



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU**

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Carla Maria Figueiredo Mendes n.º 7677 do curso Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 maio de 2013

O aluno, \_\_\_\_\_

Viste como ergueram aquele edifício de grandeza imponente? - Um tijolo, e outro. Milhares. Mas um a um. - E sacos de cimento, um a um. E blocos de pedra, que pouco representam na mole do conjunto. - E pedaços de ferro. - E operários que trabalham, dia a dia, as mesmas horas. Viste como levantaram aquele edifício de grandeza imponente? À força de pequenas coisas.

(Josemaría Escrivá, s.d.)

## **Agradecimentos**

A concretização deste relatório final de estágio, bem como de todo o meu percurso académico, só se tornou possível devido à colaboração de várias pessoas com diferentes papéis, mas todas elas fundamentais, no acompanhamento e desenvolvimento de todo o trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, aos meus pais, irmãos e amigos que sempre me apoiaram durante todo o percurso académico.

Às minhas orientadoras Doutora Maria João Amante e Doutora Cátia Magalhães, agradeço pela perseverança e dedicação colocadas na orientação deste trabalho, bem como por toda a disponibilidade e compreensão demonstrada.

É com carinho que agradeço também a todas as crianças que participaram no meu estudo, tornando-o possível.

Gostaria ainda de agradecer aos professores que supervisionaram as práticas pedagógicas, Doutores António Ferreira Gomes, Anabela Novais, Ana Paula Cardoso, Isabel Aires de Matos e Mestre Maria Figueiredo, que, com as suas reflexões acerca das intervenções e com o apoio prestado de forma incondicional, nos ajudaram a melhorar as nossas práticas e a ser capazes de nos tornarmos mais conscientes sobre as mesmas, bem como mais responsáveis e autocríticas.

Agradeço também às Orientadoras Cooperantes que nos receberam nas suas salas de braços abertos e demonstraram, ao longo de várias semanas, disponibilidade em nos apoiar com o intuito de nos responsabilizar, ao mesmo tempo que serviram de excelentes exemplos de como se deve agir para ser um docente qualificado.

Por fim, um obrigada muito especial ao Léo Ferreira, por todo o interesse demonstrado, pelo apoio, compreensão e ajuda para a concretização desta caminhada.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## Resumo

O presente relatório de estágio inclui uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino supervisionada, em contexto de estágio, e uma investigação cujo tema surgiu da vontade de conhecer, de forma mais aprofundada, os comportamentos de agressividade e vitimização entre pares, devido à observação de episódios deste cariz em contexto da prática pedagógica.

Para a realização da reflexão crítica das práticas implementadas, deveras importante para a profissão docente e para a melhoria e aperfeiçoamento das mesmas, recorreu-se aos materiais desenvolvidos ao longo do Mestrado, mais concretamente em contexto de estágio, bem como a autores de referência em educação para uma melhor reflexão e introspeção sobre as práticas implementadas, as competências e os conhecimentos adquiridos.

Em termos empíricos realizámos uma investigação de carácter descritivo, tendo o presente estudo como objetivo principal - *compreender os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares, nas crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade*. Assim, procurámos compreender de que forma as crianças do 4º ano de escolaridade se distribuem pelos comportamentos e dimensões de vitimização e agressividade (física, verbal, social, de ataque à propriedade), tendo em conta o questionário “Peer Victimization Scale – PVS e PVF”.

Os dados recolhidos permitiram concluir, com base na análise e tratamento dos mesmos, que grande parte das crianças foi alvo de comportamentos agressivos, nomeadamente ao nível da agressividade verbal e social. Poucas crianças da amostra se assumiram enquanto agressoras mas, aquelas que o fizeram, admitem que a forma de agressão mais comum é física, nomeadamente dar pontapés.

**Palavras-chave:** Reflexão, Competências, Comportamentos, Agressividade, Vitimização, Pares.

## **Abstract**

The following report includes a discussion about supervised teaching practices, in an internship context, and an investigation whose theme emerged from the will to know, in a more profound way, the victimization and aggressiveness behaviors between peers, due to the observation of the occurrence of the such episodes in a pedagogic practice context.

In order to realize the implemented practices critical reflection, which is extremely important in teaching profession and the improvement and perfecting of the same, material developed during the Masters were used, more specifically in an internship context, as well as to reference authors in education for a better reflection and introspection about the implemented practices and the knowledge and skills acquired.

Empirically speaking, it was realized an investigation of descriptive nature, in which the actual study had the main objective of understanding the victimization and aggressiveness behaviors between peers from children that are in the 4<sup>th</sup> grade. Therefore, we tried to understand the way that 4<sup>th</sup> grade children are distributed through the behaviors and victimization and aggressiveness dimensions (physical, verbal, social and damage propriety, considering the “Peer Victimization Scale – PVS and PVF” questionnaire.

The data collected allowed us to conclude, based on their analyses and treatment, that a great part of the children were subjected to aggressive behaviors, mainly verbal and social. Few children from the sample assumed themselves as aggressors but, those who did, admit that the most common form of aggression is physical, namely kicking.

**Keywords:** Reflection, skills, behaviors, aggressiveness, peers.

## Índice

Introdução .....	13
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	16
Preâmbulo .....	17
Capítulo I .....	18
Caracterização dos contextos.....	18
1. Contexto da Educação Pré-Escolar.....	19
2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	21
Capítulo II .....	23
Análise das Práticas Concretizadas.....	23
1. Educação Pré-Escolar.....	24
2. 1º Ciclo do Ensino Básico .....	28
Capítulo III .....	32
Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	32
1. Educação Pré-Escolar.....	32
2. 1º Ciclo do Ensino Básico .....	36
Parte II – Trabalho de Investigação - Comportamentos de agressividade e vitimização entre pares: um estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.....	40
Introdução .....	41
Capítulo I .....	43
Revisão da literatura.....	43
1. Conceito de agressividade .....	43
1.1. Tipos de agressividade.....	44
1.2. Teorias sobre a agressividade .....	45
1.3. Fatores de risco.....	46
1.3.1. Fatores biológicos .....	46
1.3.2. Fatores de personalidade.....	46
1.3.3. Fatores cognitivos e sociais .....	46
1.3. 4. Fatores ambientais .....	47
2. Agressividade infantil .....	48
2.1. Agressividade em função do género.....	48
2.2. Agressividade entre pares .....	50
3. Vitimização entre pares.....	51
3.1. Tipos de vitimização .....	52

Capítulo II .....	53
Metodologia .....	53
1. Justificação e relevância do estudo.....	53
1.1. Delimitação do problema, questões de investigação e objetivos .....	54
1.1.1. Definição de objetivos .....	54
1.1.1.1. Objetivos específicos.....	54
1.1.2. Plano de investigação .....	55
2. Amostra .....	55
2.1. Amostra e justificação da sua escolha .....	55
2.2. Características da amostra.....	57
3. Técnicas e instrumentos .....	60
4. Procedimentos .....	62
4.1. Análise e tratamento de dados .....	63
Capítulo III .....	64
Apresentação dos resultados .....	64
1. Distribuição das crianças pelos itens de vitimização e agressão (Peer Victimization Scale – PVS e PVF) .....	64
1.1. Distribuição das crianças pelos itens de vitimização – Peer Victimization Scale – PVS .....	64
1.2. Distribuição das crianças pelos itens de agressão – Peer Victimization Scale – PVF .....	65
2. Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização e agressão (Peer Victimization Scale – PVS e PVF) .....	67
2.1. Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização – Peer Victimization Scale – PVS .....	67
2.2. Distribuição das crianças pelas dimensões de agressão – Peer Victimization Scale – PVF.....	69
Capítulo IV.....	71
Discussão dos resultados .....	71
Capítulo V.....	73
1. Conclusões .....	73
2. Limitações e recomendações futuras .....	73
Conclusão .....	75
Bibliografia .....	77
Anexos .....	82

Anexo 1: Planificações semanais - Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 2: Planificação a médio prazo – Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 3: Apresentação PowerPoint do projeto “A Menina do Mar” (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 4: Projeto Curricular de Grupo (Disponível em formato digital); .....	82
Anexo 5: Relatórios Critico-Reflexivos – Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 6: Planificações semanais – 1º Ciclo do Ensino Básico (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 7: Relatórios Critico-Reflexivos – 1º Ciclo do Ensino Básico (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 8: Projeto Curricular de Turma (Disponível em formato digital);.....	82
Anexo 9: Questionário “Peer Victimization Scale – PVS e PVF” .....	83
Anexo 10: Pedido de autorização para a utilização do instrumento “Peer Victimization Scale ao Prof. Dr. Feliciano Veiga e conseqüente resposta.....	86
Anexo 11: Pedido de autorização para participação no estudo aos encarregados de educação.....	88
Anexo 12: Pedido de colaboração aos responsáveis do ATL .....	89

## **Índice de quadros**

Quadro 1- Características sociodemográficas da amostra .....	57
Quadro 2 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares das mães .....	58
Quadro 3 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai .....	58
Quadro 4 - Distribuição da amostra em função da variável profissão da mãe .....	59
Quadro 5 - Distribuição da amostra em função da variável profissão do pai .....	60
Quadro 6 - Distribuição das crianças pelos itens de vitimização do questionário .....	64
Quadro 7 - Distribuição das crianças pelos itens de agressão do questionário .....	65
Quadro 8 - Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização do questionário .....	67
Quadro 9 - Distribuição das crianças pelas dimensões de agressão do questionário .....	69

## Introdução

A educação tem um papel fundamental na vida de cada indivíduo, devendo ser a escola um espaço favorecedor de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento de competências, de sentimentos de segurança e bem-estar. Assim, devemos compreender a escola como sendo um lugar onde se faz amigos, que não se trate somente “de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima” (Freire, 2008) e, sendo a escola feita de gente, não deverá essa mesma gente compreender que o importante neste espaço de aprendizagem “não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade” (Freire, 2008), é praticar o significado de companheirismo, de entreatajuda, de convivência, é gostar de estar nela, de fazer parte dela. Neste sentido, foi fundamental todo o percurso formativo que a Escola Superior de Educação de Viseu nos proporcionou, pois permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas vocacionadas para a educação e para crianças, tornando-nos seres mais autónomos, críticos e capazes de tornar a escola um espaço onde se deseja passar, aprender, crescer e guardar na memória.

Agora, a um passo da docência, é realizado o relatório final de estágio, que diz respeito, à conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, e é realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e III. O mesmo integra uma reflexão crítica acerca das práticas em contexto, referentes ao segundo e terceiro semestres do presente mestrado e ainda um trabalho de investigação, cujo objetivo principal foi compreender os comportamentos de agressividade e vitimização entre pares em crianças do 4º ano de escolaridade.

No que respeita à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, implementadas em contexto de estágio, começar-se-á pela alusão aos contextos em que as mesmas decorreram, isto é, será feita uma breve descrição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se de uma breve referência aos espaços e grupos de crianças no contexto de Educação Pré-Escolar e no contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico, dando-os a conhecer de uma forma sucinta. Numa segunda fase será realizada uma análise crítica acerca das práticas implementadas nos contextos supracitados, tendo por base todos os materiais desenvolvidos, como as planificações e reflexões críticas, bem como todas as atividades implementadas em ambos os contextos, tentando, de forma sucinta, dar a

conhecer um pouco do trabalho desenvolvido e ainda a evolução obtida ao longo das semanas. Ainda no que respeita à parte reflexiva das práticas em contexto, far-se-á, numa terceira fase, uma análise acerca das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos no âmbito da prática pedagógica, baseado no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, onde é definido o perfil específico de desenvolvimento profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os dois aspetos essenciais mencionados no mesmo, ou seja, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo.

No que concerne ao trabalho de investigação levado a cabo, tomou-se por referencial os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares, pois a vitimização e agressividade infantil são acontecimentos cada vez mais presentes na nossa sociedade, uma vez que um número cada vez maior de crianças encontra-se envolvido em situações de maus-tratos, de condutas agressivas e de vitimização, bem como de problemas de relação que transcendem a família e a escola. No entanto, o contexto escolar tem impactos significativos no desenvolvimento infantil, uma vez que é no espaço escolar que a criança passa a maior parte do seu tempo e onde pode adquirir autoestima, autoeficácia, habilidades sociais, bem como estabelecer relações com os seus pares, de onde advém compromissos, negociações, cooperações e reconciliações (Lisboa, 2005), mas também onde se pode verificar situações conflituosas que resultem em comportamentos de agressividade e vitimização entre pares.

A escolha do tema surgiu da vontade de compreender mais acerca dos comportamentos de vitimização e agressividade entre pares, pois, estando tão próxima da docência, e tendo, em contexto de estágio, assistido a situações diárias de comportamentos deste cariz, no espaço escolar, acredito ser um tema de extrema importância. Assim, ao longo desta investigação, procuramos refletir sobre a forma como as crianças se distribuem pelos comportamentos de agressividade e vitimização, bem como qual a dimensão de agressividade/vitimização (física, verbal, social ou de ataque à propriedade) mais frequente entre pares.

Desta forma, para a realização do trabalho de investigação, organizámos a segunda parte do relatório em cinco partes essenciais. A primeira parte, correspondente ao capítulo I, de cariz mais conceptual, diz respeito à revisão da literatura, onde se faz uma breve alusão acerca do tema agressividade e vitimização. A segunda parte do trabalho, correspondente ao capítulo II, diz respeito à metodologia de investigação onde são apresentadas as questões de investigação e objetivos

subjacentes às mesmas, as técnicas e instrumentos de recolha de informação, participantes do estudo, os procedimentos e por último, o tratamento de dados.

A terceira parte, que corresponde aos capítulos III, IV e V, corresponde à apresentação dos resultados obtidos, bem como a sua análise e discussão de forma a retirar conclusões face às hipóteses de investigação, expondo ainda algumas limitações e perspetivas futuras de investigação sobre este tema.

O presente trabalho finda com os respetivos anexos, onde se encontram os vários documentos de apoio à realização da reflexão das práticas implementadas em contexto de estágio, mas também do estudo e respetivos instrumentos utilizados.

## **Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Preâmbulo**

Ao longo de todo um percurso académico, tanto de primeiro ciclo de estudos quanto de segundo, importa valorizar o impacto causado por todas as experiências possibilitadas pela Escola Superior de Educação de Viseu e pelas instituições que, em parceria com a mesma, deram o seu contributo para a nossa formação enquanto futuros docentes no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda a caminhada foi, e será, vista como essencial ao crescimento de todos e de cada aluno pertencente ao curso de Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, através das experiências vividas, das aprendizagens e competências desenvolvidas, acima de tudo da capacidade de reflexão e autocrítica tão trabalhadas ao longo destes dois ciclos de estudos.

O presente relatório final de estágio é assim composto pela reflexão crítica do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente associada às unidades curriculares denominadas de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e III, que foram aquelas que nos permitiram que houvesse um contacto mais real com aquilo que é o trabalho e a vida numa escola e/ou jardim-de-infância.

Assim, a reflexão crítica sobre as práticas em contexto, encontra-se organizada em três partes essenciais, correspondendo a primeira à caracterização dos contextos em que a prática ocorreu, a segunda à análise das práticas concretizadas e, por fim, a terceira parte que diz respeito à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidas. Todas as componentes da reflexão referidas encontram-se relacionadas com as práticas implementadas nos dois níveis de ensino, isto é, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

## Capítulo I

### Caracterização dos contextos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, trata-se de um curso de 2º ciclo de estudos que possibilita a continuidade da fase de Licenciatura em Educação Básica, ao mesmo tempo que torna mais evidente e real o contacto com o contexto profissional, quer da Educação Pré-Escolar, quer do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este contacto torna-se possível através das unidades curriculares denominadas de “Prática de Ensino Supervisionada”, (PES) I,II e III, a partir das quais, e de forma adjacente às restantes unidades curriculares do Mestrado, é dada uma formação mais ativa/participativa, logo profissionalizante na área da docência.

Não querendo descurar quaisquer unidades curriculares do plano de estudos referente ao Mestrado em questão, apenas serão referidas as que foram alvo de maior ênfase e motivação por parte dos mestrandos, única e simplesmente por serem aquelas que permitiram o contacto com a prática profissional, com grupos/turmas reais, com necessidades, interesses, características e motivações também reais, ou seja, as PES I, II e III, sendo que cada nível corresponde a cada um dos semestres deste 2º ciclo de estudos.

Estas unidades curriculares, de extrema relevância para a formação de professores, têm como principais objetivos os de desenvolver competências no âmbito da conceção e implementação de “projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica, integrando conhecimentos” (ESEV, 2011) no âmbito das práticas de ensino com turmas/grupos de 1º ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, ao mesmo tempo que se desenvolve competência de espírito crítico e de capacidade de reflexão na ação e sobre a ação, de modo a melhorar as práticas, tendo sempre em conta o contexto e as características do público-alvo. No entanto é de referir que, devido ao fator tempo, ou seja, ao tempo de permanência nas instituições, o desenvolvimento de tais competências é mais evidente ao longo do 2º e 3º semestres, através das Práticas Supervisionadas II e III, que permitem a permanência de um semestre (com duração de 15 e 16 semanas) para cada nível de ensino, isto é, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, numa primeira abordagem far-se-á referência à PES II, desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e à PES III no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **1. Contexto da Educação Pré-Escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi concebida num Jardim de Infância pertencente a um Agrupamento de Escolas que se encontra localizado numa área urbana e suburbana periférica à cidade de Viseu. O estabelecimento de Educação Pré-Escolar é composto por quatro salas de pré-escolar, cada uma com uma educadora responsável e uma assistente operacional a tempo inteiro na sala de atividades, existindo um total de doze assistentes operacionais, tendo as restantes tarefas relativas à orientação das crianças no almoço, lanche e prolongamento, com função de tarefeiras. Esta instituição dispõe de um ginásio amplo e de uma biblioteca comum à Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, ainda de um refeitório cuja utilização diz respeito às crianças da Educação Pré-Escolar em horário de componente de apoio à família. Dispõe ainda de um grande espaço exterior, onde as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico brincam livremente em tempo de recreio.

O tempo de permanência na instituição, possibilitado através da PES II, teve uma duração total de 14 semanas no entanto, devido à necessidade e motivação para a conclusão de um projeto elaborado no âmbito da prática, o grupo de estágio prolongou, com conhecimento dos supervisores da ESEV, a sua estadia durante mais duas semanas de dinamização em grupo para a preparação e apresentação desse mesmo projeto à comunidade educativa e familiar.

Das 14 semanas referidas, 3 dias por semana (2ª, 3ª e 4ª feiras) encontravam-se destinados à permanência no jardim-de-infância. As atividades ao longo das mesmas foram organizadas da seguinte forma: uma semana de observação/dinamização de grupo em colaboração com a educadora cooperante nas suas atividades; uma semana de intervenção em grupo; e por fim, doze semanas de intervenção individual, o que correspondeu a quatro semanas de dinamização individual por cada elemento do grupo de estágio.

Importa referir que a Orientadora Cooperante sempre se mostrou prestável e disponível para ouvir opiniões, refletindo sobre as mesmas e dando sempre, ou quase sempre, a possibilidade de se concretizarem as sugestões proferidas, desde que

devidamente justificadas e plausíveis, o que originou sentimentos de segurança e motivação por parte do grupo de estágio.

O grupo com o qual foram desenvolvidas as diferentes atividades, era constituído por dezanove crianças, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino. As suas idades encontravam-se compreendidas entre os três e os cinco anos, tratando-se por isso de um grupo heterogéneo ao nível das idades. Neste havia presente uma criança sinalizada com necessidades educativas especiais que necessitava de apoio especializado por parte de uma docente de Educação Especial, terapeuta da fala. Havia ainda uma criança que necessitava de medicação diária para convulsões e que apresentava dificuldades a nível motor.

De uma forma geral tratava-se de um grupo de crianças bastante sociável e alegre, que demonstrava muito interesse em aprender, gosto pelos desafios e revelava sentimentos de cooperação e entreajuda. No que concerne às atividades relacionadas com as expressões, o grupo era bastante participativo e revelava gosto em jogos de grupo, demonstrando muito interesse por atividades de carácter motor e de jogo simbólico. Relativamente às áreas de Conhecimento do Mundo, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática, o grupo encontrava-se mais motivado, de uma forma geral, com questões do Conhecimento do Mundo que lhes possibilitasse a comparação com a realidade exterior e de Matemática através de desafios e jogos matemáticos. Demonstrava também gosto em ouvir histórias e em descrever as suas produções plásticas, isto é, que o educador escrevesse a história das suas ilustrações, contadas pelas crianças.

Quanto aos aspetos inibidores do grupo, destacavam-se: situações de aprendizagem que implicassem atenção, concentração e algum investimento pessoal nas tarefas; dificuldades no cumprimento de algumas regras; dificuldade na resolução autónoma e pacífica de conflitos entre os seus pares; dificuldades ao nível da motricidade fina; e dificuldade na conclusão das tarefas que se propunham a implementar.

A rotina estabelecida para o grupo em questão encontrava-se pouco clara, acima de tudo porque se tratava de um grupo de crianças com poucos hábitos no cumprimento de horários, o que na verdade não era da responsabilidade das crianças, mas sim dos seus encarregados de educação, sendo que a maioria do grupo só se encontrava presente a meio da manhã, o que dificultava a organização do tempo e concretização das atividades. Assim, foi necessário reestruturar o ambiente educativo para responder a esta questão de extrema importância, ou seja, a rotina, que deve ser

conhecida pelas crianças para que saibam o que podem fazer nos vários momentos e prevejam a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações, oferecendo-lhes assim sentimentos de segurança e bem-estar, possibilitando que vão, progressivamente, adquirindo autonomia, confiança, sentido de responsabilidade, entre outros (Ministério da Educação, 1997). Assim, de uma forma sucinta e tendo em conta a flexibilidade que o ambiente educativo deve ter, o dia de trabalho começava pelo preenchimento dos instrumentos de regulação e momento das caixinhas, onde as crianças podiam optar por qualquer uma das caixinhas disponíveis (com atividades referentes às diferentes áreas), seguido do acolhimento, posteriormente o lanche da manhã, findando a mesma com atividades orientadas. A tarde tinha início com atividades livres, seguindo-se as atividades orientadas, avaliação do dia e por fim o lanche da tarde. Apenas a “Hora do Conto” (3ª feira) em que as crianças eram encaminhadas para a biblioteca com o intuito de ouvirem narrar uma história e as atividades de Expressão Motora (4ª e 6ª feiras) tinham horários de menor flexibilidade e por isso previamente agendados, para que fosse possível conjugar a utilização desses espaços por todos os grupos e turmas da instituição.

## **2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada III (PESIII) foi desenvolvida numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico localizada no centro da cidade de Viseu, mais concretamente na freguesia de S. José. O estabelecimento tem doze salas de aula para o 1º Ciclo do Ensino Básico e quatro salas de atividades para a Educação Pré-Escolar, biblioteca, mediateca, bar, cozinha, refeitório, polivalente, gabinete para a Coordenação da Escola, Serviços Administrativos e um amplo espaço para recreio. Esta instituição dispunha ainda de uma unidade de Autismo (sala TEACH) e um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Viseu.

A Prática de Ensino Supervisionada III teve uma duração de dezasseis semanas, durante 3 dias por semana (2ª, 3ª e 4ª feiras) e encontrava-se organizada da seguinte forma: duas semanas de observação das práticas da Orientadora Cooperante; duas semanas de intervenção em grupo; e doze semanas de intervenção individual, competindo assim a cada elemento do grupo de estágio quatro semanas de intervenção individual.

Ao longo de todo o percurso associado à PES III o grupo de estágio pôde sempre contar com o apoio da Orientadora Cooperante que sempre se mostrou prestável e disponível para ouvir opiniões e apoiar o grupo nas suas dificuldades, refletindo sobre as mesmas e dando sempre, ou quase sempre, a possibilidade de se concretizarem as sugestões proferidas.

A turma com a qual foram desenvolvidas as diferentes atividades tratava-se de um 4º ano, constituído por vinte e três alunos sendo que destes nove eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Nesta turma existia um aluno com necessidades educativas especiais uma vez que é portador de dislexia.

De uma forma geral tratava-se de uma turma com bastantes capacidades e facilidade na aprendizagem, embora existissem alguns alunos com algumas dificuldades face ao acompanhamento da restante turma. Pode-se assim dizer que a turma era bastante heterogénea, não só ao nível das idades, mas também no que respeita aos ritmos de aprendizagem. No entanto tratava-se de uma turma bastante motivada, com curiosidade e gosto em aprender, demonstrava exigência e rigor com os materiais apresentados, bem como com a informação apresentada.

Relativamente ao comportamento, pode-se dizer que os mesmos eram diversificados, mas na maior parte do tempo existia sempre burburinho, sendo que, maioritariamente nos momentos de realização de trabalhos individuais como fichas de trabalho, realização de tarefas, produções, entre outros, a turma aparentava ser mais calma e concentrada, demonstrando assim preferência pelo trabalho individual.

No que concerne aos aspetos facilitadores da aprendizagem destacam-se: o número significativo de alunos que se mostravam motivados; o gosto em aprender; a posse de um nível cultural acima da média para a idade cronológica; o empenho na realização das tarefas propostas; a constante participação e envolvimento nas diferentes atividades por parte dos encarregados de educação e familiares; os hábitos de estudo diário.

Quanto aos aspetos inibidores da turma, destacavam-se: algumas dificuldades no cumprimento das regras; a falta de interiorização de valores universais; o baixo nível linguístico; poucos hábitos de leitura; o fraco domínio na compreensão oral e escrita; atitudes e comportamentos espontâneos de pura brincadeira na sala de aula; a facilidade em distração; e, apesar de ser uma turma com facilidades na aprendizagem, demonstrava alguma dificuldade na Comunicação Matemática, isto é, em explicar oralmente ou por escrito qual foi o raciocínio utilizado na resolução de problemas.

As diferentes áreas do conteúdo foram desenvolvidas de forma articulada entre si, para que os alunos encontrassem um maior sentido para as suas aprendizagens articulando o saber, o conhecimento e as vivências, ou seja, articular a teoria com a prática, associar o teórico ao real, possibilitando uma maior compreensão sobre o mundo que os rodeia. Desta forma a distribuição das diferentes áreas de conteúdo encontravam-se organizadas em cerca de 25 horas: 7 horas semanais para área de Português; 7 horas semanais para a área de Matemática; 6 horas semanais para a área de Estudo do Meio; e cerca de 5 horas semanais para a área das Expressões. No entanto importa referir que o horário estabelecido nem sempre foi cumprido, uma vez que, tanto a orientadora Cooperante como o grupo de estágio, se preocupava em corresponder às necessidades da turma de forma a possibilitar a compreensão e motivação global, ou seja, quando necessário, por questões de dificuldade ou incompreensão, a atenção era fulcralmente focada nos alunos e não no cumprimento de horários.

## **Capítulo II**

### **Análise das Práticas Concretizadas**

Quem julga que tudo sabe perde a oportunidade de aprender, pois ninguém possui conhecimento pleno. O Homem à medida que vive vai adquirindo novas experiências e com elas obtém novo conhecimento, sendo que esse conhecimento, que advém das experiências, da procura, da curiosidade e desejo de aprender o leva a perceber que, quanto mais aumenta o seu conhecimento, mais evidente fica a sua ignorância (Kennedy, 1962). No entanto não basta aprender com as vivências, é necessário refletirmos sobre as mesmas. Esta reflexão permite que se aprenda, que se evolua, que se adquira autonomia pois, como Alarcão (2010) afirma “só o Eu que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia”.

Qualquer indivíduo, seja qual for a sua profissão, o seu estatuto, as suas crenças, os seus objetivos, deve refletir sobre as suas ações de modo a perceber se foram adequadas ou simplesmente sobre como melhorá-las. Em diversas situações quotidianas é mais fácil culpar os outros pelo próprio insucesso do que pensar que o mesmo pode advir de si, mas antes de atribuir culpas deve-se refletir primeiramente sobre si mesmo, olhar de todos os lados, compreender o lado dos outros, perceber o

porquê de não ter funcionado ou, no caso de ter funcionado, procurar melhorar a (s) ação (ões).

Assim, um bom educador/professor, ou seja, um educador/professor reflexivo, é capaz de refletir na ação ou, melhor ainda, refletir a reflexão na ação, pois é dessa forma que evolui, a aprender fazendo, criticando, avaliando as próprias ações, isto é, “refletir sobre a sua própria prática de forma sistemática e objetiva orientado por um suporte técnico-metodológico que possibilite o (re) pensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas” (Micheletto, s.d. p. 7)

Tendo como base a importância sobre refletir sobre as próprias ações, far-se-á, uma breve reflexão acerca das práticas implementadas e experiências vividas em contexto da Prática de Ensino Supervisionada II e III pois, como futura docente, deverei ser capaz de realizar autocríticas, refletindo sobre as minhas escolhas/ações, uma vez que, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 22).

## **1. Educação Pré-Escolar**

O trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, referente à Educação Pré-Escolar, foi desenvolvido com um grupo de crianças, como já referido, deveras motivado e interessado pelo desafio, pela curiosidade, pela novidade, pelo alargar de conhecimentos, o que se demonstrou ser um aspeto crucial no nosso desenvolvimento enquanto futuras docentes em Educação Pré-Escolar.

Todo o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças foi pensado, planeado e realizado em grupo, isto é, independentemente de terem existido semanas individuais, todo o trabalho prévio foi concebido pelos três elementos que compunham o grupo de estágio, com o objetivo de oferecer as melhores propostas de atividades, experiências e momentos àqueles que deverão ser sempre, na minha perspetiva, os atores principais do processo ensino/aprendizagem, ou seja, as crianças e, para tal, foi fulcral o trabalho realizado em equipa, pois quando há entreaajuda, o trabalho torna-se mais adequado e completo, ao mesmo tempo que permite que haja uma melhor preparação de forma a corresponder às necessidades e expectativas do grupo. A Educadora, a Assistente Operacional e restantes membros da equipa educativa e familiares das crianças, sempre se demonstraram disponíveis para nos ajudar a crescer não só como futuras profissionais, mas também enquanto pessoas mais responsáveis, autónomas e

acima de tudo críticas sobre as nossas próprias ações e decisões, bem como a reconhecer de uma forma mais vincada, a importância do trabalho em equipa, da entreaajuda e da partilha.

Como já referido, este grupo de crianças não dispunha de uma rotina e regras claras, pelo que o grupo de estágio, com o apoio da Educadora e Supervisores da ESEV, optou por reorganizar a estrutura do ambiente educativo de forma a assegurar um ambiente de maior segurança e sentido para as crianças pois, segundo as OCEPE a educação pré-escolar deve organizar-se oferecendo um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sendo que para tal deve-se ter em conta diferentes níveis de interação, ou seja, “a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 14). Este é fundamental pois é a partir do mesmo que cada criança se sentirá acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para o desenvolvimento da sua autoestima e desejo de aprender, ou seja, a criança sente-se bem “porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas” (Ministério da Educação, 1997, p. 21). Desta forma, e tendo em conta as razões supracitadas, o grupo de estágio optou por criar um momento denominado de “Momento das Caixinhas”, das 9:00 às 9:50, onde as crianças presentes podiam escolher qualquer uma das caixas apresentadas na sala e usufruir dos seus componentes, fazendo diversas produções, brincadeiras, jogos. Este momento deveu-se ao facto de não existir um horário fixo de entrada na sala de atividades, o que resultava na ausência de grande parte dos elementos do grupo no primeiro momento da manhã, o que nos levou a pensar que se fosse criado um momento com atividades motivadoras logo pelo primeiro momento da manhã, faria com que as crianças que chegavam mais tarde não podendo participar nas atividades propostas, por não se encontrarem presentes, apelassem aos seus encarregados para chegarem mais cedo a fim de também elas usufruírem desses momentos. No entanto não conseguimos perceber se surtiu efeito, uma vez que o tempo de estágio foi curto, não sendo possível retirar conclusões.

As regras de sala de atividades foi outro dos aspetos que o grupo de estágio sentiu que deveria ser melhorado, uma vez que o grupo de crianças demonstrava dificuldades no cumprimento das mesmas. Desta forma procedeu-se à realização das regras de sala, tarefa essa realizada conjuntamente com as crianças que se devem sentir valorizadas pelas suas opiniões tornando-as, assim, seres mais autónomos e responsáveis pelas suas próprias ações.

Os ajustes feitos na organização do ambiente educativo favoreceram a relação do grupo de estágio com o grupo de crianças, bem como permitiu uma melhor organização do tempo e do espaço, para que as crianças presentes não necessitassem de esperar em demasia pela chegada do restante grupo. Assim percebe-se que o ambiente educativo para além de fundamental no desenvolvimento de cada criança, é possível de ser alterado a qualquer momento, pois o que importa é promover o bem estar de cada criança e do grupo no seu todo.

Ao longo das 14 semanas de estágio nesta instituição, foi-nos proposto pela Educadora o desenvolvimento de um projeto em torno do conto “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, o que no início nos pareceu complicado e complexo de trabalhar com um grupo de crianças de idade Pré-Escolar (3-5anos), no entanto conseguimos desenvolver um projeto que motivou não só o grupo desde o início até ao fim, como a restante comunidade educativa e familiar, sendo que pudemos contar com a colaboração e presença de todos. O projeto, apesar de não ter sido proposto pelas crianças, foi introduzido de forma que o grupo não se apercebesse de que era uma proposta feita pelo grupo de estagiárias, o que permitiu que houvesse um maior envolvimento por parte de cada criança do grupo. Interessa então referir que o projeto foi introduzido por nós de forma surpresa sendo que as crianças fantasiaram desde o início ao fim, na tentativa de descobrirem quem estava por de trás de todas as surpresas que foram surgindo ao longo das semanas de intervenção, cujo intuito era o de servirem de ponto de partida para as atividades que se seguissem. Durante todas as semanas houve um elemento surpresa que permitiu desenvolver as diversas atividades em torno do mesmo. Estas foram desenvolvidas de forma interligada e interdisciplinar, sendo que todas as áreas do saber foram abordadas em torno do projeto. A Matemática foi, de todas as áreas, aquela que foi menos trabalhada o que, na minha opinião, seria um aspeto a melhorar. As restantes áreas de conteúdo foram abordadas de uma forma mais ou menos equilibrada, pois o conto “A Menina do Mar” permitiu a realização de um trabalho bastante completo. A conclusão do projeto aconteceu com a exposição de todo o trabalho realizado ao longo das semanas, bem como da dramatização do conto por parte das crianças, para toda a comunidade educativa e familiar, bem como dos professores da ESEV que acompanharam o Mestrado.

O desenvolvimento e conclusão do projeto foi bem-sucedido pelo que nos encontramos gratas pelo quão envolvidos estiveram todos aqueles que colaboraram na concretização do mesmo. Foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora

para o nosso desenvolvimento profissional, pois percebemos como devemos trabalhar em contexto de Educação Pré-Escolar, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças e trabalhando de forma articulada e não estanque as diferentes áreas de conteúdo, o que acreditamos ter conseguido.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada II a maior dificuldade sentida, na minha perspetiva, foi a de adequar a linguagem ao grupo de crianças, no entanto foi algo que ao longo do tempo foi melhorado. A organização do grupo nem sempre foi fácil, mas optámos por recorrer a pequenas músicas e/ou lengalengas para os motivar para as atividades, pois as crianças distraem-se com muita facilidade e, nestas faixas etárias é complicado manter o constante interesse e atenção da criança numa só atividade/tarefa. Assim acredito que os momentos de retorno à calma foram essenciais para o desenrolar de todas as atividades, mas também para a harmonia do grupo. Outra das dificuldades sentidas, mas que foi sendo ultrapassada, foi o trabalho em torno da área da Matemática, ou seja, sentimos dificuldade em identificar os conteúdos matemáticos mais apropriados para a faixa etária, bem como na forma de os explorar com o grupo de crianças.

Neste percurso o papel dos professores e supervisores do Mestrado foi fundamental, pois garantiu-nos um sentimento de maior segurança, uma vez que se mostraram sempre dispostos a colaborar, a sugerir estratégias de ensino aprendizagem mais adequadas e vantajosas, ajudaram-nos na resolução de certos problemas com os quais nunca nos tínhamos deparado, como foi o caso de como lidar com uma das crianças do grupo cujos pais se encontravam em processo de divórcio, bem como a questão de lidar com uma criança extremamente religiosa que não aceitava factos científicos, justificando tudo com a religião. As situações referidas não foram por nós resolvidas, mas sim pela Educadora mas, uma vez que assistimos e sentimos que esses problemas existiram neste grupo, e decerto que existirão outros problemas com outros grupos de crianças, optámos por, sempre que possível, perceber como lidar com estas situações, sendo que para tal recorreremos ao auxílio da própria Educadora do grupo, bem como dos professores que nos acompanharam durante esta caminhada.

Ao longo desta caminhada procurámos sempre ultrapassar as nossas dificuldades, bem como nos preocupámos em refletir e melhorar as nossas práticas na tentativa de proporcionar os melhores momentos de aprendizagem às crianças com quem as dinâmizações foram realizadas.

## 2. 1º Ciclo do Ensino Básico

O trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III, referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido com uma turma, como já referido, de 4º ano, cujos alunos sempre se mostraram motivados e interessados em aprender, bem como em nos ajudar nas nossas práticas, o que permitiu que o grupo de estágio se sentisse mais seguro e motivado nas suas intervenções.

Todo o trabalho desenvolvido com a turma foi pensado, planeado e realizado em grupo, de forma a oferecer as melhores propostas de atividades, experiências e momentos aos alunos que deverão ser sempre motivados para tudo o que se passa na sala de aula. A professora cooperante, foi sem dúvida um elemento de extrema importância para a nossa formação, pois além de se ter mostrado sempre disponível para nos ajudar e esclarecer dúvidas ou aconselhar quais as melhores estratégias de ensino/aprendizagem, é um exemplo digno de ser seguido, pois é fantástica a forma como a mesma lida com a turma, sempre amável, dinâmica, compreensiva e ao mesmo tempo respeitada por cada elemento da turma, resultando assim uma harmonia plena e favorecedora do processo ensino/aprendizagem.

No que concerne às intervenções de grupo realizadas na Prática Supervisionada III, com duração de duas semanas, o grupo preocupou-se em distribuir as diferentes áreas do saber por cada elemento do grupo com o intuito de nessas mesmas semanas, cada um pudesse abordar as diferentes áreas do saber. Esta opção prendeu-se com o facto de não se confundir os alunos ao estarmos as três em intervenção ao mesmo tempo, no entanto, sempre que necessário, intervínhamos sempre que notávamos alguma dificuldade sentida quer pelos alunos, quer pela responsável pela dinamização. É importante referir que tanto nas semanas de grupo como nas individuais, nos preocupámos em dar apoio a todos os alunos, acima de tudo àqueles que necessitavam de um apoio mais individualizado.

Em todas as intervenções tivemos em consideração a importância de motivar os alunos para as aprendizagens visadas, pois é crucial que os mesmos se encontrem entusiasmados para aprender, uma vez que só aprende quem se encontra disposto a tal, pois o professor somente “orienta a aprendizagem, ajuda a formular conceitos, a despertar as potencialidades inatas dos indivíduos para que se forme um consenso em torno de verdades e eles próprios encontrem as suas opções” (Boechat, 2008). Assim, como motivações, optámos por apresentar diversos vídeos, músicas, teatros, curiosidades, factos do quotidiano, entre outros, que se encontrassem relacionados com a temática a ser trabalhada. Destas motivações, aquelas que os alunos

demonstraram maior interesse foram os vídeos e as curiosidades relativamente a situações quotidianas, o que, na minha opinião se deve ao facto de ser importante para os alunos poderem observar situações reais, que são facilmente compreendidas através da apreensão audiovisual que é bastante estimulante e ao mesmo tempo facilitadora da memória. O facto de se recorrer a situações quotidianas, próximas da vida diária do aluno é outro aspeto que, a meu ver, contribui para o aumento da motivação por parte do mesmo, pois este encontra um maior sentido para as suas aprendizagens, uma vez que compreende como estas são aplicadas na realidade, ou seja, consegue associar a teoria à prática.

No que concerne ao processo ensino/aprendizagem a interdisciplinaridade é um fator importante, pois permite que haja o rompimento das fronteiras das disciplinas, isto é, cada disciplina deixa de ser vista como estanque passando a ser compreendida de forma integrada. Esta procura “envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares”(Bovo, s.d, p. 2) mas, para tal, é necessário desenvolver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que implique a integração dos conhecimentos, o abdicar da conceção de um conhecimento fragmentado, consciencializando-se para uma conceção unitária de conhecimento, isto é, aceitando que as diferentes áreas do saber podem, e devem, ser trabalhadas de forma interligada (Bovo, s.d. p. 2). Assim, e tendo em consideração a importância de uma conceção e abordagem unitária do conhecimento preocupámo-nos em trabalhar de forma interdisciplinar, o maior número de vezes possível, na tentativa de proporcionar um conhecimento mais completo aos alunos. No entanto nem sempre foi possível devido à pouca experiência que temos, pois acredito que, com o tempo e com a prática, conseguiremos melhorar esse aspeto sem que seja tão difícil trabalhar as diferentes áreas de forma interligada. Os fatores tempo e cumprimento dos programas foram outros dos aspetos que nem sempre nos possibilitaram trabalhar de forma interdisciplinar, pois foi necessário insistir mais em determinados conteúdos pois, uma vez que nos encontrávamos a estagiar com um 4º ano, era necessário preparar a turma para as provas de aferição, e como tal foi necessário atender a conteúdos mais específicos, principalmente na área da Matemática, onde eram sentidas maiores dificuldades. É certo que ao se adotar uma metodologia interdisciplinar será possível, ou pelo menos mais simples, conseguir fazer uma melhor gestão do tempo como forma de corresponder às necessidades mais específicas dos alunos, bem como a prepará-los, ainda melhor, para situações como as provas de aferição mas, como já referido, acredito que seja com tempo que

se consiga ganhar confiança e experiência suficiente para se fazer um trabalho excelente. Durante as dezasseis semanas de intervenção aprendemos muito sobre o que é trabalhar de forma interdisciplinar, e que essa metodologia de ensino pode ser motivadora para os alunos, no entanto percebemos que é necessário bastante trabalho prévio para assegurar um bom trabalho e, para tal, a reflexão sobre a ação é deveras importante pois permite-nos ter uma perspetiva mais crítica sobre o que se trabalhou e como deve ser melhorado.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada III as planificações realizadas encontravam-se de acordo com as planificações mensais preparadas pelos professores do 4º ano do agrupamento onde nos encontramos a estagiar, mas é de realçar que, com o apoio e sugestão da professora cooperante, percebemos que não interessa somente cumprir uma planificação, isto é, apesar das planificações mensais prévias, podemos aproveitar o facto de abordarmos determinados conteúdos para ir mais além e abordar outros conteúdos, mesmo que não estejam programados. Por exemplo, na exploração de um determinado texto, aproveitar-se para trabalhar o tipo de texto que se trata, mesmo que tal não esteja previamente planeado nas planificações mensais. Com isto pretende-se dizer que nunca nos guiámos somente pelos manuais e tentámos sempre aprofundar os conhecimentos na tentativa de garantir um ensino mais completo e de maior qualidade.

Durante as dinamizações deu-se bastante ênfase ao trabalho de grupo com os alunos para que os mesmos compreendessem a importância do trabalho em equipa, bem como que, ao longo da nossa vida, não podemos viver ou trabalhar sozinhos pois o homem é um animal que não vive sozinho, pois “o ser humano em sua própria natureza seria incapaz de sobreviver isolado dos outros” (Rebouças, s.d.) no entanto a convivência em sociedade só é possível se existirem princípios ou regras que regulem a conduta humana (Couto, 2002). Desta forma foram diversas as atividades realizadas em grupos de 2, 3, 4 ou 5 elementos, e foi fantástico perceber a forma como os próprios alunos se organizaram e conduziram as suas tarefas. Por vezes não é fácil conseguir que uma turma trabalhe em grupo de forma harmoniosa, mas é importante que o professor não desista de tentar pois, pelo menos pela pouca experiência vivida em contexto da PES III, percebi que, para que tal seja possível, é necessário trabalhar prévia e cuidadosamente de forma a organizar grupos heterogéneos e equilibrados. É também necessário, e não menos importante, preparar todo o material e a sala de aula para que se possam iniciar as atividades sem deixar espaço para confusões ou dúvidas. Este tipo de trabalho foi gratificante, ao mesmo tempo que foi visível uma

maior motivação e empenho por parte dos alunos, no entanto é de referir que, mais uma vez pela pouca experiência, me pareceu que os grupos que melhor funcionaram foram os de número ímpar, pois denotava-se um maior empenho e partilha de ideias, sem que a conversa paralela se sobrepusesse ao trabalho propriamente dito.

No que concerne às maiores dificuldades sentidas, na minha perspetiva, o adequar o tipo vocabulário à turma, que não podia ser nem demasiado científico nem demasiado infantil, foi um dos aspetos a destacar, no entanto foi algo que ao longo do tempo foi melhorado. A organização da turma nem sempre foi fácil, mas com o tempo e com as propostas de trabalho, os alunos tornaram-se mais acessíveis, respeitadores e participativos. Outra das dificuldades sentidas, mas que foi sendo ultrapassada, foi o trabalho desenvolvido em torno da área da Matemática, pois certos conteúdos, hoje em dia, são abordados de forma diferente daquela com que nos encontrávamos familiarizadas. Esta, na minha perspetiva, foi a unidade curricular que necessitava de ser mais precisa e cuja preparação foi mais difícil e, também devido à linguagem, tornava-se mais difícil de explicar, no entanto era das áreas mais apreciadas pelos alunos. Relativamente às restantes áreas de conteúdo a maior dificuldade centrava-se na escolha dos conteúdos a abordar, pois sempre tentámos ir além do que o manual referia, mas nem sempre tínhamos a certeza se se tratavam de conteúdos demasiado complexos, ou não, para a faixa etária correspondente. A gestão do tempo foi outro dos aspetos de referir como sendo uma das dificuldades sentidas pois, pela falta de experiência, tornava-se complicado cumprir as planificações por inteiro, mas sempre acreditámos que era melhor ajudar os alunos na sua compreensão, para que houvesse uma real aprendizagem, do que abordar os conteúdos programados com o intuito de apenas os cumprir. De todas as dificuldades encontradas aquela que, a meu ver, se prolongou mais e deverá ser trabalhada ao longo dos anos enquanto futura profissional, prende-se com o facto de conseguir perceber se os alunos estão ou não a compreender o que é abordado, pois ao longo das dinamizações foi possível perceber que nem sempre os alunos haviam compreendido quando julgámos que sim, sendo que é um aspeto de extrema importância pois é bastante comum que, por vergonha ou medo de errar, os alunos não exponham as suas dúvidas e, como tal, deverá ser trabalho do professor, o de apreender se estão ou não a sentir dificuldades.

## Capítulo III

### **Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Como já foi referido, a reflexão sobre a ação e sobre a ação na ação são aspetos fundamentais no campo da docência, no entanto não basta refletir para melhorar as práticas, é também deveras importante o trabalho de autoavaliação, isto é, ser-se capaz de fazer retrospectivas sobre as ações implementadas, sobre as ocorrências, sobre os produtos do trabalho realizado e conseguir analisá-los e avaliá-los, refletindo sobre como melhorá-los. O processo de avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite que haja recolha de informação de forma sistemática que, quando analisada e interpretada, “sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2011, p. 2) e não deve ser aplicada somente aos alunos, mas também aos Professores e Educadores que, ao serem capazes de se autoavaliar, serão capazes de tomar decisões de forma mais segura, eficaz e sustentada.

Assim, e tendo por base o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, onde é definido o perfil específico de desenvolvimento profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, será realizada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II e III. A análise de ambos os níveis de ensino, Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, será feita tendo em conta os dois aspetos essenciais mencionados no Decreto-Lei supracitado, ou seja, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

#### **1. Educação Pré-Escolar**

No que concerne ao trabalho desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, far-se-á uma análise sintetizada acerca das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II, tendo por base o Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância que assenta essencialmente na conceção e desenvolvimento do currículo e na integração do currículo, contudo importa referir que, com o curto espaço de tempo disponibilizado para a prática pedagógica, não foi possível desenvolvermos todas as competências

necessárias, competências essas que serão desenvolvidas com a experiência e ao longo da vida profissional.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, ao longo das dinamizações em contexto de estágio, subjacente à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, foram realizadas, para cada semana de intervenção, planificações semanais e uma planificação a médio prazo (cf. Anexo 1) tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e tentando ir sempre ao encontro das necessidades do grupo de crianças, como foi o exemplo da reestruturação do ambiente educativo que, como já referido, julgámos pouco claro e securizante para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, a organização do ambiente educativo foi das principais preocupações com que nos deparámos inicialmente, o que foi bastante proveitoso para o nosso desenvolvimento profissional, pois, como não iniciámos as intervenções com o respetivo grupo no início do ano letivo, não sabíamos bem como intervir, no entanto tornou-se numa intervenção importante para o funcionamento do grande grupo, isto é, grupo de crianças, educadora e estagiárias. Desta forma podemos afirmar que já adquirimos algumas competências e conhecimentos importantes para uma boa organização do ambiente educativo, bem como que, o mesmo deve ser alterado sempre que surja necessidade e que seja benéfico para o bom funcionamento do grupo.

Um dos aspetos com que sempre nos preocupámos foi o da observação constante das crianças, quer em grupo quer no seu individual, na tentativa de detetar os aspetos facilitadores ou inibidores da aprendizagem, de todos e de cada um, no entanto as decisões estratégicas eram da maior responsabilidade da Educadora, mas apesar disso, procurámos informarmo-nos com os professores da ESEV e com a própria educadora acerca de como intervir perante determinadas situações, o que demonstra já alguma sensibilidade para perceber quando as situações necessitam de uma intervenção mais direta ou indireta. Importa referir que, além da observação constante, nos preocupámos em assegurar o bem-estar das crianças para que as mesmas se sentissem seguras e importantes no seu grupo de pertença, ouvindo-as a valorizando as suas ideias e opiniões, partilhando também as nossas experiências o que fomentou um ambiente de maior segurança às crianças bem como ajudou a promover uma maior autonomia por parte das mesmas, pois estas sentiam-se mais seguras de si próprias e como tal mais capazes de desempenhar as suas tarefas de forma autónoma.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II preocupámo-nos em manter a cooperação entre as crianças através de diálogo ou de jogos, maioritariamente através de jogos de equipa onde a cooperação é essencial para o bom funcionamento das atividades.

O envolvimento das famílias nas atividades dos seus educandos foi outro dos aspetos com que sempre nos preocupámos, principalmente na implementação do projeto “A Menina do Mar” (cf. Anexo 3) no qual os familiares foram convidados a realizarem produções criativas com as crianças, bem como a participar na exposição do projeto final onde puderam observar a compilação dos trabalhos realizados pelo grupo, e ainda a participar em atividades propostas na exposição, o que acreditamos ter sido uma mais-valia para as crianças pois a interação escola/família é fundamental no processo ensino/aprendizagem e as mesmas encontravam-se muito mais envolvidas no projeto. À medida que as crianças desenvolviam as diferentes atividades preocupámo-nos em estimular cada uma para a realização das tarefas, bem como em predispô-las para a aprendizagem através de atividades motivadoras e de constante diálogo de encorajamento para a realização das mesmas.

Quanto à integração do currículo, ao longo das dinamizações demonstrámos interesse em partilhar as atividades desenvolvidas com a restante comunidade escolar, mostrando que o ambiente educativo não se delimita à sala de atividades, mas sim a toda a instituição bem como aos seus membros, o que proporcionou a cada criança oportunidades específicas de interação com adultos e outras crianças da mesma instituição. Nas intervenções desenvolvidas, principalmente no que ao projeto “A Menina do Mar” diz respeito, promovemos vários momentos em que as crianças tiveram oportunidade de demonstrar comportamentos emergentes de leitura e escrita, através da leitura do conto e de pictogramas, bem como da descrição escrita das suas produções, o que permitiu que o grupo, mesmo os mais novos, se apercebessem de que a leitura faz parte do nosso dia-a-dia e que não se limita somente à leitura de palavras, mas também de imagens e símbolos com que nos deparamos no nosso dia a dia e que para ler é necessário escrever, desenhar, entre outros.

A área das Expressões foi trabalhada no seu individual, ou seja, cada expressão isoladamente no momento que denominámos de “O Momento das Caixinhas” onde as crianças puderam explorar as diferentes expressões presentes em cada uma das caixas, por nós elaboradas, mas também de forma interligada com as diferentes áreas do saber, onde as atividades desenvolvidas envolviam as diferentes

expressões, como é o exemplo do projeto já referido, no qual todas as áreas se encontraram presentes.

No que concerne à área de Expressão motora preocupámo-nos em desenvolver atividades motoras de forma diversificada, possibilitando às crianças experimentarem um pouco de tudo o que as metas de aprendizagem propõem, desde atividades rítmicas, circuitos de deslocamentos e equilíbrios, peddy papers, jogos tradicionais, ginástica, entre outros. No que a esta área diz respeito acreditamos ter levado as crianças sempre ao desafio, com atividades motivadoras e estimulantes durante quase todas as semanas de dinamização.

Relativamente à área de Expressão Musical, realizámos atividades que envolveram a manipulação e construção de instrumentos musicais, formámos uma orquestra, atividade adorada pelo grupo de crianças, entoámos canções, realizámos ritmos corporais. Esta expressão fez parte de todos os dias de dinamização e era uma forma motivadora de as crianças retornarem à calma ou de desenvolverem as suas tarefas de forma mais harmoniosa. Quando o grupo se encontrava na realização de tarefas individuais, achámos importante colocar música de fundo, o que permitiu que houvesse uma maior harmonia na sala de aula, bem como maior envolvimento por parte das crianças na execução das suas tarefas.

No que respeita à área de Expressão Plástica, as atividades realizadas possibilitaram a manipulação e exploração de diversos materiais, com diversas texturas e funções. Foram realizadas diversas produções em duas e em três dimensões, principalmente no que respeitou à elaboração dos acessórios necessários para a exposição final do projeto “A Menina do Mar”, como são o exemplo dos fatos, de uma casa em três dimensões, na criação de paus de chuva, entre outros. Um momento que também foi proporcionado ao grupo e que foi do seu agrado, foi o trabalho com a digitinta pois, como se sabe, as crianças adoram tudo aquilo que possam vivenciar através do tato e, como se tratava de uma técnica desconhecida do grupo, o mesmo demonstrou bastante interesse e motivação, tendo assim resultado num grande envolvimento por parte deste.

A área de Expressão Dramática foi trabalhada através da manipulação de fantoches bem como da dramatização do conto “A Menina do Mar”, que foi várias vezes ensaiado e posteriormente apresentado à comunidade educativa e familiar.

No âmbito do Conhecimento do Mundo foram desenvolvidas atividades em torno do projeto referido que consistiu na exploração dos modos de vida dos animais terrestres e aquáticos presentes no conto bem como através da realização de

experiências que foram do especial interesse por parte das crianças, que sempre demonstraram curiosidade em conhecer e querer saber sempre mais. Foram também realizadas atividades de culinária onde as crianças puderam manipular os diversos ingredientes utilizados, bem como observar as transformações sofridas à medida que os ingredientes eram acrescentados, e ainda a diferença sofrida após o contacto com temperaturas elevadas.

De todas as áreas trabalhadas, a Matemática foi aquela que menos foi explorada, aspeto esse que deverá ser melhorado ao longo da prática profissional, no entanto foram desenvolvidas atividades que envolveram a exploração de conjuntos, a contagem, a criação e leitura de gráficos, entre outros.

É de referir que também desenvolvemos um Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo 4) relativo ao grupo com o qual trabalhámos, demonstrando assim já alguma aptidão para tomar decisões estratégicas de acordo com as características e necessidades de um grupo de crianças.

De uma forma geral podemos afirmar que desenvolvemos algumas competências e conhecimentos específicos da Educação Pré-Escolar, mas ainda há muito que aprender, no entanto todas as atividades desenvolvidas foram pensadas e planeadas na tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem motivadores com o intuito de fomentar a curiosidade e o gosto em aprender.

## **2. 1º Ciclo do Ensino Básico**

No que respeita ao trabalho desenvolvido em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, far-se-á uma análise sintetizada acerca das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada III, tendo por base o perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, que assenta na conceção e desenvolvimento do currículo e na integração do currículo, contudo importa referir que, com o curto espaço de tempo disponibilizado para a prática pedagógica, não foi possível desenvolvermos todas as competências necessárias, competências essas que serão desenvolvidas com a experiência profissional.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, ao longo das dinamizações em contexto de estágio, subjacente à unidade curricular de Prática de

Ensino Supervisionada III, foram realizadas, para cada semana de intervenção, planificações semanais (cf. Anexo 5) tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e tentando cumprir as planificações mensais, propostas pelos professores do agrupamento, bem como na tentativa de fazê-las corresponder às características da turma. Preocupámo-nos também, ao longo deste percurso, em trabalhar as diferentes áreas de forma interligada, no entanto nem sempre conseguimos, mas julgamos estar no bom caminho, uma vez que nos apercebemos mais concretamente de como se deve trabalhar a interdisciplinaridade, bem como a maior motivação que isso traz para os alunos. À medida que as dinamizações foram sendo implementadas fomos apercebendo das dificuldades e também das facilidades de aprendizagem dos alunos, pelo que as decisões estratégicas foram pensadas com o intuito de orientar e apoiar os alunos nas suas aprendizagens e, para tal, recorreremos à utilização da maior diversidade possível de materiais didáticos na tentativa de proporcionar aulas mais dinâmicas e motivadoras. Com base nos dados recolhidos através da observação e avaliação, ao longo das intervenções, realizou-se um Projeto Curricular de Turma (cf. Anexo 8), onde foram definidas as estratégias de que julgámos serem mais apropriadas e rentáveis para a turma de forma a responder às características e necessidades da mesma, no entanto o mesmo projeto não foi construído e avaliado em articulação com outros professores, mas reconhecemos que a importância do trabalho em equipa poderá ter impacto na melhor tomada de decisões estratégicas.

Quanto à articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo, podemos referir que, infelizmente não tivemos oportunidade de concretizar, no entanto acreditamos ser vantajoso pois permite que cada criança se vá familiarizando com as etapas seguintes da sua vida, sem que isso seja um obstáculo, mas sim algo desejado, o que nos leva a refletir que, enquanto futuras docentes, deverá ser um trabalho visto como necessário e essencial para o bom desenvolvimento das aprendizagens, bem como do próprio “eu” de cada criança.

Ao longo das dinamizações foram vários os trabalhos de pesquisa, organização e tratamento de informação realizados quer em sala de aula quer em casa, cuja apresentação à restante turma e exposição na sala de aula e placar foram sempre valorizados, na tentativa de motivar os alunos para uma aprendizagem mais autónoma.

A relação com a turma foi sempre positiva e de cariz afetivo o que se verificou também na predisposição que qualquer elemento da mesma mostrou em querer aprender, saber mais e melhor.

Quanto à integração do currículo, importa referir novamente que sempre nos preocupámos em trabalhar de forma interdisciplinar.

Relativamente à área curricular de Língua Portuguesa, as atividades desenvolvidas foram realizadas na tentativa de desenvolver competências de compreensão e de expressão oral através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, bem como o incentivo à produção de textos criativos por parte dos alunos. Na presente turma, um dos seus elementos era de nacionalidade estrangeira e como tal era auxiliada e incentivada a utilizar corretamente a língua portuguesa, sendo claro a sua segunda língua.

Na área curricular de Matemática, preocupámo-nos sempre em tentar manter o gosto que a turma demonstrava por esta área, principalmente através dos desafios apresentados e dos materiais disponibilizados, que foram sem dúvida uma mais-valia na motivação e aprendizagem dos alunos. Um dos aspetos que apontamos como sendo das principais dificuldades da turma e que demonstrámos especial preocupação e atenção, prendia-se com o facto da dificuldade sentida na comunicação matemática, cujo objetivo era o de explicar e discutir o raciocínio utilizado na resolução de problemas, para o professor e para a restante turma, sendo que para tal valorizávamos muito a capacidade de comunicação apelando aos alunos que explicassem sempre os seus raciocínios.

No âmbito da área de Ciências Sociais e da Natureza, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de estimular a curiosidade, o gosto em aprender e o conhecimento sobre a realidade social e natural e ainda de desenvolver nos alunos uma atitude científica. Para tal realizaram-se diversas atividades experimentais, onde os alunos puderam manipular materiais, com a devida segurança, observar os seus comportamentos e associar os acontecimentos observados aos fenómenos naturais. Apesar da importância da integração dos conteúdos e processos das Ciências Sociais e da Natureza, pouca articulação foi feita, sendo este um aspeto a melhorar.

Quanto à Educação Artística podemos afirmar que foi a área menos explorada ao longo de toda a PES III, sendo que, a maior parte das vezes, recorreu-se à mesma de modo a complementar as outras áreas do saber, como são exemplo as músicas utilizadas como motivação e introdução a certas temáticas ou a dramatização de textos. No entanto houve sempre a preocupação da decoração do placar bem como a

organização dos materiais plásticos e acessórios para a festa de Natal. No que concerne à Expressão e Educação Motora desenvolvemos poucas atividades, no entanto as que foram desenvolvidas encontravam-se relacionadas com os ensaios da dança apresentada na festa de Natal.

De uma forma geral podemos afirmar que desenvolvemos algumas competências e conhecimentos específicos do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas ainda há muito que aprender, no entanto todas as atividades desenvolvidas foram pensadas e planeadas na tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem motivadores com o intuito de fomentar a curiosidade e o gosto em aprender.

**Parte II – Trabalho de Investigação - Comportamentos de agressividade e vitimização entre pares: um estudo com crianças do 4º ano de escolaridade**

## **Introdução**

Num primeiro momento é apresentado o problema e justificação do tema, que levou à formulação das respetivas perguntas e objetivos de investigação. No final, é feita uma breve descrição da estrutura do trabalho.

### *Problema e justificação do tema*

A violência, a agressividade e os maus tratos são, hoje em dia, uma das principais preocupações públicas da nossa sociedade. É cada vez mais notório que estes fenómenos começam a evidenciar-se na infância, prolongando-se pela adolescência e muitas vezes pela vida adulta. A agressividade na infância é maior na medida em que a criança não tem controlo sobre seus atos, agindo de maneira impulsiva e não prevendo ou avaliando as consequências das suas ações (Nascimento, 2009). Desta forma percebe-se que o tema a agressividade infantil, comove e angustia a sociedade pois, um número cada vez maior de crianças encontra-se envolvido em situações de maus-tratos, de condutas agressivas e de problemas de relação que transcendem a família e a escola.

Os comportamentos agressivos podem ser considerados como expressão de perturbações dissociais, quer em crianças, quer em adultos, sendo que, no caso das crianças, estes comportamentos não podem ser considerados apenas como sendo “simples maldade infantil”, mas sim como sendo o resultado de perturbações mais graves, que poderão dar origem a lacunas graves na vida adulta (APA,2002). Assim torna-se importante trabalhar em torno desta problemática para que todos possam compreender as repercussões que podem advir das condutas agressivas e de vitimização, bem como para que a própria criança reflita sobre as suas ações, enquanto agressor ou enquanto vítima.

Assim, pretende-se que este trabalho permita vislumbrar e refletir sobre os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares em crianças do 4º ano de escolaridade.

### *Perguntas e objetivos de investigação*

O presente trabalho foi desenvolvido a partir das seguintes perguntas “Como se distribuem as crianças pelos comportamentos de vitimização?”; “Como se

distribuem as crianças pelos comportamentos de agressão?"; "Quais as dimensões de vitimização e agressividade mais comuns entre pares?"; e respetivos objetivos gerais e específicos, "Compreender os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares nas crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade"; "Distribuição das crianças pela ocorrência dos comportamentos de vitimização e agressividade"; "Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização e agressividade"; "Identificar quais as dimensões de vitimização e agressividade mais comuns entre pares."

### *Estrutura do presente trabalho*

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em cinco partes fundamentais. A primeira, correspondente ao capítulo I, de cariz mais conceptual, diz respeito ao enquadramento teórico relativo aos temas agressividade infantil e agressividade e vitimização entre pares.

A segunda parte do trabalho, correspondente ao capítulo II diz respeito à metodologia de investigação, onde são apresentadas as questões de investigação e objetivos subjacentes ao presente estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de informação, os participantes do estudo, os procedimentos, e por fim, o tratamento dos dados.

A terceira parte, correspondente aos capítulos III, IV e V apresenta os resultados obtidos, analisa-os e discute-os, permitindo tirar conclusões relativamente às hipóteses de investigação, traçando ainda algumas limitações e perspetivas futuras de investigação sobre este tema.

O trabalho de investigação encerra com os respetivos anexos, onde se encontram os vários documentos de apoio à realização do estudo e respetivos instrumentos utilizados.

## Capítulo I

### Revisão da literatura

#### 1. Conceito de agressividade

Nos dias que correm, a comunicação social tem dado grande relevo a atos de agressividade entre crianças, jovens e adultos que pela sua gravidade tem causado grande consternação na sociedade (Ramirez, 2001), sendo cada vez mais o espaço escolar um “palco vital de tensões, conflitos e agressões” entre crianças (Sousa, s.d.).

Definir agressividade é uma tarefa complexa, pois existem implicações sociais e ideológicas, bem como certas dificuldades no seu estudo, uma vez que têm originado polémicas (Ramirez, 2001).

Segundo Ramirez (2001), para explicar e entender o funcionamento da agressividade humana, é fundamental compreender que a “agressão se manifesta como uma forma de conduta entre as muitas que um sujeito pode desenvolver, muito ligada à situação em que vive e que pode expressar-se de modos muito diversos.” Para Berkowitz (1993, cit. por Ramirez, 2001) a agressão pode ser definida “como qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente” e, de forma consensual, Abreu (1998, cit. por Velez, 2010) afirma que a agressividade se encontra associada à capacidade ou potencialidade de alguém, de forma propositada, provocar danos, ofensas e prejuízos morais e materiais a outra pessoa ou inclusive a si mesmo logo, encontra-se patente a intencionalidade do agressor face às suas ações. No entanto autores como Bertão (2004, cit. por Sousa, s.d) e Train (1997, cit. por Nascimento, 2009), defendem a agressividade como sendo um comportamento fulcral para a sobrevivência do indivíduo, sendo que Train (1997, cit. por Nascimento, 2009, p.10) afirma que:

Precisamos da agressividade para sermos capazes de controlar nosso ambiente, pois é dessa forma que nos tornamos independentes. A agressividade geralmente é maior quanto mais próximo estivermos da infância. À medida que envelhecermos, adquirimos cada vez mais controle e tornamo-nos cada vez menos dependentes dos outros. Sentimo-nos menos ameaçados e assim é menos provável que tenhamos reações agressivas.

Também Almeida (2010), num estudo de análise crítica baseada nas teorias de Hobbes e Rousseau acerca da agressividade e violência, defende que a agressividade é de cariz biológico, sendo uma das principais funções a de sobrevivência das espécies e que por esse motivo não é algo negativo, ou seja, “serve para a autopreservação, (...) faz parte da natureza humana e é necessária” (Almeida, 2010, p.75).

### **1.1. Tipos de agressividade**

Compreendendo que a agressividade faz parte do ser humano, Berkowitz (1993, cit. por Ramirez, 2001) e Geen (Del Pozo & González Pérez, 1992, cit por Almeida, 2007) argumentam que as teorias formuladas para explicarem a agressividade se dividem em duas áreas fundamentais, sendo que uma se baseia nas causas endógenas (variáveis internas), estritamente ligadas com o próprio indivíduo, tais como o “temperamento, fisiologia, expectativas socioculturais, personalidade e observação de estímulos violentos” (Almeida, 2007, p. 36) e causas exógenas (variáveis situacionais), ou seja, externas ao mesmo, podendo resultar no “não cumprimento das normas, as frustrações, o conflito familiar as tensões ambientais, a dor o ruído e os ataques interpessoais nomeadamente insultos e provocações” (Almeida, 2007, p.36). Tendo em conta as causas endógenas e exógenas, podemos referir que, segundo Ramirez (2001), as teorias ativas encontram-se correlacionadas com os impulsos internos do sujeito, e as teorias reativas defendem que a agressividade não é inata, mas sim aprendida, como forma de resposta ao meio ambiente no qual o indivíduo se insere, justificando a agressão como uma reação de emergência aos acontecimentos ambientais ou sociais.

Nesta linha de pensamentos, Lisboa (2005) refere que o comportamento agressivo encontra-se relacionado com ações desencadeadoras do ato agressivo, do foro reativo ou proactivo. A função reativa, como o nome indica, está relacionada com a reação a algo, como por exemplo em defesa a uma provocação, ataque ou barreira à concretização de determinados objetivos, sendo desta forma respostas interpessoais e hostis por natureza (Lisboa, 2005). Segundo a mesma autora, a função proativa não acontece em resposta a algo, mas sim voluntariamente, de forma deliberada e influenciada por reforços externos. Assim, percebe-se que a agressividade reativa encontra-se associada à rejeição entre pares, baixo auto controle e tendência para a resolução de conflitos/problemas de forma hostil, enquanto que a agressividade proativa encontra-se associada à “delinquência, criminalidade, vitimização, timidez ou

fobia social (...) e, por outro lado, também a aspetos positivos, como habilidades de liderança, iniciativa, competência social e autonomia” (Lisboa, 2005, p.21).

## **1.2. Teorias sobre a agressividade**

No entanto Mackal (1983, cit. por Ramirez, 2001) classifica a agressão em seis teorias, sendo elas:

- A teoria clássica da dor, que defende que perante um estímulo hostil o indivíduo reage agressivamente, pois “a dor é em si mesma suficiente para activar a agressão nos sujeitos” (Hull, 1943 & Pavlov, 1963, cit. por Ramirez, 2001);

- A teoria da frustração justifica a “conduta agressiva como resposta a um estado de privação” (Ramirez, 2001), como sendo uma barreira externa que impede o indivíduo de alcançar algo, ou ainda uma reação emocional interna que surge face a uma contrariedade (Ramirez, 2001).

- A teoria sociológica estuda a agressão enquanto forma de conduta coletiva e não individual, segundo Ramirez (2001) existem dois aspetos de agressividade social passíveis de serem distinguidos, isto é, a agressividade que se gera quando os objetivos alcançados são de natureza material e individualista, e a agressividade apresentada por um grupo organizado, sendo que quanto mais heterogéneo maior será a probabilidade de existir competição.

- A agressividade catártica surge como resposta da libertação da tensão negativa acumulada, sendo dessa forma o efeito da catarse, a diminuição da pressão, pelo que se o mecanismo de libertação catártica estiver bloqueado e por isso o indivíduo ao não produzir catarse, sentindo-se melhor, tornar-se-á mais agressivo (Ramirez, 2001).

- A teoria etiológica defende que os estímulos agressivos são herdados pelo homem, uma vez pertencente a uma escala filogenética, o que pressupõe “a agressão como uma reacção impulsiva e inata”, inconsciente e quase fisiológica (Ramirez, 2001).

- A teoria bioquímica ou genética pressupõe que a agressão advém de processos bioquímicos no interior do organismo, onde as hormonas demonstram ter uma grande influência pois, Mackal (1983, cit. por Ramirez, 2001) diz-nos acreditar na existência de hormonas agressivas, e que a noradrenalina causa efeitos agressivos no indivíduo.

### **1.3. Fatores de risco**

A agressividade infantil tem conotações específicas e diferentes em função do nível do desenvolvimento da criança. Segundo Ramirez (2001) os principais fatores que a influenciam são os seguintes:

#### **1.3.1. Fatores biológicos**

A autora apesar de afirmar que os fatores biológicos lhe parecem insuficientes para justificar a origem e o desenvolvimento da agressividade na infância, explica a existência de predisposições biológicas relativamente às condutas inadaptadas, tendo a agressividade uma influência mínima do ambiente, e que esta assume diversas formas, desde o roubo à violência (Brennan, Mednick & Kandel, 1991, cit. por Ramirez, 2001).

#### **1.3.2. Fatores de personalidade**

Vários estudos nesta área têm demonstrado que “as crianças agressoras mostram uma tendência significativa para a psicose, o que se traduz numa despreocupação com os demais, no gosto de enganar os outros e de os colocar no ridículo”, estando “patente um sentimento de crueldade e insensibilidade perante os problemas havendo dificuldade nas relações íntimas. Outras características são a extroversão a impulsividade e a tendência para a mudança apresentando perturbações de conduta” (Ramirez, 2001).

#### **1.3.3. Fatores cognitivos e sociais**

Investigações recentes no campo da agressividade “sustentam que os sujeitos agressivos não têm no seu repertório respostas para situações adversas que não sejam agressivas, e sugerem que a conduta agressiva, enquanto forma de interagir com o meio, é o resultado de uma inadaptação de vida a problemas na codificação da informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas” (Ramirez, 2001).

Segundo Ramirez (2001), a conduta agressiva pode resultar da rejeição que o indivíduo sofre por parte do seu grupo social, levando-o ao seu isolamento. Estes por sua vez excluem a criança das experiências básicas de interação social necessárias ao seu desenvolvimento da competência social.

Diversos autores como, Coie e Kupersmidt, (1983, cit. por Ramirez, 2001), referem que quando uma criança agressiva é rejeitada, cresce com a convicção de que o mundo é hostil e está contra ela, acabando por procurar apoio social junto dos

pares pelos quais se sente validada, uma vez que estas partilham o mesmo estatuto de rejeição.

#### **1.3. 4. Fatores ambientais**

De todos os fatores apresentados, este é o de maior relevância pois coloca a influência da família em primeiro plano, seguindo-se dos meios de comunicação e a escola. Segundo Patterson, Capaldi e Bank (1991, cit. por Ramirez, 2001), as condutas antissociais geradas entre os membros familiares que servem de modelo ao comportamento das crianças e jovens. Em contexto escolar a agressividade faz-se sentir nas condutas antissociais, como brigas, furtos, desobediência, entre outros, na exclusão dos grupos e no insucesso escolar. Este fenómeno é assim entendido como uma forma de interação aprendida, facilitada pelos modelos de conduta agressiva do ambiente familiar. De uma forma mais geral e de acordo com Ramirez (2001) pode-se afirmar que:

As variáveis que se encontram implicadas na etiologia familiar da agressão infantil citam-se: a carência de estruturas que sirvam de quadro de referência e dêem, por um lado, modelos claros de que se espera de cada um dos seus membros e por outro, coesão ao grupo; as práticas de disciplina inconsistentes (quer dizer, censurar algumas vezes o que noutras ocasiões é louvado ou ignorado, ou então aprovado por um dos cônjuges e reprovado pelo outro); o reforço positivo da agressividade; a utilização da violência na resolução dos conflitos conjugais, situação que serve de modelo de conduta para a criança; isolamento social da família; a rejeição paterna dos filhos; o emprego de castigos corporais; a carência de controlo por parte dos pais e a história familiar de condutas anti-sociais.

No que diz respeito aos meios de comunicação, também são um elemento ambiental que desenvolve a agressividade devido a uma exposição repetida à violência. Segundo Wood, et al. (1991, cit. por Ramirez, 2001) ver filmes de cariz violento aumenta o sentimento relacionado com a ira, pois potencia reações psicológicas, emocionais e cognitivas favoráveis à agressão, nomeadamente quando os atos de violência protagonizados são sinónimo de conquista de objetivos e de glória.

Já no que concerne ao contexto escolar, mais concretamente no recreio, espaço onde o fenómeno se encontra mais patente, pois é neste que a criança interage com maior intensidade com os seus pares, a criança desenvolve sentimentos de amizade que implicam ajuda e aceitação mútua, mas também de inimizade que por vezes desencadeiam comportamentos de alguma agressividade.

## **2. Agressividade infantil**

A agressividade na infância é maior, pois é nesta fase que a criança não tem controlo sobre seus atos, age de maneira impulsiva, não prevendo ou avaliando as consequências das suas ações (Nascimento, 2009).

Atualmente, a agressividade infantil é um tema que comove e angustia toda a sociedade, pois um número cada vez maior de crianças encontra-se envolvido em situações de maus-tratos, de condutas agressivas e de problemas de relação que transcendem a família e a escola.

Segundo Ramirez (2001), a agressividade manifesta-se de diferentes formas, consoante o momento de evolução do desenvolvimento. A valorização da presença de um comportamento agressivo deve ter em conta o nível de desenvolvimento da criança, já que alguns são próprios de um momento ou idade e podem parecer inapropriados noutra.

É difícil situar o momento preciso da agressividade, não obstante, a criança começa desde muito cedo a reagir contra todas as fontes de frustração, de restrição ou de irritação (Herbert, 1983, cit. por Ramirez, 2001). As primeiras manifestações de agressividade são muito aleatórias e pouco dirigidas, mas à medida que a criança vai crescendo, elas vão-se focando em objetivos mais concretos (Ramirez, 2001).

### **2.1. Agressividade em função do género**

Segundo autores como Chen, Wang e Liu (2002), Rubin e Parker (1998) e Moffit (1993) citados por Lisboa (2005) e ainda Viljoen, O'Neill e Sidhu (2005) existe diferença de género à manifestação do comportamento agressivo no ciclo vital.

Assim, torna-se importante considerar as características biológicas para a análise da diferença de géneros pois, segundo estudos de Chen, et al. (2002, cit. por Lisboa, 2005) e de Viljoen (2005) referem que os meninos apresentam um maior índice de agressividade física, mas também verbal do que as meninas, no entanto, os mesmos autores afirmam que os altos índices de agressividade verbal identificados

em meninas na infância, poderão estar associados a manifestações de agressividade relacional na adolescência (Lisboa, 2005).

Neste sentido, e retornando às características biológicas, importa referir que o aspeto físico, associado à força e habilidade para realizar certas atividades, tem influência nas respostas do meio envolvente da criança, mas também das pessoas com quem contactam, pois estas interagem de forma diferente com meninos e meninas, e até mesmo as expectativas face a comportamentos esperados difere entre os géneros (Lisboa, 2005). Assim pode-se concluir que os aspetos biológicos se encontram estritamente ligados aos valores e expectativas culturais, de que os meninos são mais fortes, apresentam um temperamento difícil e com adequada coordenação motora, sendo as meninas vistas como mais fracas, delicadas, obedientes e mais sensíveis (Coie & Dogde, 1998; Ruble & Martin, 1998, cit. por Lisboa, 2005).

De acordo com Lisboa (2005), e Viljoen (2005) partindo de estudos realizados por ambos, conclui-se que as meninas demonstraram recorrer mais a agressões verbais para enfrentar um problema, enquanto que os meninos recorrem mais a agressões físicas. No entanto, e segundo Lisboa (2005), a agressividade feminina é visivelmente menos investigada que a masculina, mas, atualmente, apesar de existir maior atenção em torno da agressividade feminina, ainda não existem conclusões que permitam compreender se as diferenças entre géneros, face à conduta agressiva, advém de fatores biológicos ou sociais mas, importa referir que a diferença entre os géneros, segundo Lisboa (2005) estão na forma de expressão de agressividade, e não na motivação, ou seja, o que desencadeia a conduta agressiva, pois “não há razão ou evidência para acreditar que as mulheres são menos propensas a demonstrarem comportamento agressivo que homens” (Lisboa, 2005., p. 20).

Desta forma torna-se interessante referir a existência de estudos que afirmam que há diferenças entre géneros face às escolhas de estratégias de *coping*, mas antes é fulcral definir-se o termo. Assim, o termo *coping* é oriundo do inglês, e diz respeito a esforços comportamentais/cognitivos de combate a questões específicas de determinadas situações. Para clarificar o conceito pode-se afirmar que estratégias de *coping* encontram-se relacionadas com formas práticas de enfrentar situações ameaçadoras, e estão orientadas para a resolução de problemas, isto é, para lidar com stress sem se descentrar do problema, o que implica o desenvolvimento de ações no sentido de eliminar, prevenir ou reduzir a situação ameaçadora (Barros, 2009).

De forma a interligar as estratégias de *coping* à agressividade, e segundo autores como Eiser (1995) e Aldwin (1994) citados por Barros (2009), as crianças do sexo feminino tendem a ter um repertório mais alargado de estratégias, utilizando de forma mais consistente estratégias do tipo expressão emocional e procura de suporte social, enquanto que as crianças do sexo masculino tendem a recorrer mais a estratégias do foro físico ou agressão física (Barros, 2009), o que vai ao encontro das teorias de que as meninas recorrem mais à agressão verbal, do que os meninos que manifestam mais a agressividade física.

## **2.2. Agressividade entre pares**

O contexto escolar tem repercussões significativas no desenvolvimento infantil, pois é no espaço escolar que a criança passa a maior parte do seu tempo. Na escola a criança pode adquirir autoestima, autoeficácia, habilidades sociais, bem como estabelecer relações com os seus pares, de onde advêm compromissos, negociações, cooperações e reconciliações (Lisboa, 2005).

A escola, hoje em dia, não é só um espaço de aprendizagem e socialização, uma vez que também apresenta risco para o desenvolvimento saudável da criança, pois pode ser vista como um palco de relações com ausência de equilíbrio de poder, reciprocidade e afeto entre professores e entre pares (Lisboa, 2005).

Apesar de o recreio ser conhecido como um espaço de socialização e aprendizagem, onde as crianças e adolescentes aprendem a tomar decisões, a conviver, aprendem as regras da socialização, a colocar-se no lugar do outro, a aceitar as vitórias e as derrotas, entre outros, também é um espaço, de acordo com estudos realizados em diversos países, tais como Reino Unido e Austrália, privilegiado de ocorrência de comportamentos agressivos entre as crianças que advêm das interações entre as crianças (Pereira, 2005).

É cada vez mais frequente ouvir-se falar de episódios de agressividade entre alunos, manifestos de diversas formas, tais como: a agressão física, real ou fingida; destruição de objetos, posses ou produções de terceiros; a apropriação de objetos, por vezes através do roubo; agressões verbais; delação do outro; desafio e desrespeito perante adultos. Dos tipos de agressividade mencionados, aquela que é mais frequente entre pares, tanto quanto é do nosso conhecimento, é a agressão direta, ou seja, aquela que ocorre através da interação direta, nomeadamente a agressão verbal (Raimundo & Seixas, 2009). As respostas a este tipo de agressões, por parte das vítimas, normalmente não vão ao encontro de atitudes agressivas pois, pelo contrário

é costume que as vítimas demonstrem sentimentos de tristeza, medo, insegurança, demonstrados através de lágrimas, por exemplo, pedidos de auxílio, resistência sem agressão, submissão e necessidade de consolo e conforto (Ramirez, 2001).

Mas, os comportamentos de agressividade entre pares não ocorrem somente em contexto escolar, é frequente que, durante as brincadeiras, surjam comportamentos de agressividade, pois, segundo Pinho (2004) existe uma forte relação entre brincadeiras e agressividade, havendo por diversas vezes episódios de brincadeira que resultam em conflitos que, por sua vez geram interações agressivas (Castro & Carvalho, 1991, cit por Pinho, 2004). Para Camargo e Mendes (2003) citados por Vieira (2007) “boa parte dos conflitos entre crianças ocorre em situação de brincadeira, e entre os principais motivos de iniciação dos conflitos estão as disputas por brinquedos ou objetos”, o que nos permite perceber que muitos dos comportamentos agressivos ocorrem durante atividades lúdicas que envolvam pelo menos dois intervenientes.

### **3. Vitimização entre pares**

A agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, quer de vítimas, quer de agressores, sendo que a “experiência de ser vitimizado não é facilmente superada” e que os indivíduos que sofreram de vitimização estão mais propensos a demonstrarem problemas comportamentais e afetivos (Hodges, Boivion, Vitaro, & Bukawski, 1999, cit. por Lisboa, 2005).

Assim, é possível identificar casos de vitimização quando deparados com crianças que são sistematicamente expostas a atos agressivos pelos seus pares, havendo uma “relação com ausência de reciprocidade e equilíbrio de poder”, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação (Bronfenbrenner, 1979/1996; Olweus, 1993, Salmivall & Cols, 1997, cit. por Lisboa, 2005).

Autores defendem que, a agressividade depende de pelo menos de dois intervenientes, ou seja, o agressor e a vítima. Moser (1991, cit. por Nascimento, 2009) defende que a agressividade é “um comportamento, por definição social, na medida em que se pressupõe uma relação diática como a maioria das condutas humanas. É uma interação social na medida em que (...) existem pelo menos duas pessoas que participam dessa interação”.

Segundo Ramirez (2001) a vítima é o protagonista desta díade conflituosa menos estudada, pelo que a vitimização infantil apresenta poucos estudos na

literatura, principalmente no que respeita à sua ocorrência no espaço escolar, pelo que a maioria das investigações realizadas se centraram na violência família, meio onde os maus tratos em crianças é mais frequente (Ramirez, 2001). No entanto, tanto quanto é do nosso conhecimento, o tipo de vitimização mais frequente entre pares diz respeito à vitimização verbal (Costa, 2011).

### **3.1. Tipos de vitimização**

Tendo em conta a magnitude dos maus tratos e de acordo com Finkelhor e Dziuba-Leatherman (1994, cit. por Ramirez, 2001) estabeleceu-se uma ampla tipologia das agressões a crianças, sendo elas:

- Vitimizações generalizadas, sofridas pela “maioria das crianças no decurso do seu desenvolvimento e que incluem assaltos dos irmãos, o castigo físico dos pais e, nalguns casos, sovas, vandalismo e roubo em pequena escala” (Ramirez, 2001).

- Vitimizações agudas, que, apesar de menos frequentes são mais graves e manifestam-se através da negligência, o mau trato físico e emocional, o abuso sexual, a mendicidade, corrupção, exploração laboral, maus tratos pré-natais e institucionais (Palacios, Moreno, & Jiménez, 1995, cit. por Ramirez, 2001).

- Vitimizações extraordinárias, é de toda a de maior gravidade, pois incluem o homicídio, abuso com homicídio e rapto (Ramirez, 2001).

Arruabarrena e Paul (1994, cit. por Ramirez, 2001) fazem uma distinção entre os maus tratos físicos e emocionais, podendo haver em ambos os casos distinções de cariz ativo e passivo. Nos casos de maus tratos físicos podemos verificar os ativos através de abusos físicos e/ou sexual, e os passivos através do abandono físico. Os maus tratos emocionais, como o nome indica, encontram-se relacionados com os estados emocionais logo, os maus tratos do foro ativo encontram-se associados ao mau trato emocional, e o do foro passivo ao abandono emocional.

Concluída a revisão bibliográfica, seguir-se-á a fundamentação das opções metodológicas adjacentes à concretização do projeto de investigação com o intuito de dar resposta às questões de investigação e consequentes objetivos.

## Capítulo II

### Metodologia

#### 1. Justificação e relevância do estudo

São poucos os estudos que abordam os comportamentos agressivos e de vitimização entre pares, tanto quanto é do nosso conhecimento e da revisão da literatura efetuada, sendo de destacar o estudo de Seixas (2005), que aborda a auto percepção das crianças face ao seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, e o estudo de Gouveia (2011), que de uma forma sucinta aborda a percepção dos alunos dos atos agressivos cometidos na escola que frequentam, bem como a percepção dos alunos enquanto observadores da agressão perpetuada através da visualização de vídeos, e ainda as percepções testemunhadas em relação ao apoio dos agentes educativos face a comportamentos agressivos ocorridos em contexto escolar. A vitimização é outro dos aspetos fulcrais a serem abordados, no que concerne aos comportamentos de vitimização entre pares, uma vez que, e segundo Ramirez (2001), escasseia na literatura informação e estudos sobre a vitimização infantil, principalmente no que concerne à vitimização em espaços escolares e também noutros contextos.

## **1.1. Delimitação do problema, questões de investigação e objetivos**

Qualquer investigação científica parte da escolha e definição de um problema. O tema do presente estudo é sobre “Comportamentos de vitimização e agressividade entre pares: um estudo com crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade.”

Deste modo, procurou-se, no presente estudo, as respostas às seguintes questões de investigação:

- Como se distribuem as crianças pelos comportamentos de vitimização?
- Como se distribuem as crianças pelos comportamentos de agressão?
- Quais as dimensões de vitimização e agressividade mais comuns entre pares?

### **1.1.1. Definição de objetivos**

Tendo por base o problema previamente enunciado e formuladas as questões de investigação sobre as quais se centra este trabalho, torna-se necessário especificar os objetivos que nos propomos atingir.

Seguidamente apresentam-se os objetivos:

#### **Objetivo geral**

-Compreender os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares nas crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade.

#### **1.1.1.1. Objetivos específicos**

- Distribuição das crianças pela ocorrência dos comportamentos de vitimização e agressividade;
- Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização e agressividade;
- Identificar quais as dimensões de vitimização e agressividade mais comuns entre pares.

### **1.1.2. Plano de investigação**

Qualquer investigação social tem como objetivo o de conhecer melhor a realidade social (Pardal & Correia, 2011), e para tal existem normas científicas que “exigem uma interação constante entre os métodos e os objetos de estudo” (Gauthier, 1986, cit por. Pedro, 2012), ou seja, “a natureza de um objeto de investigação impõe um certo tipo de percurso (...) e a adoção de um método condiciona a escolha do objeto de investigação e o tipo de dados a recolher” (Gauthier, 1986, cit por. Pedro, 2012), isto significa que é necessário adequar a metodologia de investigação ao que se pretende estudar.

Desta forma, para o presente estudo, como estratégia metodológica, optou-se pela escolha do inquérito por questionário como forma de recolha de dados, uma vez que, para além de garantir o anonimato e não necessitar de ser respondido de imediato, “permite ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito” (Pardal & Correia, 2011, p. 52), também é um instrumento de fácil, rápida e simples aplicação e é particularmente vocacionado para o estudo da interacção social ou das estruturas e dinâmicas de grupo” (Gonçalves, 2004, p. 80).

Assim será realizada uma investigação de carácter descritivo, tendo por base como técnica de recolha de dados o instrumento, “Peer Victimization Sale” (PVS e PVF) da autoria de Mynard e Joseph (2000), traduzido e adaptado para a população portuguesa pelo Prof. Doutor Feliciano Veiga (2007).

## **2. Amostra**

### **2.1. Amostra e justificação da sua escolha**

A amostra foi composta por 31 crianças, do 4.º ano, que frequentam atividades extracurriculares na zona urbana da Gafanha da Nazaré - Aveiro.

Como já referido, a agressividade infantil é alvo de poucos estudos e encontramos-nos perante “um número cada vez maior de crianças que apresentam comportamentos agressivos em desacordo com o que é socialmente considerado normal” (Santos, 2008, p.1).

Assim, a realização do estudo com esta amostra, justifica-se pelos seguintes motivos:

- 1) Compreender os comportamentos que as crianças têm face a atos agressivos e à vitimização entre pares pois, os episódios que ocorrem são

cada vez mais assentes, havendo por isso necessidade de evitar o agravamento do fenómeno (Costa & Vale, 1998; Santos 2008).

- 2) O 4º ano de escolaridade é composto por crianças mais velhas do 1º Ciclo do Ensino Básico, e neste sentido, e de acordo com a literatura espera-se uma maior maturação e conhecimento face ao tema de estudo a explorar, (Volpi & Volpi, 2006). Como já são mais capazes de ultrapassar o egocentrismo, embora ainda de forma limitada, permite que a criança consiga aceitar diferentes perspetivas e ter uma maior noção do mundo que a rodeia e dos seus pares (Monteiro & Ferreira, 2012).
- 3) Segundo estudos realizados os alunos do 1º ciclo tendem a comportar-se de forma mais agressiva, sendo que à medida que o nível de escolaridade aumenta, os comportamentos de vitimização/agressividade, tendem a diminuir (Santos, 2001), o que mais uma vez corrobora a escolha da presente amostra.
- 4) O estudo foi desenvolvido numa zona urbana do distrito de Aveiro, mais concretamente na Gafanha da Nazaré, prende-se com o facto de este ser o local de residência da autora do trabalho de investigação, o que tornou mais fácil o contato com as instituições, assim como a selecção e recolha dos dados.

*Principais critérios de inclusão e exclusão da amostra:*

Apenas as crianças que frequentem o 4º ano de escolaridade e se encontrem envolvidas em atividades extracurriculares foram escolhidas para fazer parte do presente estudo. Também é uma condição necessária a autorização do encarregado de educação para a aplicação do questionário. Deste modo, todas as outras crianças que não se enquadrem no perfil referido não podiam ser incluídas na amostra.

De seguida são apresentados os dados recolhidos acerca da caracterização sociodemográfica da nossa amostra.

## 2.2. Características da amostra

A partir dos procedimentos anteriores, a amostra total é constituída por 31 crianças. As características da amostra estão descritas no quadro 1.

**Quadro 1-** Características sociodemográficas da amostra (n=31; 100%)

<b>Características sócio-demográficas</b>	<b>Geral n=31</b>	
	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>Idade</b>	9,26	0,445
<b>Anos de escolaridade</b>	4	0
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>		
Feminino	20	64,5%
Masculino	11	35,5%

Do total dos 31 sujeitos da amostra 20 são do género feminino (64,5%) e 11 do género masculino (35,5%), sendo a média de idade de 9,26 anos.

Através do quadro 1, podemos ainda verificar que todas as crianças frequentam 4º ano de escolaridade.

No quadro 2, são apresentadas as percentagens das habilitações escolares das mães.

**Quadro 2** - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares das mães (n=31; 100%)

<b>Habilitações da mãe</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
4º ano	1	3,2%
6º ano	3	9,7%
9º ano	5	16,1%
12º ano	5	16,1%
Licenciatura	5	16,1%
<b>Total</b>	19	61,3%
Sem resposta	12	38,7%
<b>Total</b>	31	100%

No que concerne às habilitações escolares da mãe, podemos referir que, dos sujeitos que responderam, existe uma igualdade no que concerne a três níveis de ensino, nomeadamente o 9ºano, o 12º ano e a licenciatura (16,1% cada), sendo as mais comuns no que respeita a esta amostra. Com 9,7% das respostas percebemos que três das mães têm apenas o 6ºano de escolaridade e apenas 3,2%, ou seja, apenas uma das mães frequentou a escola apenas até ao 4º ano de escolaridade, havendo 12 alunos (38,7%) que não responderam à questão.

No quadro 3 são apresentadas as percentagens das habilitações escolares dos pais.

**Quadro 3** - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai (n=31; 100%)

<b>Habilitações do pai</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
4º ano	2	6,5%
6º ano	2	6,5%
9º ano	3	9,7%
12º ano	5	16,1%
Licenciatura	4	12,9%
Mestrado	1	3,2%
<b>Total</b>	17	54,8%
Sem resposta	14	45,2%
<b>Total</b>	31	100%

No que respeita às habilitações literárias dos pais, podemos referir que 13% dos pais têm o 4º e 6º ano de escolaridade, e 9,7% dos pais têm o 9º ano e 12,9% dos pais tem como habilitação literária a licenciatura (12,9%).

Em suma, 16,1% dos pais tem como habilitações escolares o 12º ano, havendo uma minoria de 3,2%, ou seja, um pai, com a habilitação literária de mestrado, havendo 14 alunos (45.2%) que não responderam à questão.

No quadro 4 são apresentadas as percentagens das profissões das mães.

**Quadro 4** - Distribuição da amostra em função da variável profissão da mãe (n=31; 100%)

<b>Profissão da mãe</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Doméstica	7	22,6%
Empregada Fabril	5	16,1%
Contabilista	1	3,2%
Professora	1	3,2%
Arqueóloga	1	3,2%
Rececionista	1	3,2%
Restauração	1	3,2%
Secretária	2	6,5%
Assistente Operacional	2	6,5%
Auxiliar de educação	1	3,2%
Babysitter	1	3,2%
Designer	1	3,2%
Técnica de qualidade	1	3,2%
Decoradora de interiores	1	3,2%
Telefonista	1	3,2%
Empregada doméstica	1	3,2%
Socióloga	1	3,2%
Técnica Oficial de Contas	1	3,2%
Desempregada	1	3,2%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

No que respeita às profissões das mães, importa referir que, 22.6% das mães é “Doméstica”, no entanto podemos verificar que a profissão “empregada fabril” é a que apresenta uma maior frequência (16.1%).

No quadro 5 são apresentadas as percentagens das profissões dos pais.

**Quadro 5** - Distribuição da amostra em função da variável profissão do pai (n=31; 100%)

<b>Profissão do pai</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pintor	1	3,2%
Empregado fabril	1	3,2%
Engenheiro	1	3,2%
Chefe de máquinas	1	3,2%
Contabilista	1	3,2%
Operador de máquinas	1	3,2%
Professor	1	3,2%
2º Maquinista	1	3,2%
Geólogo	1	3,2%
Comercial	2	6,5%
Restauração	1	3,2%
Eletromecânico	1	3,2%
Camionista	1	3,2%
Eletricista	1	3,2%
Empregado de mesa	1	3,2%
Construtor Civil	1	3,2%
Estivador	2	6,5%
Soldador	1	3,2%
Técnico de informática	1	3,2%
Pescador	1	3,2%
Informático	1	3,2%
Mediador de seguros	1	3,2%
Serralheiro mecânico	2	6,5%
Desempregado	1	3,2%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>87,1%</b>
Sem resposta	4	12,9%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

No que respeita às profissões dos pais, podemos verificar que as profissões se apresentam uma maior frequência são nomeadamente, “Comercial” (6,5%), “Estivador” (6,5%) e “Serralheiro Mecânico” (6,5%), havendo 4 alunos (12.9%) que não responderam à questão.

### **3. Técnicas e instrumentos**

Formulada a questão de investigação realizou-se uma revisão da literatura, no sentido de escolher os instrumentos que parecessem mais pertinentes para o presente estudo. Neste sentido, optou-se pela administração de um questionário, pois possibilita uma maior sistematização dos resultados obtidos e a facilidade de análise, garante o anonimato das respostas, e tem uma apresentação uniformizada.

Os questionários foram distribuídos numa composição de três páginas e dividido em duas seções.

A primeira seção diz respeito à caracterização sociodemográfica dos participantes, nomeadamente ano de escolaridade, sexo, idade, data de nascimento, número de reprovação e habilitações escolares e profissão dos pais.

Quanto à segunda seção, a mesma diz respeito à avaliação das dimensões da agressividade e vitimização - “Peer victimization scale” (PVS e PVF) de Mynard e Joseph (2000), escala traduzida e adaptada para Portugal pelo Prof. Doutor Feliciano Veiga (2007), já utilizada como instrumento de recolha de dados em diversos estudos com crianças e adolescentes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e também secundário (Veiga, 2007 e 2008; Garcia, 2010; Vélez, 2010). Trata-se então de uma escala multidimensional “com respostas de auto-relato, numa escala tipo *Likert*, com três opções de resposta relativas a comportamentos específicos de vitimização (0 = nunca, 1 = uma vez, 2 = duas ou mais vezes)”, (Vélez, 2010). As dimensões da agressividade e vitimização que podemos presenciar na escala, segundo Veiga (2007), encontram-se divididas em quatro fatores, sendo eles a agressividade/vitimização física, social, verbal e o ataque à propriedade, o que nos poderá facilitar na compreensão das representações destas duas ocorrências. Assim, para a dimensão de vitimização física verificam-se as questões “01. Deram-me um murro; 05. Deram-me pontapés; 09. Feriram-me fisicamente; 13. Espancaram-me.” No que respeita à dimensão de agressão verbal, verificam-se as questões “03. Chamaram-me nomes; 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência; 11. Fizeram pouco de mim sem razão; 15. Insultaram-me com palavrões. Relativamente à dimensão de vitimização social, destacam-se as questões “02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus colegas; 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim; 10. Recusaram-se a falar comigo; 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar. Por fim, no que concerne à dimensão de vitimização por ataque à propriedade, destacam-se as questões “04. Levaram as minhas coisas sem autorização; 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas; 12. Roubaram-me alguma coisa; 16. Estragaram as minhas coisas de propósito.”

No que concerne à dimensão de agressão física verificam-se as questões “01. Dei um murro a um colega; 05. Dei pontapés a algum colega; 09. Feri alguém fisicamente; 13. Espanquei alguém.” No que respeita à dimensão de agressão verbal, verificam-se as questões “03. Chamei nomes a alguém; 07. Gozei com um colega por causa da sua aparência; 11. Fiz pouco de alguém sem razão; 15. Insultei alguém com

palavrões. Relativamente à dimensão de agressão social, destacam-se as questões “02. Tentei meter alguém em sarilhos com outros colegas; 06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele; 10. Recusei falar com alguém; 14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega. Por fim, no que concerne à dimensão de agressão por ataque à propriedade, destacam-se as questões “04. Levei as coisas de alguém sem autorização; 08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas; 12. Roubei alguma coisa; 16. Estraguei as coisas de alguém de propósito.”

#### **4. Procedimentos**

Após a conclusão da seleção dos questionários a aplicar foi solicitada a autorização dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo (cf. Anexo 11) e o contacto e autorização dos responsáveis dos locais das atividades extracurriculares (cf. Anexo 12). Na sequência da autorização dos pais contactaram-se os responsáveis dos locais onde se realizam as atividades de tempos livres e atividades extracurriculares a fim de decidir a data e hora mais conveniente para passar os questionários às crianças.

A aplicação dos questionários decorreu entre os dias 9 de março e 6 de abril de 2013, com duração de cerca de 20 minutos, tendo sido dadas algumas informações sobre a temática e objetivo do estudo, explicitação oral de alguns vocábulos, salientando-se o anonimato e confidencialidade de todo o processo. Todos os questionários foram aplicados pela investigadora, contando com a colaboração dos responsáveis dos locais e pais.

Por último, procedeu-se à análise e tratamento dos dados recolhidos e respetivas conclusões.

#### **4.1. Análise e tratamento de dados**

Findado o período de recolha de dados, realizou-se o “trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respectivos eixos de análise” (Afonso, 2005) do qual serão obtidas as respostas às questões de investigação.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa informático de tratamento estatístico de dados denominado *Package for the Social Sciences* – versão 20 (SPSS).

## Capítulo III

### Apresentação dos resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados do presente trabalho de investigação, de acordo com as questões previamente formuladas e respetivos objetivos.

#### 1. Distribuição das crianças pelos itens de vitimização e agressão (Peer Victimization Scale – PVS e PVF)

##### 1.1. Distribuição das crianças pelos itens de vitimização – Peer Victimization Scale – PVS

No quadro 6, são então apresentadas, as percentagens dos itens de vitimização do questionário.

**Quadro 6** - Distribuição das crianças pelos itens de vitimização do questionário

Peer Victimization Scale - PVS	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01. Deram-me um murro	67,7%	16,1%	16,1%
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	51,6%	19,4%	29%
03. Chamaram-me nomes	32,3%	12,9%	54,8%
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	51,6%	29%	19,4%
05. Deram-me pontapés	41,9%	32,3%	25,8%
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	54,8%	22,6%	22,6%
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	58,1%	12,9%	29%
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	64,5%	22,6%	12,9%
09. Feriram-me fisicamente	67,7%	9,7%	22,6%
10. Recusaram-se a falar comigo	41,9%	22,6%	35,5%
11. Fizeram pouco de mim sem razão	61,3%	19,4%	19,4%
12. Roubaram-me alguma coisa	67,7%	12,9%	19,4%
13. Espancaram-me	80,6%	6,5%	12,9%
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	61,3%	25,8%	12,9%
15. Insultaram-me com palavrões	48,4%	22,6%	29%
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	74,2%	6,5%	19,4%

**Legenda:** 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes.

No que concerne aos itens da vitimização, observa-se que, os comportamentos de vitimização com maior ocorrência, de pelo menos uma vez ou duas e mais vezes, dizem respeito aos itens “03. Chamaram-me nomes” (67,7%); 05. Deram-me pontapés” (58,1%); “10. Recusaram-se falar comigo” (58,1%); e “15. Insultaram-me com palavrões” (51,6%). Já os comportamentos de vitimização com menor ocorrência,

dizem respeito aos itens “13. Espancaram-me” (19,4%), e ao item “16.Estragaram as minhas coisas de propósito” (25,9%).

## 1.2. Distribuição das crianças pelos itens de agressão – Peer Victimization Scale – PVF

No quadro 7, são apresentadas, as percentagens dos itens de agressão do questionário.

**Quadro 7** - Distribuição das crianças pelos itens de agressão do questionário

Peer Victimization Scale - PVF	0	1	2
	(%)	(%)	(%)
01.Dei um murro a um colega	67,7%	19,4%	12,9%
02.Tentei meter alguém em sarilhos com outros colegas	90,3%	6,5%	3,2%
03.Chamei nomes a alguém	67,7%	12,9%	19,4%
04.Levei as coisas de alguém sem autorização	83,9%	16,1%	0%
05.Dei pontapés a um colega	61,3%	22,6%	16,1%
06.Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	93,5%	6,5%	0%
07.Gozei com um colega por causa da sua aparência	77,4%	16,1%	6,5%
08.Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	96,8%	3,2%	0%
09.Feri alguém fisicamente	80,6%	9,7%	9,7%
10.Recusei falar com alguém	71%	22,6%	6,5%
11.Fiz pouco de alguém sem razão	96,8%	3,2%	0%
12.Roubei alguma coisa	90,3%	9,7%	0%
13.Espanquei alguém	93,5%	6,5%	0%
14.Fiz com que outras pessoas deixassem de falar com um colega	93,5%	6,5%	0%
15.Insultei alguém com palavras	74,2%	16,1%	9,7%
16.Estraguei as coisas de alguém de propósito	93,5%	6,5%	0%

**Legenda:** 0 –Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes.

No que concerne aos itens da agressão, observa-se que, os comportamentos de agressividade com maior ocorrência, de pelo menos uma vez ou duas ou mais vezes, dizem respeito aos itens “01. Dei um murro a um colega” (32,3%); “03. Chamei nomes” (32,3%), e “05. Dei pontapés algum colegas (38,7%).

Já os comportamentos de agressividade com menor ocorrência, dizem respeito a seis dos dezasseis itens do questionário, ou seja, aos itens, “08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas” com 3,2%; “11. Fiz pouco de alguém sem razão”, com 3,2%; “06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele”, com 6,5%; “13. Espanquei alguém”, com 6,5%; “14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega”, com 6,5 %, e por fim o item “16. Estraguei as

cosas de alguém de propósito, também com apenas 6,5% de percentagem de acontecimento de pelo menos uma vez.

## 2. Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização e agressão (Peer Victimization Scale – PVS e PVF)

### 2.1. Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização – Peer Victimization Scale – PVS

No quadro 8, são apresentadas as percentagens das dimensões de vitimização do questionário.

**Quadro 8** - Distribuição das crianças pelas dimensões de vitimização do questionário

Peer Victimization Scale - PVS						
Vitimização Física	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Deram-me um murro	21	67,7%	5	16,1%	5	16,1%
Deram-me pontapés	13	41,9%	10	32,3%	8	25,8%
Feriram-me fisicamente	21	67,7%	3	9,7%	7	22,6%
Espancaram-me	25	80,6%	2	6,5%	4	12,9%
Vitimização Verbal	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Chamaram-me nomes	10	32,3%	4	12,9%	17	54,8%
Gozaram comigo por causa da minha aparência	18	58,1%	4	12,9%	9	29,0%
Fizeram pouco de mim sem razão	19	61,3%	6	19,4%	6	19,4%
Insultaram-me com palavras	15	48,4%	7	22,6%	9	29,0%
Vitimização Social	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	16	51,6%	6	19,4%	9	29,0%
Tentaram pôr os meus amigos contra mim	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
Recusaram-se a falar comigo	13	41,9%	7	22,6%	11	35,5%
Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	19	61,3%	8	25,8%	4	12,9%
Vitimização por ataque à propriedade	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Levaram as minhas coisas sem autorização	16	51,6%	9	29,0%	6	19,4%
Tentaram estragar algumas das minhas coisas	20	64,5%	7	22,6%	4	12,9%
Roubaram-me alguma coisa	21	67,7%	4	12,9%	6	19,4%
Estragaram as minhas coisas de propósito	23	74,2%	2	6,5%	6	19,4%

No que concerne à dimensão da vitimização física, o item com maior ocorrência (58,1%), diz respeito à questão “05. Deram-me pontapés” e o item com menor ocorrência (19,4%) corresponde à questão “Espancaram-me”.

Relativamente à dimensão de vitimização verbal, o item onde se verifica maior ocorrência, com 67,7% de respostas, corresponde à questão “03. Chamaram-me nomes” e, o item com menor percentagem de acontecimentos (38,8%) diz respeito à questão “09. Fizeram pouco de mim sem razão”.

Quanto à dimensão vitimização social, a maior percentagem de respostas (58,1%), corresponde à questão “10. Recusaram-se a falar comigo” e, o item com menor ocorrência (38,7%) diz respeito à questão “14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”.

No que respeita à dimensão vitimização por ataque à propriedade, o item com maior número de ocorrências (48,4%) encontra-se associada à questão “04. Levaram as minhas coisas sem autorização” e, o item com menor percentagem de respostas, corresponde à questão “16. Estragaram as minhas coisas de propósito”.

Ao analisarmos o quadro 8 podemos verificar que o item com maior número de ocorrências (67,7%) de pelo menos uma vez ou duas ou mais vezes, diz respeito à questão “03. Chamaram-me nomes”. O item referido corresponde, de acordo com a análise feita aos dados recolhidos, à dimensão de vitimização mais comum, ou seja, a vitimização verbal, com uma média de 50% de ocorrência de pelo menos uma vez. Quanto ao item com menor ocorrência, destaca-se a questão “13. Espancaram-me”, com 19,4% de respostas relativas a ter acontecido pelo menos uma vez. Este item corresponde à dimensão de vitimização física que, segundo os dados recolhidos, é também a dimensão menos comum, com 35,5% de ocorrência de pelo menos uma vez.

## 2.2. Distribuição das crianças pelas dimensões de agressão – Peer Victimization Scale – PVF

No quadro 9, são apresentadas as percentagens das dimensões de agressão do questionário.

**Quadro 9** - Distribuição das crianças pelas dimensões de agressão do questionário

Peer Victimization Scale - PVF						
Agressão Física	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Dei um murro a um colega	21	67,7%	6	19,4%	4	12,9%
Dei pontapés a um colega	19	61,3%	7	22,6%	5	16,1%
Feri alguém fisicamente	25	80,6%	3	9,7%	3	9,7%
Espanquei alguém	29	93,5%	2	6,5%	0	0%
Agressão Verbal	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Chamei nomes a alguém	21	67,7%	4	12,9%	6	19,4%
Gozei com um colega por causa da sua aparência	24	77,4%	5	16,1%	2	6,5%
Fiz pouco de alguém sem razão	30	96,8%	1	3,2%	0	0%
Insultei alguém com palavrões	23	74,2%	5	16,1%	3	9,7%
Agressão Social	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Tentei meter alguém em sarilhos com outros colegas	28	90,3%	2	6,5%	1	3,2%
Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	29	93,5%	2	6,5%	0	0%
Recusei falar com alguém	22	71,0%	7	22,6%	1	6,5%
Fiz com que outras pessoas deixassem de falar com um colega	29	93,5%	2	6,5%	0	0%
Agressão por ataque à propriedade	Nunca		Uma vez		Duas ou mais vezes	
	N	%	N	%	N	%
Levei as coisas de alguém sem autorização	26	83,9%	5	16,1%	0	0%
Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	30	96,8%	1	3,2%	0	0%
Roubei alguma coisa	28	90,3%	3	9,7%	0	0%
Estraguei as coisas de alguém de propósito	29	93,5%	2	6,5%	0	0%

No que concerne à dimensão de agressão física, o item com maior ocorrência (38,7%) diz respeito à questão “05. Dei pontapés a algum colega” e o item com menor ocorrência (6,5%) corresponde à questão “13. Espanquei alguém”.

Relativamente à dimensão de vitimização verbal, o item onde se verifica maior ocorrência, com 32,3% de respostas, corresponde à questão “03. Chamei nomes a alguém” e, o item com menor percentagem de acontecimentos (3,2%) diz respeito à questão “11. Fiz pouco de alguém sem razão”.

Quanto à dimensão vitimização social, a maior percentagem de respostas (25,8%) corresponde à questão “10. Recusei falar com alguém” e, o item com menor ocorrência (6,5%) diz respeito à questão “14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um amigo”.

No que respeita à dimensão vitimização por ataque à propriedade, o item com maior número de ocorrências (16,1%) encontra-se associada à questão “04. Levei as de alguém sem autorização” e, o item com menor percentagem de respostas, corresponde à questão “08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”.

Ao analisarmos o quadro 9 verificamos que o item com maior número de ocorrências (38,7%) de pelo menos uma vez ou duas ou mais vezes, diz respeito à questão “05. Dei pontapés a algum colega”. O item referido corresponde, de acordo com a análise feita aos dados recolhidos, à dimensão de agressão mais comum, ou seja, a agressão física, com uma média de 24,23% de ocorrência de pelo menos uma vez. Quanto ao item com menor ocorrência, destacam-se as questões “11. Fiz pouco de alguém sem razão”, com 3,2% de respostas relativas a ter acontecido pelo menos uma vez e “08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”, também essa com 3,2% das respostas para acontecimentos de pelo menos uma vez. Este último item corresponde à dimensão de agressão de ataque à propriedade que, segundo os dados recolhidos, é também a dimensão menos comum, com apenas 8,88% de ocorrência de pelo menos uma vez.

## Capítulo IV

### Discussão dos resultados

No capítulo anterior foram apresentados e descritos os resultados obtidos junto da amostra do presente estudo. Assim, neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos, tendo por base as questões formuladas, os resultados obtidos e a revisão da literatura acerca do tema em questão.

No que concerne ao problema em estudo importa fazer uma breve referência acerca dos fenómenos agressividade e vitimização entre pares uma vez que, atualmente o tema agressividade infantil comove e angustia toda a sociedade, pois um número cada vez maior de crianças encontra-se envolvido em situações de maus tratos, de condutas agressivas e de problemas de relação (Sousa, Lima & Silva, 2010). A agressividade e vitimização entre pares são fenómenos cada vez mais perceptíveis na nossa sociedade, sendo cada vez mais frequente ouvir-se falar de episódios deste cariz entre crianças. Este tipo de comportamento pode ser manifesto de diversas formas, tais como: a agressão/vitimização física; Agressão/vitimização verbal; agressão/vitimização social; e agressão/vitimização por ataque à propriedade. Moser (1991, cit. por Nascimento, 2009) defende que a agressividade é um comportamento social, pois trata-se de uma interação social onde existem pelo menos duas pessoas que participam nessa mesma interação, a vítima e o agressor.

De acordo com os dados recolhidos, na resposta à questão “*Como se distribuem as crianças pelos comportamentos de vitimização?*” conclui-se que, em quatro dos dezasseis itens de vitimização, nomeadamente no que respeita aos itens 03, 05, 10 e 15, mais de metade das crianças assumem já terem sido vítimas de maus-tratos na escola, pelo menos uma vez. Nos restantes itens, excetuando o item 13, em que apenas 19,4% das crianças afirmam terem sido vítimas, pelo menos um quarto das crianças da nossa amostra, variando entre 25,9% e 48,4%, afirmam terem sofrido desse tipo de maus-tratos na escola.

Quanto à questão “*Como se distribuem as crianças pelos comportamentos de agressão?*” conclui-se que, em todos os itens exceto no primeiro (01), existe uma menor ocorrência deste tipo de comportamentos em pelo menos uma vez, em relação aos comportamentos de vitimização. Quanto ao maior índice de respostas, face a

terem agredido alguém pelo menos uma vez, destacam-se os itens 01 (32,3%), 03 (32,3%) e 05 (38,7%).

Desta forma a amostra do presente estudo apresenta maior número de comportamentos de vitimização do que agressão. Estes dados vão ao encontro do que é descrito na literatura (Flores, 2007).

No que concerne à resposta à questão “*Quais as dimensões de vitimização e agressividade mais comuns entre pares?*”

Relativamente às *dimensão de vitimização* mais comum é a verbal, nomeadamente no que respeita à questão de chamar nomes, o que corresponde às conclusões de estudos já realizados por outros investigadores que também afirmam ser esta a manifestação de agressividade mais frequente (Raimundo & Seixas, 2009, e Santos, 2011), seguindo-se da vitimização social, com percentagens de ocorrência de pelo menos uma vez, não muito dispares da vitimização verbal. As dimensões de vitimização com menor ocorrência são a física e a de ataque à propriedade, embora a literatura refira que a vitimização física é a segunda mais frequente (Costa, 2011).

Relativamente às *dimensões de agressividade*, no presente estudo, concluiu-se que a agressão física é a dimensão mais comum (Flores, 2007). No entanto, a maioria dos estudos refere a agressão verbal como a dimensão mais frequente (Raimund & Seixas, 2009).

No entanto, salienta-se que a agressão física e verbal são as dimensões predominantes no presente trabalho de investigação, e que neste sentido os dados vão ao encontro do que é descrito na literatura (Raimundo & Seixas, 2009, & Santos, 2011). A dimensão de agressividade menos comum é a por ataque à propriedade, o que corresponde aos resultados de um estudo realizado por Santos (2011) que afirma que na sua amostra, a maioria dos alunos inquiridos, nunca foi alvo deste tipo de vitimização.

## Capítulo V

### 1. Conclusões

No presente capítulo, serão apresentadas as principais conclusões do trabalho e as suas limitações, bem como serão propostas ideias para novos estudos que julgamos serem interessantes de realizar futuramente.

Como pudemos analisar ao longo do trabalho, percebemos que a agressividade e vitimização entre pares são acontecimentos cada vez mais frequentes e também preocupantes, daí a importância de compreender de que forma estes comportamentos se manifestam. Em diversos estudos acerca do tema percebemos que, tanto quanto é do nosso conhecimento, e tendo em conta dados empíricos, existe um aumento de comportamentos de cariz agressivo em crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico (Raimundo & Seixas), sendo a agressão verbal aquela que predomina, seguindo-se da agressividade física. Outros estudos apontam que quanto menor a idade, maior a ocorrência de comportamentos agressivos, acima de tudo físicos, tendendo a decrescer em anos de escolaridade superiores (Santos, 2011).

Com o presente trabalho de investigação, foi objetivo principal compreender os comportamentos de agressividade e vitimização entre pares em crianças do 4º ano de escolaridade.

No entanto, salvaguarda-se que não é possível generalizar à população as conclusões obtidas, uma vez que a amostra selecionada é não probabilística, de conveniência, pelo que não é representativa da população, sendo que os resultados lhe deverão ser aplicados e interpretados com a prudência decorrente.

Com base na análise e tratamento dos dados recolhidos verificou-se que grande parte das crianças foi alvo de comportamentos agressivos, nomeadamente ao nível da agressividade verbal e social. As crianças que se assumem como agressoras admitem que a forma de agressão mais comum é física, nomeadamente dar pontapés.

### 2. Limitações e recomendações futuras

Ao longo da investigação foram encontradas algumas limitações para o estudo e consequentes objetivos definidos, o que afetou o desenrolar do trabalho de investigação. O tempo em que foi realizado revelou-se limitado, havendo um reduzido espaço para uma reflexão mais profunda sobre a temática, assim como sobre os

resultados obtidos. O tamanho da amostra, que nos parece diminuta, e por este motivo alguns dos resultados obtidos devem ser interpretados com cuidado.

O facto da recolha de dados ter sido realizada num só momento, o que impossibilita conclusões mais concretas relativamente à estabilidade do envolvimento das crianças em comportamentos de vitimização/agressividade.

Futuros estudos beneficiariam de uma amostra maior e aleatória, possibilitando a generalização dos resultados. Também seria vantajosa uma análise longitudinal que acompanhasse os alunos ao longo de um determinado tempo.

Outro aspeto remete para o estudo do papel da participação em atividades extracurriculares nos comportamentos de agressividade e vitimização entre pares, pois até ao momento é escassa a literatura neste campo.

Por último, estudar a propensão crescente da vitimização social face à vitimização física, pois até ao momento, a literatura, e tanto quanto é do nosso conhecimento, refere a última como a mais frequente.

## **Conclusão**

A um passo da docência, sei que nunca deixarei de ser aluna, aluna da vida, aluna da constante aprendizagem, da formação contínua, pois se houve algo que aprendemos ao longo deste percurso, foi que nada sabemos num mundo de tanta coisa por descobrir. É importante estar atualizado, evoluir com o conhecimento, procurar saber sempre mais e melhor, para assim, podermos melhorar aquilo que somos e aperfeiçoar, a cada dia que passa, aquilo para o qual nos formámos. A Prática de Ensino Supervisionada II e III, foi sem dúvida uma janela de aprendizagem para as portas pelas quais desejamos um dia entrar. Foi sem dúvida fundamental para a nossa formação inicial, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que nos permitiu desenvolver competências e conhecimentos essenciais para a docência em Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também para a vida.

Desta forma, o presente relatório reflete o culminar desta etapa, deveras importante na nossa formação, pois é nele que refletimos de forma mais consciente acerca de todo o nosso percurso académico, sobretudo das práticas implementadas, bem como das repercussões que as mesmas tiveram na vida escolar das crianças com que trabalhamos.

No que concerne à parte de reflexão crítica, procuramos ser o mais retrospectivas possível, pois sabemos que a capacidade de autorreflexão e autocrítica, são aspetos fundamentais para o bom desempenho da profissão docente. O ensino tornar-se-á melhor se os docentes se preocuparem em refletir e analisar as suas próprias práticas, procurando melhorá-las, procurando motivar os seus alunos para a aprendizagem, para a curiosidade em saber, para a vontade de estar na escola e fazer parte dela.

Esta reflexão permitiu uma maior aproximação face àquilo que somos, face ao que realizámos, face aos nossos pontos fortes e aos aspetos que necessitam de ser melhorados. Fez-nos também crescer enquanto pessoas e enquanto futuros profissionais e ajudou-nos a compreender melhor a necessidade de refletir sobre as nossas ações, e o impacto que essa mesma ação tem no processo de ensino/aprendizagem na vida das nossas crianças, pois são elas o foco principal no qual nos devemos centrar.

Relativamente ao trabalho de investigação, o tema surgiu da vontade de conhecer, de forma mais aprofundada, os comportamentos de agressividade e vitimização entre pares, devido à observação de episódios deste cariz em contexto da prática pedagógica e devido ao maior número de ocorrências deste tipo de comportamentos entre crianças na nossa sociedade que, segundo estudos empíricos,

a idade encontra-se relacionada com a agressividade, pois quanto menor a idade, maior a ocorrência de comportamentos agressivos, acima de tudo físicos, tendendo a decrescer em anos de escolaridade superiores (Santos, 2011).

Assim, procurámos compreender de que forma as crianças do 4º ano de escolaridade se distribuem pelos comportamentos e dimensões de vitimização e agressividade (física, verbal, social, de ataque à propriedade), tendo em conta o questionário “Peer Victimization Scale – PVS e PVF”, tendo verificado que, com base na análise e tratamento dos dados recolhidos que grande parte das crianças foi alvo de comportamentos agressivos, nomeadamente ao nível da agressividade verbal e social. Poucas crianças da nossa amostra se assumiram enquanto agressoras mas, aquelas que o fizeram, admitem que a forma de agressão mais comum é física, nomeadamente dar pontapés.

No entanto, importa referir, mais uma vez, que não é possível generalizar as conclusões obtidas pois a amostra, sendo de conveniência e não representativa da população, sendo que os resultados lhe deverão ser aplicados e interpretados com a prudência decorrente.

Em termos gerais, concluímos que, ao longo da nossa vida, deveremos ser profissionais reflexivos e autocríticos, que procuram melhorar as suas práticas, bem como conciliar a prática profissional com a prática de investigação, de forma a procurar e construir ativamente um conhecimento que se adequa aos contextos e grupos de trabalho, e que está em constante reavaliação.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Alarcão, I. (2008). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Obtido de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>.
- Almeida, A.(2007). *Violência na Escola: a actuação dos auxiliares de acção educativa*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/4741>.
- Almeida, H. (2010). *Agressividade e Violência em Hobbes e Rousseau: Etiologia, Genes e Ambiente*. (Tese de Doutoramento). Obtido de [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1460](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1460).
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychology Association (6ªed.)*. Washington, DC: AAuthor.
- Barros, D. (2009). *Estratégias de Coping em Crianças Vítimas de Abuso Sexual*. (Dissertação de mestrado). Obtido de [http://ufpbdigital.ufpb.pt/dspace/bitstream/10284/1545/3/DM\\_DanielaBarros.pdf](http://ufpbdigital.ufpb.pt/dspace/bitstream/10284/1545/3/DM_DanielaBarros.pdf).
- Boechat, I. (2008). *Ensinar é aprender*. Obtido de <http://www.partes.com.br/educacao/ensinareaprender.asp>.
- Bovo, M. (2007). Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, 7,1-11.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P., Pereira, B., Simões, H., & Farenzena, R. (2011). *Vitimização em contexto escolar: Frequência e múltiplas formas*. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13219/1/Vitima%C3%A7%C3>

[%A3o%20em%20contexto%20escolar%20Frequ%C3%Aancia%20e%20M%C3%BAltiplas%20formas.pdf](#).

Circular nº4/DGIDC/DGSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: DGIDC.

Couto, H. (2002). *O Homem, a Sociedade e o Direito*. Obtido de <http://goo.gl/LdKAw>

Escola Superior de Educação de Viseu. (2011). *Programa da unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de <http://elearning1213.esev.ipv.pt/>.

Escrivá, J. (s.d.). *Pequenas coisas*. Obtido de <http://www.escrivaworks.org.br/book/caminho-ponto-823.htm>.

Flores, C. (2007). *Estudo do bullying em contexto escolar numa amostra do 3º ao 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1002/1/2007001293.pdf>.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Obtido de [http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia da Autonomia.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf).

Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I*. Obtido de <http://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>.

Gouveia, S. (2011). *Bullying Escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. (Dissertação de mestrado). Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5002/1/ulfpie039662\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5002/1/ulfpie039662_tm.pdf).

Júlio, L. (2008). *Avaliação das competências na resolução de problemas sociais: crianças com agressividade e isolamento*. (Dissertação de mestrado). Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/752/1/17387\\_1Monografia\\_Luis\\_Julio\\_2008\\_FPCEUL.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/752/1/17387_1Monografia_Luis_Julio_2008_FPCEUL.pdf).

Kannedy, F. (1962). *Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa ignorância*. Obtido de [http://pt.wikiquote.org/wiki/John\\_F.\\_Kennedy](http://pt.wikiquote.org/wiki/John_F._Kennedy).

- Lisboa, C. (2005). *Comportamentos agressivos, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. (Dissertação de doutoramento). Obtido de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6875/000536824.pdf?sequence=1>.
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. & Marchi, R. (2002). Estratégias de Coping de crianças vítimas e não Vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15 (2), 345-362.
- Micheleto, I. (s.d.). *Ação-Reflexão-Ação: processo de formação continuada*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa:Editorial do Ministério da Educação.
- Monteiro, M. & Ferreira, P. (2012). *Ser humano (2ª parte): Psicologia B – 12º ano*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, L. & Muller, J. (2002). Agressividade na escola: um estudo de caso com crianças de cinco anos. *Eventos Pedagógicos*, 2 (1), 1-10.
- Nascimento, L. (2009). *Agressividade na escola: um estudo de caso com crianças de cinco anos*. (Projeto de Licenciatura). Obtido de [http://www.unemat.net.br/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_1577micuosoft\\_woud\\_liliane\\_pdf.pdf](http://www.unemat.net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1577micuosoft_woud_liliane_pdf.pdf).
- Pardal, L. & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pedro, L. (2012). *Projeto de dissertação*. Obtido de [http://www.slideshare.net/lfpedro/projeto-mcmm-20121109?from=ss\\_embed](http://www.slideshare.net/lfpedro/projeto-mcmm-20121109?from=ss_embed).
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista diálogo Educacional*, 9 (28), 455-466.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

- Pinho, L. (2004). *A Agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2006-08-22T065529Z-196/Publico/Luiz%20Fernando%20Sempionato%20Vieira%20Pinho.pdf](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-08-22T065529Z-196/Publico/Luiz%20Fernando%20Sempionato%20Vieira%20Pinho.pdf).
- Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamento de *Bullying* no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rebouças, F. (s.d.). *Homem-Animal Político*. Obtido de <http://www.infoescola.com/filosofia/homem-animal-politico/>.
- Santos, E. (2008). Agressividade infantil: possíveis causas e consequências. *Revista científica de psicologia*, 11, 1-11.
- Seixas, S. (2005). Violência Escolar: Metodologias de identificação de alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (23), 97-110.
- Sousa, P. (s.d.). *Agressividade em contexto escolar*. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf>.
- Veiga, F. (2011). Bullying and school disruption assessment: studies with Portuguese adolescent students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 469-476.
- Veiga, F. (2007). Adaptação da "Multidimensional Peer Victimization Scale" para Portugal. XIII Conferência Internacional sobre "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos". Braga: Universidade do Minho.
- Velez, M. (2010) *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado). Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799_tm.pdf).
- Vieira, T. (2007). *Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos Pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2007-05-10T131041Z-322/Publico/Timoteo%20Madaleno%20Vieira.pdf](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-05-10T131041Z-322/Publico/Timoteo%20Madaleno%20Vieira.pdf).
- Viljoen, J., O'Neill, M. & Sidhu, A. (2005). Bullying behaviors in female and male adolescent offenders: Prevalence, Types, and associations with psychosocial adjustment. *Aggressive Behavior*, 31, 521-536.

Volpi, J. & Volpi, S. (2006). *Etapas do desenvolvimento emocional*. Obtido de <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/VOLPI,%20Jos%C3%A9%20Henrique;%20VOLPI,%20Sandra%20Mara%20-%20Etapas%20do%20desenvolvimento%20emocional.pdf>.

## **Anexos**

**Anexo 1:** Planificações semanais - Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);

**Anexo 2:** Planificação a médio prazo – Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);

**Anexo 3:** Apresentação PowerPoint do projeto “A Menina do Mar” (Disponível em formato digital);

**Anexo 4:** Projeto Curricular de Grupo (Disponível em formato digital);

**Anexo 5:** Relatórios Critico-Reflexivos – Educação Pré-Escolar (Disponível em formato digital);

**Anexo 6:** Planificações semanais – 1º Ciclo do Ensino Básico (Disponível em formato digital);

**Anexo 7:** Relatórios Critico-Reflexivos – 1º Ciclo do Ensino Básico (Disponível em formato digital);

**Anexo 8:** Projeto Curricular de Turma (Disponível em formato digital);

**Anexo 9:** Questionário “Peer Victimization Scale – PVS e PVF”

Os questionários que se seguem dizem respeito a uma investigação de mestrado, estando garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. A tua colaboração é muito importante, pelo que solicito que respondas com sinceridade a todas as questões. Obrigada pela colaboração!

1. Ano de escolaridade: <input type="checkbox"/>	2. Idade: <input type="checkbox"/>	3. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
4. Data de nascimento ____/____/____		
5. Nº de reprovações até agora? <input type="checkbox"/>		
6. Habilitações escolares da mãe: 4º ano <input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/> 9º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/>		
7. Profissão da mãe: _____		
8. Habilitações escolares do pai: 4º ano <input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/> 9º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/>		
9. Profissão do pai: _____		

### Questionário PVS

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano letivo. Atende ao seguinte critério:

Se pensas que é a “**duas ou mais vezes**” a tua resposta à frase 03 (que diz “chamaram-me nomes”), então fica assim:    ① ① ②

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ① ① ② \_ 01. Deram-me um murro
- ① ① ② \_ 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos
- ① ① ② \_ 03. Chamaram-me nomes
- ① ① ② \_ 04. Levaram as minhas coisas sem autorização
- ① ① ② \_ 05. Deram-me pontapés
- ① ① ② \_ 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim
- ① ① ② \_ 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência
- ① ① ② \_ 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas
- ① ① ② \_ 09. Feriram-me fisicamente
- ① ① ② \_ 10. Recusaram-se a falar comigo
- ① ① ② \_ 11. Fizeram pouco de mim sem razão
- ① ① ② \_ 12. Roubaram-me alguma coisa
- ① ① ② \_ 13. Espancaram-me
- ① ① ② \_ 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar
- ① ① ② \_ 15. Insultaram-me com palavrões
- ① ① ② \_ 16. Estragaram as minhas coisas de propósito

### Questionário PVF

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis maus-tratos que tu próprio tenhas feito a algum dos teus colegas, durante este ano letivo. Atende ao seguinte critério:

Se pensas que é a “**duas ou mais vezes**” a tua resposta à frase 03 (que diz “chamei nomes a alguém”), então fica assim: ① ① ②

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ① ① ② \_ 01. Dei um murro a um colega
- ① ① ② \_ 02. Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas
- ① ① ② \_ 03. Chamei nomes a alguém
- ① ① ② \_ 04. Levei as coisas de alguém sem autorização
- ① ① ② \_ 05. Dei pontapés a algum colega
- ① ① ② \_ 06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele
- ① ① ② \_ 07. Gozei com um colega por causa da sua aparência
- ① ① ② \_ 08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas
- ① ① ② \_ 09. Feri alguém fisicamente
- ① ① ② \_ 10. Recusei falar com alguém
- ① ① ② \_ 11. Fiz pouco de alguém sem razão
- ① ① ② \_ 12. Roubei alguma coisa
- ① ① ② \_ 13. Espanquei alguém
- ① ① ② \_ 14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega
- ① ① ② \_ 15. Insultei alguém com palavrões
- ① ① ② \_ 16. Estraguei as coisas de alguém de propósito

**Anexo 10:** Pedido de autorização para a utilização do instrumento “Peer Victimization Scale ao Prof. Dr. Feliciano Veiga e consequente resposta

The screenshot shows a Gmail interface in a browser window. The address bar displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/fhveiga%40ie.ul.pt/13a8f669e745cabe>. The search bar contains the email address `fhveiga@ie.ul.pt`. The email title is "Pedido de autorização para a utilização da versão portuguesa do instrumento “Peer Victimization Scale” (PVS e PVF)." and it is addressed to `fhveiga`. The sender is identified as **Carla Mendes** with the email address `mendes8carla@gmail.com`, dated 23/10/12. The email body contains the following text:

Exmo. Sr. Doutor Feliciano Veiga

Sou aluna do curso de mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o trabalho de investigação, no âmbito da dissertação de mestrado. O trabalho pretende estudar a temática da agressividade e vitimização entre pares nas crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico. Neste sentido, e de acordo com os objetivos do estudo, venho solicitar a V. Ex.ª, a autorização da utilização da versão portuguesa do instrumento “Peer Victimization Scale” (PVS e PVF).

Agradeço desde já a atenção dispensada, estando disponível para prestar esclarecimentos adicionais.

Com os melhores cumprimentos,

Carla Mendes

← → ↻ <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/fhveiga%40ie.ul.pt/13a8fb967a205e2c>  
www.youtube.com/... SD Nike Air Alaris Plus 4...

+Carla Pesquisar Imagens Mapas Play YouTube Notícias Gmail Drive Calendário Mais ▾

Google fhveiga@ie.ul.pt 🔍

Gmail ▾

COMPOR

Caixa de Entrada  
Com estrela  
Importante  
Correio enviado  
Rascunhos (1)  
▶ Círculos 🔄  
despesas  
Pessoal  
tese  
▼ Trabalho  
▶ esev (1)  
Mais ▾

RE: Pedido de autorização para a utilização da versão portuguesa do instrumento "Peer Victimization Scale" (PVS e PVF). 📧 tese x

Feliciano Veiga <fhveiga@ie.ul.pt> 23/10/12 ☆ ↶ ▾  
para mim ▾  
Carla,

Muito bem, claro que autoriza, devendo no final ser-me enviada uma dissertação, dando disto mesmo conhecimento ao seu orientador.  
Feliciano Veiga

**De:** Carla Mendes [mailto:[mendes8carla@gmail.com](mailto:mendes8carla@gmail.com)]  
**Enviada:** terça-feira, 23 de Outubro de 2012 21:53  
**Para:** Feliciano Veiga  
**Assunto:** Pedido de autorização para a utilização da versão portuguesa do instrumento "Peer Victimization Scale" (PVS e PVF).

Exmo. Sr. Doutor Feliciano Veiga  
Sou aluna do curso de mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o trabalho de investigação, no âmbito da dissertação de mestrado. O trabalho pretende estudar a temática da agressividade e vitimização entre pares nas crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico. Neste sentido, e de acordo com os objetivos do estudo, venho solicitar a V. Ex.ª, a autorização da utilização da versão portuguesa do instrumento "Peer Victimization Scale" (PVS e PVF).

Agradeço desde já a atenção dispensada, estando disponível para prestar esclarecimentos adicionais.

Com os melhores cumprimentos,

Carla Mendes

**Anexo 11:** Pedido de autorização para participação no estudo aos encarregados de educação.

**Exmo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação**

**Assunto:** Pedido de colaboração para fins de investigação de mestrado.

Sou aluna do Curso de Mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o trabalho de investigação.

O estudo tem como objetivo principal compreender os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares nas crianças do 4º ano de escolaridade. Neste sentido, venho por este meio, solicitar a vossa autorização para que o vosso educando participe no estudo, nomeadamente através do preenchimento de um questionário, cujo objetivo será recolher informação.

Mais informo, que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de carácter confidencial, anónimo e voluntário.

Solicito desde já, a devolução do destacável, caso **autorize** a participação do vosso educando.

Na expectativa de uma resposta favorável, apresento os melhores cumprimentos.

Carla Maria Figueiredo Mendes

-----

Autorizo que o meu educando, \_\_\_\_\_  
participe no estudo acima referido.

\_\_\_\_\_  
O Encarregado de Educação

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**Anexo 12:** Pedido de colaboração aos responsáveis do ATL

**Exmo(a) Sr(a). Presidente do ATL da Chave**

**Assunto:** Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de mestrado.

Sou Carla Mendes, aluno do Curso de Mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o trabalho de investigação.

A análise bibliográfica consultada sobre a investigação feita neste campo, aponta para a evidência da escola não ser só um espaço de aprendizagem e socialização, mas também um local onde podem acontecer casos de agressão física e/ou psicológica entre crianças. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo principal compreender quais os comportamentos de vitimização e agressividade entre pares nas crianças do 4º ano de escolaridade.

Deste modo, venho por este meio, solicitar a sua colaboração na presente investigação, nomeadamente na recolha das crianças do 4º ano.

A recolha de dados será realizada apenas por mim e implicará: a) a aplicação dos instrumentos; b) a aplicação terá a duração de aproximada 15 a 20 minutos.

Mais informo, que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de carácter confidencial, anónimo e voluntário.

Solicito, ainda, a vossa colaboração para contactar os encarregados de educação com o intuito de explicar os objetivos e procedimentos do estudo, e obter consentimento para a participação dos seus educandos na investigação.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização da referida recolha de informação, a partir desta data. Manifesto, ainda a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por Vª Exª, apresento os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 11 de março de 2013

---

Carla Mendes

---

O Presidente