respeito às restantes disciplinas, ao nível do Português apresentavam mais dificuldades na interpretação de texto, e, no âmbito da matemática, o grupo manifestava mais resistência na resolução de exercícios.

Projeto Desenvolvido

O projeto de intervenção em contexto de estágio intitulou-se “Mergulhar nas Palavras”. Este título foi sugerido pelos alunos e escolhido de forma unânime pela turma.

Este projeto surgiu aquando, numa conversa informal na primeira visita ao local de estágio, a professora cooperante mencionou que duas das maiores lacunas dos alunos eram o baixo nível de cultura geral e o reduzido vocabulário. Desta forma, deliberou-se que seria pertinente realizar atividades, ao longo de toda a intervenção, que promovessem: i) a aquisição de novos conceitos; ii) o alargamento do vocabulário; e iii) ampliação da cultura geral.

A escola é o local onde os alunos aprendem muitos conceitos e conteúdos programáticos, mas também deve ser o local que os faz crescer e os forma enquanto cidadãos ativos e responsáveis. Para tal, é necessário que saibam o que acontece ao seu redor e que tenham conhecimentos além daqueles aprendidos nas áreas da Matemática, Português e Estudo do Meio. Desta forma, torna-se também um dever da escola inculcar e promover

conteúdos que aumentem a cultura geral, sendo este aspeto a base de todas as planificações elaboradas durante o período de intervenção.

O projeto foi desenvolvido todos os dias, nas diferentes áreas curriculares, através de pesquisas no dicionário, acerca de conceitos e palavras desconhecidas, em prol da expansão do vocabulário e a cultura geral dos alunos. Relativamente à cultura geral era desenvolvida indiretamente, uma vez que, em determinadas atividades, não era o intuito principal. Sempre que foi oportuno, articulou-se os objetivos do projeto com as diversas áreas curriculares, promovendo, desta forma, a interdisciplinaridade.

Na tabela 2 encontra-se um panorama global do projeto “Mergulhar nas palavras”.

<p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novos conceitos; -Alargamento do vocabulário; - Cultural geral; - Acontecimentos do seu meio próximo. 	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar; - Questionar; - Interligar áreas; - Trabalhar em grupo; 	<p>Como iniciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento; - Ideias previas dos alunos; - Partir do seu meio próximo.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - Dicionários; - Textos informativos e narrativos; - Jogo de tabuleiro; - Aplicações da internet. 	<p>Tema: <i>Mergulhar nas Palavras</i></p>	<p>Conexões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de Português; - Programa de Matemática; - Programa de Estudo do Meio; - Expressão Plástica; - Expressão Musical; - Expressão Dramática.
<p>Apresentação final</p> <p>Glossário construído pelas estagiárias, pela professora titular e por toda a turma, com três divisões, correspondentes às três áreas de conteúdo, com conceitos e ilustrações.</p>	<p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Glossário; - Jogo de tabuleiro; - <i>Quiz (kahoot)</i>; - Dramatizações. 	<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Participação dos alunos; - Interpretação dos alunos; - Discurso dos alunos; -Jogos de correspondência;

	Atividades individuais - Pesquisa no dicionário; - Leitura e interpretação de textos; - Glossário; - Jogos de correspondência.	- Textos; - Desenhos.
--	---	--------------------------

Tabela 2- Teia do Projeto *Mergulhar nas Palavras*

Ao longo da implementação do projeto, verificou-se que o aumento do vocabulário era o objetivo que se conseguia mais desenvolver com as crianças, devido aos alunos se encontrarem a adquirir novos conceitos integrados nos conteúdos lecionados e na leitura de textos (nas palavras que não sabiam o seu significado). No que concerne à ampliação da cultura geral, as atividades por vezes divergiam dos conteúdos previstos a serem abordados em sala de aula, impedindo a sua frequência. Contudo, estas foram bem conseguidas e atrativas. De modo a atingir os objetivos, recorreu-se principalmente a jogos didáticos, em prol do interesse e do empenho dos alunos possibilitando uma aprendizagem significativa de forma lúdica.

Seguidamente serão especificadas duas atividades realizadas no âmbito deste projeto: o jogo “*Party and Company*” e o cartaz “*Mergulhas nas Palavras*”.

O jogo do tabuleiro designado por “*Party and Company*” (Figura 10) impulsionou, recreativamente, a cultura geral e outras capacidades especificadas no Anexo 4. Esta atividade promovia a explicação através da mímica, do desenho e da expressão oral de um conceito ou celebridade (Figura 11).

Antes de iniciar a atividade a estagiária dividiu a turma em quatro grupos e organizou as mesas de modo a formarem um quadrado. Esta disposição foi pensada de forma a que cada uma das equipas ficasse num dos lados e todos os elementos da turma tivessem visibilidade para o tabuleiro de jogo.

Inicialmente os conteúdos que iriam ser abordados neste jogo seriam os que os alunos tinham trabalhado ao longo do período que as estagiárias implementaram este projeto. Como o jogo foi implementado na última semana de estágio, depois de refletir, e analisando o objetivo principal deste projeto, de aumentar o vocabulário e cultural geral dos alunos, a estagiária decidiu implementar o jogo original, não efetuando nenhuma alteração nos cartões do jogo.

Esta atividade tinha dois objetivos principais. Verificar se os alunos conseguiam desempenhar as tarefas que lhes foram atribuídas e aumentar a cultura geral dos alunos. O

primeiro objetivo mencionado foi cumprido de forma satisfatória, sendo que o número de casas avançadas por cada equipa foi notório, o que significa que cada uma das equipas conseguiu acertar na função que o elemento estava a representar. As áreas que as equipas mais perderam a vez de jogar, por apresentarem mais dificuldade foi quando a equipa tinha que adivinhar o que o elemento da sua própria equipa estava a dizer apenas mexendo os lábios e quando calharam nas casas correspondentes às questões de cultura geral. No concerne ao objetivo de os alunos aumentarem a sua cultural geral, este foi desempenhado de forma satisfatória na medida em que os alunos, quando erravam uma pergunta, só podiam avançar depois de ser dada a resposta correta. Em certos temas que a estagiária achasse pertinente era efetuada uma breve discussão.

De outro ponto de vista, esta atividade foi em resposta às dificuldades da turma, pois a professora titular mencionou que as maiores dificuldades dos alunos era as expressões, e assim, neste jogo, puderam dramatizar e desenhar, e, de uma forma indireta, desenvolveram a sua capacidade de raciocínio, no caso da palavra proibida.

Ao longo desta atividade destacou-se o empenho dos alunos ao longo de todo este momento e ainda o interesse em repeti-lo noutro dia.



Figura 30- Jogo "Party and Company"



Figura 31- Tarefa categoria de desenho

Na realização deste projeto percebeu-se que seria interessante integrar uma atividade que fosse contínua, de modo a ser concretizada todas as semanas. Neste contexto, surge o placar intitulado "Mergulhar nas Palavras" (Imagem 12). Este cartaz foi exposto na sala de forma a divulgar este projeto e as aprendizagens aprendidas pelos alunos ao longo da intervenção das estagiárias.

Este recurso consistia num glossário e foi construído juntamente com a professora titular e com os alunos. Foi dividido nas três grandes áreas de conteúdo, que incluíam os conceitos mais importantes, trabalhados ao longo de cada semana, assim como termos que os alunos anteriormente desconheciam e que procuravam o seu significado no dicionário. Assim, o principal objetivo consistia na recolha de todos os conceitos que tinham sido aprendidos

durante a semana, pretendendo que os alunos procurassem o seu significado, recorrendo ao dicionário, manual escolar ou Internet (Anexo 5).

Os alunos tinham a função de escrever e ilustrar num cartão para afixar no cartaz (Imagem 13). Assim, o momento destinado a esta atividade era concretizado no fim de cada semana, à sexta-feira da parte da tarde.

Durante o percurso deste estágio predominou sempre a preocupação de interligar o principal objetivo do projeto, de aumentar o vocabulário e o conhecimento dos alunos, com as diferentes áreas trabalhadas em sala de aula. Esta preocupação foi ultrapassada com facilidade pois, em todas as áreas, era possível planear atividades que promovessem o aumento do conhecimento dos alunos.



Figura 32- Placar "Mergulhar nas Palavras"



Figura 33- Cartão do placar

Exemplo de Práticas Pedagógicas

A metodologia utilizada para a elaboração das planificações neste estágio foi semelhante à estratégia recorrida no estágio anterior. Antecedente à elaboração propriamente dita, ocorria uma reunião com a professora cooperante e ambas as estagiárias, de modo a serem definidos os conteúdos abordados na semana seguinte, permanecendo o cuidado de colmatar, ao máximo, as dificuldades dos alunos.

Ao longo da prática, foram diversos os recursos utilizados, tais como: i) manual escolar digital interativo; ii) manual escolar e o caderno de atividades do aluno; iii) dicionário; iv) computador e Internet; v) jogo do tabuleiro; vi) materiais elaborados pelas estagiárias - fichas de exercícios, o glossário e jogos de correspondência e interativos; e vii) materiais construídos pelos alunos- cartaz "Mergulhar nas Palavras"

Relativamente à definição de materiais didáticos, Hole (citado por Fernandes, 2014) menciona que estes são todos os recursos que se encontram associados ao processo de ensino-aprendizagem. No que respeita à utilização de diversos materiais didáticos neste estágio, notou-se um maior envolvimento por parte dos alunos nas aulas que integravam estes

recursos. Desta forma, verificou-se que estes ultrapassam as suas dificuldades com maior êxito, empenho e interesse pelas tarefas. Em suma, este tipo de recursos é uma mais valia para a dinamização das aulas e para as aprendizagens significativas dos alunos.

Na primeira semana de intervenção foi concretizada uma atividade de Estudo do Meio, “Os astros” (Anexo 6). Esta iniciou-se com um breve *brainstorming* sobre o tema. Posteriormente, para explorar os conceitos importantes recorreu-se a um vídeo e, após a sua visualização, pretendia-se que os alunos explicassem oralmente a sua interpretação. Seguidamente, foi construído no quadro um pequeno esquema com cartões de modo a expor os conceitos chaves da aula. Acrescentando a estes conceitos, referiu-se a importância do sol e os movimentos que a Terra efetua, de translação e rotação.

Na explicação do movimento de rotação e translação, demonstrou-se através de uma maquete, para ajudar na compreensão dos alunos, como ocorre o surgimento do dia e da noite (Figura 14 e 15). Para finalizar e, de modo a perceber se os conteúdos ficaram bem consolidados, os alunos realizaram exercícios do caderno de atividades.

Esta atividade decorreu de uma forma muito positiva e pode-se constatar que para os alunos tudo deve ter uma explicação e que nada é por acaso (Piaget, 2006). Deste modo, é possível afirmar que os alunos ao observarem algo em concreto e/ou se visualizarem imagens ou vídeos conseguem compreender melhor os conteúdos que se encontram a ser abordados em aula. Este aspeto permite captar a atenção dos elementos da turma promovendo um bom ritmo de trabalho.



Figura 34- Explicação sobre os movimentos terrestres



Figura 35- Explicação sobre os movimentos terrestres

Uma das atividades concretizadas na área de Português foi a reconstrução de um texto através da reorganização das frases (Anexo 7). Inicialmente, as frases encontravam-se desordenadas no quadro, pretendendo que, individualmente, os alunos lessem e analisassem as mesmas. Quando o tempo estabelecido para os alunos analisarem as frases desordenadas terminou, iniciou-se a organização das frases dirigindo-se um aluno de cada vez ao quadro para proceder à sua organização (Imagem 16). A fase de organização das frases ocorreu em

Caracterização da Instituição

A escola era frequentada por alunos que se encontravam desde o 5.º ano até ao 9.º ano de escolaridade, correspondente às valências de 2.º e 3.º Ciclo. O estabelecimento de ensino era constituído por um edifício principal com dois pisos e pelo pavilhão onde eram lecionadas as aulas de Educação Física. O edifício principal encontrava-se dividido em três blocos, designados por A, B e C. No bloco A localizavam-se as salas de aula, a receção, a reprografia, a sala dos professores, a enfermaria, as salas de unidades especiais, um elevador, os gabinetes de departamento, a sala dos computadores e a biblioteca. O bloco B era constituído também por salas de aula, pelos laboratórios de ciências, a sala do futuro e as salas onde decorriam as aulas de Educação Visual. Por fim, o bloco C era composto pelo refeitório, pela papelaria e pelo bar. As salas de aula apresentavam uma disposição semelhante entre si e eram equipadas com: i) computador; ii) projetor; iii) dois quadros brancos; iv) secretária do professor; v) secretárias para os alunos e vi) aquecedor. As salas tinham como ponto positivo uma ótima iluminação natural, devido a existência de janelas. No entanto, tinham como ponto menos positivo a acústica, não sendo esta a mais adequada para uma sala de aula, perturbando por vezes a dinâmica da aula.

No que remete ao espaço exterior, a escola dispunha de uma vasta área, acompanhada por diversos espaços onde os alunos podiam conviver e até executar atividades lúdicas. Para complementar, existiam vários espaços verdes ao longo de toda a escola.

Caracterização da sala

Neste estágio, as aulas eram lecionadas em diferentes salas. Estas apresentavam uma semelhança entre si sendo constituídas por: i) computador; ii) projetor; iii) dois quadros brancos; iv) secretária do professor; v) secretárias para os alunos; e vi) aquecedor. As salas em si, apresentam uma ótima iluminação natural, no entanto, a acústica não era a mais adequada.

Caracterização do grupo

Neste estágio foram acompanhadas 4 turmas que frequentavam o 6.º ano de escolaridade, sendo estas atribuídas no início do ano letivo à professora cooperante. Estas turmas são neste trabalho intituladas por 6.º X, 6.º Y, 6.º W e o 6.º Z.

A intervenção na área de Ciências Naturais ocorreu nas quatro turmas sendo apenas disponibilizados 100 minutos semanais para esta disciplina. A intervenção na área da Matemática decorreu apenas em duas dessas turmas, sendo que, semanalmente, dispunham de cinco aulas, cada uma com a duração de 50 minutos.

A turma 6.º X era constituída por 27 alunos, 9 do género feminino e 18 do género masculino. No que concerne a detalhes sobre a turma, 3 dos alunos eram repetentes, 7

frequentavam o apoio de matemática e 2 estavam diagnosticados com NEE's. O comportamento da turma, de uma forma geral era cordato, no entanto, alguns elementos tornavam-se perturbadores ao destabilizarem as aulas, para além de que existiam elementos pouco integrados na turma. Estes fatores promoviam alguns conflitos dentro da turma, sendo um obstáculo à sua coesão, podendo ser assim vista como uma turma um pouco individualista. Relativamente aos resultados a Ciências Naturais eram satisfatórios, contrariamente a Matemática que a maioria dos alunos tinha aproveitamento insatisfatório.

A turma 6.º Y era composta por 28 alunos, em que 11 eram do género masculino e os restantes 17 do género feminino. No que concerne à informação mais específica, 2 alunos tinham NEE's e 1 aluno era repetente. Numa perspetiva geral, a turma apresentava um bom comportamento, os alunos demonstravam-se interessados, com uma boa capacidade de concentração e evidenciavam conhecimentos anteriores bem consolidados. Uma particularidade nesta turma era que a maioria dos alunos frequentava o conservatório de música.

A turma 6.º W era formada por 25 alunos, sendo 2 repetentes, constituída por 15 rapazes e 10 raparigas. No que remete às características gerais do grupo, considera-se que este era muito participativo e, simultaneamente, falador por estabelecerem conversas paralelas que não eram pertinentes em sala de aula. Demonstravam uma boa relação entre os elementos que constituíam a turma e um bom espírito de entreajuda. Para além de participativos nas aulas, esta turma demonstrava-se motivada e manifestava uma cultura geral acima da média. O aproveitamento dos alunos em Matemática era díspar, enquanto na área das Ciências Naturais verifica-se uma maior coesão nos resultados. No que diz respeito à participação em projetos propostos pela professora cooperante, esta era a turma que mais aderira e que se mostrava motivada e interessada para esse tipo de iniciativas.

A turma 6.º Z era constituída por 26 alunos, sendo 15 alunos do género masculino e 11 do género feminino. Nesta turma 3 alunos estavam assinalados com NEE's, 2 deles com maior grau, 2 repetentes e 7 alunos frequentavam o apoio de matemática. Os alunos com NEE's mais elevado beneficiavam de adequações no processo de avaliação, como por exemplo a simplificação de enunciados, leitura da ficha de avaliação e das questões de aula, seleção da resposta correta a partir de uma chave dada, entre outras. De um modo geral a turma demonstra-se muito participativa e competitiva.

Caraterização dos Projetos

Instituição participa em alguns projetos em que todos partilham um objetivo comum, a preparação dos alunos para a globalização, para a era digital e da comunicação, para a consciencialização das problemáticas e respetivas alternativas. Os projetos que a escola, e

consequentemente, a professora cooperante colabora são a *UBBU*, *E-Twinning*, *Erasmus+*, *Ajudaris* e *Story Jumpers*.

Ubbu

A *ubbu* consiste num programa informático gratuito e tem como objetivo a preparação das crianças para uma nova sociedade direcionada para o mundo digital através do ensino da Programação e da Ciência da Comunicação. A *ubbu* tem como público alvo os alunos do 1.º e do 2.º Ciclo e, para isso, está associada à Direção-Geral da Educação. Este recurso é uma plataforma *online* cujo o acesso é permitido a todos os professores, independentemente da sua área. Desta forma, é possibilitado aos docentes ensinar programação aos seus alunos através de jogos, exercícios interativos e vídeos num período de 30 aulas. Nestes conteúdos pode-se verificar que existe interdisciplinaridade entre as áreas de Matemática, Ciências, Português e ainda a abordagem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

O horário para a utilização da *Ubbu* pelos alunos é às terças-feiras, entre as 15:35h e as 17:35h, este período é estipulado para a Oficina da Matemática, onde os alunos exploram este recurso com duas professoras disponíveis. Os alunos consideram este recurso como um jogo, onde têm que ultrapassar os diversos desafios para transitar de nível.

A Oficina da Matemática é uma oferta curricular, e, portanto, não é obrigatório que os alunos frequentem. Deste modo, apenas 6 elementos acompanham esta iniciativa. Visto que, o número de alunos é reduzido, possibilita aos professores uma maior dedicação e disponibilidade.

Erasmus+

O programa *Erasmus+* teve início em 2014 e prolongar-se-á até 2020, segundo (*Erasmus+ | Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*, n.d.) visa promover o desenvolvimento a todos os níveis da educação e formação na Europa, contribuir para a internalização e a excelência do ensino e da formação, e ainda, contribuir atingir os objetivos de um desenvolvimento inteligente, sustentável e inclusivo. Desta forma, pretende-se que desde o pré-escolar até ao ensino superior a mobilidade de professores e alunos, para além de intercâmbio de estudantes.

Projeto E-Twinning

O projeto E-Twinning é uma plataforma que envolve profissionais de educação de 44 países. O seu principal intuito consiste na colaboração de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta comunidade virtual, os professores podem criar novos

projetos colaborando com outros professores, proporcionando atividades para os seus alunos, em prol da partilha e comunicação entre todos os intervenientes. Desta forma, verifica-se uma colaboração dentro desta imensa comunidade educativa, pois todos os participantes têm contacto entre eles, bem como a utilização de atividades e projetos de outrém é ansiado para a sua aplicação.

O programa *E-Twinning* é financiado pelo projeto *Erasmus+*. A integração por parte dos alunos neste programa é opcional, no entanto a professora incentiva os seus alunos, todas as suas turmas já participaram em pelo menos um projeto *E-Twinning*. Todos os projetos têm uma temática abrangendo diversas áreas Matemática, Ciências Naturais, Inglês, Português, TIC, Expressão Plástica e a até costumes.

O *Story Jumper* é uma plataforma que permite os alunos na criação de livros infantis. A elaboração dos livros é realizada em sete passos, sendo que engloba todo o processo de criação à exceção da impressão, no entanto poderá ser transformado apenas em formato digital. A professora cooperante, normalmente, organiza os estudantes em pequenos grupos de três elementos. Neste projeto evidencia-se a articulação da área do português na construção da história, das TIC e EVT na edição da capa, contracapa e das ilustrações.

A *Histórias da Ajudaris* é um projeto de cariz solidária criado em 2009, em que todos os anos lança um livro infantil em prol de angariar fundos para pessoas carenciadas. As histórias são criadas pelos alunos com a orientação de um professor e cada história é ilustrada por um ilustrador solidário. No que remete às temáticas das criações, todos os anos é definido o tema para os estudantes se inspirarem e debruçarem-se, tais como, os afetos, a cidadania, os valores, o ambiente, a solidariedade, entre outros. É notável que esta iniciativa estimula a criatividade a expressão escrita, evidenciando assim a interdisciplinaridade do português e outras áreas do saber consoante a temática.

Exemplo de Práticas Pedagógicas

Neste estágio a estratégia utilizada foi diferente das anteriormente mencionadas. Desta forma, recorreu-se a um trabalho de entreajuda entre o par de estágio, na elaboração das planificações e reflexões após as aulas. Assim, as planificações foram preparadas, previamente, por ambas as estagiárias, através da discussão e partilha de ideias, de modo a obter um trabalho mais rico. No momento da concretização das planificações, teve-se o cuidado de tornar as atividades o mais adequadas a cada turma, tanto a nível de conteúdos a lecionar como nas dificuldades que esta apresentava. Tendo em conta a intervenção no estágio em questão, considerou-se importante a planificação das aulas semanais, analisando os conteúdos que deveriam ser abordados em cada semana e definir os objetivos e os

recursos que deveriam ser utilizados, tentado sempre que fossem apelativos e utilizando, de forma regular, os manuais escolares.

O segundo momento do estágio decorreu durante a pandemia da COVID-19. Esta pandemia levou ao fecho das escolas, sendo uma decisão tomada pelo Governo, o que levou às aulas no formato *online*. Foi assim nesse contexto que o estágio foi concretizado, mantendo a lecionação com as diferentes turmas de acordo com os objetivos determinados pela Direção da Escola e pela professora cooperante. No que remete às aulas de Ciências Naturais estas tinham a duração de 50 minutos de sessão assíncrona e 30 minutos de sessão síncrona e decorriam uma vez por semana. Já as aulas de Matemática tinham a duração de 30 minutos de sessão assíncrona e 30 minutos de sessão síncrona.

O agendamento das tarefas era automático, para que estas estivessem disponíveis no início de cada sessão assíncrona. Quando a tarefa se encontrava disponível, pretendia-se que os alunos realizassem e submetessem até à sessão síncrona. Caso não conseguissem cumprir, poderiam entregar posteriormente sem penalização. Os 30 minutos destinados à sessão síncrona, tinha o objetivo de esclarecer as dúvidas, a correção do trabalho autónomo e, frequentemente, a realização de um *quizz* de avaliação formativa.

A plataforma *LMS* (Learning Management System) utilizada foi o *Teams*, pertencente à Microsoft 365. Esta plataforma tem à sua disposição diferentes funcionalidades que permitem uma boa organização, gestão e recursos necessários à atividade escolar. Além da plataforma de comunicação esta oferece ligação direta a outras aplicações de diversas funcionalidades. No decorrer da prática, as estagiárias utilizaram e estimularam os alunos a trabalhar com *OneNote*, *Stream*, *Forms* e *Whiteboard*. O *OneNote* é um caderno digital dividido em três secções: i) Bloco de Notas - espaço individual do estudante, onde coloca os seus trabalhos e apontamentos; ii) Espaço de Colaboração - espaço de partilha de trabalhos e informação; iii) Biblioteca de conteúdos - espaço onde apenas os professores inserem lições e os sumários.

No que concerne às planificações aplicadas, foi apresentado um modelo adaptado às respetivas condições. Esta nova estrutura dispõe de instruções mais específicas e diretas, direcionadas aos alunos, passando a estar dividida em três partes: i) enquadramento curricular, onde se pode consultar os conteúdos e os objetos que era pretendido serem alcançados, segundo as AE; ii) uma tabela, onde se podia consultar o número de cada sessão, a sua data, o sumário e os recursos e aplicações que seriam necessários para cada uma delas; e iii) enquadramento didático, em que era referido, numa pequena descrição, todos os procedimentos e tarefas que os alunos deveriam seguir, tanto na sessão síncrona como na sessão assíncrona.

Para a elaboração das diversas planificações recorreu-se ao manual escolar, ao caderno de atividades do aluno, aos cadernos de apoio do professor facultados pela editora

e a plataforma *Escola Virtual*. Inicialmente existiu a preocupação de se utilizar diversos recursos, em prol da motivação e do uso das tecnologias por parte dos alunos. No entanto, a pedido dos Encarregados de Educação, a maioria das restantes aulas tiveram por base a utilização do manual escolar. O recurso disponibilizado para todos os alunos do país intitulado por *#EstudoEmCasa*, serviu como complemento de consolidação de conteúdos abordados anteriormente. No entanto, não houve articulação direta devido aos conteúdos neles abordados não coincidirem com o que a professora cooperante pretendia.

A tecnologia no ensino à distância tornou-se crucial. Ao longo deste período recorreu-se a tecnologias educativas, servindo assim de apoio às propostas de trabalho dos alunos. Foi assim utilizado: o *Padlet* como espaço de partilha; o *Menti* para a avaliação diagnóstica; o *Forms* para os diversos tipos de avaliação e execução de exercícios; o *Kahoot* e o *Quizziz* para avaliação formativa; o *Streams* para edição e publicação de vídeos; o *Geogebra* para manipulação virtual dos elementos de geometria e demonstração de propriedades; e o *PowerPoint* para suporte ao estudo.

Durante o primeiro estágio do 2.º CEB foi efetuada uma atividade interdisciplinar intitulada “A vida das abelhas e a matemática”. Esta atividade foi desenvolvida nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais e implementada em duas turmas do 6.º ano. Para esta atividade utilizámos a metodologia dos 5E’s: *engage/engajar*, *explore/explorar*, *explain/explicar*, *elaborate/elaborar* e *evaluate/avaliar*. A sequência destas etapas permite que haja um seguimento e uma coerência em toda a atividade, levando a uma melhor compreensão. Esta atividade é principalmente de cariz investigativo, pois são colocadas questões que os alunos deverão responder, colocando-os no centro de toda a investigação desenvolvendo o pensamento crítico, reflexivo e o espírito de grupo.

Sendo esta atividade interdisciplinar, nas aulas de Matemática e Ciências Naturais foram entregues aos alunos várias tarefas que teriam de refletir em grupo e decodificá-las, pois, seriam fundamentais para as tarefas seguintes. No final, realizava-se sempre uma reflexão sobre os resultados obtidos nas tarefas e sobre toda a dinamização da atividade. Neste momento era realizada uma comparação entre as conceções prévias dos alunos e os resultados que obtinham no final, as dificuldades sentidas, o que poderia ser melhorado, o que gostaram mais e, no caso de ainda existirem, esclarecia-se dúvidas que poderiam surgir da parte dos alunos. Estes momentos acabariam por ser fulcrais nas tarefas seguintes pois eram efetuadas todas as alterações pertinentes no guião de modo a melhorar a compreensão por parte dos alunos.

A realização da atividade “A vida das abelhas e a matemática” (Anexo 8) surge com o principal objetivo de interligar conteúdos matemáticos e científicos, tendo sido realizada e planificada segundo o modelo dos 5E’s, constituída por sete etapas: i) explorar as abelhas e

o ambiente; ii) conhecer as abelhas; iii) a polinização; iv) conhecer as abelhas; v) explorar a forma do alvéolo; vi) investigar a forma dos alvéolos; e vii) discussão dos resultados.

A primeira aula estava direcionada à área das Ciências Naturais. Primeiramente, realizou-se uma pequena abordagem no que consistia a ONU (Organização das Nações Unidas) como os objetivos de desenvolvimento sustentável a que se propõem para atingirem até 2030 (Figura 18).



Figura 38- Objetivos propostos pela ONU

A maioria dos alunos já sabia no que consiste esta organização devido à professora cooperante trabalhar estes temas nos projetos *etwinning* em que participava, mais precisamente o objetivo 12 “Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis” (Nações Unidas, s.d). Os objetivos anteriormente mencionados foram ao encontro da atividade que se encontrava a realizar, devido ao conceito de biodiversidade. Ao comparar o desempenho das duas turmas onde foi implementada esta tarefa verificou-se que foi distinto. A primeira turma já se encontrava familiarizada com o tema devido à professora cooperante se encontrar inserida em vários projetos onde eram trabalhados estes temas. A segunda turma nunca tinha abordado estes objetivos pelo que acabaram por ser abordados mais superficialmente. Terminado este momento, os alunos tiveram a tarefa de partilhar os seus conhecimentos iniciais sobre as abelhas, escrevendo-os num *post-it* para mais tarde colocar no quadro e analisar em grande grupo. (Figura 19)

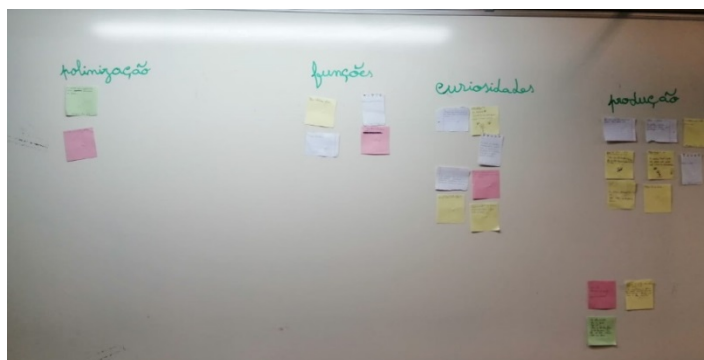


Figura 39- "Post-it" no final da aula

Esta partilha de conhecimentos deu origem a pequenas discussões e os alunos tinham que argumentar as suas ideias. Os resultados acabaram por ser interessantes pois os alunos mencionaram curiosidades que acabariam por ser pertinentes e que iam ao encontro de temas que iriam ser abordados nas aulas seguintes. No entanto, surgiram afirmações que tiveram de ser corrigidas e explicadas no momento que foram afirmadas. Este momento foi importante pois é nestas circunstâncias que conseguimos perceber os conhecimentos que os alunos têm acerca do tema que iria ser debatido. Os saberes que os alunos já possuem devem ser tomados em conta para a prática pedagógica que o docente pois devem ser o ponto de partida para o estruturamento de novos saberes (Mortimer, 2000). Assim, deu-se mais importância e atenção aos conhecimentos que os alunos demonstraram tentando fazer, sempre que possível, uma comparação entre os conhecimentos que iam adquirindo e as ideias iniciais.

O primeiro conceito que teriam de compreender era a polinização. Inicialmente visualizaram um vídeo onde era abordado este tema e, posteriormente, iniciavam o preenchimento do guião que lhes tinha sido facultado no início da aula. Algumas das questões que nele se encontravam obrigava os alunos a pesquisarem. Os alunos demonstraram alguma dificuldade neste momento e na elaboração das suas respostas de modo a exprimirem as suas ideias. No entanto, a maioria dos alunos conseguiram responder de forma correta a grande número das questões.

No final da aula, como momento de avaliação, e de modo a perceber os conhecimentos que os alunos tinham adquirido, recorreu-se novamente ao uso de *post-it*, pedindo aos alunos que, a pares, escrevessem o que sabiam sobre as abelhas e a sua função na natureza. Posteriormente seriam colocados no quadro de forma a fazer uma análise em grande grupo. Para facilitar a organização dos *post-its* estes foram categorizados em grupos: i) processo; ii) organização; iii) produção; iv) polinização; v) função; e vi) curiosidades. Esta tarefa foi utilizada para efetuar um balanço da aula verificando que, a maioria dos alunos, adquiriram bem os conteúdos que foram referidos em sala de aula. No entanto, não é possível afirmar a 100% que os conteúdos foram bem adquiridos pois os papéis foram escritos a pares e não de forma individual. Os alunos em ambas as turmas mostraram-se motivados com esta primeira atividade.

Na tarefa seguinte, introduziu-se a temática da Matemática, iniciando-se com a exploração dos alvéolos, recorrendo ao material didático os *polydrons*. Os alunos tinham a função de utilizar este material e procederem à simulação de diversas hipóteses possíveis para formar a base dos alvéolos, tendo estes que serem formados por polígonos regulares e teriam de se justapor entre eles (Figura 20). Deste modo, só as formas capazes de se ligarem, sem deixarem espaços em branco, poderiam servir de base dos alvéolos.



Figura 40- Experimentação dos polígonos

O resultado foi muito positivo pois todos os grupos conseguiram mencionar os polígonos que poderiam formar o alvéolo. No entanto, não conseguiram apresentar uma explicação plausível que justificasse o porquê de apenas ser o triângulo, o quadrado e os hexágonos os três polígonos viáveis. Como também não tiveram muito tempo para pensar nesta questão, foi pedido que refletissem em casa. Na aula seguinte, alguns alunos conseguiram apresentar o seu raciocínio, mencionando que seria devido à soma dos ângulos internos de cada polígono e ao respetivo número de polígonos em torno de um ponto. No final da partilha do raciocínio dos colegas e da explicação sobre os polígonos possíveis e não possíveis de usar como base do alvéolo, os alunos conseguiram perceber e justificar a questão inicialmente colocada. Depois de testarem todas as suas hipóteses, tinham de colocar as suas conclusões no *padlet* com a finalidade de partilharem com os colegas. Quando partilharam os conteúdos nesta aplicação os alunos tinham de legendar as fotografias de modo a indicarem se “possível” quando era possível justapor os polígonos ou “não possível” quando os polígonos não ficavam justapostos. Em ambas as turmas os alunos apresentaram a mesma adversidade, na medida que as crianças sentiram dificuldade no encaixe das peças de forma a verificarem quais os polígonos que poderiam ser utilizados. Verificou-se ainda que o uso de materiais levou a vários momentos de distração pois os alunos começaram a realizar construções em 3D, não sendo o pretendido, estando assim poucos elementos concentrados e a concretizar o que era solicitado.

Ao fazer o balanço desta primeira tarefa associada à matemática pode-se concluir que os alunos perceberam qual o principal objetivo, no entanto não conseguiram associar a utilização dos *polydrons* à descoberta de possíveis formas dos alvéolos e o porquê de estar a utilizar este material.

A segunda tarefa de matemática estava destinada à investigação da forma dos alvéolos. Para esta tarefa os alunos tinham de investigar qual dos polígonos mencionados na tarefa anterior possuía uma maior área sendo o perímetro igual entre eles. Começaram assim por

construir uma hipótese inicial, sendo que a maioria dos grupos responderam de imediato o hexágono, sendo este o polígono que apresentava maior área. O triângulo também foi escolhido, mas foi mencionado que este seria o que possuía menor área. Deste modo, ambas as hipóteses formadas pelos alunos encontravam-se corretas.

De seguida, os alunos teriam que escolher a resposta correta que correspondia à fórmula que lhes permitia calcular a área de cada um dos polígonos. À medida que os alunos terminavam esta tarefa foi realizada a correção, oralmente e no quadro (Figura 21). Este processo foi importante pois permitiu que os alunos conseguissem calcular a área dos polígonos de forma correta, visto que este momento seria crucial para chegarem às suas conclusões.

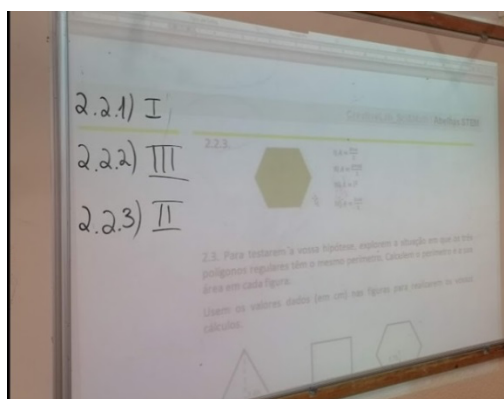


Figura 41- Correção efetuada no quadro

No final da tarefa, os grupos compararam os resultados com as hipóteses inicialmente formuladas e verificaram que as suas conclusões iam ao encontro das suas ideias iniciais.

A última tarefa destinada “a vida das abelhas” tinha como principal objetivo que os alunos, com a ajuda de um geoplano isométrico, digital e em papel, chegassem à disposição que os alvéolos possuíam de forma a criarem uma pavimentação apenas com hexágonos, atingindo a maior área possível com a condição de utilizarem apenas 6 elásticos. (Figura 22)

Nesta atividade os alunos encontravam-se mais empenhados e interessados. O facto de esta tarefa ter sido instruída como um desafio alterou a predisposição dos elementos das turmas onde passou a existir um grande espírito de competitividade entre eles, pois todos queriam ser os primeiros a chegar à solução. No início existiram grupos que afirmavam que área seria sempre de 6 cm^2 mas, à medida que iam experimentado e com algumas dicas facultadas, pelos professores, como por exemplo “Com os 6 hexágonos vamos obter o 7.º hexágono” ou então “Os hexágonos têm pelo menos um lado em comum”, os alunos aproximavam-se cada vez mais da solução pretendida. Durante a exploração dos modelos

verificaram que algumas disposições não serviam para pavimentar, mas, através da tentativa erro os alunos conseguiram chegar à solução correta (Figura 23).

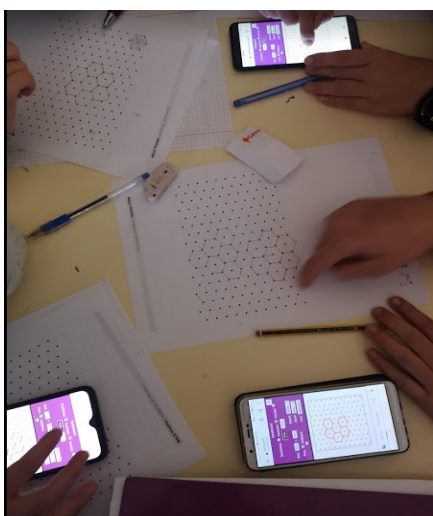


Figura 42- Utilização *geoboard*

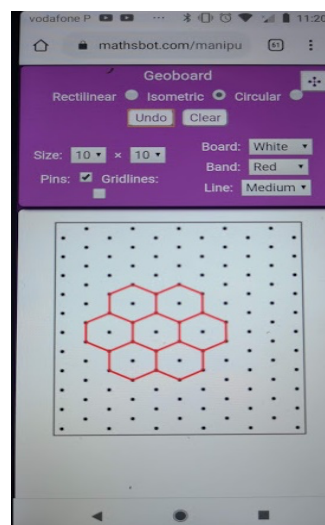


Figura 43- Disposição dos hexágonos

Para finalizar a atividade das abelhas, a professora cooperante sugeriu que as professoras estagiárias organizassem um *workshop* de modo a completar a última etapa do modelo dos 7 E's, modelo que estava a ser utilizado para a planificação das aulas. Assim, deu-se início à organização *workshop*, intitulado por "Bee Work". Colocado este desafio, delineou-se o *workshop* e ficou decidido que quem iria dinamizá-lo seria os alunos, de uma turma, onde tinha sido implementada a atividade. Esta atividade foi proposta à turma à qual aceitaram de imediato e com muito entusiasmo.

No que diz respeito à organização do *workshop* começou-se por colocar uma lista de tarefas no quadro que seriam necessárias de desempenhar e a função de cada uma. As tarefas consistiam em dinamizadores, relações públicas, organizadores de material, organizadores de sala, recursos humanos e colaboradores. Cada aluno escolheu a tarefa que desejava e no caso de existir dois alunos a quererem a mesma tarefa procurava-se chegar a um consenso. A organização do *workshop* decorreu durante algumas aulas de matemática e os alunos começaram pela construção do *powerpoint* e do cartaz de divulgação. A dinamização do *workshop* iria decorrer na sala do futuro.

O *workshop* foi aberto a duas turmas de 6.º ano e a uma turma do 5.º ano. Iniciou-se com a construção de uma nuvem de palavras onde os elementos das turmas, a pares, tinham que escrever três palavras que lhes remetesse às abelhas. Depois de analisar a nuvem construída, ocorreu uma pequena apresentação, em *powerpoint*, sobre os principais momentos da vida das abelhas, dinamizada pelos alunos da turma responsável pela

organização desta atividade. Posteriormente, foi lançado o desafio aos participantes de conseguirem descobrir a forma dos favos utilizados pelas abelhas. Para investigarem a forma dos alvéolos os alunos utilizaram a aplicação *geoboard*. Para finalizar realizou-se um *kahoot* para perceber quais os conhecimentos que foram adquiridos. (Figura 24)



Figura 44- Dinamização do *workshop*

Fazendo o balanço deste *workshop* existem vários constrangimentos que decorreram ao longo de toda a atividade e que são importantes ter em atenção numa próxima vez que realizar uma atividade deste género. Um dos constrangimentos foi a falta de um guião para os dinamizadores e deveria existir um número limitado de inscrições pois existiam demasiadas pessoas dentro da sala de aula.

No que remete ao último estágio, perante um ensino à distância as dúvidas, os medos e o sentimento de ser um grande desafio encontravam-se bem presentes. No entanto, com o decorrer do estágio e com o apoio dos professores estes medos foram-se desvanecendo.

No meio de tantas adversidades, as aulas à distância acabaram por ser benéficas para os alunos devido ao uso das tecnologias nesta nova fase. As tecnologias são um recurso essencial nos dias de hoje e cabe aos docentes promoverem essa aprendizagem aos alunos pois “A educação tem um papel essencial na modificação da sociedade, assim como, a tecnologia como meio de obtê-la. Juntas compreendem uma dimensão fundamental de mudança social, já que a evolução e a transformação das sociedades são construídas por meio da interação complexa de fatores culturais, económicos, políticos e tecnológicos” (Batista & Freitas, 2018). Um ponto menos positivo que se pode verificar ao longo do estágio foi que nem todos os alunos tinham acesso às tecnologias, o que os impossibilitou a comparência nas aulas e impediu também o contacto quer com os alunos quer com os encarregados de educação. No entanto, uma instituição da localidade encontrava-se a investigar aqueles que possuíam este impedimento para os ajudar, facultando utensílios que permitissem a sua participação nas aulas à distância.

Com as aulas à distância os docentes tinham uma permanente preocupação de apresentar tarefas diversificadas e atraentes, de materiais didáticos para que estas fossem cativantes e, tendo sempre em atenção, as conceções prévias dos alunos. Neste seguimento, as propostas de trabalho apresentadas envolviam o uso da tecnologia utilizando as aplicações *Google Forms*, *Socrative*, *Canva*, entre outras. Com o uso destas aplicações foi possível constatar que os alunos tinham a necessidade de visualizarem os conteúdos que se encontravam a ser abordados à medida que o docente se encontrava a explicar. Foi possível constatar esta necessidade principalmente nas áreas de Matemática, mais especificamente nas isometrias.

A gestão de tempo foi um aspeto fundamental para a planificação das sessões. Existiu a preocupação de as tarefas que eram propostas serem concretizadas no período de tempo inicialmente estabelecido de modo a que os alunos não acumulassem trabalhos. Neste momento também foi possível perceber a relevância de dar feedback. Segundo Oliveira (2014) o feedback pedagógico funciona como um instrumento de comunicação entre o aluno e o docente e tem como principal objetivo ajudar a melhorar os conhecimentos e a eliminar as incorreções. Deste modo, sendo as aulas à distância, a relevância do feedback tornou-se ainda mais notável. De preferência o feedback deverá ser dado pouco tempo depois de o aluno efetuar a tarefa de forma a colmatar as possíveis lacunas. Esta estratégia acaba por ser um ótimo método para consciencializar os alunos do seu trabalho.

Durante este estágio apostou-se em duas atividades onde se seguiu o modelo do *inquiry based learning* em que os alunos tinham a função de apresentar as suas conceções prévias, analisar as questões ou o que lhes era solicitado, analisar os recursos facultados, para obtenção de respostas a essas perguntas, tentando ao máximo que desempenhassem um trabalho autónomo. Um exemplo destas atividades decorreu numa das aulas de Ciências Naturais onde foi abordado o conteúdo das plantas, mais precisamente o tema da fotossíntese (Anexo 9). Nesta atividade recorreu-se ao uso de uma aplicação intitulada por *Graasp*. Nesta aplicação foi possível a concretização de uma variedade de tarefas como perguntas e respostas livres, legenda de figuras, visionamento de vídeos, questionários e o preenchimento de mapa de conceitos.

O tempo destinado para os alunos efetuarem a atividade era de 50 minutos que correspondia ao tempo da sessão assíncrona. Posteriormente, na sessão síncrona era efetuada a correção dos exercícios e a discussão de algumas respostas, sendo que existiam respostas que não requeriam proposta de correção pois eram relativas às conceções prévias dos alunos (Figura 25). Estas questões, no momento da correção, eram partilhadas pelos alunos oralmente.

Sabemos que as plantas são muito importantes para nós, mas mais do que isso são **essenciais para a sobrevivência de todos os seres vivos no nosso planeta.**

As plantas são essenciais para a vida dos seres vivos. Porque motivo achas que são tão importantes?

Escreve aqui

Figura 45- Registo das conceções prévias dos alunos

As últimas questões desta atividade tinham a finalidade de os alunos conseguirem fazer uma comparação dos seus conhecimentos antes e depois de serem abordados os conteúdos ao longo da atividade. De seguida, é possível observar a respostas de um aluno antes e depois de estudar a importância das plantas (Figura 26 e 27).

Sabemos que as plantas são muito importantes para nós, mas mais do que isso são **essenciais para a sobrevivência de todos os seres vivos no nosso planeta.**

As plantas são essenciais para a vida dos seres vivos. Porque motivo achas que são tão importantes?

Porque as plantas consomem dióxido de carbono e libertam oxigénio para que nós possamos respirar.

Figura 46- Conceções prévias VS Conceções Finais

Interpreta a imagem e relaciona com a importância que as plantas têm nos ecossistemas.

As plantas são a base de toda a cadeia alimentar servindo de alimento a alguns animais.

Agora, compara o que sabes com a resposta a tua questão inicial. O que aprendeste?

Aprendi que as plantas são importantes porque realizam fotossíntese libertando oxigénio para que consigamos sobreviver e que são a base de algumas cadeias alimentares.

Figura 47- Conceções prévias VS Conceções Finais

Neste exemplo, é possível verificar que o aluno tem uma ideia acertada sobre a importância das plantas, na medida que tem a perceção de quais os gases que as plantas consomem e produzem. No entanto, nas últimas questões, consegue mencionar qual o processo responsável pela libertação e criação desses gases, a fotossíntese. É possível ainda verificar que o discente não associa as plantas só ao processo da fotossíntese mas também as relaciona como sendo a base de todas as cadeias alimentares.

De um modo geral pode-se concluir que a atividade correu de forma bastante positiva e eficaz pois, ao comparar as respostas dos elementos de todas as turmas onde esta atividade foi aplicada, é possível mencionar que o conhecimento dos alunos aumentou.

2. Percurso Investigativo

Nesta divisão é efetuada uma revisão literária sobre o tema em estudo onde são abordadas as principais temáticas como também são apresentados os resultados da presente investigação.

2.1. Contextualização do estudo

O despertar desta temática surgiu com as experiências vivenciadas no 1.º CEB e 2.º CEB. O principal intuito seria de perceber como é que a relação familiar pode influenciar a vida das crianças, social e emocionalmente. As famílias “são contextos fundamentais, para o bem e para o mal, são promotoras de apoio, de troca de afetos positivos e proteção, mas também podem ser promotoras de inseguranças, frustração e de violência.” Vilar (2014). Durante cada um dos estágios, surgiu a curiosidade de compreender o papel desempenhado pelas pessoas que convivem com os alunos no seu quotidiano (geralmente, a família) e quais as consequências que podem ter na vida de uma criança que frequenta a escola.

Nos primeiros estágios concretizados, a observação e o questionamento aos professores cooperantes foram a principal estratégia utilizada, tendo como finalidade analisar se este tema seria uma possibilidade. Ao apresentá-lo à professora coordenadora, surgiu de imediato a proposta de estudar como as relações com os familiares podem afetar o autoconceito e a autoestima. Essa proposta foi de imediato aceite por ser um tema muito interessante e desafiante para a concretização de uma investigação.

Uma investigação “é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente.” (Bell, 1997, p.14) Assim, o tema escolhido foi a “As implicações que a relação familiar pode ter no autoconceito e autoestima dos jovens, com implicações no contexto escolar”.

O principal objetivo desta investigação é verificar se as relações familiares têm influência ao nível do autoconceito e autoestima com eventuais impactos no contexto educativo. Assim, de uma forma mais pormenorizada, este estudo apresenta os seguintes objetivos:

- Determinar se a relação familiar pode influenciar o autoconceito dos alunos;
- Perceber se a influência familiar no autoconceito do aluno (referida no objetivo anterior) tem impactos em contexto escolar;

2.2. Enquadramento Teórico

Health Behaviour in School- Aged Children

O HBSC foi um estudo realizado com o intuito de analisar o modo de vida dos adolescentes, nomeadamente, os seus comportamentos nas várias situações das suas vidas. Neste capítulo, irá assim decorrer uma breve análise desse estudo, evidenciando,

principalmente, as relações a nível familiar, como, também, de amizade com os grupos de pares e a sua relação com o ambiente escolar.

Ao analisar este estudo, no que concerne à parte familiar, é possível constatar que a maioria dos adolescentes vivem com a mãe e com o pai. No entanto, é com a mãe que a generalidade afirma ser mais fácil falar. Ainda assim, os rapazes consideram ser mais fácil falar com o pai, enquanto as raparigas têm mais dificuldade em falar com a mãe. O bem-estar emocional dos jovens por vezes também pode ser afetado pela vida profissional dos pais. Por exemplo, o desemprego é um fator que se encontra bastante presente neste tipo de estudos e acaba por afetar um pouco o bem-estar emocional dos jovens. No entanto, existem adolescentes que referenciaram que a relação com o seu pai e com a sua mãe não foram de todo afetadas devido a este fator, referindo até que as relações entre estes melhoraram. De uma forma geral, os jovens mencionam ter uma boa comunicação, apoio e qualidade na relação com a família.

No que diz respeito às relações de amizade e às de grupo de pares a maioria dos jovens mencionou que tem três ou mais amigos e que, dentro do seu grupo de amigos, existem um ou mais que consideram especiais em quem podem confiar. Em relação aos melhores amigos, os jovens afirmam que é fácil falar com estes sobre assuntos que os preocupam. A relação que têm em geral com o seu grupo de amigos é positiva afirmando que têm um bom apoio e uma boa relação entre eles. No que remete à concretização de novas amizades referem que é relativamente fácil fazer amigos novos.

Por fim, a escola e o ambiente escolar. Neste ponto é possível constatar que os alunos, no geral, gostam da escola, dos intervalos, dos colegas e das atividades extracurriculares e mantêm uma relação positiva com os colegas e os professores. Os pontos menos positivos que os adolescentes indicam da escola são as aulas e a comida da cantina. No que concerne aos trabalhos escolares, alguns jovens afirmam que sentem alguma pressão e ao questioná-los sobre as preocupações com as escolas e com os trabalhos escolares, a maioria dos inqueridos afirma que a matéria é difícil, em excesso e aborrecida. De uma forma geral, a maioria dos alunos afirmou sentir-se sempre bem na escola e considera que, quando concluir o ensino secundário, continuará os estudos universitários. Por fim, mais de metade dos jovens inqueridos diz que a escola tem gabinete onde podem falar com um professor ou profissional de saúde quando têm algum problema.

Autoestima e autoconceito

A terminologia do Self, segundo Fox (1999, citado por Bernardo e Matos, 2003) é considerada como sendo extensa na medida que abrange os conceitos de autoestima, autoconceito, auto-imagem, auto-avaliações, auto-conhecimento, auto-perceções, auto-eficácia,

etc. Fox menciona, ainda, que existe uma concordância na medida em que o Self é “mais corretamente descrito como um complexo sistema de constructos”. Esta relação entre os termos tem apresentado uma complexidade sendo por vezes utilizados de forma inadequada, proporcionando uma “ambiguidade e conduzindo a uma confusão conceptual e metodológica, existindo uma certa diferenciação, nomeadamente entre auto-estima e auto-conceito” (Bernardo e Matos, 2003). É importante mencionar que, ao longo do tempo que o *self* vai evoluindo, também o autoconceito e a autoestima vão sofrendo as suas alterações. Estas alterações podem ter como origem a interação com o meio onde se encontra inserida a criança ou o seu próprio desenvolvimento (Emídio et al, 2008).

Simões (2001) defende que o autoconceito corresponde ao significado pessoal que a vertente cognitiva da experiência pessoal assume. No que concerne à autoestima, o autor defende que esta se encontra relacionada com a vertente emocional estando assim ligada à autoavaliação que o individuo faz da sua própria experiência.

Correia (2012), fundamentado por Sigry e Solomon, apresentam o autoconceito como sendo o modo como um individuo se avalia enquanto pessoa, tanto a nível das características físicas, sociais, emocionais, relacionais como também a nível dos amigos que possui. Ainda neste plano, Harter (1999, citado por Simão, 2009) afirma que o autoconceito corresponde aos julgamentos avaliativos de certos atributos, nomeadamente a competência cognitiva, a aceitação social ou a aparência física, e defende a autoestima como sendo uma componente avaliativa do autoconceito. Pode-se assim afirmar, segundo Golsmith, Moore e Beaudoin (1999, citados por Correia, 2012) que o autoconceito agrega a autoestima e a autoimagem. Para a realização deste estudo, a escala que irá ser utilizada foi baseada no que estes autores, mencionados anteriormente, defendem, sendo a autoestima uma das dimensões do autoconceito.

Costa (2002) baseando-se em Oliveira e Noaves afirma que o autoconceito está interligado com a autoestima e a autoimagem na medida em que o autoconceito se refere à forma como o individuo se avalia criando uma opinião sobre si. No que remete à diferença entre autoimagem e autoestima os autores defendem que a autoimagem é um sinónimo de autoconceito, apresentando uma vertente mais social, enquanto a autoestima consiste numa atitude valorativa do indivíduo consigo mesmo.

No ponto de vista de Fox (1988, citado por Simão, 2009) este diferencia o autoconceito de autoestima de uma forma clara. Quando um individuo realiza afirmações de identidade, apresentando a capacidade de se descrever, como, por exemplo, ao afirmar “sou estudante” ou “sou branco”, refere-se ao autoconceito na medida que funciona como uma auto-descrição de si próprio. O mesmo autor refere ainda que a autoestima consiste na avaliação do *self*. Esta afirmação é suportada quando existem afirmações como por exemplo “sou o melhor

corredor da minha turma”. Assim, a autoestima pode ter como base a avaliação do autoconceito que o individuo possui acerca de si próprio. Ferreira (1997) afirma que o autoconceito se encontra ligado com as percepções que o individuo elabora sobre si mesmo enquanto a autoestima encontra-se relacionada com o aspeto avaliativo dessas mesmas percepções, mais concretamente no valor que elas têm para si.

Uma grande parte dos autores defende que o autoconceito coincide com a autodescrição que um individuo faz de si, estando assim associado ao conhecimento que tem de si de próprio (Peixoto, 1996; Vaz Serra, 1988). No que remete à autoestima, Baumeister (1994, citado por Simão, 2009) apresenta uma componente mais avaliativa do autoconhecimento, onde se encontra relacionado com a forma como uma pessoa se autoavalia. A autoestima pode ainda ser utilizada quando efetuamos a autoavaliação de um individuo de uma forma global ou pode ser debatida em relação à avaliação do *self* numa particular dimensão.

A autoestima encontra-se inerentemente associada à imagem que um individuo tem de si próprio. As variações deste sentimento podem variar entre o excessivo sentimento da autoestima ou o sentimento de inferioridade, tendo como base o parecer dos outros. Estes dois sentimentos podem fazer parte de toda a vida de uma pessoa, embora existam momentos que podem estar mais ou menos presentes, variando assim com as realizações intelectuais ou o seu próprio corpo. Estes sentimentos podem ainda perdurar durante muito tempo ou até mesmo durante toda a vida de um individuo (Sharfetter, 2005).

Leary, Tambor, Terdal, Downs (1995, citados por Bigas, 2016) consideram que a maioria das pessoas possui um nível médio de autoestima perante certas situações. Assim, a autoestima varia consoante as pessoas que se encontram ao redor de um individuo no seu quotidiano. Deste modo, “as crianças colocam em prática a sua experiência face à relação com os outros, como também face às suas expectativas”. As relações com os pares influenciam assim a percepção do *self*.

O impacto das Relações familiares

Segundo Bowlby (1989) as relações que as pessoas estabelecem com outras, a nível emocional, é considerada como um elemento básico da natureza humana, sendo que os laços que são criados nos primeiros momentos em vida, com as figuras de vinculação, são de proteção, conforto e suporte.

Ao longo de certas investigações tem-se vindo a comprovar que a qualidade da relação que existe numa família acaba por ter uma influência importante a diversos níveis na vida de um adolescente. O papel que a família assume na vida destes provoca um desacordo entre

os investigadores e teóricos que estudam o desenvolvimento humano. Noller (1994, citado por Peixoto, 2004) menciona que esse desacordo consiste nos investigadores defenderem que as relações com os pares são as mais importantes na adolescência enquanto outros investigadores defendem que a relação que a família constrói com os adolescentes continua a ser importante durante todo o período do seu desenvolvimento.

A família acaba por ter uma intervenção, a diferentes níveis, na construção do autoconceito e na autoestima de um adolescente. As avaliações que os elementos da família fazem sobre um adolescente associam-se às representações que estes constroem sobre si próprios (Eccles, 1993; Marsh & Craven, 1991; Pierrehumbert, Plancherel, & Jan-kech-Caretta, 1987 citado por Peixoto, 2004). As diferentes dimensões do autoconceito são assim influenciadas pelas dinâmicas das relações familiares. Para reforçar, Peixoto (2004) afirma que “um dos aspetos das dinâmicas das relações familiares que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si próprio é o suporte emocional fornecido pela família”.

Deste modo, Wenz- Gross, Siperstein, Untch, e Widaman (1997, citados por Peixoto 2004) salientam que o baixo suporte emocional por parte de uma família encontra-se interligado com um baixo autoconceito académico. Noutro ponto de vista, Connel, Spencer e Aber (1994, citados por Peixoto, 2004) apresentam resultados que mostram que o suporte emocional e social obtido por parte dos pais encontra-se associado às competências, às relações com os pares e à motivação escolar.

As relações fomentadas no seio familiar podem afetar algumas dimensões do autoconceito, mas, também, estão igualmente associadas com a autoestima. (Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Lord, Eccles e McCarthy (1994, citado, por Peixoto, 2004) realizaram uma investigação que mostra que as tomadas de decisões mais democráticas encontram-se associadas ao desenvolvimento da autoestima. Harter (1996, 1999, citado por Peixoto, 2004) afirma que a autoestima é influenciada por diversos suportes sendo o da aprovação dos outros aquele que mais a afeta.

Cia & Barham (2008) afirmam que o autoconceito pode ser o essencial construtor da parte afetiva-emocional estando assim relacionada com o sucesso académico. Já Zimmerman (2008, citado por Gasparoto et al, 2018), ao efetuar pesquisas, percebeu que processos de autopercepções e crenças individuais favorecem os estudantes a transformar as competências psicológicas em competências de desempenho escolar.

2.3. Metodologia

2.3.1. Tipo de estudo

A metodologia utilizada para este estudo é de carácter quantitativo. Podemos afirmar que esta investigação é de natureza quantitativa pois recorreu-se exclusivamente à implementação de questionários, mais precisamente dois, para a obtenção dos dados. No ponto de vista de Marconi e Lakatos (2007, citados por Teixeira, 2018) o questionário consiste num instrumento para a recolha de dados onde são apresentadas um conjunto de perguntas com o intuito de serem respondidas sem o acompanhamento do inquiridor. Um dos questionários tem como finalidade estudar o quotidiano dos alunos, enquanto o outro consiste na escala de autoconceito dos adolescentes. A compilação entre os indicadores destes dois questionários irá permitir a concretização de um estudo correlacional. Segundo Cohen e Manion (1989, citados por Ferreira et al., 2008) uma investigação correlacional é adequada quando se tenciona descobrir ou clarificar relações entre variáveis.

2.3.2. Sujeitos da amostra

Os questionários utilizados nesta investigação foram aplicados a duas turmas do 6.º ano de escolaridade, no concelho de Santarém. Uma das turmas era constituída por 25 elementos e a outra por 26, encontrando-se assim os questionários disponíveis para 51 alunos no total. No entanto, apenas 33 alunos responderam aos questionários.

Consoante todos os procedimentos éticos, a identidade dos participantes ao longo deste estudo nunca será revelada (garantia do anonimato) e os registos recolhidos manterão serão confidenciais (garantia da confidencialidade dos dados) (Nunes, 2013). Alguns autores sustentam que a ideia de anonimato permite que os dados que são recolhidos sejam mais verosímeis, ou seja, que se tornem mais credíveis (Dawson, 2002; Marconi e Lakatos, 2007, citados por Teixeira, 2008)

Ainda Bogdan e Biklen (1994) defendem que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77).

2.3.3. Instrumentos

Tal como já referimos atrás, os dados recolhidos para esta investigação foram disponibilizados através da implementação de dois questionários aos alunos.

Um dos questionários implementado intitula-se por “*Health Behavior in School Aged Children Survey* (HBSC)” (Currie et al., 2000) e foi utilizado numa investigação conduzida pela Organização Mundial de Saúde. Este questionário estuda o quotidiano dos alunos como também a saúde dos jovens estudantes que se encontram com idades compreendidas entre

os 11 e os 16 anos. É caracterizado como sendo um questionário epidemiológico, onde são abordados diversos temas tais como: i) sintomas físicos e psicológicos; ii) consumo de substâncias; iii) prática desportiva; iv) percepções de bem-estar; e v) relação com a escola, professores, colegas e família. Numa perspetiva mais pormenorizada, este questionário abrange diferentes domínios como: i) carreira; ii) higiene; iii) alimentação; iv) consumo de substâncias (tabaco, álcool e drogas ilegais); v) corpo e saúde; vi) percepção do corpo; vii) confiança em si; viii) relações com o meio; ix) desporto; x) televisão e jogo eletrónicos; xi) os colegas; xii) a escola; e xiii) nível de vida familiar.

Este questionário já teria sido implementado noutro momento, o que permite considerá-lo como validado inclusive com o tipo de escalas que apresenta. De acordo com a natureza de cada uma das questões, apresentavam a possibilidade de resposta de escolha múltipla, sendo a grande parte das questões associada à escala de *likert* tendo como hipótese 3 ou 5 opções de resposta.

A cotação das respostas realizou-se, tendo como base uma escala do tipo *Likert*, onde é atribuído um menor valor a uma resposta de um comportamento de saúde menos positivo e atribuído um valor maior quando era mencionada uma resposta que apresentava um comportamento de saúde mais positivo. A maioria das respostas foram cotadas entre 0 a 5 valores, dependendo da questão que se encontrava a ser trabalhada. Na questão “Com que frequência te sentes rejeitado, posto de lado?” o “sempre” foi atribuído 0 valores, o “frequentemente” 1 valor, “às vezes” 2 valores, “raramente” 3 valores e o “nunca” com 4 valores. No entanto, na pergunta “Senteste-te confiante em ti mesmo?”, os valores atribuídos às respostas foram concedidos de forma diferente, valendo o “sempre” 4 valores, o “frequentemente” 3 valores, “às vezes” 2 valores, o “raramente” 1 valor e, por fim, o “nunca” 0 valores. Procurámos, por uma questão de coerência e no sentido de conseguirmos a posterior comparação estatística dos dados, usar sempre esse critério em todas as escalas das variáveis usadas (para mais informação ver Bryman e Cramer, 1996).

O questionário original apresentava questões que não iam ao encontro do tema desta investigação, sendo assim necessário efetuar uma seleção. Primeiramente, procedeu-se a uma análise a todo o questionário. Seguidamente, e existindo a possibilidade de efetuar uma seleção dos diferentes temas (mas mantendo sempre as questões originais), deu-se início à seleção das perguntas que foram consideradas pertinentes e que possibilitavam o desenvolvimento desta investigação. Assim, mantiveram-se as questões relacionadas com: i) sintomas físicos e psicológicos; ii) percepções de bem-estar; e iii) relação com a escola; iv) relação com professores; e v) relação com colegas e família. As questões escolhidas que constituíam o questionário dispunham exclusivamente de respostas de escolha múltipla.

O questionário “*Self-Perception Profile for Adolescents*” (Harter, 1988) é constituído por nove subescalas: i) Competência Escolar; ii) Aceitação Social; iii) Competência Atlética; iv) Aparência Física; v) Competência para o Trabalho; vi) Atração Romântica; vii) Comportamento; viii) Amizades Íntimas; e ix) Autoestima.

No entanto, existe uma versão portuguesa, adaptada por Peixoto et al. (1996), que se intitula por Escala de Auto-Conceito para Adolescentes que foi a escolhida para a realização deste estudo. Esta escala contém menos uma subescala que a versão original, não existindo assim a subescala da “Competência para o trabalho”. Assim, os domínios que podemos encontrar nesta versão são: i) Competência Escolar; ii) Aceitação Social; iii) Competência Atlética; iv) Aparência Física; v) Atração Romântica; vi) Comportamento; vii) Amizades Íntimas; e viii) Autoestima. As primeiras sete subescalas correspondem ao autoconceito, permitindo assim realizar a sua avaliação, enquanto a última subescala corresponde ao domínio da autoestima.

A versão portuguesa da escala do autoconceito é assim constituída por 40 itens distribuídos pelas oito categorias mencionadas anteriormente: Competência Escolar (5 itens- 1, 9, 17, 25 e 33) que tenciona avaliar as competências correspondentes ao desempenho escolar; Aceitação Social (5 itens - 2, 10, 18, 26 e 34) com itens que possibilitam a compreensão da integração social dos adolescentes perante os seus pares escolares e como estes se sentem a nível de popularidade; Competência Atlética (5 itens- 3, 11, 19, 27 e 35) constituída por itens que proporcionam a avaliação da conceção dos jovens relativamente às suas capacidades físicas/atléticas; Aparência Física (5 itens – 4, 12, 20, 28 e 36) onde é avaliado o grau de satisfação que o sujeito apresenta pelo seu aspeto físico, peso, estatura, etc.; Atração Romântica (5 itens- 5, 13, 21, 29 e 37) possui itens que referem como o adolescente se percebe relativamente ao envolvimento com aqueles(as) por quem se sente atraído(a) e a sua capacidade de sedução; Comportamento (5 itens- 6, 14, 22, 30 e 38) pretende aferir a forma como o adolescente procede, se age de forma correta, se procede de forma com o que esperam dele, se impede o surgimento de problemas; Amizades Íntimas (5 itens- 7, 15, 23, 31 e 39) contém itens que possibilitam a avaliação da capacidade que os jovens têm de criar amigos íntimos; e, por fim, Autoestima (8, 16, 24, 32 e 40) possui itens que tencionam analisar o grau de satisfação, percebendo qual o seu valor enquanto pessoa, qual o seu grau de satisfação consigo próprio, numa perspetiva global enquanto pessoa e não num domínio específico de competências (Peixoto et al., 1996; Peixoto et al., 2017).

Cada subescala deste questionário é composta por cinco itens, sendo que cada um varia entre “Exatamente como eu” e “Mais ou menos como eu”. Em cada um dos itens, a cotação pode variar entre 1 a 4 valores, sendo o 1 atribuído a uma baixa competência percebida e o 4 atribuído a uma alta competência percebida, calculando-se de seguida a média para cada dimensão da escala (Peixoto et al., 1996)

2.3.4. Procedimentos da Recolha de Dados

Para a implementação dos questionários existiu a necessidade de ser implementado num período posterior ao estágio. Este acontecimento deveu-se ao facto da escala do autoconceito apresentar um nível de complexidade um pouco elevado, impedindo a sua execução em formato online. Assim, foi necessário encontrar uma forma de reunir os jovens novamente para a concretização dos dois questionários.

Para a organização do *workshop*, referido anteriormente nas práticas pedagógicas, foram partilhados os contactos dos elementos das turmas que iriam participar. Esse mesmo grupo acabou por ser novamente utilizado, tendo agora como finalidade a organização dos alunos para o preenchimento dos questionários. Muitos dos alunos já não se encontravam na escola onde o Estágio decorreu, existindo assim a necessidade de fazer pequenos grupos de forma a responder às necessidades de todos os participantes. Desta forma, foi planeado um dia e uma hora específicos para que os adolescentes preenchessem os devidos questionários.

Em cada grupo, a estratégia utilizada foi semelhante: primeiramente, decorreu uma breve explicação de como deveriam preencher o questionário; de seguida, foram mencionados alguns aspetos importantes para a concretização dos questionários, tais como o facto de ser um questionário totalmente anónimo e de virem a ser utilizados como um instrumento para um estudo académico. Por fim, foi ainda solicitado que fossem o mais sinceros possível na sua concretização.

Para este estudo era determinante saber qual o aluno que tinha respondido aos dois questionários. Deste modo, antes de serem distribuídos os questionários, os alunos retiraram de um saco, de forma aleatória, um papel que continha um número. Esse mesmo número teriam que o escrever no canto superior de cada um dos questionários. Sendo que não existiam números repetidos, no momento do tratamento de dados foi possível identificar qual o aluno que tinha respondido aos dois questionários.

Um ponto menos positivo comum aos dois questionários foi o número de questões que cada um apresentava, tornando-o um pouco extenso. Este ponto poderia levar os alunos à sua desmotivação.

2.4. Apresentação e análise de dados

Para iniciar este estudo, analisou-se em primeiro lugar as perguntas que se encontram relacionadas com a confiança que o aluno tem em si. À questão “Com que frequência te sentes rejeitado, posto de lado?” 3% assinalou “sempre”, 3% indicou “frequentemente”, 42,4% responderam “às vezes”, 30,3% assinalaram “raramente” e por fim 21,2% responderam “nunca”.

Ao relacionar esta primeira questão com a primeira pergunta que se encontra na escala de autoconceito verificamos que a maioria dos alunos se sente tão inteligente como os seus colegas. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a certeza de serem inteligentes ($T = 0,36$, $p < 0.05$)². Dos alunos que responderam “raramente” ou “nunca” se sentem rejeitados 90% ou 85,7% respetivamente também se sentem tão inteligentes como os seus colegas; pelo contrário, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmaram que não se sentem tão inteligentes como os seus colegas.

Na relação com a segunda questão da escala de autoconceito, relacionada com a capacidade para fazer novas amizades surge uma outra relação estatisticamente significativa ($T = 0,32$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que raramente são postos de lado, 70% acha que é fácil fazer novos amigos; dos alunos que assinalaram que nunca são rejeitados 85,7% sentem que é mais ou menos ou tão fácil fazer novas amizades; por fim, inversamente, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmaram que, concomitantemente, também têm dificuldades em fazer novas amizades. Como estudado anteriormente, Correia (2012) fundamenta que o autoconceito dos alunos encontra-se relacionado com as características sociais e o nível de amigos que possuem.

Agora, ao comparar os resultados com a quinta pergunta da escala de autoconceito aferimos que a maioria sai com pessoas com quem gostam mesmo de sair. Verifica-se uma outra relação estatisticamente significativa desta vez estabelecida entre a frequência com a qual o aluno é rejeitado e a frequência que sai com as pessoas com as quais gostaria mesmo de sair ($T = 0,47$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que raramente ou nunca são colocados de lado, 90% ou 87,5% saem com essas pessoas com que gostam mesmo de sair; pelo contrário, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitado afirmaram que não sai com as pessoas com quem realmente gostaria sair.

Na oitava pergunta podemos constatar que existe uma relação entre os alunos que são rejeitados e se sentem (ou não) desapontados consigo próprios. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que o aluno é rejeitado e a frequência com que fica desapontado consigo próprio ($T = 0,41$, $p < 0.05$): Dos que responderam que raramente são colocados de lado, 90% mencionaram estarem satisfeito consigo próprios; dos alunos que afirmaram que nunca são postos de lado 71,4% sente-se mais ou menos ou muito satisfeito consigo próprio; por fim, inversamente, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmaram que regularmente ficam desapontados consigo próprios. Ao analisar estes dados conseguimos perceber o que

² Utilizaremos, nos cruzamentos das variáveis ordinais o Teste T, Tau de Kendall (ver Bryman e Cramer, 1996).

Sharfetter (2005) afirma, sendo que a autoestima encontra-se inerentemente associada à imagem que um indivíduo tem sobre si. Por sua vez, perante o que Simões (2011) defende conseguimos verificar que a vertente emocional encontra-se ligada à autoavaliação que o indivíduo faz sobre a sua própria experiência.

Segue-se a comparação com a pergunta da escala de autoconceito se os jovens têm ou não muitos amigos. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a quantidade de amigos que cada um possui ($T=0,49$, $p < 0.05$): Dos que raramente ou nunca são rejeitados 80% ou 100% dos alunos consideram ter muitos amigos; o oposto observamos nos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmando que não têm muitos amigos. Novamente neste tema identificamo-nos com Correia (2012) sobre a quantidade de amigos que um jovem tem e como pode afetar o seu autoconceito.

Seguidamente, compara-se com a resposta se os jovens são bons a desempenhar bem qualquer tipo de atividade desportiva que fizessem pela primeira vez. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a capacidade de desempenharem bem qualquer tipo de atividade desportiva pela 1.^a vez ($T=0,32$, $p < 0.05$): Dos que responderam que raramente são colocados de lado 80% poderia desempenhar mais ou menos bem qualquer tipo de atividade; dos que responderam que nunca são rejeitados todos desempenhariam bem qualquer tipo de atividade desportiva que fizesse pela 1.^a vez; pelo contrário, todos os alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.

Posteriormente, segue-se a pergunta se os jovens sentem facilidade em arranjar namorados(as). Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a capacidade de arranjar namorados(as) ($T=0,46$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam que raramente são colocados de lado é possível verificar 50% tem muita/alguma dificuldade em arranjar namorados(as), e 50% tem mais ou menos facilidade em arranjar namorados(as); dos que nunca foram rejeitados 85,7% sentem que é fácil arranjar namorados(as). Por fim, inversamente, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmaram que têm dificuldade em arranjar namorados(as).

Ao comparar a primeira pergunta do questionário com a décima sexta questão da escala de autoconceito conseguimos verificar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o modo como está a encaminhar a sua vida ($T=0,46$, $p < 0.05$): Dos que raramente ou nunca são colocados de lado, 90% ou 100% gostam do rumo que as suas vidas estão a tomar; por outro lado, apenas os alunos que responderam que se sentem frequentemente rejeitados não gostam do modo como estão a encaminhar as

suas vidas, o que, como é evidente, evidencia até que ponto é importante para cada um o sentir-se bem aceite socialmente.

Na relação com a décima nona questão da escala de autoconceito verifica-se uma nova relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a capacidade que tem de praticar desporto melhor que os colegas da sua idade ($T= 0,38$, $p < 0.05$): Dos alunos que raramente ou nunca são postos de lado 90% ou 85,8% afirma ser melhor a praticar desporto que os colegas da sua idade; por outro lado, apenas os alunos que responderam que frequentemente se sentem rejeitados sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade. Parece, portanto, que a destreza física é um fator muito importante no âmbito da integração social, dado que já antes tínhamos visto a relevância de saber praticar bem uma qualquer atividade física pela 1ª vez em termos dessa mesma integração social.

Para a questão da escala de autoconceito relacionada com a aparência física é possível constatar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a capacidade de gostar da sua aparência física tal e qual como é ($T= 0,51$, $p < 0.05$). Dos alunos que raramente ou nunca são postos de lado 80% ou 100% gostam da sua aparência física; por seu lado, apenas os alunos que referiram que são sempre rejeitados gostariam que a sua aparência física fosse diferente. Assim sendo, lembrando o que Harter (1999) afirma, recordamos que o autoconceito acaba por corresponder aos julgamentos avaliativos nomeadamente sobre a sua aparência física que um jovem pode elaborar. Segundo este mesmo autor, neste processo a autoestima, ao ser uma componente avaliativa do autoconceito também poderá acabar por ser influenciada.

À pergunta, se os alunos têm facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a facilidade que os jovens têm em namorar com pessoas por quem se apaixonam ($T= 0,39$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que raramente ou nunca são rejeitados 60% ou 71,4% têm facilidade em namorar com a pessoa por quem se apaixonam; por fim, inversamente, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados apresentam dificuldade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.

Para a seguinte questão, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o facto de ter um amigo especial para partilhar os seus passatempos e sentimentos mais pessoais ($T= 0,31$, $p < 0.05$): Dos que raramente ou nunca são colocados de lado 80% ou 85,7% têm esse amigo especial. Por outro lado, apenas os alunos que afirmaram que sempre são rejeitados consideram não ter um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito especiais.

Para a questão se os alunos são populares entre si verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o facto de os jovens serem populares entre os da sua idade ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos jovens que responderam que raramente ou nunca são rejeitados 70% ou 85,7% afirmam serem populares entre os da sua idade. O oposto verificamos nos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmando não serem muito populares entre os jovens da sua idade.

Na questão que remete se gostam do tipo de jovens que são, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o facto de os alunos acharem que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam ($T= 0,47$, $p < 0.05$): Dos alunos que raramente ou nunca são colocados de lado 90% ou 100% afirmam que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam; por fim, inversamente, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados afirmaram que não são bem aceites por essas pessoas.

A questão seguinte aborda se os alunos se sentem inteligentes. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o facto de se sentirem inteligentes ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que raramente ou nunca são colocados de lado 90% ou 71,5% sentem-se inteligentes; no entanto, apenas os alunos que afirmaram que se sentem frequentemente rejeitados questionam-se sobre a sua inteligência. Eventualmente questionarão aqui a sua inteligência social.

Na questão em que os jovens mencionaram se são ou não bem aceites pelas pessoas da sua idade verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e o facto de serem bem aceites pelas pessoas da sua idade ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que mencionaram “raramente” ou “nunca” 90% ou 100% considera-se bem aceite pelos da sua idade; pelo contrário, a totalidade dos alunos que disseram que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitasse.

Ao relacionar com a próxima questão verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno é rejeitado e a facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por si ($T= 0,51$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam raramente ou nunca se sente rejeitado, 80% ou 85,8% têm facilidade em fazer amigos do sexo oposto. O oposto verificamos nos alunos que responderam que se sentem sempre ou frequentemente rejeitados tendo dificuldade em fazerem com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

À questão “Com que frequência te sentes fraco ou incapaz?” 3% assinalou “sempre”, 9,1% indicaram “frequentemente”, 30,3% responderam “às vezes”, 42,4% assinalaram

“raramente” e por fim 52,5% responderam “nunca”, ou seja, a maioria dos respondentes raramente ou nunca se sente incapaz.

Ao comparar com uma das perguntas da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz e o facto de se sentirem tão inteligentes como os outros jovens da sua idade ($T= 0,49$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam raramente ou nunca se sentem fracos ou incapazes (85,7% ou 100%) sentem-se tão inteligentes como os outros jovens da sua idade, pelo contrário, os alunos que frequentemente se sentem fracos ou incapazes, 66,6% não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.

Já ao relacionar com a seguinte pergunta verifica-se uma relação de intensidade média entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz e o facto de ficaram desapontados consigo próprios ($T= 0,53$, $p < 0.05$): Dos que mencionaram que se sentem raramente ou nunca fracos ou incapazes 78,6% ou 100% estão muito satisfeitos consigo próprios; por fim, inversamente, dos alunos que responderam sempre e frequentemente 100% ou 33,3% ficam frequentemente desapontados consigo. Mais uma vez, perante este tema de os alunos se sentirem desapontados consigo, verificamos uma coerência com o que Sharfetter (1999) afirma, em que autoestima encontra-se inerentemente associada à imagem que um individuo tem sobre si, condicionando o auto conceito quando é por capacidades cognitivas ou a própria autoestima quando é pela via afetiva, por exemplo, pelo respeito dos pais ou irmãos.

Ao comparar com uma das perguntas da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz e a sua aparência física ($T= 0,39$, $p < 0.05$): Dos que raramente ou nunca se sentem incapazes 64,3% ou todos gostam da sua aparência tal como é. Pelo contrário, os alunos que responderam sempre e frequentemente se sentem incapazes 100% ou 66,7% gostariam que a sua aparência física fosse diferente.

Ao analisar se os jovens, a maior parte das vezes se sente satisfeito consigo próprio é possível verificar uma relação estatisticamente significativa com a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,36$, $p < 0.05$): Dos alunos que mencionaram “raramente” ou “nunca” 85,7% ou 100% estão satisfeitos consigo próprio. O oposto observamos, apenas, nos alunos que frequentemente se sentem fracos ou incapazes em que 33,3% não estão satisfeitos consigo próprios. Novamente sobre o olhar de Costa (2002) conseguimos perceber que o autoconceito pode ser influenciado devido à forma como um individuo se avalia criando uma opinião entre si, uma vez mais fazendo coincidir autoestima e autoconceito, dependendo da razão da eficácia ou ineficácia, ser mais afetiva ou cognitivo-valorativa.

Na relação com a questão se os jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram raramente ou nunca 78,6% ou 100% acham que normalmente respondem de forma correta às questões que os professores colocam. O inverso verifica-se nos alunos que responderam que frequentemente se sentem fracos ou incapazes em que 33,3% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

Ao relacionar com a questão se alguns jovens se sentem inteligentes ou questionam-se sobre a sua inteligência é possível verificar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,41$, $p < 0.05$): Dos que assinalaram “raramente” ou “nunca” 71,4% ou todos sentem-se bastante inteligentes. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram frequentemente se sentem fracos ou incapazes 66,6% questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão se os jovens são bem aceites pelas pessoas da sua idade verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que responderam que raramente ou nunca se sentem incapazes 85,8% ou 80% acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade. Por outro lado, dos alunos que disseram que sempre ou frequentemente se sentem fracos ou incapazes 100% ou 66,6% desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem. Esta relação permite-nos perceber que a rejeição de um jovem encontra-se relacionada com a aceitação das pessoas da sua idade. Novamente enquadra-se com a fundamentação de Correia (2012) em que o autoconceito é como um indivíduo se avalia enquanto pessoa, nomeadamente a nível social.

Ao analisar a questão seguinte, se alguns jovens acham que são ou não atléticos podemos verificar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,38$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que raramente ou nunca são fracos ou incapazes 92,9% ou 100% sente-se que são atléticos. Pelo contrário, apenas os alunos que disseram que frequentemente se sentem fracos ou incapazes 66,7% sentem que não são muito atléticos.

Na relação com a questão se os alunos se comportam de forma correta podemos verificar que existe uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz ($T= 0,41$, $p < 0.05$): Dos que responderam que raramente ou nunca se sentem fracos ou incapazes 92,8% ou 100% comportam-se de forma correta. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que sempre ou frequentemente se sentem fracos ou incapazes 100% ou 33,3%, normalmente, comportam-se incorretamente.

Por fim, ao relacionar com a última pergunta da escala de autoconceito conseguimos analisar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que o aluno se sente fraco ou incapaz e o facto de os alunos se sentirem satisfeitos com a sua maneira de ser ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que raramente ou nunca se sentem fracos ou incapazes 78,6% ou 80% sente-se satisfeito com a sua maneira de ser. O oposto verificamos apenas nos alunos que disseram que frequentemente se sentem fracos ou incapazes sendo que, 66,6% gostariam de ser diferentes.

À questão “Senteste-te confiante em ti mesmo?” 15,2% alunos assinalaram que “raramente”, 15,2% indicaram “às vezes”, 33,3% responderam “frequentemente” e por fim 36,4% assinalaram “sempre”.

Ao comparar com a primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre a confiança que o aluno tem em si e o facto de se sentirem tão inteligentes como os jovens da sua idade ($T= 0,53$, $p < 0.05$): Dos alunos que afirmaram que frequentemente ou sempre sentem confiança em si 72,7% ou 91,6% sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% não tem tanta certeza de serem tão inteligentes.

Ao relacionar com a questão se os jovens se encontram satisfeitos com a sua aparência, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,31$, $p < 0.05$). Dos que responderam que frequentemente ou sempre têm confiança em si 81,8% ou 83,3% dos alunos gosta da sua aparência. Pelo contrário, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% não se sente muito satisfeito com a sua aparência. O que Fox (1988) defende volta-se a repetir na relação que os alunos têm perante a sua confiança e se estão satisfeitos ou não com a sua aparência, visto que, para este autor, a autoestima pode ter como base a avaliação que um individuo tem de si próprio.

À questão se os jovens ficam frequentemente desapontados, ou não, consigo podemos constatar que verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,42$, $p < 0.05$). Dos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 63,7% ou 91,7% dos alunos estão muito satisfeitos consigo. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% ficam frequentemente desapontados consigo.

Ao comparar com a próxima questão da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si e o facto de terem muitos amigos ($T= 0,32$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram que se sentem frequentemente ou sempre confiantes 63,6% ou 91,7% têm muitos amigos. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% não tem muitos amigos. Verificamos assim uma relação entre o facto de os alunos se sentirem confiantes consigo e a quantidade

de amigos que possuem. Baseando-nos em Correia (2012) podemos verificar que o autoconceito acaba por ser influenciado pelo modo como um indivíduo se avalia pelo número de amigos que possui.

À pergunta se os jovens se encontram satisfeitos com o modo como estão a encaminhar a sua vida verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,38$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam frequentemente ou sempre sentem confiantes 81,8% ou 100% gostam do modo como a estão a encaminhar. O oposto verificamos nos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si sendo que 40% não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.

Ao analisar a questão se os jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares podemos verificar que existe uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,52$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 100% ou 91,7% fazem muito bem os seus trabalhos escolares. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À questão se os jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,44$, $p < 0.05$). Percebemos que, dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 63,6% ou 91,7% gostam da sua aparência física tal com é. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 60% gostariam que a sua aparência física fosse diferente. Segundo Harter (1999) o autoconceito acaba por ter origem nos julgamentos avaliativos de certos atributos que um indivíduo pode fazer em relação a si, inclusivo a aparência física.

Ao analisar a questão se os alunos se encontram satisfeitos consigo próprios verificamos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,40$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 90,9% ou 91,7% estão satisfeitos consigo próprios. O oposto verificamos nos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si sendo que 60% não estão satisfeitos consigo próprios.

À pergunta se os alunos têm dificuldade em responder às questões colocadas pelos professores podemos analisar existe uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,46$, $p < 0.05$): Dos alunos que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 81,8% ou 91,7% normalmente respondem de forma correta ao professor. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% têm dificuldade em responder às questões colocadas pelos professores.

Ao analisar se os jovens são populares entre os da sua idade verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 63,6% ou 75% são populares entre os jovens da sua idade. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% não são muito populares entre os da sua idade.

À pergunta se os jovens têm bom aspeto podemos verificar que existe uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,33$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam frequentemente ou sempre se sentem confiantes 81,8% ou 83,4% acham que têm bom aspeto. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% acham que não têm muito bom aspeto.

Na correspondência com a pergunta se os jovens gostam do tipo de pessoa que são verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam frequentemente ou sempre 81,9% ou 100% gostam do tipo de pessoas que são. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% gostariam de ser outra pessoa.

À questão se os jovens se sentem inteligentes verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,43$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 63,6% ou 83,3% sentem-se bastante inteligentes. O oposto verificamos nos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si sendo que 80% questionam-se sobre a sua inteligência.

Ao correlacionar a questão se gostam mesmo do seu aspeto verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam frequentemente ou sempre ao primeiro questionário 81,9% ou 83,3% gostam do seu aspeto. Por outro lado, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% gostariam de ter um aspeto diferente.

À pergunta se os jovens se comportam corretamente é possível afirmar que existe uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,304$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 100% ou 91,7% responderam que normalmente comportam-se corretamente. O oposto verificamos nos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si sendo que 80% comportam-se incorretamente.

Por fim, à questão se estão satisfeitos com a sua maneira de ser verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a confiança que o aluno tem em si ($T= 0,33$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam que frequentemente ou sempre se sentem confiantes 81,9% ou 75,8% sente-se satisfeito com a sua maneira de ser. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que raramente sentem confiança em si 80% gostariam de ser diferentes.

Ao efetuar uma análise geral da relação entre as perguntas que observámos anteriormente e segundo a revisão literária efetuada primeiramente, conseguimos concluir que o autoconceito dos alunos acaba por ser influenciado por fatores que permitem um individuo se avaliar enquanto pessoa. Essa avaliação pode ser feita segundo características físicas, sociais/ relacionais como, por exemplo, pela quantidade de amigos que possui. Por sua vez, perante o que Ferreira (1997) afirma a autoestima acaba por ser a base de avaliação do autoconceito que uma pessoa possui acerca de si próprio, mas quando essa autoavaliação se detém mais na dimensão afetiva da valoração que os outros fazem de nós. Deste modo, quando o autoconceito de um individuo é afetado, automaticamente a sua autoestima também será e vice-versa.

Ainda perante a análise geral que nos encontramos a efetuar, conseguimos perceber que as categorias da escala de autoconceito que mais se destacam, na medida que apresentaram uma maior correlação estatística foram a Aceitação Social, a Atração Romântica, a Competência Escolar e, por fim, a Autoestima.

À questão “De uma maneira geral, como te sentes com o teu pai?”, 24,2% responderam “bem” e os restantes 75,8% responderam “muito bem”.

Ao corresponder esta questão com a segunda pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai e a capacidade de fazer novas amizades ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que se davam bem com os pais 75% acham difícil fazer amigos. Pelo contrário, dos alunos que responderam muito bem 72% acha fácil fazer amigos.

Para a pergunta se os jovens normalmente saem com pessoas do sexo oposto podemos aferir que existe uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,46$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que se davam bem com o pai 50% normalmente não saem com pessoas com quem gostariam mesmo de sair e, as outras 50% saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair. Já dos alunos que responderam que se davam muito bem com os pais 96% afirmam que saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.

Ao comparar com a décima pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai e o facto de terem muitos amigos ($T= 0,39$, $p < 0.05$): Dos alunos que afirmam que se davam bem com os pais 62,5% consideram que não têm muitos amigos. Já dos alunos que afirmam que se davam muito bem 84% considera que têm muitos amigos.

Ao observar estas três relações conseguimos perceber que existe uma diferença no autoconceito dos alunos perante aqueles que se dão bem com os pais e aqueles que se dão muito bem com os mesmos. Esta relação pode influenciar a quantidade de amigos que os

seus filhos têm, pois este fator depende da capacidade que estes apresentam de fazer novas amizades e se saem com as pessoas que gostam de sair. Como referido por Peixoto (2004) anteriormente, as diferentes dimensões do autoconceito são assim influenciadas pelas dinâmicas das relações familiares.

Ao relacionar a pergunta se os jovens pensam que desempenhariam bem qualquer tipo de atividade desportiva pela 1.^a vez verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,39$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam que se davam bem com os pais 50% sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva enquanto os outros 50% pensam que poderiam desempenhar bem esta atividade. No entanto, os alunos que afirmaram que se davam muito bem com 88% pensam que desempenharia bem uma atividade desportiva pela primeira vez.

Na correlação com a pergunta se os jovens têm facilidade em arranjar namorados(as) verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,32$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam que se davam bem com os pais 75% têm dificuldade em os arranjar. Por outro lado, dos que responderam que se davam muito bem com os pais é possível constatar que apenas 56% dos alunos têm facilidade em arranjar namorados(as).

À pergunta se os jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os jovens da sua idade é possível verificar uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,40$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam que se davam bem com os pais 50% sente que não são bons a praticar desporto como os da sua idade e os outros 50% acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade. Já os alunos que afirmaram que se davam muito bem com os pais 87,5% acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.

Ao correlacionar com a pergunta se os alunos têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,37$, $p <0.05$). Dos alunos que respondera que se davam bem com os pais 50% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam enquanto os outros 50% respondem de forma correta às questões que os professores colocam. No entanto, os que responderam que se davam muito bem com os pais 86% dos alunos respondem de forma correta às questões que os professores colocam. Segundo esta análise, conseguimos comprovar o que Peixoto (2004) afirma, pois a relação que é estabelecida com os pais encontra-se relacionada com as competências académicas.

Em relação à popularidade de um jovem é possível constatar que existe uma relação estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o pai ($T= 0,34$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam que se davam bem com os pais 75% não são muito populares entre

os da sua idade. No entanto, os alunos que responderam que se davam muito bem com os seus pais 68% são populares entre os da sua idade.

Ao relacionar com a capacidade de serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam é possível verificar uma relação de estatisticamente significativa entre o modo como se sentem com o seu pai ($T= 0,49$, $p < 0,05$): Dos alunos que afirmam que se davam bem com os pais 75% não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam. Já 84% dos alunos que afirmam que se davam muito bem com os pais acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.

Relativamente se os jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade verifica-se uma relação de intensidade média entre o modo como se sentem com o seu pai ($T= 0,49$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam que se davam bem com os seus pais 75% desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem. Já os alunos que responderam que se davam muito bem com os seus pais é possível verificar que 84% acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.

Inicialmente, tinha-se a expectativa que os alunos que apresentavam uma boa, ou muito boa, relação com os pais acabariam por manifestar um autoconceito favorável na medida que este não seria afetado de forma negativa. No entanto, e de forma surpreendente, ao longo da análise da relação desta pergunta com a escala de autoconceito, conseguimos concluir que os alunos que apresentam uma relação boa com os seus pais apresentam um autoconceito afetado negativamente, principalmente na Aceitação Social e Atração Romântica

À questão “É para ti fácil falar dos teus problemas com o teu pai?” 15,2% responderam que não falam, 3% assinalaram que é muito difícil, 21,2% consideraram que era difícil, 33,3% acham fácil e os restantes 27,3% dizem ser muito fácil.

Ao relacionar com a pergunta se os alunos fazem bem os seus trabalhos escolares é possível verificar uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com o seu pai ($T= 0,29$, $p < 0,05$): Dos que assinalaram que era fácil ou muito fácil falar com os pais sobre problemas 90,9% ou 100% dos alunos fazem bem os seus trabalhos escolares. Já, por outro lado, dos alunos que disseram que não falam com os pais apenas 40% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares. Precisariamos de outras evidências para podermos estudar melhor esta relação encontrada, nomeadamente, se a existência de diálogo entre os pais e os filhos poderá estar relacionada com a sua estratégia de estudo.

À questão “É para ti fácil falar dos teus problemas com o(s) teu(s) irmão(s) mais velho(s)?” 36,4% responderam que não têm irmão, 18,2% assinalaram que não falam, 15,2% consideraram difícil, 6,1% acham fácil e 24,2% dizem ser muito fácil.

Referente à questão seguinte, se têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com os seus irmãos ($T = -0,36$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam que não têm irmãos ou que não partilham os seus problemas 97,6% ou 100% têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos. Por outro lado, dos alunos que disseram que é muito fácil falar dos problemas com o(s) seu(s) irmão(s) 37,5% não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.

Relativamente à questão se gostariam de ter um amigo especial com quem partilhar as suas coisas é possível observar uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com os seus irmãos ($T = -0,31$, $p < 0.05$): Dos alunos que afirmaram não terem irmãos ou que não falam com eles 91,7% ou 100% têm um amigo especial com quem partilham coisas. O oposto verificamos com os alunos que disseram que é muito fácil falar dos problemas com o(s) seu(s) irmão(s) sendo que 37,5% gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.

Ao comparar com a questão se têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais analisamos uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com os seus irmãos ($T = -0,31$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam que não têm irmãos ou que não falam com eles 91,6% ou 100% consideram ter um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos mais pessoais. Pelo contrário, dos alunos que disseram que é muito fácil falar dos problemas com o(s) seu(s) irmão(s) 37,5% não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.

À questão se os alunos arranjam complicações pela forma como se comportam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com os seus irmãos ($T = 0,35$, $p < 0.05$). Dos alunos que não têm irmãos ou que não falam com eles 66,6% ou 83,3% comportam-se de forma a não terem qualquer tipo de complicações. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que é muito fácil falar dos problemas com o(s) seu(s) irmão(s) apenas 12,5% arranjam complicações pela forma como se comportam.

Por fim, à questão se gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facilidade com que um aluno tem em falar com os seus irmãos ($T = -0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que não têm irmãos ou que não falam com eles 91,6% ou 83,3% têm um amigo a quem podem fazer confidências. Pelo contrário, dos alunos que disseram que é muito fácil falar dos problemas com o(s) seu(s) irmão(s) 37,5% gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.

No que concerne à relação que os alunos têm com os irmãos, e como era de esperar, conseguimos perceber que se encontra uma maior relevância estatística com a categoria Amizades Íntimas pois quem não tem irmãos ou não fala regularmente com eles sobre as suas preocupações procura ter um amigo especial com quem partilhar os seus sentimentos ou segredos. Já dos alunos que afirmam falar das suas preocupações com os irmãos verificámos que menos vezes responderam que gostariam de ter esse amigo especial.

À questão “Falo com o meu pai sobre as minhas preocupações” 30,3% responderam “nunca”, 27,3% assinalaram “menos frequentemente”, 15,2% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 12,1% falam “1 a 6 vezes por semana”, 12,1% falam todos os dias e apenas 13% não respondeu a esta questão.

Ao comparar com a pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos falarem com os pais sobre as suas preocupações e a capacidade de fazer novas amizades ($T = -0,31$, $p < 0,05$): Dos alunos que nunca ou menos frequentemente falam com os seus pais sobre as suas preocupações 80% ou 66,7% consideram fácil fazer amigos. Por fim, inversamente, dos alunos que disseram que todos os dias falam com os seus pais 50% acha difícil fazer amigos.

Ao relacionar com a questão se os jovens têm muitos amigos verificamos uma relação estatisticamente significativa entre os alunos falarem com os pais sobre as suas preocupações e ($T = -0,31$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam que nunca ou menos frequentemente falam com os pais sobre as suas preocupações 80% ou 88,9% têm muitos amigos. O oposto verificamos nos alunos que disseram que todos os dias falam com os seus pais sobre as suas preocupações 25% não têm muitos amigos. Esta relação poderá dar-se pelo facto de os alunos, já que não partilham as suas preocupações com os pais, procurem uma ou várias pessoas com quem possam falar e aí partilhar as suas preocupações.

À pergunta se os jovens têm dificuldade em que os outros gostam dele é possível verificar uma relação estatisticamente significativa entre os alunos falarem com os pais sobre as suas preocupações ($T = -0,31$, $p < 0,05$): Dos alunos que mencionaram que nunca ou menos frequentemente falam com os pais sobre as suas preocupações 70% ou 77,8% têm facilidade em que os outros gostem deles. Pelo contrário, dos alunos que disseram que todos os dias falam com os seus pais sobre as suas preocupações 25% têm dificuldade em que os outros gostem deles.

À questão “Com que frequência a tua mãe ralha contigo?” 6,1% responderam “todos os dias”, 12,1% assinalaram “1 a 6 vezes por semana”, 6,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 66,7% disseram “menos frequentemente”, 6,1% responderam que “nunca” e 3% não respondeu.

Ao relacionar com a primeira pergunta da escala do autoconceito podemos verificar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo e o facto de se sentirem tão inteligentes como os jovens da sua idade ($T= 0,28$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam menos frequentemente as suas mães ralham consigo 72,8% sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. Por outro lado, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo entre 1 a 6 vezes por semana 50% não têm tanta certeza de serem tão inteligente.

Ao analisar a questão seguinte podemos verificar uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo e a capacidade de fazer novos amigos ($T= 0,28$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam menos frequentemente 63,7% acham fácil fazer amigos. Pelo contrário, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo todos os dias ou entre 1 a 6 vezes por semana 100% ou 50% acham muito difícil fazer novas amizades.

Já ao analisar a questão se os jovens ficam frequentemente desapontados consigo verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo ($T= 0,36$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam “menos frequentemente” apenas 68,2% estão muito satisfeitos consigo. Por outro lado, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo entre 1 a 6 vezes por semana 50% fica frequentemente desapontado consigo. Segundo Peixoto (2004) mencionada anteriormente na revisão da literatura, conseguimos verificar que o suporte emocional de um individuo fornecido pela família surge pelas relações familiares. Neste caso, conseguimos perceber que o facto de a mãe ralhar com os alunos pode vir a influenciar a forma como estes se sentem satisfeitos consigo próprios.

Ao relacionar com a questão seguinte da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo e a forma como realizam o seu trabalho escolar ($T= 0,33$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram “menos frequentemente” 72,7% conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente. Por outro lado, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo todos os dias ou entre 1 a 6 vezes por semana 100% ou 50% lentos a fazer o seu trabalho escolar.

Ao relacionar com a pergunta se os jovens têm facilidade em arranjar namorados (as) verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo o ($T= 0,31$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam menos frequentemente apenas 54,5% têm facilidade em arranjar namorados(as). Pelo contrário, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo todos os dias ou entre 1 a 6 vezes por semana 100% ou 75% têm dificuldade em arranjar namorados (as).

Em comparação com a pergunta trinta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo e a forma como se comportam ($T= 0,31$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram menos frequentemente

81,8% comportam-se de forma a não terem qualquer tipo de complicações. Por outro lado, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo entre 1 a 6 vezes por semana apenas 50% arranjam complicações da forma como se comportam.

Ao comparar com a seguinte questão da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a frequência que a mãe ralha consigo o facto de se sentirem inteligentes ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Do grupo de alunos que responderam “menos frequentemente” 68,1% sentem-se bastante inteligentes. No entanto, dos alunos que disseram que as mães ralham consigo entre 1 a 6 vezes por semana 50% questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão “A minha mãe dá-me bofetadas?” 3% assinalou “1 a 6 vezes por semana”, 6,1% “1 a 3 vezes por mês”, 18,2% disseram “menos frequentemente”, 69,7% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao comparar com a segunda pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar bofetadas e o a capacidade de fazer amigos ($T= 0,33$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “nunca” apenas 65,1% consideram muito fácil fazer amigos. Pelo contrário, dos alunos que mencionaram que todos os dias as mães lhes davam bofetadas 100% acha difícil fazer amigos.

Seguidamente, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar bofetadas e o aluno possuir um amigo especial ($T= 0,28$, $p < 0.05$): Dos alunos que nunca recebem bofetadas da mãe 86,9% consideram ter um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos. Inversamente, dos alunos que recebem todos os dias bofetadas da mãe 100% não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.

Ao relacionar com o desempenho dos seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto da mãe dar bofetadas ($T= 0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que afirmaram que nunca recebem bofetadas das mães 78,3% afirmam conseguirem fazer o seu trabalho escolar rapidamente. Por outro lado, dos alunos que afirmaram receber 1 vez por mês bofetadas das mães 100% são lentos a fazer o trabalho de casa. Nesta relação e segundo Peixoto (2004) verificamos que o suporte emocional por parte de uma família encontra-se interligado com o autoconceito académico.

Ao comparar com a questão se os alunos têm muitos amigos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto da mãe dar bofetadas ($T= 0,33$, $p < 0.05$): Dos que responderam “nunca” 82,6% consideram que têm muitos amigos. Por outro lado, dos alunos que afirmaram receber 1 vez por mês bofetadas das mães 100% consideram ter poucos amigos.

No que remete à questão de arranjar namorados(as) verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto da mãe dar bofetadas ($T= 0,31$, $p < 0.05$) Apenas 56,5% dos alunos que nunca recebem bofetadas da mãe têm facilidade em arranjar namorados(as). Por outro lado, dos alunos que afirmaram receber 1 vez por mês bofetadas das mães 100% têm dificuldade em arranjar namorados(as).

À questão “O meu pai dá-me bofetadas?” 3% respondeu “todos os dias”, 3% assinalou “1 a 3 vezes por mês”, 12,1% disseram “menos frequentemente”, 75,8% responderam que “nunca” e 6,1% não respondeu.

Ao relacionar com a pergunta se os jovens fazem bem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de o pai dar bofetadas ($T= 0,36$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que o pai nunca lhes dá bofetadas, 84% consideram que fazem muito bem os trabalhos escolares. Por outro lado, dos alunos que mencionaram receber menos frequentemente bofetadas dos pais 50% considera não fazer muito bem os trabalhos escolares.

Ao comparar com a resposta se os jovens, a maioria das vezes, estão satisfeitos consigo próprios verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de o pai dar bofetadas ($T= 0,29$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que nunca recebem bofetadas dos pais 84% afirmam que estão satisfeitos consigo próprios. No entanto, dos alunos que mencionaram receber entre 1 a 3 vezes por mês bofetadas dos pais 100% frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.

À questão “A minha mãe dá-me palmadas?” 3% respondeu “1 a 6 vezes por semana”, 15,2% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 27,3% disseram “menos frequentemente”, 51,5% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao comparar com a segunda pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas e a capacidade de o aluno fazer novas amizades ($T= 0,38$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que as mães nunca lhes deram palmadas 76,4% acha fácil fazer novos amigos. Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana 100% acham difícil fazer amigos.

Ao comparar a questão com a rapidez com que os alunos fazem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,28$, $p < 0.05$): Dos alunos que nunca levaram palmadas das suas mães 76,4% conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana 100% consideram ser lentos fazer o seu trabalho escolar.

À pergunta se os jovens têm muitos amigos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,35$, $p <0.05$): Dos que assinalaram “nunca” 88,2% consideram ter muitos amigos. No entanto, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana 100% não têm muitos amigos.

Ao analisar a questão se os alunos têm facilidade em arranjar namorados(as) é possível verificar uma relação de intensidade média entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,42$, $p <0.05$). Dos que responderam que nunca levaram bofetadas das suas mães apenas 64,7% têm facilidade em arranjar namorados(as). Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana ou 1 a 3 vezes por mês 100% ou 80% têm dificuldade em arranjar namorados(as).

À questão se os alunos fazem bem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,35$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam “nunca” 88,3% considera que faz muito bem o seu trabalho escolar. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 3 vezes por mês 80% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

Ao comparar com a pergunta se os jovens têm facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,29$, $p <0.05$): Dos alunos que assinalaram que nunca receberam bofetadas por parte das mães apenas 58,8% têm facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana ou 1 a 3 vezes por mês 100% ou 80% têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Relativamente à pergunta se os jovens são populares entre si verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,25$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam que nunca levaram bofetadas 70,6% considera que são populares entre os jovens da sua idade. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana ou 1 a 3 vezes por mês 100% ou 60% não são muito populares entre os da sua idade.

À pergunta se os jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,31$, $p <0.05$): Dos alunos que assinalaram “nunca” 82,3% acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam. Inversamente, dos alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana 100% acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.

Ao comparar com a trigésima-sétima pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a mãe dar palmadas ($T= 0,33$, p

<0.05): Dos alunos que responderam que nunca levaram bofetadas das suas mães 64,7% consideram que têm facilidade em que as pessoas do sexo oposto sintam atraídas por elas. O oposto verificamos que, os alunos que assinalaram que as mães davam palmadas 1 a 6 vezes por semana ou 1 a 3 vezes por mês 100% ou 80% têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

À questão “O meu pai dá-me palmadas?” 9,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 27,3% disseram “menos frequentemente”, 60,6% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

À questão se os alunos têm facilidade em arranjar namorados(as) conseguimos verificar uma relação estatisticamente significativa entre o facto de o pai dar palmadas ($T= 0,36$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que nunca levaram palmadas da parte dos pais 70% considera que têm facilidade em arranjar namorados(as). Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que recebem palmadas dos pais 1 a 3 vezes por mês 66,7% têm dificuldade em arranjar namorados(as).

Ao comparar a primeira pergunta com o facto de os alunos fazerem bem os trabalhos escolares podemos afirmar que verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de o pai dar palmadas ($T= 0,44$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “nunca” 90% acha que faz muito bem os trabalhos escolares. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que recebem palmadas dos pais 1 a 3 vezes por mês 66,7% consideram que não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À questão “Discuto com a minha mãe” 9,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 48,5% disseram “menos frequentemente”, 39,4% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao relacionar com o facto dos alunos não se sentirem muito bem com a sua aparência verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” 68,8% ou 92,4% gostam da sua aparência. O oposto verificamos nos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês sendo que 66,7% não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.

Ao comparar com a pergunta se os alunos desempenhariam bem qualquer tipo de atividade desportiva pela 1.^a vez verifica-se uma relação de intensidade média entre discutirem com as mães ($T= 0,43$, $p < 0.05$): Dos alunos que menos frequentemente ou nunca discutem com as suas mães 68,8% ou 100% pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de atividade desportiva pela primeira vez. Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 66,7% sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.

Em relação aos alunos fazerem bem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,33$, $p <0.05$): Dos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” podemos verificar que 75,1% ou 92,3% fazem muito bem os seus trabalhos. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 66,7% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

Ao relacionar com a questão se os alunos têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,40$, $p <0.05$): Dos alunos que mencionaram que menos frequentemente ou nunca discutem com as suas mães 68,8% ou 69,2% não têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam. No entanto, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 100% têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Ao comparar com a pergunta se os alunos têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam analisamos uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,31$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” 68,8% ou 92,3% normalmente respondem de forma correta às questões que os professores colocam. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 66,7% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

Em relação à questão se os alunos gostam do tipo de pessoas que são analisamos uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,37$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” 75% ou 92,3% gosta do tipo de pessoa que são. Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 66,6% muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.

Ao comparar com a pergunta se os jovens gostam mesmo do seu aspeto verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães ($T= 0,27$, $p <0.05$). Dos que discutem menos frequentemente ou nunca com as suas mães 62,5% ou 92,3% gostam mesmo do seu aspeto. No entanto, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 66,7% gostariam de ter um aspeto diferente.

Seguidamente, ao analisar a próxima questão conseguimos perceber que existe uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com as mães e terem facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles ($T= 0,31$, $p <0.05$). Dos alunos que responderam que discutem “menos frequentemente” com as suas mães 50% têm dificuldade em fazer com que pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por elas enquanto os outros 50% sentem facilidade; dos alunos que mencionaram que nunca discutem 69,3% têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles. Por

fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que discutem com a mãe 1 a 3 vezes por mês 100% têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

À questão “Discuto com o meu pai” 3% assinalou “1 a 6 vezes por semana”, 15,2% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 27,3% disseram “menos frequentemente”, 51,5% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao relacionar a pergunta se os jovens desempenham bem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre discutirem com os pais ($T= 0,28$, $p < 0.05$): Dos alunos que mencionaram que discutem com os pais “menos frequentemente” ou “nunca” verificamos que 77,8% ou 88,2% fazem muito bem os seus trabalhos escolares. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que discutem com o pai 1 a 3 vezes por mês 60% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À questão “A minha mãe bate-me”, 12,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 30,3% disseram “menos frequentemente”, 54,5% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao relacionar com a segunda questão da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater e a capacidade de fazer novas amizades ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos alunos que mencionaram que é menos frequentemente a mãe bater-lhe verificamos que 50% acham difícil fazer amigos e os outros 50% consideram fácil fazer amigos; dos alunos que a mãe nunca lhes bate 72,2% acham fácil fazer amigos. Por fim, inversamente, dos alunos que afirmaram que a mãe bate 1 a 3 vezes por mês 75% acham difícil fazer novas amizades.

Ao relacionar a questão se ficam frequentemente desapontados consigo verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” 70% ou 72,2% estão muito satisfeitos consigo próprios. No entanto, apenas 50% dos alunos que mencionaram que a mãe lhe bate 1 a 3 vezes por mês fica frequentemente desapontado consigo.

Ao analisar a pergunta se os jovens têm muitos amigos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram “menos frequentemente” ou “nunca” 60% ou 88,9% consideram ter muitos amigos. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que a mãe bate 1 a 3 vezes por mês 75% não têm muitos amigos.

À pergunta se têm facilidade em arranjar namorados(as) observamos uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater ($T= 0,38$, $p < 0.05$). Dos alunos que responderam “menos frequentemente” ou “nunca” 80% ou 61,1% têm dificuldade em arranjar

namorados(as). No entanto, dos alunos que assinalaram que a mãe bate 1 a 3 vezes por mês 75% têm dificuldade em arranjar namorados(as).

No que diz respeito à popularidade dos jovens analisamos uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater ($T= 0,26, p <0.05$): Dos alunos que responderam “menos frequentemente” 50% são populares e os outros 50% não são tão populares entre os das suas idades; Dos alunos que responderam que as suas mães nunca lhes batem apenas 66,7% são populares entre os jovens da sua idade. Por fim, inversamente, dos alunos que assinalaram que a mãe bate 1 a 3 vezes por mês 75% não são muito populares entre os da sua idade.

Ao relacionar com a questão se os alunos têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe bater ($T= 0,26, p <0.05$): Dos alunos que responderam “menos frequentemente” 50% têm dificuldade em fazer com que essas pessoas gostem e, os restantes 50% tem facilidade; Dos que responderam “nunca” apenas 61,1% têm facilidade em que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas; Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que a mãe bate 1 a 3 vezes por mês 75% têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

À questão “O meu pai bate-me” 3% assinalou “1 a 6 vezes por semana”, 3% mencionou “1 a 3 vezes por mês”, 24,2% disseram “menos frequentemente”, 66,7% responderam que “nunca” e apenas 3% não respondeu.

Ao relacionar com a questão se os alunos fazem bem os seus trabalhos de casa verifica-se uma relação de intensidade média entre a facto de o pai bater ($T= 0,43, p <0.05$): Dos alunos que o pai nunca lhes bate 90,9% fazem muito bem os trabalhos escolares. No entanto, dos alunos que assinalaram que o pai bate 1 a 3 vezes por mês 100% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À questão “Brinco com a minha mãe” 33,3% responderam “menos frequentemente”, 9,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 27,3% “1 a 6 vezes por semana”, 27,3% mencionaram “todos os dias” e apenas 3% não respondeu.

Ao comparar com a pergunta referente à aparência física verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de o aluno brincar com a mãe ($T= 0,30, p <0.05$): Dos alunos que só brincam 1 a 6 vezes por semana ou que brincam todos os dias, em ambos os casos, 88,9% gostam da sua aparência. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram que brincam com a mãe menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês 63,7% ou 66,6% gostariam que a sua aparência física fosse diferente.

Seguidamente, à pergunta se os jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a facto de o aluno brincar com a mãe ($T= 0,29$, $p < 0.05$): Aqueles que só brincam 1 a 6 vezes por semana ou brincam todos os dias com a mãe 66,7% ou 55,5% sentem alguma facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam. O oposto observamos nos alunos que assinalaram que brincam com a mãe menos frequentemente sendo que 81,9% têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Na questão referente se os jovens gostam do tipo de pessoas que são verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto do aluno brincar com a mãe ($T= 0,39$, $p < 0.05$): Dos que brincam 1 a 6 vezes por semana ou todos os dias 88,8% ou 100% gostam do tipo de pessoas que são. Inversamente, dos que responderam que brincam menos frequentemente 54,6% dos alunos muitas vezes gostariam de ser outra pessoa e os restantes gostam do tipo de pessoa que são.

À questão “Brinco com o meu pai” 15,2% responderam que “nunca”, 24,2% responderam “menos frequentemente”, 12,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 24,2% “1 a 6 vezes por semana”, 21,2% mencionaram “todos os dias” e apenas 3% não respondeu.

À pergunta se os jovens estão satisfeitos consigo próprios verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de o aluno brincar com o pai ($T= 0,30$, $p < 0.05$). Dos que responderam “1 a 6 vezes por semana” ou todos os dias 87,5% ou 71,5% encontram-se satisfeitos consigo próprios. No entanto, dos que responderam que brincam menos frequentemente com os pais apenas 54,6% dos alunos ficam frequentemente desapontados consigo.

À questão “Partilho passatempos, tempos livres com a minha mãe” 9,1% responderam que “nunca”, 9,1% responderam “menos frequentemente”, 21,2% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 27,3% “1 a 6 vezes por semana”, 30,3% mencionaram “todos os dias” e apenas 3% não respondeu.

Ao comparar com a décima segunda pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de o aluno partilhar passatempos com a mãe e o gosto pelo seu corpo ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “1 a 6 vezes por semana” ou todos os dias 66,7% ou 100% dos alunos gostam do seu corpo. Inversamente, dos que responderam que nunca partilham passatempos livres com a mãe 66,7% gostariam que o seu corpo fosse diferente.

Ao relacionar com a pergunta se os jovens arranjam complicações pela forma como se comportam verifica-se uma relação de intensidade média entre a facto de o aluno partilhar passatempos com a mãe ($T= 0,55$, $p < 0.05$): Dos que passam tempo com as suas mães 1 a 6 vezes por semana ou todos os dias 100% ou 90% comportam-se de forma a não terem

qualquer tipo de complicações. Por fim, verificamos que dos alunos que responderam que nunca partilham passatempos livres com a mãe 66,6% arranjam complicações pela forma como se comportam.

Ao comparar com a pergunta se os jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles verificamos uma relação estatisticamente significativa entre a facto de o aluno partilhar passatempos com a mãe ($T= 0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “1 a 6 vezes por semana” ou todos os dias apenas 55,5% ou 70% têm facilidade em que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas. Por fim, inversamente, dos que responderam que nunca partilham passatempos livres com a mãe todos têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

À questão “A minha mãe faz-me carinhos” 3% respondeu “menos frequentemente”, 6,1% assinalaram “1 a 3 vezes por mês”, 18,2% “1 a 6 vezes por semana”, 69,7% mencionaram “todos os dias” e apenas 3% não respondeu.

Ao comparar com a pergunta se os jovens ficam desapontados consigo verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos que responderam que “1 a 6 vezes por semana” 50% fica desapontado consigo próprio enquanto os outros 50% estão muito satisfeitos consigo; dos alunos que recebem todos os dias 78,2% estão satisfeitos consigo. Por fim, inversamente, dos alunos que afirmam que recebem carinhos menos frequentemente por parte da mãe 100% ficam frequentemente desapontados consigo.

Ao comparar com a pergunta se os jovens têm muitos amigos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,34$, $p < 0.05$): Dos que responderam que recebem carinhos 1 a 6 vezes por semana 50% não têm muitos e os outros 50% têm muitos amigos; dos que recebem todos os dias 87% considera ter muitos amigos. Por fim, inversamente, dos alunos que afirmam que recebem carinhos menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês por parte da mãe, em ambos os casos, todos consideram não terem muitos amigos.

À pergunta se os jovens têm facilidade em arranjar namorados(as) verificamos uma relação de intensidade média entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,40$, $p < 0.05$): Dos alunos que assinalaram “1 a 6 vezes por semana” ou “todos os dias” 66,7% ou 56,5% têm facilidade em arranjar namorados(as). No entanto, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês, em ambos os casos, todos os alunos têm dificuldade em arranjar namorados(as).

Em relação à aparência física verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos alunos que todos os dias recebem carinhos 82,6% gostam da sua aparência física tal como ela é. No entanto, dos alunos que

recebem carinhos menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês, em ambos os casos, todos os alunos gostariam que a sua aparência física fosse diferente.

Ao analisar a questão se os jovens têm facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação de intensidade média entre a facto da mãe fazer carinhos ($T= 0,42$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam todos os dias, apenas 56,5% tem facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. Por fim, inversamente, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês, em ambos os casos, todos os alunos têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

À questão que relaciona se os jovens estão satisfeitos consigo próprios, verificamos uma relação de intensidade média entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,42$, $p <0.05$): Dos alunos que recebem carinhos 1 a 6 vezes por semana ou todos os dias 66,7% ou 95,7% a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. Pelo contrário, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente ou 1 a 3 vezes por mês, em ambos os casos, todos os alunos, frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.

Em relação aos jovens acharem que têm bom aspeto verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,35$, $p <0.05$): Dos que mencionaram “1 a 6 vezes por semana” ou todos os dias 66,6% ou 82,6% acham que têm bom aspeto. Pelo contrário, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente todos acham que não têm muito bom aspecto.

À pergunta se os jovens gostam do tipo de pessoa que são verifica-se uma relação de intensidade média entre a facto da mãe fazer carinhos ($T= 0,45$, $p <0.05$): Dos alunos que recebem carinhos todos os dias 95,6% gostam do tipo de pessoa que são. Inversamente, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente 100% gostariam de ser outra pessoa.

Seguidamente, à pergunta se sentem inteligentes verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,33$, $p <0.05$). Dos alunos que recebem todos os dias carinhos 78,2% sentem-se bastante inteligentes. O oposto verifica-se nos alunos que recebem carinhos 1 a 3 vezes por mês, em que todos questionam-se sobre a sua inteligência.

Posteriormente, à pergunta se os jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles verificamos uma relação de intensidade média entre a facto da mãe fazer carinhos ($T= 0,42$, $p <0.05$): Dos que recebem carinhos todos os dias 69,5% sentem facilidade em que essa pessoa se sinta atraída. Pelo contrário, dos alunos que recebem carinhos menos frequentemente ou todos os dias, em ambas as situações, todos os alunos têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

Por fim, à pergunta se os jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a facto de a mãe fazer carinhos ($T= 0,39$, $p < 0.05$): Dos alunos que recebem todos os dias 87% estão satisfeitos com a sua maneira de ser. Inversamente, dos alunos que recebem carinhos 1 a 3 vezes por mês gostariam de ser diferentes.

À frase “Preocupo-me porque o meu pai e/ou a minha mãe não me compreendem” 93,9% não assinalaram esta opção enquanto, apenas 6,1% a assinalaram.

Em relação à pergunta se os jovens saem com quem gostariam mesmo de sair verifica-se uma relação de forte intensidade entre os pais não compreenderem os alunos ($X^2=16,606$, $p < 0.05$; $V=0,71$): Dos alunos que não assinalaram esta afirmação verificamos que 87,1% saem com quem gostariam mesmo de sair; pelo contrário, dos alunos que assinalaram esta opção 50% normalmente não saem com quem queriam realmente sair. Verificamos assim que os alunos que não se sentem compreendidos pelos pais apresentam um autoconceito mais afetado. Assim, ao longo do estudo, conseguimos aferir que quanto melhor for a relação com os pais menos influenciado negativamente será o seu autoconceito.

À frase “Preocupo-me porque os meus pais não se entendem” 90,9% não assinalaram esta frase e 9,1% identificaram-se com ela.

Ao comparar com a questão se os alunos desempenhariam bem qualquer tipo de atividade pela 1.^a vez verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto dos pais dos alunos não se entenderem e o seu autoconceito ($X^2=7,648$, $p < 0.05$; $V=0,48$). Dos alunos que não assinalaram esta frase 83,4% pensam que desempenhariam bem qualquer tipo de atividade pela 1.^a vez. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram esta opção 66,7% sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.

Relacionando a mesma pergunta inicial com uma questão da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto dos pais dos alunos não se entenderem e a capacidade de arranjam problemas ($X^2=11,528$, $p < 0.05$; $V=0,59$): Dos alunos que não mencionaram esta opção conseguimos analisar que 83,3% normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas. Inversamente, dos alunos que assinalaram esta opção 66,6% arranjam problemas com aquilo que fazem.

À frase “Preocupo-me porque não tenho verdadeiros amigos” 97% não assinalaram e apenas um a assinalou.

Ao comparar com a frase se os alunos têm um amigo especial em quem podem confiar verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos considerarem que não têm verdadeiros amigos ($X^2=10,312$, $p < 0.05$; $V=0,56$): Dos alunos que não se identificam com esta afirmação 90,6% acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança. Pelo

contrário, dos alunos que assinalaram esta opção 100% gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.

Depois de analisadas todas as perguntas que abordam a relação que os alunos têm com os seus familiares diretos e, posteriormente relacionadas com todas as perguntas da escala de autoconceito, conseguimos perceber que, segundo o que Peixoto (2004) afirma, as diferentes dimensões do autoconceito são assim influenciadas pelas dinâmicas das relações familiares. O autor acrescenta ainda que, a construção que um individuo tem da representação de si próprio é o suporte emocional fornecido pela sua família. Um dos casos em que pudemos verificar esta situação foi na relação que os alunos apresentam com os pais, sendo que aqueles que analisamos ter uma relação menos boa com os pais apresentam um autoconceito afetado. Já na relação que os alunos têm com as mães, conseguimos aferir que quanto melhor for a relação entre o aluno e a progenitora menos o seu autoconceito será afetado.

Ao longo desta análise conseguimos perceber que algumas das categorias da Autoestima nem sempre apresentaram uma relação estatisticamente significativa com o autoconceito. Deste modo, concluímos que nem sempre a autoestima aparece associada ao autoconceito, indo ao encontro do que Simões (2001) defende, pois afirma que o autoconceito corresponde ao significado pessoal que a vertente cognitiva da experiência pessoal assume; enquanto a autoestima se encontra relacionada com a vertente emocional, estando assim ligada à autoavaliação que um individuo faz da sua própria avaliação.

À questão “Este ano, o que pensas da escola?” 3% assinalou “não gosto nada”, 3% respondeu “não gosto muito”, 57,6% assinalaram “gostam um pouco” e 36,4% mencionaram “gosto muito”.

À pergunta se são lentos a fazer o seu trabalho escolar verificamos uma relação de intensidade média significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,46$, $p < 0.05$): Dos que responderam que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 63,2% ou 91,7% conseguem fazer o seu trabalho escolar de forma rápida. No entanto, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

Ao comparar com a questão se desempenhariam bem qualquer tipo de atividade desportiva que fizessem pela 1.^a vez verifica-se uma relação de intensidade média entre o que pensam da escola ($T= 0,47$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam que gostam um pouco ou que gostam muito da escola 78,9% ou 91,7% pensam que poderiam desempenhar bem essa atividade. Pelo contrário, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.

Ao analisar com a pergunta referente ao gosto pelo seu corpo verificamos uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,37$, $p <0.05$): Dos alunos que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 79% ou 83,3% gostam do seu corpo tal como é. Por fim, inversamente, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos gostariam que o seu corpo fosse diferente.

Ao relacionar com a pergunta sobre os trabalhos escolares verifica-se uma relação de intensidade média entre o que pensam da escola ($T= 0,42$, $p <0.05$): Dos alunos que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 73,7% ou 91,7% fazem muito bem os seus trabalhos escolares. No entanto, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos acham que não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À pergunta se têm facilidade em namorar com a pessoa por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola e o seu autoconceito ($T= 0,398$, $p <0.05$). Dos alunos que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 65,7% ou 75% têm dificuldade em namorar com essas pessoas. O oposto verificamos nos alunos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola sendo que, em ambas as situações, todos têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Ao comparar com a pergunta se os jovens sabem o que é suposto agir verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,34$, $p <0.05$): Dos que assinalaram que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 94,8% ou 91,3% normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir. Por fim, inversamente, dos que não gostam nada da escola todos consideram que muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.

À questão se os jovens estão satisfeitos consigo próprios verifica-se uma relação de intensidade média entre o que pensam da escola ($T= 0,44$, $p <0.05$): Dos que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 84,2% ou 91,7% a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. Pelo contrário, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos, frequentemente, não estão satisfeitos consigo próprios.

Ao relacionar com a forma como respondem às questões colocadas pelos professores verifica-se uma relação de intensidade média entre o que pensam da escola ($T= 0,46$, $p <0.05$): Dos alunos que mencionaram gostam um pouco da escola ou que gostam muito 73,7% ou 91,7% normalmente respondem de forma correta às questões que os professores colocam. No entanto, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

Em relação aos jovens que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 68,4% ou 93,3% acham que são bem aceites por essas pessoas. O oposto verificamos nos alunos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola sendo que, em ambas as situações, todos acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.

À pergunta se os jovens gostam do tipo de pessoa que são verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que responderam que gostam um pouco da escola ou que gostam muito da escola 78,9% ou 91,6% gostam do tipo de pessoa que são. Inversamente, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.

No que remete à inteligência dos alunos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o que pensam da escola ($T= 0,37$, $p < 0.05$): Dos que assinalaram que gostam um pouco da escola ou que gostam muito 63,2% ou 78,3% sente-se bastante inteligente. No entanto, dos que não gostam nada ou que não gostam muito da escola, em ambas as situações, todos questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão “Senteste-te pressionado ou ansioso com os trabalhos da escola?” 9,1% assinalaram “muito ansioso”, 15,2% responderam “ansioso”, 60,6% assinalaram “um pouco ansioso” e 15,2% mencionaram “nada ansioso”. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de o aluno se sentir pressionado ou ansioso com o trabalho escolar e o facto de arranjam complicações ($T= -0,37$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “um pouco ansioso” verificamos que 95% comportam-se de forma a não terem complicações. Pelo contrário, dos alunos que não ficam nada ansiosos 60% arranjam complicações pela forma como se comportam.

À questão “Achas que a escola é aborrecida?”, 9,1% responderam “sempre”, 6,1% “frequentemente”, 51,5% “às vezes”, 24,2% mencionaram “raramente” e, por fim 9,1% disseram “nunca”.

Na primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a escola ser aborrecida e os alunos se sentirem inteligentes ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “às vezes” 76,5% sentem que são tão inteligentes como os jovens da sua idade; Aqueles que responderam “raramente” 87,5% também se consideram inteligentes como os da sua idade; Dos que assinalaram “nunca” todos consideram-se inteligentes. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida 100% ou 50% não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.

À pergunta se os jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de escola ser aborrecida ($T= 0,40$, $p <0.05$): Dos que responderam que às vezes acham a escola aborrecida 76,5% gostam do seu corpo tal e qual como é; Dos que mencionaram raramente 90,5% gosta do seu corpo; Os restantes, que consideram que a escola nunca é aborrecida, todos gostam do seu corpo tal como ele é. Pelo contrário, dos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida 66,7% ou 50% gostariam que o seu corpo fosse diferente.

Em relação à pergunta se os jovens têm facilidade em namorar com a pessoa por quem se apaixonam analisamos uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a escola ser aborrecida ($T= 0,32$, $p <0.05$): Dos que responderam que às vezes a escola é aborrecida 64,7% têm dificuldade em namorar com essa pessoa; Dos alunos que responderam raramente 75% sentem mais ou menos alguma facilidade; E, dos que acham que a escola nunca é aborrecida apenas 66,6% têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. O oposto verificamos nos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida sendo que 100% ou 50% têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Seguidamente, ao comparar com à pergunta se os jovens acham que têm bom aspeto verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de a escola ser aborrecida ($T= 0,35$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam “às vezes” conseguimos perceber que 82,4% consideram que têm bom aspeto; Dos que raramente acham a escola aborrecida 75% também acha que tem bom aspeto; Por fim, os que nunca acham aborrecida todos consideram que têm bom aspeto. Pelo contrário, dos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida 66,6% ou 50% acham que não têm muito bom aspeto.

Em relação à forma como se comportam verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de escola ser aborrecido ($T= 0,58$, $p <0.05$): Dos alunos que mencionaram “às vezes” 88,3% comportam-se de forma a não terem complicações; Dos que raramente acham a escola aborrecida todos também se comportam de forma correta; Dos que responderam “nunca” todos comportam-se de forma a não terem problemas. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida 100% ou 50% arranjam complicações pela forma como se comportam.

Em comparação se as pessoas gostam do tipo de pessoa que são analisamos uma relação de intensidade média entre o facto de a escola ser aborrecida ($T= 0,41$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam “às vezes” 76,5% dos alunos gostam; Dos que responderam raramente todos gostam da forma como são; E por fim, dos que responderam “nunca” também todos gostam da pessoa que são. Por outro lado, dos alunos que responderam que a escola

é sempre ou frequentemente aborrecida 66,7% ou 50% muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.

Em relação à inteligência, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de escola ser aborrecido e o seu autoconceito ($T= 0,32$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam “às vezes” 70,6% sente-se bastante inteligente; Dos alunos que raramente acham a escola aborrecida 87,5% considera-se mais ou menos bastante inteligente; Dos que nunca acham a escola aborrecida todos também se acham mais ou menos bastante inteligente. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que a escola é sempre ou frequentemente aborrecida 100% ou 50% questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão “Acontece-te ficares cansado de manhã quando vais para a escola?”, 15,2% responderam “4 ou mais vezes por semana”, 18,2% assinalaram “1 a 3 vezes por semana”, 12,1% “ocasionalmente” e 54,5% disseram “raramente ou nunca”

Ao comparar com o facto de os alunos acharem que desempenhariam bem uma atividade desportiva pela 1.^a vez verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos ficarem cansados e o seu autoconceito ($T= 0,37$, $p <0.05$): Dos alunos que ficam ocasionalmente ou que nunca ficam cansados 75% ou 94,4% pensam que poderiam desempenhar mais ou menos bem qualquer tipo de atividade desportiva pela 1.^a vez. Pelo contrário, dos alunos que responderam que se sentem 1 a 3 vezes por semana cansados ou 4 ou mais vezes por semana 60% ou 33,3% sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.

Ao comparar com à pergunta sobre o modo como os alunos respondem aos professores verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos ficarem cansados ($T= 0,33$, $p <0.05$): Dos alunos que ficam ocasionalmente cansados 50% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam e os outros 50%, normalmente, responde de forma correta; Dos alunos que nunca ficam cansados 94,4% normalmente responde de forma correta às questões que os professores colocam. Por fim, dos alunos que responderam que se sentem 1 a 3 vezes por semana cansados ou 4 ou mais vezes por semana 60% ou 33,4% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

À questão “Já chumbaste algum ano?”, 3% respondeu “sim, duas vezes”, 12,1% assinalaram “sim, uma vez”, 84,8% disseram “não, nunca”. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos chumbarem e se estão satisfeitos consigo ($T= 0,34$, $p <0.05$): Dos alunos que nunca chumbaram 75% estão muito satisfeitos consigo próprios. Pelo contrário, dos alunos que responderam já chumbaram de ano 2 vezes todos ficam frequentemente desapontados consigo.

À questão “Senteste-te seguro na escola?”, 6,1% responderam “raramente”, 15,2% assinalaram “Às vezes”, 30,3% “frequentemente” e 48,5% disseram “sempre”.

À questão referente à rapidez com que os alunos fazem os seus trabalhos verificamos uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos ficarem cansados ($T=0,38$, $p < 0.05$): Dos que frequentemente ou sempre se sentem seguros 70% ou 81,3% conseguem fazer o seu trabalho escolar de forma rápida. Inversamente, dos alunos que responderam que raramente se sentem seguros todos são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

Ao comparar com a questão se os alunos fazem bem os seus trabalhos escolares conseguimos perceber a existência de uma relação de intensidade média entre o facto de os alunos ficarem cansados ($T=0,53$, $p < 0.05$): Dos que se sentem frequentemente ou sempre seguros na escola 80% ou 93,8% consideram fazer muito bem os seus trabalhos escolares. Pelo contrário, dos alunos que responderam que raramente se sentem seguros todos não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

No que remete à pergunta se os jovens estão satisfeitos consigo próprios verificamos uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos ficarem cansados autoestima ($T=0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “frequentemente” ou “sempre” 100% ou 87,5% estão satisfeitos consigo próprios. Por fim, dos alunos que responderam que raramente se sentem seguros todos frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.

Na pergunta seguinte, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos ficarem cansados e a forma como respondem aos professores ($T=0,36$, $p < 0.05$): Dos alunos que frequentemente ou sempre se sentem seguros 80% ou 87,6% normalmente respondem de forma correta às questões que o professor coloca. Pelo contrário, dos alunos que responderam que raramente se sentem seguros todos têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

À questão “É agradável estar na minha escola” 9,1% assinalaram “raramente”, 9,1% “às vezes”, 48,5% “frequentemente” e 33,3% disseram “sempre”.

Em comparação com a primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos considerarem a escola agradável e se são tão inteligentes como os jovens da sua idade ($T=0,34$, $p < 0.05$): Dos alunos que disseram que frequentemente ou sempre é agradável 87,5% ou 81,9% sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. Inversamente, dos alunos que responderam que raramente é agradável estar na escola 66,6% não têm tanta a certeza de serem tão inteligentes.

Em comparação com a rapidez que os alunos realizam os seus trabalhos escolares percebemos que existe uma relação de intensidade média entre o facto de os alunos considerarem a escola agradável ($T= 0,49, p <0.05$): Dos alunos que respondem que frequentemente ou sempre a escola é agradável 75,1% ou 90,9% considera-se rápido a efetuar o seu trabalho. Pelo contrário, dos alunos que responderam que raramente é agradável estar na escola 66,7% são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

Ao relacionar com a pergunta sobre as questões que os professores colocam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos considerarem a escola agradável ($T= 0,39, p <0.05$): Dos alunos que afirmam que frequentemente ou sempre é agradável estar na sua escola 81,3% ou 90,9% normalmente respondem de forma correta aos seus docentes. O oposto verificamos nos alunos que responderam que raramente é agradável estar na escola sendo que 66,7% têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

Ao comparar com o facto de os jovens arranjam complicações verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de os alunos considerarem a escola agradável e o seu autoconceito ($T= 0,47, p <0.05$): Dos alunos que responderam “frequentemente” ou “sempre” 87,6% ou 90,9% comportam-se de forma a não terem complicações. Por fim, dos alunos que responderam que raramente é agradável estar na escola 66,7% arranjam complicações pela forma como se comportam.

Sobre o facto dos alunos se sentirem inteligentes conseguimos verificar uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos considerarem a escola agradável ($T= 0,40, p <0.05$): Dos alunos que responderam “frequentemente” ou “sempre” 75% ou 81,8% acham-se bastante inteligentes. Por outro lado, dos alunos que responderam que raramente é agradável estar na escola 66,7% questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão “Eu gosto e defendo a minha escola” 12,1% assinalaram “raramente”, 33,3% responderam “às vezes”, 21,2% mencionaram “frequentemente” e 33,3% disseram “sempre”.

Ao relacionar com a pergunta se os jovens são inteligentes verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos gostarem e defenderem a escola agradável ($T= 0,32, p <0.05$): Dos que assinalara “frequentemente” ou “sempre” 85,7% ou 90,9% considera-se inteligente. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que raramente defendem a escola 50% não tem tanta a certeza de serem tão inteligentes.

Ao comparar com a rapidez com que os alunos fazem os seus trabalhos escolares analisamos uma relação de intensidade média entre o facto de os alunos gostarem e defenderem a escola agradável ($T= 0,49, p <0.05$): Dos que assinalaram “frequentemente” ou “sempre” 71,4% ou 100% conseguem fazer o trabalho rapidamente. O oposto verifica-se nos

alunos que responderam que raramente defendem a escola, sendo que 75% não são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

À pergunta se os jovens arranjam problemas com aquilo que fazem verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos gostarem e defenderem a escola agradável ($T= 0,38$, $p < 0.05$): Dos que responderam frequentemente ou sempre 71,4% ou 90,9% não fazem coisas que lhes possam causar problemas. Pelo contrário, dos alunos que responderam que raramente defendem a escola 75% normalmente, fazem coisas que lhes possam causar problemas.

Em comparação se desempenham os seus trabalhos escolares bem analisamos uma relação estatisticamente significativa entre o facto de os alunos gostarem e defenderem a escola agradável ($T= 0,30$, $p < 0.05$): Dos que assinalaram “frequentemente” ou “sempre” 100% ou 90,9% fazem bem os trabalhos escolares. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que raramente defendem a escola 50% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

Em relação à pergunta se arranjam complicações pela forma que se comportam verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de os alunos gostarem e defenderem a escola agradável ($T= 0,55$, $p < 0.05$): Dos que responderam “frequentemente” e “sempre”, em ambos os casos, todos comportam-se de forma a não terem nenhuma complicação. Pelo contrário, dos alunos que responderam que raramente defendem a escola 75% arranjam complicações pela forma como se comportam.

À questão “Os meus professores encorajam-me a expressar a minha opinião na sala de aula” 9,1% responderam “nunca”, 12,1% assinalaram “raramente”, 27,3% responderam “às vezes”, 18,2% mencionaram “frequentemente” e 33,3% disseram “sempre”.

Ao comparar com a primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos acharem que os professores os ajudam a expressar a sua opinião ($T= 0,49$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “frequentemente” e “sempre”, em ambas as situações, todos consideram serem tão inteligentes como os outros jovens. No entanto, dos alunos que responderam que os professores nunca ou raramente os encorajam a expressar a sua opinião 66,7% ou 75% não têm tanta a certeza de serem tão inteligentes.

No que remete à pergunta se os jovens ficam desapontados consigo verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos acharem que os professores os ajudam a expressar a sua opinião ($T= 0,47$, $p < 0.05$): Dos que os professores encorajam frequentemente ou sempre os alunos a expressar a sua opinião 100% ou 81,9% todos sentem-se satisfeitos. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os professores nunca ou raramente os encorajam a expressar a sua opinião 66,6% ou 100% ficam frequentemente desapontados consigo.

Ao comparar com a questão se os jovens gostam do seu corpo verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos acharem que os professores os ajudam a expressar a sua opinião ($T= 0,35$, $p < 0.05$): Dos que frequentemente ou sempre se sentem encorajados pelos professores 83,3% ou 90,9% gostam do seu corpo tal como é. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os professores raramente os encorajam a expressar a sua opinião 75% gostariam que o seu corpo fosse diferente.

À questão sobre a sua aparência verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos acharem que os professores os ajudam a expressar a sua opinião ($T= 0,29$, $p < 0.05$). Dos que responderam “frequentemente” ou “sempre” 100% ou 81,8% gostam da sua aparência física tal como é. Por fim, inversamente, dos alunos que responderam que os professores nunca ou raramente os encorajam a expressar a sua opinião 66,6% ou 50% gostariam que a sua aparência física fosse diferente.

Em relação à pergunta se os alunos se acham inteligentes verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos acharem que os professores os ajudam a expressar a sua opinião ($T= 0,51$, $p < 0.05$): Dos que frequentemente ou sempre são encorajados 83,3% ou 100% sentem-se bastante inteligentes. No entanto, dos alunos que responderam que os professores nunca ou raramente os encorajam a expressar a sua opinião 66,7% ou 75% não têm tanta a certeza de serem tão inteligentes.

À questão “Os meus professores ajudam-me quando preciso” 3% mencionou “raramente”, 18,2% assinalaram “às vezes”, 24,2% mencionaram “frequentemente” e 54,5% disseram “sempre”.

Ao comparar com a primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos acharem que os professores ajudam-nos quando precisamos e o facto de se sentirem inteligentes ($T= 0,52$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “frequentemente” ou “sempre” 75% ou 94,4% sentem que são tão inteligentes como os jovens da sua idade. Pelo contrário, dos jovens que mencionaram que os professores raramente os ajudam 100% não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.

Ao comparar com a pergunta referente à inteligência dos jovens verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos acharem que os professores ajudam-nos quando precisamos ($T= 0,55$, $p < 0.05$): Dos que frequentemente ou sempre se sentem ajudados pelos professores apenas 62,5% ou 88,9% sentem-se bastante inteligentes. No entanto, dos jovens que mencionaram que os professores raramente os ajudam 100% questionam-se sobre a sua inteligência.

À frase “Preocupo-me porque me chateiam ou gozam na escola” 87,9% não assinalaram e 12,1% sentem que alguém os chateia ou goza. Dos alunos que não se identificaram com esta frase 62,1% considera-se popular entre os da sua idade. Por outro lado, dos alunos que

assinaram esta opção 75% não são muito populares entre os da sua idade. Verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto dos colegas os chatearem ou gozarem na escola e a popularidade de um jovem. ($X^2=8,860$, $p<0.05$; $V=0,518$).

À pergunta “Preocupo-me porque não sou bom na escola” 84,8% não assinalaram enquanto 15,2% se identificaram com esta frase.

Ao relacionar a primeira pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre o aluno não se achar bom na escola e o facto de ser inteligente ($X^2=10,539$, $p<0.05$; $V=0,57$): Dos alunos que não assinalaram esta afirmação 82,2% dos alunos sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. No entanto, dos alunos que assinalaram esta opção 80% não têm tanta a certeza de serem tão inteligentes.

Posteriormente, verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de o aluno não se achar bom na escola e a quantidade de amigos que possui ($X^2=9,016$, $p<0.05$; $V=0,52$): Dos alunos que não assinalaram esta afirmação 82,2% consideram ter muitos amigos. Pelo contrário, dos alunos que assinalaram esta opção 80% não têm muitos amigos.

À pergunta se os alunos fazem bem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação de intensidade um pouco elevada entre o facto de o aluno não se achar bom na escola ($X^2=14,526$, $p<0.05$; $V=0,66$): Dos alunos que não se identificaram com esta afirmação 89,3% fazem muito bem os seus trabalhos escolares. Inversamente, dos alunos que assinalaram esta opção 80% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

Ao comparar com a vigésima quarta pergunta da escala de autoconceito verifica-se uma relação de intensidade média entre o facto de o aluno não se achar bom na escola e o facto de estarem satisfeitos consigo ($X^2=9,837$, $p<0.05$; $V=0,55$): Dos alunos que não se identificam com a afirmação 89,2% a maior parte das vezes estão satisfeitos consigo próprios. No entanto, dos alunos que assinalaram esta opção 60% frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.

Por fim, verifica-se uma relação de intensidade um pouco elevada entre o aluno não se achar bom na escola e o facto de se sentirem bastantes inteligentes ($X^2=13,152$, $p<0.05$; $V=0,61$): Dos alunos que não se identificam com a afirmação 75% sentem-se bastante inteligentes. Pelo contrário, dos alunos que se identificam com esta afirmação 80% questionam-se sobre a sua inteligência.

Ao analisar todas as perguntas que abordam o tema da escola percebemos que quanto melhor for a relação do aluno com o meio educativo menos o seu autoconceito, e por sua vez a autoestima, será afetado. A categoria que mais apresentou relevância estatisticamente com o autoconceito foi a Competência Escolar, sendo que, quanto melhor fosse a relação que o aluno tivesse com a escola, inclusive com os professores, melhor desempenharia as

competências escolares. Esta conclusão vai ao encontro do que Cia & Barham (2008) apresentam que o autoconceito pode ser o essencial construtor da parte afetiva-emocional estando assim relacionado com o sucesso académico.

Um possível estudo de uma relação cruzada, poderá ser perceber se a relação que os alunos têm com os seus familiares mais diretos poderá influenciar o gosto ou a relação que o aluno tem com o ambiente educativo. Perceber se um elevado autoconceito e/ou autoestima (dependendo dos casos e das dimensões) gerado do lado familiar poderá defender o aluno de um baixo ou muito baixo autoconceito e/ou autoestima gerados em contexto escolar, mas os nossos dados não o permitiram ver.

À questão “Se tenho problemas na escola, os meus pais estão prontos a ajudarem-me” 6,1% disseram “raramente”, 3% assinalou “às vezes”, 12,1% mencionaram “frequentemente” e 78,8% disseram “sempre”.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos que consideram que os pais estão prontos a ajudar se tiverem um problema na escola e o facto de se sentirem inteligentes ($T= 0,36$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “sempre” 80,8% sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. No entanto, dos alunos que responderam que os pais raramente estão prontos a ajudar se os jovens tiverem um problema 50% não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.

No que remete à questão seguinte verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos que consideram que os pais estão prontos a ajudar se tiverem um problema na escola e a capacidade de fazer novas amizades ($T= 0,29$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam “sempre” apenas 69,2% considera fácil fazer amigos. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais raramente estão prontos a ajudar se os jovens tiverem um problema 50% acham difícil fazer amigos.

Em relação à rapidez com que os trabalhos são feitos verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos que consideram que os pais estão prontos a ajudar se tiverem um problema na escola ($T= 0,41$, $p < 0.05$): Dos alunos que responderam sempre 80,8% conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente. Inversamente, dos alunos que responderam que os pais raramente estão prontos a ajudar se os jovens tiverem um problema 50% são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

À questão seguinte, verifica-se uma relação de intensidade média entre os alunos que consideram que os pais estão prontos a ajudar se tiverem um problema na escola ($T= 0,42$, $p < 0.05$): Dos alunos que respondem sempre 88,4% normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas. No entanto, dos alunos que responderam que os pais raramente estão prontos a ajudar se os jovens tiverem um problema 100% normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.

Em comparação com a pergunta se os jovens consideram-se inteligentes verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os alunos que consideram que os pais estão prontos a ajudar se tiverem um problema na escola ($T= 0,32$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre 73,1% sentem-se bastante inteligentes. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais raramente estão prontos a ajudar se os jovens tiverem um problema 50% questionam-se sobre a sua inteligência.

À questão “Os meus pais estão dispostos a vir à escola falar com o(s) meu(s) professor(es)” 15,2% assinalaram “às vezes”, 27,3% mencionaram “frequentemente” e 57,6% disseram “sempre”.

Ao comparar com a questão se os jovens são populares entre os da sua idade verificamos uma relação estatisticamente significativa entre os alunos que consideram que os pais estão dispostos a ir à escola falar com os professores ($T= 0,36$, $p <0.05$): Dos alunos que assinalaram “sempre” 68,4% acham-se populares entre os colegas da sua idade. No entanto, dos alunos que responderam que os pais às vezes estão dispostos a irem à escola falar com os professores 80% não são muito populares entre os da sua idade.

À questão “Os meus pais encorajam-me a ter bons resultados na escola” 6,1% assinalaram “às vezes”, 9,1% mencionaram “frequentemente” e 84,8% disseram “sempre”. Dos alunos que responderam “sempre” 71,4% considera fácil fazer amigos.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados e o facto de gostarem da sua aparência ($T= 0,34$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre 82,2% gostam da sua aparência. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 50% não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.

Posteriormente, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados e a rapidez como realizam os seus trabalhos escolares ($T= 0,37$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre 78,6% conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% são lentos a fazer o seu trabalho escolar.

Em relação ao facto de os alunos terem muitos amigos verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,42$, $p <0.05$): Dos amigos que responderam sempre 82,2% consideram ter muitos amigos. Inversamente, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% não têm muitos amigos.

Ao comparar com a pergunta se os alunos têm facilidade em arranjar namorados(as) verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons

resultados ($T= 0,43$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre apenas 57,1% têm facilidade em arranjar namorados(as). Inversamente, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% têm dificuldade em arranjar namorados(as).

Ao relacionar com a pergunta sobre o modo como os alunos fazem os seus trabalhos escolares verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,35$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre 89,3% fazem muito bem os trabalhos escolares. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.

À pergunta se os jovens gostam da sua aparência física verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,51$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre verificamos que 75% gostam da sua aparência física tal e qual como é. O oposto observamos nos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados, sendo que 100% gostaria que a sua aparência física fosse diferente.

Ao comparar com a pergunta se os jovens têm facilidade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,24$, $p <0.05$): dos alunos que respondem sempre 53,5% têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.

Em comparação à pergunta se os jovens estão satisfeitos consigo verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,40$, $p <0.05$): Dos alunos que responderam sempre 89,2%, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprio. Inversamente, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.

Em relação ao modo como respondem às questões colocadas pelos professores verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,46$, $p <0.05$): Dos alunos que assinalaram sempre 85,7% respondem de forma correta às questões que os professores colocam. No entanto, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% têm dificuldade em responder às questões colocadas pelos professores.

Em relação à popularidade dos alunos verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados e o seu autoconceito

($T= 0,37$ $p < 0,05$): Dos alunos que responderam sempre apenas 67,9% são populares entre os jovens da sua idade. Pelo contrário, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados todos não são muito populares entre os da sua idade.

Em comparação com a pergunta se os jovens consideram-se inteligentes verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,40$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam sempre 75% sentem-se bastante inteligentes. Inversamente, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% questionam-se sobre a sua inteligência.

Posteriormente à pergunta se os têm facilidade em fazer com que pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,35$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam sempre 64,3% têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles. No entanto, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.

Por fim, em relação à maneira de ser dos jovens verifica-se uma relação de intensidade média entre os pais encorajarem os alunos a ter bons resultados ($T= 0,46$, $p < 0,05$): Dos alunos que responderam sempre 85,7% estão satisfeitos com a sua maneira de ser. Inversamente, dos alunos que responderam que os pais às vezes encorajam-nos a ter bons resultados 100% gostariam de ser diferentes.

Com estas últimas perguntas, conseguimos perceber que os alunos que têm pais que os acompanham na vida escolar e que os estimulam a ter melhores resultados apresentam um autoconceito menos afetado. Deste modo, concluímos que a presença dos pais na vida dos alunos caba por ser muito importante no seu desempenho escolar como defendem vários autores citados por Peixoto (2004) em que o suporte emocional e social obtido por parte dos pais encontra-se associado às competências, às relações com os pares e à motivação escolar.

Todas as relações que não foram mencionadas ao longo desta análise deve-se ao facto de, ao relacionar as perguntas dos dois questionários que serviram para a realização deste estudo não apresentarem dados significados ou seja $p > 0,05$.

Considerações Finais

A primeira parte desta investigação, assim como os relatórios de estágios efetuados ao longo do mestrado, revelaram-se uma mais-valia pois permitiram que efetuasse uma reflexão mais detalhada acerca das experiências vivenciadas e das conclusões que foram possíveis alcançar, muitas delas através de leitura sobre temas que me suscitavam mais dúvidas ou curiosidades, contribuindo para o melhoramento da minha prática profissional e pessoal.

Ao fazer essa reflexão é possível constatar que ser docente é muito mais do que a concretização de atividades ou transmissão de conhecimento para os seus alunos. Roldão (2007) reconhece que há uma diferença entre ensinar um saber e fazer com que os outros o aprendam, pois, o professor sendo o principal transmissor de conhecimento, se não souber fazê-lo para os seus alunos estes nunca conseguiram compreender o que lhes está a ser transmitido. Assim, ser docente passa também pela observação e análise do seu grupo, permitindo identificar as suas necessidades e os principais interesses de modo a dar uma resposta que corresponda às necessidades de todos. Neste sentido, todas as atividades que foram concretizadas, em qualquer um dos quatro estágios, tiveram como principal cuidado as características que cada um dos grupos manifestava, adaptando as atividades para todos os alunos presentes na sala de aula.

Ao realizar uma análise geral, das intervenções nos diferentes estágios, é possível fazer um balanço muito positivo. Durante todos os estágios, procurou-se sempre esclarecer todas as dúvidas e as curiosidades que iam surgindo, principalmente no que concerne aos métodos e estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes ou pelos profissionais de educação que partilhavam o seu trabalho com as professoras titulares.

No que concerne à relação estabelecida com as professoras cooperantes é possível afirmar que todas as docentes mostraram-se sempre bastante prestáveis e disponíveis, ajudando a aperfeiçoar o trabalho realizado, dando sempre pequenos conselhos mostrando, em algumas situações, os pontos positivos e menos positivos que as decisões tomadas poderiam ter. Durante todas as intervenções realizadas, existiu sempre a preocupação de saber o *feedback* das professoras cooperantes de modo a melhorar, colmatando os erros que surgiram, tendo sempre como principal objetivo evoluir a nível profissional. Esta análise, em períodos de estágios, era efetuada diariamente ou semanalmente, sendo um dos momentos mais esperados e importantes.

Outro fator comum entre as professoras cooperantes foi a liberdade para a realização de atividades incentivando sempre para arriscar em novas atividades. Assim, no estágio concretizado no 3.º ano de escolaridade, referente ao 1.º CEB, e no 6.º ano de escolaridade, no 2.º CEB, depois de analisar as capacidades das turmas, existiu como principal objetivo

tornar as aulas mais interessantes e didáticas de modo a captar o maior interesse por parte dos alunos e não tendo apenas como único recurso o manual escolar.

O estágio que mais se destacou dos quatro realizados foi o último, onde foram acompanhadas várias turmas do 6.º ano de escolaridade. Este estágio destacou-se pela ótima relação estabelecida com a professora cooperante, pelos conteúdos que se encontravam a ser abordados no momento e as estratégias que foram utilizadas. Neste estágio é possível realçar o uso da tecnologia, visto que neste período as aulas decorriam em regime *online*, sendo este aspeto um dos maiores desafios deparados ao longo de todos os estágios. A tecnologia direcionada para a educação era uma área que não era dominada e, com a ajuda da professora cooperante que a conhecia muito bem, e por se encontrar incluída em vários projetos, ajudou a colmatar esta adversidade. Apresentou essencialmente aplicações com diferentes finalidades, explicando sempre o seu funcionamento e indicando qual os conteúdos mais apropriados para utilizar determinado recurso.

No que concerne ao tema da presente investigação, em todos os contextos de estágios surgiram curiosidades e questões referentes ao tema das relações familiares, o que acabou por despertar ainda mais o interesse deste tema de investigação.

Desta forma, este estudo teve como finalidade analisar a correlação que existe entre as relações familiares e os hábitos do quotidiano dos adolescentes com o autoconceito e a autoestima desses mesmos adolescentes. Estabelecemos, assim, como primeiro objetivo deste trabalho, compreender até que ponto a família condiciona o autoconceito dos jovens. Através de sucessivas relações encontradas, conseguimos perceber que, de facto, essa relação se verifica.

Na procura de resposta para esse primeiro objetivo foi possível constatar que o autoconceito e a autoestima são duas noções que se encontram associados, pois uma terá influência sobre a outra. Podemos ainda constatar que estes dois conceitos desempenham um papel muito importante já que os níveis do autoconceito e da autoestima ajudam numa melhor integração com os elementos que se encontram nos seus quotidianos.

Este trabalho torna-se assim uma ajuda no sentido de perceber melhor estes dois constructos (autoconceito e autoestima). A família e os hábitos do quotidiano que os alunos praticam acabam por ter um papel importante neste estudo pois é tendo-os como base que os dois conceitos podem ser influenciados.

Um segundo objetivo deste trabalho era perceber até que ponto essa afetação do autoconceito dos alunos, na decorrência da influência familiar, poderia impactar na sua vida escolar, nomeadamente, na relação com colegas, professores e outros e, ainda, no seu autoconceito ligado à avaliação que o aluno faz da sua capacidade para desempenhar certas

tarefas. Numa série de casos, percebemos que essa relação se verifica, percebendo-se até que ponto aquilo que acontece à criança em casa com a família poderá ter um impacto positivo ou negativo na trajetória escolar dos alunos.

Neste sentido, penso que o tema desta investigação acaba por ser importante para os docentes pois é com eles que as crianças passam grande parte do seu dia. Deste modo, o professor deve ter em atenção cada individuo que constitui a sua turma, tentando perceber as relações que estes possuem com os seus familiares e poderão concretizar atividades que fomentem a autoestima e o autoconceito nas crianças. Segundo Anjos (2016) é importante que as crianças percebam que se devem aceitar a elas próprias e que quando forem confrontadas com obstáculos ou limitações serão capazes de as superar. Acrescenta ainda que é importante que a criança reconheça as suas intervenções permitindo estimular o autoconceito, a autoestima e desenvolver a sensação de confiança e capacidade de arriscar em novas situações e persistir naquelas que não era bem-sucedida. Assim, é possível afirmar que o professor acaba por ter influência na promoção da autoestima e que a deve estimular nos alunos através: i) da resolução de conflitos de forma autónoma; ii) de elogios, avaliando a criança e as suas realizações; iii) do surgimento de alternativas aos problemas apresentados pelas crianças; iv) da estimulação de momentos de partilha e participação em grande grupo; v) fomentar tempo de qualidade para a criança pedir ajuda, contar novidades e interagir; vi) promover a cooperação e a ajuda entre os colegas; e vii) da atribuição de responsabilidades com o objetivo de desenvolver a autoestima nas crianças.

Nesta investigação é possível mencionar algumas limitações que impediram o desenvolvimento pleno deste estudo. A primeira, e provavelmente a maior das limitações sentidas, refere-se ao período que o nosso país atravessava no momento, a pandemia Covid-19. Este acontecimento fez com que as escolas fechassem, entrando assim em regime online, o que acabou por tornar difícil a implementação dos questionários pois o ideal seria executá-los presencialmente. Uma consequência que esta limitação trouxe foi o número reduzido de questionários que os alunos responderam, sendo muito inferior ao número esperado.

A segunda limitação remete ao facto de a estrutura dos questionários serem muito longos, sendo que o primeiro implementado tinha cinquenta e nove perguntas e o segundo questionário apresentado continha quarenta questões. Este fator poderia levar à desmotivação dos alunos. Ainda referente aos questionários, no que diz respeito ao HBSC, as questões de escolhas múltiplas não apresentavam dificuldade na sua compreensão. O mesmo não se verificou no preenchimento da Escala de Autoconceito pois o enunciado era constituído por frases de difícil interpretação para alguns alunos. Neste momento, a estagiária sentiu a necessidade de intervir mais, dando explicações sucintas e utilizando o exemplo que se encontra no início do inquérito.

Por fim, a terceira limitação sentida foi o cumprimento da forma como este relatório terá de ser apresentado, sendo difícil respeitar o número de páginas que é permitido. Ao analisar as relações entre as perguntas dos dois questionários sentiu-se a necessidade de sintetizar os dados de forma a poder explorar e apresentar os resultados da combinação de todas as perguntas.

Para futuras investigações é possível melhorar alguns aspetos que ocorreram durante este estudo tendo como finalidade o seu aperfeiçoamento. Um desses aspetos a serem melhorados é aumentar o número de inquiridos, para que haja um maior número de elementos da nossa amostra. Um ponto que poderia ser desenvolvido seria a realização de estudos longitudinais, com a finalidade de investigar se o autoconceito e a autoestima melhoram ou pioram. Para que esta análise fosse possível de se realizar, estabelecia-se um período de tempo e passavam a existir dois momentos de recolha de dados distintos. Por fim, poderíamos alargar este estudo e perceber como é que as relações familiares, além de poderem influenciar a autoestima e o autoconceito, também podem influenciar o sucesso escolar nos alunos, medido, por exemplo, pelas suas participações verbais em sala de aula e pelas suas avaliações escritas, coisa que deixamos em aberto para trabalhos futuros ou para estudos de outros autores.

Referências Bibliográficas

- Alfaiate, R. (2011). *A organização do Tempo no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14660/4/RUTE_ALFAIATE.pdf
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Batista, S. A., & Freitas, C. C. G. (2018). O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 14(30), 121–135. Disponível em [file:///C:/Users/Raquel/Downloads/5784-26129-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Raquel/Downloads/5784-26129-1-PB%20(3).pdf)
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto em Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardo, R. P. S., & Matos, M. G. (2003).. Adaptação portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceives Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 2(XXI), 127–144.
- Bigas, A. (2016). *A Relação entre a Qualidade da Vinculação aos Pais, Auto-Estima, Auto-Conceito em Pré-Adolescentes*. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cavaca, L.; Forte, M.; Lima, J. (2017). *Projeto Educativo*. Disponível em https://aeg-inestmachado.pt/files/PEducativo_AEGM_2017_20_Aprov_CG20jul2017.pdf
- Cavicchia, D. (s.d.). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21–27.
- Correia, A. (2012). *Autoconceito e Uso de Lingerie Feminina*. Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa
- Costa, P. (2002). Escala de Autoconceito no Trabalho: Construção e Validação. *Psicologia, Teoria e Pesquisa* 18 (1), 75 – 81.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Todd, J. (Eds.) (2000). *Health and health behaviour among young people*. H.E.P.C.A. series: World Health Organization
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise psicológica*, 26 (3), 491-499.
- Fernandes, A. M. (2014). *A importância dos materiais didáticos no ensino da Matemática no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Disponível em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/6989/1/msc_amfernandes.pdf
- Ferreira, D., Palhares, P., Silva, J. N. (2008). Padrões e jogos matemáticos. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 3 (3), 30-40
- Ferreira, J. P. L (1997). *A influência de variáveis biossociais e de aptidão física na evolução do autoconceito/imagem corporal em jovens entre os 14/16 e os 17/19 anos de idade com e sem sucesso escolar*. Tese de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa
- Gasparotto, G. S.; Szeremeta, T. P.; Vagetti, G. C., Stoltz, T. & Oliveira, V.(2018). O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 21-37. Disponível em <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.13013>

- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Mártolo-Ribeiro, R. & Pipa, J. (2007). Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) e Análise da Estrutura Organizada do Autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación- e Avaliação Psicológica*, 1 (43), 71-87
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Ficha Técnica Título Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Autoras*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Relatório de Estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa
- Matos, G. M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. & Equipa Aventura Social. (2015). *Health Behaviour School Aged Children – A saúde dos Adolescentes Portugueses em Tempos de Recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL & FMH- Universidade de Lisboa
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- ME. (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-acidania/documentos-de-referencia>
- ME-DEB (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: DGE. Retirado de <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>
- ME-DGE (2018a). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 6.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ciências Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_ciencias_naturais.pdf
- ME-DGE (2018b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 6.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico. Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_matematica_18julho_rev.pdf
- ME-DGE (2018d). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 6.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico. Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_matematica_18julho_rev.pdf
- ME-DGE. (s/d). *Organização Curricular e Programas*. 4.ª edição. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_FisicoMotoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- ME-DGE. (s/d). *Organização Curricular e Programas*. 4.ª edição. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- MEC (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGEBS. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- MEC (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGEBS. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Mortimer, E. F. (2000). *Linguagem e Formação de Conceitos no Ensino de Ciências*, 35-58. UFMG
- Nações Unidas. (s.d.) *Objetivo 12: Produção e Consumo Sustentáveis*. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivo-12-producao-e-consumo-sustentaveis/>
- Nunes, L. (2013). *CONSIDERAÇÕES ÉTICAS a atender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4547/1/consid%20eticas%20na%20investig%20academica%20em%20enfermagem.pdf>
- Peixoto, F. (1996). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100021&lng=pt&tlng=en.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para os adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L.S. Almeida, S. Araújo, M.M. Gonçalves, C. Machadon & M.R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 531-537). Braga: Aport.
- Piaget, J. (2006). *Seis Estudos de Psicologia*. (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Oliveira, B. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no agrupamento Escolas de Oliveirinha, na EB 2-3 Castro Matoso, junto da turma C do 8º ano, no ano letivo de 2013*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27990/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20%20Est%c3%a1gio%20Pedag%c3%b3gico%20-%20Bruno%20Oliveira.pdf>
- Roldão, M., C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, 12 (34), 94-103. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Silva, A. (2019). *Implementação do método das 28 palavras: descrição de uma intervenção*. – Escola Superior de Educação de Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29049/1/ANGELA_SILVA.pdf
- Scharfetter, C. (2005). *Introdução à Psicopatologia Geral* (3a Ed.) Lisboa: Climepsi
- Simão, A. (2009). *Espontaneidade e Auto-estima: Estudo correlacional*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Simões, M. (2001). *O Interesse do Auto-conceito em Educação*. Lisboa: Plátano
- Teixeira, B. (2018). *Brand Love e Brand Hate- O Ewom como ferramenta de propagação do Ódio*. Tese de Mestrado em Gestão de Marketing. Escola Superior do Porto.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber e Educar*. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vaz, C., Rodrigues, M., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (2009). Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/2153>
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6 (2), 101-110.
- Vilar, D. (2014). *À conversa sobre as famílias: evolução do conceito e das dinâmicas desde os anos 60*. V Congresso Internacional de psicologia da criança e do adolescente, Lisboa.

Anexos

Anexo 1- Atividade sobre as Flores

Área	Domínio / Subdomínio / Conteúdos	Objetivos	Atividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio e Oferta Complementar	Tema 6 – Justiça Social <ul style="list-style-type: none">Direitos, deveres e responsabilidades (2);Compreender a relação entre direitos, deveres e responsabilidades e a sua articulação com os princípios fundamentais dos	- Identificar os seus direitos, deveres e responsabilidades perante o outro (2).	As estagiárias terão previamente construídas flores em papel, em que, no seu olho, estarão atitudes boas e más. As pétalas, em contacto com a água, irão flutuar e abrir. Os alunos, ao observarem a imagem que cada flor possui, terão de dizer se é uma atitude boa ou má. Posteriormente, quando se encontrarem secas, irão colá-las em dois cartazes: o verde será das atitudes boas e o vermelho das atitudes más. No final, as estagiárias irão escrever em cada cartaz os comentários que os	- Taça; - Cartolinas; - Folhas em forma de flores.	- Observação direta; -Registo fotográfico; - Tabela de registo; - Perceber se os alunos demonstram motivação e entusiasmo; - Verificar se os alunos sabem identificar as atitudes que

	direitos humanos (2).		alunos vão fazendo relativamente às atitudes. Quando os cartazes estiverem concluídos, serão afixados na parede da sala, como uma das formas de as estagiárias avaliarem se o projeto foi bem sucedido.		devem tomar perante o outro.
--	-----------------------	--	---	--	------------------------------

Anexo 2- Construção do ábaco

Área	Domínio / Subdomínio / Conteúdos	Objetivos	Atividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
Apoio ao Estudo e Expressão Plástica	- Bloco 3 — Exploração de técnicas diversas de expressão • Recorte, colagem, dobragem.	- Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície; - Explorar as possibilidades de diferentes materiais.	A seguir ao almoço, as estagiárias irão construir, em conjunto com os alunos, um pequeno ábaco para cada um, de forma a auxiliá-los na aprendizagem da dezena. Desta forma, irão utilizar pasta de moldar para fazer de base do ábaco e as peças e paus de madeira. As estagiárias irão explicar o procedimento, passo a passo, para que as crianças vão acompanhando e realizando o seu ábaco. As estagiárias irão auxiliar durante todo o processo. No dia seguinte, depois de as peças estarem totalmente secas, as	- Pasta de moldar; - Paus de madeira; - Tintas; - Água; - Pincel;	Observação direta; - Registo fotográfico; - Perceber se os alunos se sentem motivados e entusiasmados; - Verificar se os alunos são capazes de fazer o seu próprio ábaco autonomamente.

			<p>estagiárias irão distribuir os ábacos por cada aluno respetivamente.</p> <p>Previamente as estagiárias preparam a disposição da sala como também todo o material que será necessário nesta aula, as tintas. Quando os alunos já se encontrarem nos devidos lugares, as estagiárias começam por dar as informações correspondentes à tarefa que lhes é proposta. As estagiárias anunciam que ábaco terá que ser pintado de uma cor, à sua escolha, e as peças terão que ser pintadas de uma cor diferente da escolhida para pintar a base do ábaco. As estagiárias acompanham e auxiliam os alunos ao longo de todo o processo.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo 3- Atividade “A água tem cor, cheiro ou sabor?”

Área	Domínio / Subdomínio / Conteúdos	Objetivos	Atividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio (13h45min – 15h45)	<p>- Bloco 5 — À Descoberta Dos Materiais e Objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar experiências com a água. (1) 	<p>- Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida). (1);</p>	<p>Antes de os alunos entrarem na sala, a estagiária preparou previamente todo o espaço e materiais que iriam ser necessários para as experiências que se iriam realizar na aula seguinte. Depois de todos os alunos terem entrado na sala, a estagiária para que abram o manual na página da experiência que iremos realizar e pede para que as crianças façam uma previsão do que irá acontecer, preenchendo a tabela que se encontra nessa página. Depois pede para, ordenadamente, se dirijam para as mesas do fundo da sala para darmos início à experiência que tem como título “A água tem cor, cheiro ou sabor?”, que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Computador; • Manual do aluno; • 4 copos de água; • Papel de alumínio; • Água; • Limão; • Açúcar: • 1 colher; • Sal; • Laranjas; 	<p>Observação direta;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar se o aluno consegue distinguir sabores; - Verificar se o aluno é capaz de utilizar o vocabulário adequado;

			<p>se encontra na página 98 do manual. A estagiária começa por colocar a mesma quantidade de água nos 4 copos e envolve-os com papel de alumínio e numera-os de 1 a 4. No copo 1 acrescenta uma colher de açúcar, no copo 2 acrescenta algumas gotas de limão, no copo 3 coloca algumas gotas de laranja e no último copo, copo 4, não acrescenta nada. Depois mistura o conteúdo de cada copo, usando uma colher. No fim de se encontrar o soluto e o solvente misturados, cada criança irá provar, observar e cheirar a água dos 4 copos. No fim de todos terem realizado, a estagiária tem um pequeno diálogo com eles ajudando-os a fazer algumas conclusões, utilizando novas palavras de modo a utilizar o vocabulário adequado, como por exemplo como insípida, incolor e inodora. No fim de terem terminado, a</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>estagiária pede que calmamente voltem aos seus lugares e que completem a tabela que inicialmente tinham preenchido com as suas previsões e que façam o “Concluo que...”. À medida que os alunos vão preenchendo, a estagiária desloca-se pela sala, observando e auxiliando os alunos que necessitam. Quando já todos tiverem terminado dá-se início à correção conjunta no quadro interativo.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo 4- Jogo do tabuleiro “Party and Company”

Disciplinas/áreas: Português e Apoio ao Estudo		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos
14h15min / 15h45min	Expressão Dramática Bloco 2 – Jogos Dramáticos (1); Expressão e Educação Plástica Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de superfícies (2);	- Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: um tema (1); - Inventar sequências de imagens com ou sem palavras (2);
	Atividades / Estratégias / Metodologias	
	<p>Globalmente: Jogo “Party and Company” adaptado.</p> <p>Especificamente: Depois do almoço, a estagiária inicia o jogo do “Party and Company” adaptado para a turma, implementando o projecto que escolhemos para a mesma. Para iniciar, a estagiária começa por dividir a turma em grupos e junta as mesas, de modo a existir uma só, formando um quadro. Em cada lado do quadrado ficará uma equipa. O jogo terá várias tarefas para os alunos realizarem, como por exemplo, desenhar, mímica e perguntas. Os temas que serão abordados neste jogo serão aqueles que os alunos trabalharam durante as semanas em que as estagiárias estiveram presentes. O jogo inicia-se por sortear a primeira equipa a jogar. Todas as equipas partem da casa central, lançando um dado e deslocando o seu pin conforme o número de casa que calhou no dado, escolhendo a direcção que desejarem. Se, a equipa calhar numa casa verde, um elemento da equipa deve conseguir que esta adivinhe o que está no cartão, apenas pelo movimento dos lábios. Se calhar numa casa</p>	

	<p>roxa, o jogador deve conseguir que a equipa adivinhe o que está no cartão apenas utilizando gestos, sem emitir qualquer som. Na casa de cor verde escura, o jogador de outra equipa fará a pergunta à equipa em jogo, que deverá dar apenas uma resposta. Por fim, se calhar numa casa azul acinzentado o jogador deve conseguir que a equipa adivinhe o que está no cartão através de desenhos, sem falar ou gesticular e sem escrever letras, números ou símbolos. Ganha a equipa que conseguir chegar primeiro, de novo, ao centro do tabuleiro. No entanto, se não conseguirmos chegar ao fim do jogo ganha a equipa que se encontrar mais avançada.</p>	
	Recursos	Avaliação
	<p>Organização dos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabuleiro de jogo; - Pin de equipa; - Dado de seis faces; - Ampulheta; - Cartões com tarefa; - Papel e lápis. 	<p>- Verificar se os alunos conseguem desempenhar as tarefas que lhes são atribuídas, independentemente da cor que lhe calhar. Se verificarmos que os alunos não são capazes de adquirir as aprendizagens que definimos, utilizaremos outras técnicas, consoante as suas dificuldades, para as colmatar. Esta avaliação tem como principais objetivos averiguar se os alunos alcançaram as aprendizagens pretendidas e orientar as nossas estratégias, de forma a melhorá-las se assim o for necessário.</p>
<p>Observações: É de referir que a outra estagiária encontra-se sempre a interagir, tanto com o seu par, bem como os alunos que se encontram na sala.</p>		

Anexo 5- Atividade Placar “Mergulhar nas Palavras”

Disciplinas/áreas: Português e Apoio ao Estudo		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos
	<p>Bloco 6 – À Descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade</p> <p>A agricultura do meio local</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer o levantamento dos principais produtos agrícolas da região; ○ Reconhecer a agricultura como fonte de matérias-primas; ○ Identificar alguns fatores naturais com influência na agricultura (clima, solo, relevo); ○ Investigar algumas técnicas tradicionais e modernas e instrumentos que lhe estão associados; ○ Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura.
	Atividades / Estratégias / Metodologias	
14h15min	<p>Globalmente</p> <p>Início do estudo da agricultura. Comparar os tempos antigos com os atuais. Aprofundar os termos “adubar, lavrar, semear e regar” para colocar, posteriormente, no espaço “Mergulhar nas Palavras” (*ver observações). Debate oral. Jogo de correspondência entre o clima e os alimentos nas regiões do mapa.</p>	
/	<p>Especificamente</p> <p>A seguir ao almoço, a estagiária inicia a aula com a escrita do sumário no quadro para os alunos copiarem para o caderno. Os alunos encontram-se nas suas posições habituais, onde as mesas estão organizadas em pequenos grupos.</p> <p>Posteriormente, começa por realizar um <i>brainstorming</i>, acerca das ideias prévias que os alunos têm sobre a agricultura, e compara os processos realizados na agricultura, antigamente e atualmente. Aprofunda os termos “adubar, lavrar, semear e regar” para colocar, posteriormente, no espaço “Mergulhar nas Palavras”, na parte destinada ao Estudo do Meio. Dá ainda especial atenção aos produtos que</p>	
15h45min		

	<p>são cultivados na região dos alunos, pois o importante nestas idades é que os alunos saibam identificar o que é produzido no seu meio local.</p> <p>De seguida, a estagiária aborda o tema da agricultura, nomeadamente as transformações dos produtos, tarefas do agricultor, técnicas e instrumentos, com o auxílio do manual e recorrendo a diversos jogos interativos, sempre em constante debate de ideias com os alunos.</p> <p>Para consolidar os conteúdos, a estagiária propõe um jogo, elaborado pela mesma, que consiste em corresponder os produtos transformados aos produtos naturais (polpa de tomate provém do tomate, pão provém do trigo, ...)</p> <p>Se necessário, uma parte da aula será destinado à elaboração do presente para o Dia da Família, que a professora titular da turma iniciou no dia anterior.</p>	
	Recursos	Avaliação
	<p>Organização dos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Quadro de escrita; ○ Quadro interativo; ○ Computador; ○ Colunas; ○ Manual interativo; ○ Manual do aluno; ○ Caderno do aluno; ○ Mapa das regiões de Portugal; ○ Cartões do jogo elaborado pela estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar que conhecimentos prévios os alunos já têm adquiridos, através do questionamento oral; ○ Analisar se os alunos compreenderam a diferença entre as técnicas utilizadas antigamente e atualmente, através do questionamento e debate, e registar numa grelha de registo; ○ Avaliar se os alunos adquiriram os conteúdos mais importantes acerca da agricultura (transformações dos produtos, tarefas do agricultor, técnicas e instrumentos), através dos jogos propostos pela estagiária e da discussão oral e questionamento, registando numa grelha de registo. <p>Se verificar que os alunos não são capazes de adquirir as aprendizagens definidas, a estagiária utilizará outras técnicas, consoante as suas dificuldades, para as colmatar. Esta avaliação tem como principais objetivos averiguar se os alunos alcançaram as aprendizagens pretendidas e orientar a estratégia de ensino, de forma a melhorá-la se assim o for necessário.</p>

Anexo 6- Atividade “Os astros”

Disciplinas/áreas: Português e Apoio ao Estudo		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos
14h15min / 15h45min	Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural Os Astros	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor; Distinguir estrelas de planetas.
	Atividades / Estratégias / Metodologias	
	<p>Globalmente</p> <p>Início do estudo dos astros.</p> <p>Especificamente</p> <p>A seguir ao almoço, a estagiária começa por realizar um <i>brainstorming</i> acerca das ideias prévias que os alunos têm sobre os astros, nomeadamente as estrelas e os planetas. Para iniciar o estudo, a estagiária começa por mostrar um vídeo relacionado com este conteúdo que se encontra no manual virtual.</p> <p>Depois de mostrar o vídeo, com o auxílio do manual do aluno, a estagiária aborda especificamente este conteúdo, explicando que os astros se dividem em estrelas, planetas e astros de menores dimensões, que dentro dos planetas existem a Terra e Lua, sendo esta última um planeta secundário, e que dentro das estrelas existe o Sol. Os alunos sublinham as informações mais importantes contidas no manual.</p> <p>Para facilitar a perceção dos alunos acerca destes conteúdos, a estagiária recorre um esquema, elaborado pela mesma, onde representa todos estes conceitos.</p> <p>Por fim, a estagiária recorre, ainda, a um globo e a um candeeiro, para mostrar porque é que é dia em alguns países e noite noutros.</p>	

	Recursos	Avaliação
	<p>Organização dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os alunos encontram-se nas suas posições habituais, onde as mesas estão organizadas em pequenos grupos, elaborados anteriormente pela professora titular da turma; ○ Não alterámos a disposição da sala por não ser necessário trabalhar em grupo, e por pensarmos que esta é a mais indicada para a turma, uma vez que os alunos já estão habituados a trabalhar desta maneira, não alterando, assim, o seu ritmo de aprendizagem. <p>Organização dos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Quadro de escrita; ○ Quadro interativo; ○ Computador; ○ Colunas; ○ Manual interativo; ○ Manual do aluno; ○ Cartolina e cartões para esquema elaborado pela estagiária; ○ Globo; ○ Candeeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar que conhecimentos prévios os alunos já têm adquiridos, através do questionamento; ○ Analisar se os alunos sabem mencionar as características do Sol, através da participação oral e do questionamento (estrela com luz própria e fonte de calor); ○ Avaliar se os alunos são capazes de distinguir estrelas de planetas e identificar alguns, através do esquema elaborado pela estagiária e da discussão oral e questionamento; ○ Observar se os alunos demonstram interesse pelos conceitos a serem trabalhados, através da sua participação; ○ Observar o empenho e a atenção dos alunos, através da sua participação; <p>Se verificar que os alunos não são capazes de adquirir as aprendizagens definidas, a estagiária utilizará outras técnicas, consoante as suas dificuldades, para as colmatar. Esta avaliação tem como principais objetivos averiguar se os alunos alcançaram as aprendizagens pretendidas e orientar a estratégia de ensino, de forma a melhorá-la se assim o for necessário.</p>
<p>Observações: É de referir que a outra estagiária encontra-se sempre a interagir, tanto com o seu par, bem como os alunos que se encontram na sala.</p>		

Anexo 7- Atividade de reconstrução de texto

Disciplinas/áreas: Português e Apoio ao Estudo		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos
9h15min – 11h15min	<p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> • Planificação de textos: organização de ideias e tema. (1) <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão e expressão: <ul style="list-style-type: none"> • Tom de voz, articulação, ritmo (2); • Vocabulário: alargamento, adequação, variedade (3); 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Registrar ideias relacionadas com o tem, organizando-as. (1) ○ Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados (2); ○ Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas (3); ○ Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas (3);
Atividades / Estratégias / Metodologias		
<p>Globalmente</p> <p>Reconstrução de um texto através da reorganização de frases.</p> <p>Especificamente</p> <p>A estagiária inicia a aula com a escrita do sumário, no quadro, para os alunos copiarem para o caderno. Posteriormente, começa a aula dispondo, de forma aleatória, os cartões que contêm as frases, no quadro de escrita. De seguida, estabelece um tempo para os alunos lerem e analisarem as frases, para prosseguirem à reconstrução do texto. Terminado o tempo estabelecido, a estagiária solicita que os</p>		

<p>alunos vão à vez ao quadro, e que coloquem, de forma ordenada, as frases de forma a construir um texto. Quando este estiver totalmente reconstruído, a estagiária, juntamente com os alunos, realiza a correção, fazendo as alterações necessárias.</p> <p>Posteriormente, estagiária propõem aos alunos que o transcrevam para os seus cadernos o texto que se encontra no quadro de escrita. De seguida, determina um tempo para que os alunos treinem a leitura do texto, individualmente, em silêncio. Depois, divide o texto em partes e os alunos, aos pares, realizam a leitura em voz alta.</p>	
Recursos	Avaliação
<p>Organização dos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cartões com frases; ○ Quadro de escrever; ○ Caderno do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avaliar se os alunos são capazes de organizar as suas ideias, de modo a reorganizar um texto, através da participação, preenchendo grelhas de registo. ○ Analisar se os alunos têm espírito de grupo, através da observação direta, preenchendo grelhas de registo. ○ Observar o empenho e a atenção dos alunos; <p>Se verificarmos que os alunos não são capazes de adquirir as aprendizagens que definimos, utilizaremos outras técnicas, consoante as suas dificuldades, para as colmatar. Esta avaliação tem como principais objetivos averiguar se os alunos alcançaram as aprendizagens pretendidas e orientar as nossas estratégias, de forma a melhorá-las se assim o for necessário.</p>
<p>Observações: Na reconstrução do texto, a estagiária não deve influenciar a escolha dos alunos. Na correção, a estagiária terá apenas um papel de mediadora, de forma a serem os alunos a confrontarem as suas ideias e tentarem chegar a um consenso entre eles.</p> <p>É de referir que a outra estagiária encontra-se sempre a interagir, tanto com o seu par, bem como os alunos que se encontram na sala.</p>	

Anexo 8- Atividade “A vida das Abelhas”

Ciências Naturais

Escola D. João II					
Disciplina	Ano Turma	Data	Hora	Duração	Sala
Ciências Naturais	6º B	10/12/2019	08:30 – 10:25	100'	CN2
	6º D	10/12/2019	11:35 – 13:25		CN2
	6º E	11/12/2019	9:30 – 11:25		B8
	6º G	13/12/2019	14:25 – 16:25		B11

PASEO

Informação e comunicação – transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contexto comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente;

Pensamento crítico e pensamento criativo – pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos e explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;

Relacionamento interpessoal – adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

PLANO DE AULA

1º momento (20'):

A aula inicia-se com vídeo de contextualização sobre a Agenda 2030 da ONU para introdução da temática das abelhas. O vídeo de animação, questiona os alunos se sabem o que é a ONU, a UNESCO e a Agenda 2030. Após os alunos partilharem o que sabem, a professora explica quais os objetivos e respetivas justificações. No fim da visualização a professora transmite aos alunos alguns dados aterrorizadores sobre as condições humanas ainda existente em pleno séc. XXI no nosso planeta. Estas apresentações são baseados pelo seguinte apoio de aula:

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - organização para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma organização das Nações Unidas que busca promover a paz e segurança mundial por meio da educação, cultura e ciência.

A “reconstrução da paz” através da redução da pobreza e analfabetismo, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural.

ONU ou Nações Unidas é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Tem como principais objetivos manter a segurança e a paz mundial, promover os direitos humanos, proteger o meio ambiente.

Objetivos da Agenda 2030:

Objetivo 1: *Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares*

Objetivo 2: *Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável*

Objetivo 3: *Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades*

Objetivo 4: *Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos - Ex: 57 milhões de crianças permanecem fora da escola. Estima-se que 50% das crianças fora da escola com idade escolar primária vivem em áreas afetadas por conflitos*

Objetivo 5: *Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*

Objetivo 6: *Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos. Ex: 2,5 bilhões de pessoas não têm acesso a serviços de saneamento básico, como banheiros ou latrinas. Diariamente, uma média de cinco mil crianças morre de doenças evitáveis relacionadas à água e saneamento.*

Objetivo 7: *Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.- Ex: 1,3 bilhão de pessoas – uma em cada cinco, globalmente – ainda não têm acesso à eletricidade moderna.*

Objetivo 8: *Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos - Ex: Aproximadamente 2,2 bilhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza e a erradicação do problema só é possível por meio de empregos bem pagos e estáveis.*

Objetivo 9: *Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação*

Objetivo 10: *Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles - Ex: Disparidade nas rendas, na saúde, mortalidade, qualidade de vida, etc.*

Objetivo 11: *Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis - Ex: Em 2030, quase 60% da população mundial viverá em áreas urbanas.*

Objetivo 12: *Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis – Ex: 1,3 bilhão de toneladas de comida são desperdiçadas diariamente.*

Objetivo 13: *Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos – Ex: Cada uma das últimas três décadas tem sido mais quente na superfície da Terra do que a*

anterior, desde 1850. No hemisfério Norte, o período entre 1983 e 2012 foi provavelmente o mais quente dos últimos 1.400 anos.

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis – Ex: O número de refugiados registados junto ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) era de 13 milhões em meados de 2014, há cerca de um ano.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável – ex. A população mundial apresentou aumento do uso da internet de 6% em 2000 para 43% em 2015.

2º momento (10'):

A professora pede a um aluno que distribua um post-it a cada par para escreverem o que sabem sobre as abelhas. No post-it só podem escrever um facto, portanto se souberem mais têm de pedir mais post-it à professora. Passados 5 minutos, outros dois alunos recolhem os post-its. A professora lê um a um em voz alta e agrupa-os, de modo a construir nuvens de conceitos intitulados (ex: anatomia, defesa, organização, produção, polinização, etc).

3º momento (10'):

Para os alunos ficarem a entender a importância das abelhas para o ambiente, é-lhes disponibilizado outra animação. Depois do visionamento, a professora questiona-os sobre o que viram.

4º momento (35'):

A professora distribui o primeiro guião da atividade. Os alunos com o apoio do vídeo e do texto que consta no guião têm de responder a algumas questões que aborda a organização, o processo de polinização e as consequências para o ambiente. A professora dirige a concretização do guião de forma a que a turma toda realize ao mesmo tempo. Assim, cada pergunta é lida em voz alta por um aluno e depois respondida por escrito a pares. Passado alguns minutos, pede a outro aluno para ler a resposta do par e se necessário ouve outro colega que tenha uma resposta mais completa.

5º momento (10'):

Este momento da atividade é idêntico ao do início, exatamente para comparar as alterações dos conhecimentos dos alunos face às abelhas. Portanto, a professora pede a um aluno para distribuir um post-it por par e os alunos devem escrever o que sabem do papel das abelhas para o ambiente. Após terminarem, outros dois alunos recolhem os post-its e a professora volta a fazer a nuvem de ideias. Espera-se que a maior parte dos alunos diga que o papel das abelhas é polinizar, promovendo maior quantidade e variedade de plantas.

RECURSOS

- ✓ Post-its coloridos;

- ✓ Quadro;
- ✓ Computador;
- ✓ Projetor;
- ✓ Guião da atividade.

AVALIAÇÃO

Comparação dos post-its das conceções prévias e as aprendizagens

Matemática

Domínio: Geometria e Medida	Tempo: 50 min.
Conteúdos: Medida	

Objetivo de Aprendizagem:

- Calcular perímetros e áreas de figuras planas, incluindo o círculo, recorrendo a formulas, por enquadramento ou por decomposição e composição de figuras planas;
- Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).

Estratégias/Atividade:

A aula inicia-se com a exploração do hexágono que foi construído na aula anterior em grande grupo, construindo um rapidamente no quadro de modo a ser visível a toda a turma. De seguida, introduz o conceito de apótema dizendo que consiste num segmento de reta, tendo origem no centro da circunferência e fim num ponto do polígono, acrescenta ainda que esse segmento é perpendicular aos lados do polígono.

De seguida, a estagiária revê a fórmula do perímetro e da área do triângulo e do quadro, dando mais importância à área do triângulo, pois será umas das estratégias, calculando a área dos triângulos, que irá utilizar para explicar como chegamos à área do hexágono.

No fim de fazer a revisão, a estagiária lança o desafio aos alunos questionando-os de como será possível calcular a área do hexágono. A estagiária deverá dar um tempo para os alunos explorarem e tentarem chegar a uma resposta final. Passado um curto período, a estagiária começa por ouvir as ideias dos alunos e aproveitará o máximo possível das ideias que a turma partilhar. No caso de isso não se verificar deverá dar pequenas dicas começando

por dividir o polígono em triângulos, depois sugere que calculem a área de um desses triângulos e, por fim, que multipliquem o valor da área de um triângulo pelo número de triângulos que constituem o polígono.

A estagiária devesse ter sempre a atenção ao seu discurso, de forma a serem os alunos a chegarem as suas conclusões, ajudando-os apenas.

Depois de a área dos triângulos estar calculada, a estagiária juntamente com a turma, faz uma análise dos cálculos que efetuaram. Devesse conduzir os alunos de forma a perceberem que o número de triângulos, ao multiplicar pelo valor do comprimento de um dos lados do polígono irá obter o perímetro desse polígono. No fim de perceber este método, a estagiária devesse realizar outra associação, referindo que a altura que utilizámos para calcular a área do triângulo corresponde ao apótema do hexágono. Neste momento, poderá existir alunos que não consigam perceber esta associação. A estagiária devesse repetir a explicação e, se necessário, devesse realizar novamente os cálculos à medida que explica aos alunos.

Terminada a explicação, a estagiária propõe a resolução de um exercício da página 76 do manual de modo a consolidar os conteúdos lecionados em sala de aula. Estes exercícios consistem no cálculo do perímetro de polígonos, mais precisamente de pentágonos e de hexágonos. A estagiária começa por pedir que um aluno leia o enunciado do exercício e depois estipula um determinado tempo para que eles o resolvam. Quando o tempo terminar, a estagiária começa a correção no quadro. Escolhe um aluno de forma aleatória e pede-lhe que responda ao exercício que esta lhe indicar. No final, devesse perguntar a toda a turma se concorda, se não concordarem porquê, e se existem raciocínios diferente. Estes exercícios serviram como consolidação dos conteúdos lecionados neste dia em sala de aula.

Uma das dificuldades que os alunos podem apresentar quando se encontrarem a resolver os exercícios é na utilização da fórmula, onde podem utilizar o valor do comprimento em vez do perímetro. A estagiária devesse chamar a atenção dos alunos.

Se os alunos não conseguirem executarem os trabalhos de casa na aula deverão realizá-los em casa, sendo o trabalho de casa.

Recursos:

- Compasso;
- Régua;
- Manual;
- Quadro de escrever;

Avaliações:

Acompanhamento das tarefas realizadas e observação direta, de forma a verificar se os alunos: conseguem identificar o apótema; conseguem calcular a área e o perímetro de polígonos; concebem e aplicam estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, avaliando a plausibilidade dos resultados; desenvolvem a capacidade de visualização e construir explicações e justificações matemáticas e raciocínios lógicos; exprimem oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.

Domínio: Geometria	Tempo: 50 min
Conteúdos: Polígonos regulares	

Objetivo de Aprendizagem:

- Descrever figuras no plano e no espaço com base nas suas propriedades e nas relações entre os seus elementos e fazer classificações explicitando os critérios utilizados.
- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e avaliar a plausibilidade dos resultados.
- Expressar oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.

Estratégias/Atividade:

Nesta aula a estagiária irá iniciar uma atividade que deverá abranger as próximas aulas da semana. Será uma tarefa que interliga a área da matemática e das ciências.

A aula inicia com a estagiária a ditar o sumário respectivo à aula anterior enquanto os alunos registam nos seus cadernos.

De seguida, a estagiária fornece aos alunos um guião com todos os processos e as tarefas a realizar. Nesta situação é importante que fique claro para os alunos em que consiste esta atividade.

Esta aula será destinada à exploração de possíveis formas da base dos alvéolos através de material didático, mais especificamente os *polydrons*. No guião, são dadas algumas indicações de como é a constituição dos alvéolos, são apenas usados polígonos regulares iguais em cada construção e não se podem sobrepor ou deixar espaços vazios entre os polígonos. Os alunos têm de determinar pela experimentação quais os polígonos regulares que pavimentam o plano. É necessário clarificar o conceito de pavimentação, introduzindo-se a ideia de justaposição.

Os alunos terão o papel de explorar as possíveis formas da base dos alvéolos e, no final, terão de partilhar as suas ideias apresentando os resultados a que chegaram e indicando qual a possível solução. Estes resultados devem ser partilhados na plataforma *Padlet*. Poderão surgir ainda dúvidas na colocação das fotografias no *Padlet*. Neste momento, a estagiária deverá circular pelos grupos auxiliando-os.

Devem procurar, recorrendo aos seus conhecimentos prévios de matemática relativos às amplitudes dos ângulos internos dos polígonos e verificar que esse valor tem de ser divisor de 360 (amplitude de um ângulo giro), ou seja, a soma dos ângulos internos em torno de um ponto tem de ser um ângulo giro.

Recursos:

- Guião da atividade;
- *Polydrons*;
- Computadores ou tablets;

Avaliações:

Análise das respostas dos alunos no *Padlet*, de forma a verificar se os alunos são capazes de realizar as construções com os quatro polígonos regulares dados com recurso ao material fornecido e concluir sobre os que pavimentam ou não o plano.

Domínio: Geometria e Medida	Tempo: 50 min
Conteúdos: Área se perímetros de polígonos regulares	

Objetivo de Aprendizagem:

- Calcular perímetros e áreas de figuras planas, incluindo o círculo, recorrendo a fórmulas, por enquadramento ou por decomposição e composição de figuras planas;

- Expressar oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.

Estratégias/Atividade:

A aula inicia-se depois de todos os alunos estarem nos devidos lugares. A estagiária, de seguida, começa por ditar o sumário respetivo à aula anterior enquanto os alunos o registam nos seus cadernos.

Esta aula dá continuidade à temática das abelhas, em particular, à forma dos alvéolos que constroem para formar favos.

Nesta tarefa, terão o principal objetivo de calcular o perímetro e a área de diferentes polígonos regulares. Começam por, numa questão de escolha múltipla, escolher a opção correta que corresponda à fórmula do cálculo da área para cada polígono regular antes selecionado (triângulo, quadrado e hexágono). Uma das dificuldades que os alunos podem apresentar é na identificação da fórmula da área que corresponde a cada um desses polígonos.

De seguida, os alunos calculam o perímetro e a área de três polígonos diferentes, dadas as medidas, correspondentes a cada polígono. A questão tem como ponto de partida o contexto das abelhas e os gastos inerentes à construção do alvéolo. Assim, considerando a quantidade de energia necessária para produzir a cera do alvéolo, para fazer a comparação entre formas geométricas, assume-se que o perímetro é igual para todos os polígonos regular, procurando-se verificar o que acontece com a medida da área. Os alunos também podem apresentar dificuldades no cálculo do perímetro e da área dos três polígonos. É importante que a estagiária, à medida que os alunos efectuam estes cálculos, circule pela sala e auxilie sempre que necessário.

Depois de efectuarem todos os cálculos, os alunos terão de apresentar as suas conclusões, indicando como varia a área quando se tem o mesmo perímetro. Devem concluir que para o mesmo perímetro, o hexágono é o que tem maior área. Assim, essa figura é que possibilita cobrir uma maior superfície com o mesmo perímetro. Por fim, os alunos podem apresentar algumas dificuldades a explicar o seu raciocínio e a fundamentar a sua opinião. A estagiária pode apresentar algumas estratégias que os ajudem, mas deverá ter em atenção para não influenciar as ideias e as conclusões de cada criança.

Recursos:

- Guião da atividade;

Avaliações:

Acompanhamento das tarefas realizadas e observação direta, de forma a verificar se os alunos: calculam perímetros e áreas de figuras planas, recorrendo a fórmulas; concebem e aplicam estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, avaliando a plausibilidade dos resultados; desenvolvem a capacidade de visualização e construir explicações e justificações matemáticas e raciocínios lógicos; exprimem oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática. De modo a registar toda a informação avaliativa, irá recorrer-se a uma rúbrica.

Domínio: Geometria e Medida	Tempo: 50 min.
Conteúdos: Figuras geométricas, propriedades e áreas	

Objetivo de Aprendizagem:

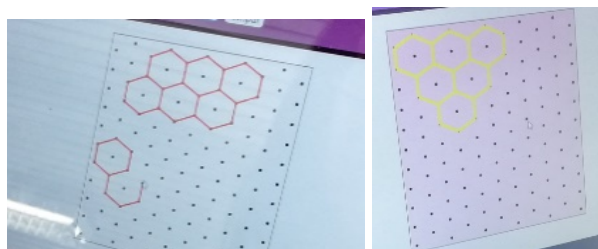
- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas usando ideias geométricas, em contextos matemáticos e não matemáticos e avaliando a plausibilidade dos resultados.
- Desenvolver a capacidade de visualização e construir explicações e justificações matemáticas e raciocínios lógicos;
- Exprimir oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.

Estratégias/Atividade:

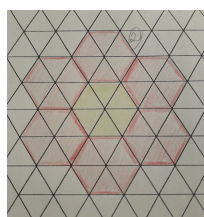
Os alunos depois de entrarem na sala e de estarem sentados nos devidos lugares, escrevem o sumário, respetivo à aula anterior, que será ditado pela estagiária.

Nesta etapa, os alunos já deverão saber que as abelhas constroem os alvéolos cuja base tem a forma de um hexágono regular. Assim, neste dia, os alunos terão a tarefa de descobrirem, com a ajuda do geoplano isométrico, o modo de obterem a maior

superfície possível, respeitando algumas condições que se encontram explícitas no guião. Os alunos vão recorrer a uma aplicação digital, através do computador e de acesso à internet, onde acedem a uma geoplano isométrico. Neste momento é importante que os alunos percebam as características da sua organização e o que possibilitam. Podem explorar a aplicação construindo o hexágono regular mais pequeno possível com um elástico. Caso a utilização da aplicação revele muitas dificuldades, é utilizado o geoplano em material. Com a construção do hexágono regular unitário com o elástico, referindo-se ser essa a unidade de medida da área que será considerada. Os alunos podem ter dificuldade em encontrar a solução que corresponde ao solicitado. Contudo, eles não devem desistir, devem ser persistentes e apelar à sua capacidade de visualização e de estratégia. Podem começar por surgir algumas soluções como as que surgem a seguir:



Os alunos deverão registar no papel isométrico, de forma a possuírem um registo para si. A solução adequada é a que surge na figura abaixo:



Os alunos podem assim concluir que ao construir 6 hexágonos há um sétimo que se obtém através da construção desses 6 hexágonos.

Para além disso, os alunos deverão fotografar as construções que realizaram no computador e partilhar a imagem no *Padlet*. Podem também apresentar dificuldades em inserir a imagem, no *Padlet*, correspondente à construção realizava no geoplano. A estagiária deverá auxiliar os alunos de modo a ajudar a concluir estas tarefas. No caso de os alunos não conseguirem submeter as imagens nesta plataforma, a estagiária deverá pedir que as enviem, devidamente identificadas com o nome dos elementos do grupo e a turma a que pertencem, por e-mail ou por *whatsapp*, visto que esta última aplicação é utilizada pelo menos por um elemento do grupo.

Recursos:

- Guião da atividade;
- Geoplanos;
- Computadores ou tablets;
- Papel isométrico;

Avaliações:

Acompanhamento das tarefas realizadas e observação direta, de forma a verificar se os alunos: calculam perímetros e áreas de figuras planas, recorrendo a fórmulas; concebem e aplicam estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, avaliando a plausibilidade dos resultados; desenvolvem a capacidade de visualização e construir explicações e justificações matemáticas e raciocínios lógicos; exprimem oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor, e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.

Anexo 9- Atividade Graasp

	Conteúdos	Aprendizagens Essenciais
Ciências Naturais, 6.º ano	Tema: Processos Vitais Comuns aos Seres Vivos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a importância da fotossíntese para a obtenção de alimento nas plantas relacionando os produtos da fotossíntese com a respiração celular; • Explicar a influência de fatores que intervêm no processo fotossintético, através da realização de atividades experimentais, analisando criticamente o procedimento adotado e os resultados obtidos e integrando saberes de outras disciplinas; • Discutir a importância das plantas para a vida na Terra e medidas de conservação da floresta autóctone;

Aula/Sessão	
6.º B - Nº 61 e 62	26 /05 /2020
6.º D - Nº 61 e 62	26 /05 /2020
6.º E - Nº 55 e 56	27 /05 /2020
6.º G - Nº 52 e 53	29 /05 /2020

Sumário: Importância da fotossíntese.

A importância das plantas.

Sessão síncrona: Plantas e qualidade do ar atmosférico e a proteção da floresta.

Recursos e ferramentas:

- Computador, tablet ou telemóvel;
- Manual;
- **Aplicação:** *Graasp*

Sessão Assíncrona

Tarefas e atividades:

1. Abre o seguinte *link*: <https://graasp.eu/s/y4wnh0>.
2. Escreve o teu primeiro e último nome e a turma.
3. Podes consultar as páginas 130 à 152 do teu manual.
4. Responde a cada exercício e, no final, submetes as tuas respostas.
5. Aponta todas as tuas dúvidas para esclarece-las na sessão síncrona.
6. Aguarda pela indicação das tuas professoras para iniciares a videochamada.

Sessão Síncrona

1. Esclarecimento de dúvidas.
2. Análise do objetivo 15 da “Agenda 2030” (ONU).
3. Visualização de um vídeo sobre a desflorestação.
4. Discussão sobre o impacto que a desflorestação tem na natureza e a proteção da floresta.

Anexo 10 – Questionário “Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar”

1. Com que frequência te sentes rejeitado, posto de lado?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

2. Com que frequência te sentes fraco ou incapaz?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

3. Sentes-te confiante em ti mesmo?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

4. Quem vive contigo na tua casa? Se os teus pais vivem separados, responde considerando o local onde vives mais tempo. (mãe, pai, madrasta, padrasto, a(s) minha(s) irmã (s), o(s) meus(s) irmão (s), o(s) meu(s) avó(s), ou outra pessoa)

Introduza a sua resposta:

5. De uma maneira geral, como te sentes com a tua mãe?

Muito bem Bem Não muito bem Nada bem

6. De uma maneira geral, como te sentes com o meu pai?

Muito bem Bem Não muito bem Nada bem

7. É para ti fácil falar dos teus problemas com o teu pai?

Muito fácil Fácil Difícil Muito difícil Não falo Não tenho
essa pessoa

8. É para ti fácil falar dos teus problemas com a tua mãe?

Muito fácil Fácil Difícil Muito difícil Não falo Não tenho

essa pessoa

9. É para ti fácil falar dos teus problemas com o(s) teu(s) irmão(s) mais velho(s)?

Muito fácil Fácil Difícil Muito difícil Não falo Não tenho

essa pessoa

10. Preocupo-me ... (escolhe os problemas que te causam maior preocupação)

- Porque o meu pai e/ou a minha mãe não me compreendem
- Porque o meu pai e/ou a minha mãe não tratam de mim
- Porque os meus pais não se entendem
- Porque o meu pai e/ou a minha mãe me bate(m)
- Porque não me entendo com um (ou vários) dos meus irmãos ou irmãs
- Porque não tenho verdadeiros amigos
- Porque não tenho sucesso com o sexo oposto
- Porque me chateiam ou gozam na escola
- Porque não sou bom na escola
- Porque me aborreço na escola
- Porque a minha família não tem dinheiro que chegue
- Porque não tenho uma mesada suficiente
- Porque há qualquer coisa acerca do meu corpo que eu não gosto
- Porque não estou à vontade com os outros
- Porque não sei o que quero fazer na vida
- Porque não estou de boa saúde
- Porque _____
- Não tenho preocupações

11. Com que frequência a tua mãe ralha contigo? (assinala apenas uma resposta)

Todos os dias 1 a 6 vezes 1 a 3 vezes Menos frequentemente Nunca

por semana por mes

20. Partilho passatempos, tempos livres com o meu pai:

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

21. A minha mãe faz-me carinhos.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

22. O meu pai faz-me carinhos

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

23. A minha mãe dá-me palmadas.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

24. O meu pai dá-me palmadas.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

25. A minha mãe puxa-me os cabelos.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

26. O meu pai puxa-me os cabelos.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

27. A minha mãe proíbe-me de sair.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

28. O meu pai proíbe-me de sair.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

29. Discuto com a minha mãe.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

30. Discuto com o meu pai.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

31. A minha mãe bate-me.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

32. O meu pai bate-me.

Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca
---------------	---------------------------	------------------------	----------------------	-------

33. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

Trabalha muito

Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) o irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito
-----	-----	------------------------	------------------------	----------------------------------	----------------------------

34. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

Não trata de mim

Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito
-----	-----	------------------------	------------------------	-----------------------------------	----------------------------

35. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

Não fala comigo o suficiente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

36. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

Enerva-se rapidamente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

37. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

Bate-me

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

38. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

39.

Não se interessa por mim

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

40. Este ano, o que pensas da escola?

- Gosto muito
- Gosto um pouco
- Não gosto muito
- Não gosto nada

41. Sentes-te pressionado ou ansioso com os trabalhos da escola?

- Nada ansioso
- Um pouco ansioso
- Ansioso
- Muito ansioso

42. Achas que a escola é aborrecida?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

43. Acontece-te ficares cansado de manhã quando vais para a escola?

- Raramente ou nunca
- Ocasionalmente
- 1 a 3 vezes por semana
- 4 ou mais vezes por semana

44. Costumas faltar à escola não porque estejas doente mas porque desejas fazer outra coisa qualquer?

- Sim, pelo menos uma vez por mês
- Sim, mas raramente
- Não, nunca

45. Já chumbaste algum ano?

- Sim, duas vezes
- Sim, uma vez
- Não, nunca

46. Sentes-te seguro(a) na escola?

- Sempre
- Frequentemente

- Às vezes
- Raramente
- Nunca

47. Os meus pais esperam demais de mim em relação à escola.

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

48. Os meus professores esperam demais de mim em relação à escola

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

49. Na minha escola têm em consideração as propostas dos alunos para tomarem decisões

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

50. Na minha escola os alunos são tratados de forma severa

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

51. Na minha escola as regras são justas

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

52. É agradável estar na minha escola

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

53. Eu gosto e defendo a minha escola

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

54. Os meus professores encorajam-me a expressar a minha opinião na sala de aula.

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

55. Os meus professores tratam-me com justiça.

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

56. Os meus professores ajudam-me quando preciso.

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

57. Os meus professores interessam-se por mim como pessoa.

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

58. Se tenho problemas na escola, os meus pais estão prontos a ajudarem-me

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

59. Os meus pais estão dispostos a vir à escola falar com o(s) meu(s) professor(es).

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

60. Os meus pais encorajam-me a ter bons resultados na escola

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
 U.I.P.C.D.E. - *Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação*

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “*Self Perception Profile for Adolescents*” de Susan Harter)

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.		Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem quieriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>