

Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

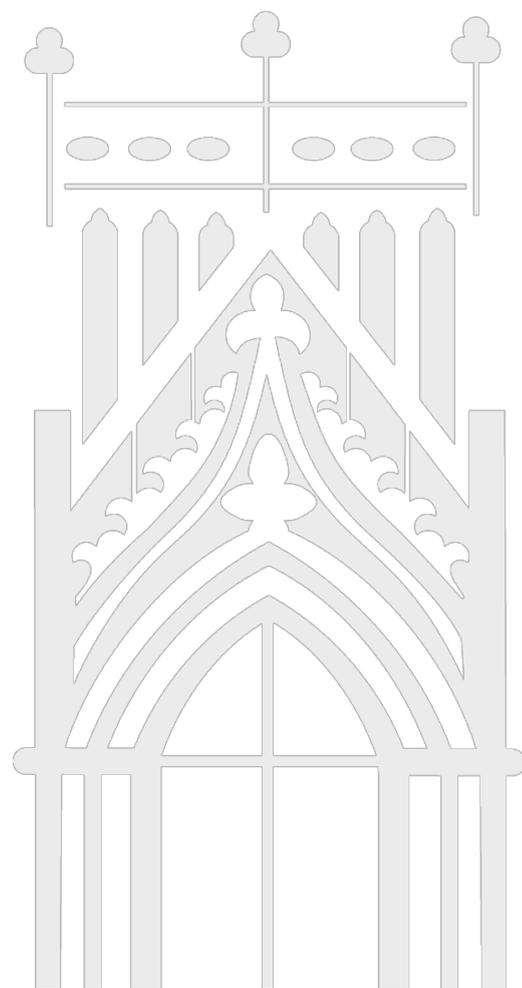
Relatório de Estágio da Prática de Ensino  
Supervisionada

Rute Regina Reduto Renca

setembro | 2013



Escola Superior de  
Educação, Comunicação  
e Desporto





Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
do Instituto Politécnico da Guarda  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino  
Básico

Discente: Rute Regina Reduto Renca

Orientador: Professora Doutora Rosa Branca Tracana

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Setembro 2013





## **Agradecimentos**

A realização do presente documento bem como todo o percurso académico e pessoal não seria possível sem a ajuda e a presença de várias pessoas, às quais deixo o meu grande apreço:

- ✓ À Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda e todos os Professores, pela garantia de uma formação adequada.
- ✓ À Professora Orientadora, Professora Doutora Rosa Branca Tracana, pela paciência, pelas linhas orientadoras, todo apoio e persistência até ao último momento.
- ✓ À minha família, aos meus amigos, às colegas e encarregados de educação, a firmeza, a certeza e o amparo.
- ✓ Aos meus meninos, a ânsia nas minhas ausências.





## RESUMO

O presente trabalho consiste no relatório final de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, surgido na sequência do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A base do presente relatório está na exposição dos elementos fundamentais do trabalho desenvolvido, que consistiu na articulação entre a teoria e a prática educativa, embora sempre com uma atitude de constante reflexão.

Efetivamente, esta é a postura que caracteriza um bom profissional de educação, não se devendo revelar um simples seguidor do currículo nacionalmente definido, mas sim um gestor do mesmo, adaptando-o à realidade educativa, nomeadamente ao ambiente educativo institucional, às especificidades de cada criança/aluno e às características do meio familiar (ALARCÃO, 2001).

*“A investigação pelos professores deriva de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (COCHRAN & LYTLE, 1993:24)*

O tema da pesquisa foram as primeiras concepções sexuais das crianças de 1º CEB. A metodologia de investigação seguida, abordada no terceiro capítulo deste relatório, explicita os pressupostos teóricos, os procedimentos adotados na concepção e aplicação dos modelos e dos instrumentos usados na investigação.

Uma constante atitude reflexiva permitiu conciliar a consistência entre os objetivos da investigação e a recolha dos dados, fazer reformulações das estratégias usadas, através de uma interação pessoal entre investigador e sujeitos observados de forma a ajustar a relação entre os objetivos da investigação e os dados a obter.

Em termos de dimensão sociológica externa, a investigação procurou ter em conta os contextos sociais mais gerais em que se inseriu, e neste sentido, o conhecimento produzido poderá, por exemplo, ser utilizado em contextos semelhantes.

Para o alcance do presente resultado final foram efetuadas pesquisas bibliográficas que revestiram um apoio muito significativo à fundamentação teórica de toda a prática educativa. Do envolvimento nesta pesquisa resultou uma maior consciência de bons procedimentos pedagógicos o que por sua vez se refletiu na atuação prática, consequentemente mais consistente e segura.

Acima de tudo, este é o resultado de um longo caminho percorrido com muito empenho e gratificação pessoal em direção à formação profissional. Este percurso feito pelo profissional-aluno é conscientemente realizado em movimento constante e nunca finalizado.

**Palavras-Chave:** Educação Sexual; Educação 1º CEB; Primeiras Concepções Sexuais;

## ABSTRACT

This work is the final report of Supervised Teaching Practice III in Education Kindergarten and 1st Primary School, emerged following the Master of Education Kindergarten and 1st Primary School.

The basis of this report is on display of the key elements of the work, which consisted in linking theory and educational practice, though always with an attitude of constant reflection.

Effectively, this is the posture that characterizes a good professional of education, that should not reveal himself a simple follower of nationally defined curriculum, but a manager of it, adapting it to the educational reality, namely the institutional educational environment, the specifics of each child / student and characteristics of the family environment (ALARCÃO, 2001).

"A teachers investigation stems from questions or generates questions and reflects the wishes of teachers to attribute meaning to their background and experiences to adopt a learning attitude or openness to life in the classroom" (COCHRAN & LYTLE, 1993:24).

The theme of the research was the first conceptions of sexual education that child of 1st CEB has. The research methodology followed, and discussed in the third chapter of this report explains the theoretical assumptions, the procedures adopted in the design and application of models and instruments used in research.

A constant reflexive attitude allowed reconciling the consistency between the objectives of research and data collection, to reformulations of the strategies used, through personal interaction between researcher and subjects observed, to adjust better and better the relationship between research objectives and data to be obtained.

In terms of external sociological dimension, research has tried to take into account the social wider as it entered, and in this sense, knowledge produced may, for example, be used in similar contexts.

To achieve this outcome were conducted literature searches that would cover a very substantial support to the theoretical foundation of the whole educational practice. The attachment in this research resulted in a greater awareness of good pedagogical procedures which in turn was reflected in performance practice, consequently more consistent and secure.

Above all, this is the result of a long road with a lot of commitment and personal gratification towards vocational training. This route taken by the professional-student is consciously performed in constant motion and never finished.

**Keywords:** Sex Education; Education 1st CEB; First Sexual Conceptions;

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	6
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	7
1.2. Caraterização do Meio .....	9
1.3. Caraterização das Instalações e Recursos Humanos da Escola.....	10
1.4. Caraterização da sala.....	12
1.5. Caraterização Socioeconómica das Turmas .....	13
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	16
2.1.Descrição do Processo de PES .....	17
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	33
3.1.Enquadramento teórico .....	35
3.2. Metodologia da Investigação .....	36
3.3. Justificação e problemática - a escolha do modelo de investigação.....	36
3.4. Procedimento.....	38
3.4.1. Escolha do tema .....	38
3.4.2. Descrição das fases.....	39
3.4.3. Diagnóstico.....	39
3.4.4. Instrumentos do estudo, planificação e construção - o uso de questionários como instrumentos de diagnóstico e de avaliação .....	40
3.4.5. Fase de ação ou intervenção: recurso a debates como ferramentas metodológicas ..	42
3.4.7. Análise reflexiva dos dados recolhidos nos questionários .....	52
3.4.8. Apreciação dos resultados obtidos questão a questão .....	54
3.5 Conclusão.....	57
3.6 Limitações e implicações do projeto .....	61
<b>Conclusão</b> .....	63
Conclusão.....	64
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	66
Bibliografia .....	67
Webgrafia.....	69
Legislação consultada .....	69
Apêndices.....	71

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Caracterização Sociocultural de famílias.....	14
Gráfico 2: Caracterização Socioprofissional das famílias .....	15
Gráfico 3: Distribuição por sexo .....	36
Gráfico 4: Análise estatística das respostas obtidas antes da intervenção.....	53
Gráfico 5: Análise estatística das respostas obtidas depois da intervenção .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Perspetiva da sala. Fonte: Própria.....	13
Figura 2: Poster "O que é estar Apaixonado". Fonte: Própria.....	20
Figura 3: Abordagem ao Sistema de unidades de capacidade. Fonte: Própria.....	22
Figura 4: Experiências com eletricidade. Fonte: Própria. ....	23
Figura 5: Propriedades do Ar: Ocupa Espaço. Fonte: Própria .....	24
Figura 6: Propriedades do ar: Combustão. Fonte: Própria .....	25
Figura 7: Propriedades do ar: Pressão. Fonte: Própria. ....	26
Figura 8: Fantoques e adereços para dramatizações. Fonte: Própria.....	26
Figura 9: Prenda do dia do Pai. Fonte: Própria. ....	27
Figura 10: Construção de recursos: livro "O Sonho da Rute". Fonte: Própria.....	28
Figura 11: Área curricular de Matemática com recursos interativos. Fonte: Própria.....	30
Figura 12: Poster 1 para perceção de conceções adquiridas na abordagem a Educação Sexual. Fonte: Própria.....	30
Figura 13: Germinação de Estudo do Meio e decoração em Expressão Plástica. Fonte: Própria. .....	32
Figura 14: Poster 2 para perceção das conceções adquiridas na abordagem a Educação Sexual. Fonte: Própria.....	32

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: O questionário Modelo, formulação, formato e objetivos da questão.....	42
Tabela 2: objetivos específicos da intervenção .....	43
Tabela 3: Quadro-síntese do Momento A .....	45
Tabela 4: Quadro-Síntese do Momento B.....	46
Tabela 5: Quadro-Síntese do Momento C.....	47
Tabela 6: Quadro-Síntese do Momento D.....	48
Tabela 7: Quadro-Síntese do Momento E.....	50
Tabela 8: Quadro-Síntese do Momento F .....	51

## INTRODUÇÃO

*“O perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos.”*

ROLDÃO (2005:49).

A realização do presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, especificamente, na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade a exploração prática de toda a teoria aprendida até então.

Sendo a discente licenciada em Educação de Infância pela Universidade de Aveiro, e exercendo a profissão há nove anos, foi-lhe deferida a equivalência à disciplina do mestrado de Prática de Ensino Supervisionado I (PES I), razão que justifica este relatório somente se referir à disciplina PES II.

Relativamente à organização e estrutura do presente relatório, este apresenta-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo referente ao enquadramento institucional, onde se descreve a organização e administração escolar da escola, a caracterização do meio, da escola (nomeadamente as instalações e dos recursos da mesma), da sala e das turmas onde esta prática foi realizada.

O segundo capítulo descreve o processo de PES com recurso à descrição de situações exemplo. É apresentada ainda a reflexão sobre o crescimento em direção aos objetivos definidos, os momentos vividos e novas metas autodefinidas para o pleno sucesso profissional e as considerações finais de toda a prática neste relatório apresentada.

Tendo como objetivo aprofundar, desenvolver e questionar o conhecimento dos alunos de 1.ºCEB quanto às conceções adquiridas acerca do tema “como nascem os bebés”, bem como os fatores influentes nessas conceções, o capítulo terceiro relata o percurso da investigação e da intervenção, nomeadamente no que se refere à metodologia, a escolha do modelo e procedimento. Constitui uma abordagem detalhada de todas as fases do processo, faz a análise e apreciação reflexiva dos resultados, deixando algumas considerações que possam constituir uma base de trabalho potencialmente generalizada a outros contextos similares.

**CAPÍTULO 1**  
**Enquadramento Institucional – Organização e Administração Escolar**

## 1.1. Organização e Administração Escolar

De acordo com as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico (2009), este ciclo “*constitui o segmento educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhe permita integrar-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido socioprofissional*”.

Para uma efetivação de tais pressupostos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) determina o carácter universal, obrigatório e gratuito desta etapa educativa - o Ensino Básico, referido no artigo 7.º alínea a) como sendo um dos seus objetivos “*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*”.

Deste modo, o Ensino Básico, incluindo o 1º Ciclo, concretiza amplamente o princípio básico da democracia de que “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*”, garantindo ainda, a “*igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.*” (Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 13.º e 14º).

No que respeita ao reconhecimento social de que esta valência é alvo, comparativamente com a realidade da Educação Pré-escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico é uma fase escolar socialmente mais valorizada, muito em consequência do seu objetivo específico de “*desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.*” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 8.º, ponto 3, alínea a). No fundo, o sistema educativo obriga legalmente a que esta seja a primeira fase de aprendizagem da criança, sendo por isso vista como o momento fulcral de aquisição das bases estruturais da construção de um ser profissional.

A escola EB1 da Santa Zita é uma instituição de atendimento educativo formal e sendo pública vai ao encontro do previsto no Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, que prevê que o regime de administração e gestão seja assegurada por órgãos próprios, nomeadamente o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do mesmo Decreto-Lei.

A escola em questão pertence ao Agrupamento de escolas da zona urbana da Guarda, o qual foi criado em 2003 e que é, atualmente, constituído por catorze estabelecimentos de educação e ensino, sendo quatro jardins-de-infância, nove escolas do 1º ciclo, um centro escolar com a educação pré-escolar e 1º ciclo e uma escola do 2º e 3º ciclos. Os profissionais de educação destes estabelecimentos regem-se pelo previsto nos Decretos-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto e 241/2001 de 30 de Agosto, nos quais se definem o perfil geral e o perfil específico do desempenho

profissional, dos Professores do 1.º Ciclo e dos Educadores de Infância. O Plano Anual de Atividades constitui um dos instrumentos de autonomia dos Agrupamentos, previstos na alínea c) do nº1 do art.º 9º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 Abril.

É o documento de planeamento que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução, sendo ambos seguidos pela instituição caracterizada. Acompanhando os Decretos-Lei acima referidos, na estruturação e organização, quer dos órgãos quer das atividades, tem ainda lugar o Regulamento Interno da escola em estudo.

## 1.2. Caraterização do Meio

A cidade da Guarda fica situada na Beira Alta no flanco nordeste da Serra da Estrela. Atinge, no ponto de maior altitude, 1056 metros, localizando-se a menos de 45 quilómetros da fronteira de Espanha. Com uma área de cerca de oito quilómetros, a população é de 25 520 residentes (*Dados preliminares do Censo de 2001*), distribuídos por três freguesias: a da Sé, a de S. Vicente e a de S. Miguel.

No âmbito regional, considerando a Beira Interior Norte, região onde se evidenciou ao longo do século XX o fenómeno do êxodo rural, o concelho da Guarda constituiu exceção. Com uma área de 717,9 Km<sup>2</sup>, este concelho detém os maiores quantitativos demográficos regionais, sendo o único a registar um crescimento populacional positivo.

No que concerne às atividades económicas, no concelho da Guarda as indústrias dos lanifícios, lacticínios, metalomecânicas, as indústrias tradicionais como o fabrico do Queijo da Serra e os artefactos de vime detiveram um papel relevante no passado. Verificou-se um crescente desenvolvimento da construção civil e da indústria extrativa do granito, impulsionado pelo êxodo rural e fixação das populações nas sedes de concelho e, fundamentalmente, na capital de distrito. No entanto, os setores primário e terciário foram os que mantiveram um lugar de destaque no concelho da Guarda no início da última década. No âmbito do setor primário evidencia-se a produção de batata, maçã, vinho e cereais. Até ao encerramento das últimas indústrias (metalomecânicas) mais de 70% da população ativa da Guarda trabalhava no setor terciário, uma vez que a Guarda é a capital administrativa e económica do distrito.

Embora sendo uma cidade de Interior, onde se tornam menos acessíveis bens, serviços e a dinâmica cultural própria dos grandes centros urbanos, é um facto que a cidade dispõe de uma panóplia de associações culturais e recreativas que tentam colmatar contrariedades da sua interioridade, tais como: o grupo de Teatro Aquilo, o Centro Cultural da Guarda com o seu Grupo

Coral, o Rancho Folclórico, os Jogos Tradicionais, o Conservatório de Música, o Clube de Montanhismo, o Núcleo Desportivo e Social, o INATEL. O Teatro Municipal da Guarda (TMG) tem também dinamizado um variado leque de atividades culturais (concertos, exposições, colóquios) apresentados numa agenda cultural a cada trimestre.

Ao nível de Estabelecimentos de Ensino destacam-se oito Jardins de Infância; quinze Escolas do Ensino Primário; três escolas do 2º e 3º Ciclos (Santa Clara, São Miguel e Sequeira); duas escolas secundárias com 3º Ciclo que recebem alunos a partir do 10º ano; Escola Profissional da Guarda; Instituto Politécnico da Guarda (IPG); Instituto Superior de Administração (ISACE); Instituto de Emprego e de Formação Profissional; Escola Superior de Enfermagem (integrada no IPG); CERCIG (apoio a crianças com deficiências); Associação Augusto Gil; Associações empresariais e comerciais (ex. NERGA); duas escolas de Línguas (Royal School e Future Kids); e vários centros de apoio ao estudo espalhados pela cidade;

Ao nível de equipamentos e serviços a potencializar para a população mais jovem, registam-se alguns dos mais importantes como o Instituto Português da Juventude; as piscinas municipais; o Teatro Municipal da Guarda; a biblioteca municipal; o Centro Comercial Vivaci;

Seria conveniente que se promovessem condições de acesso, através de protocolos, a algumas das associações e equipamentos supracitados, abrindo, desta forma, a possibilidade de uma melhor integração escola/meio. Especial destaque é dado ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, podendo proporcionar a alguns jovens, em risco de abandono escolar, a possibilidade de frequentarem uma formação prática de curta duração.

### 1.3. Caraterização das Instalações e Recursos Humanos da Escola

A escola do 1º Ciclo da Santa Zita é um dos catorze estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, com um total de cento e setenta e oito alunos, distribuídos por nove turmas. Além das salas de aulas, casas de banho, sala de professores, sala de reprografia e telefone e salão polivalente possui uma Biblioteca Escolar, um Centro de Recursos para alunos deficientes e uma Unidade de Multideficiência.

Situada na Rua Pedro Álvares Cabral, esta escola está a funcionar desde o ano letivo 1971/1972, obedecendo à construção do tipo CU3 - Plano de Centenários Urbano -, tem três pisos, sendo o rés-do-chão um espaço polivalente e os restantes pisos salas de aula e pequenas salas destinadas ao serviço administrativo e apoios.

Nos primeiros anos a cantina escolar esteve aberta mas, posteriormente foi desativada e o seu espaço transformado em polivalente.

Inicialmente com oito salas de aula foi redimensionada para dez salas devido ao grande aumento da população escolar. No rés-do-chão foi construída uma décima primeira sala destinada inicialmente a jardim-de-infância. Já funcionou como sala da UAS - Unidade de Apoio a Surdos, cujo projeto foi aprovado em 19 de Setembro de 2001 pelo Diretor Regional de Educação do Centro. Atualmente funciona como uma unidade de Multideficiência no âmbito da reabilitação psicomotora, terapias ocupacionais, hidroterapia e Centro de Recursos TIC para a Educação Especial.

Durante cerca de trinta anos o espaço envolvente foi descuidado e apenas no ano letivo 2000/2001, após sucessivos pedidos das várias Direções de Escola, foi reformulado e construído o campo de futebol, o de basquetebol, uma caixa de areia, um espaço de jogos tradicionais e de horta/jardim. Foram ainda criados dois espaços lúdicos, um dos quais com piso de borracha onde se encontram instalados equipamentos de madeira, tendo ambos o perímetro vedado com gradeamento.

Devido ao seu estado de degradação, foi solicitada na altura à Câmara Municipal, uma intervenção no interior e exterior do edifício de onde resultou uma nova pintura, isolamento, recuperação de mosaicos e granitos, envernizamento das salas, substituição de estores e aquecimento, remodelação das casas de banho e adaptação e expansão do 1º piso para a Biblioteca, Centro de Recursos e salão polivalente.

A criação de um jornal “Desejo de Voar”<sup>1</sup>, cuja publicação conta já com a 9ª edição e conquistou vários prémios, entre eles primeiros prémios, menções honrosas e melhor grafismo. Com um formato tabloide, é publicado no final de cada período letivo e tem uma tiragem média de 500 exemplares. A sua distribuição é feita na cidade e no concelho da Guarda. Trata vários assuntos da escola, da cidade, do concelho, do país e do mundo. Com diversos colaboradores (alunos, professores, auxiliares, pais, encarregados de educação e agora, estagiárias) o jornal é um projeto com a pretensão de estimular o espírito crítico e imaginativo de todos os participantes e ajudar na criação da identidade da própria escola.

A Biblioteca foi integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em 2002. É um espaço que tem uma área total de 77m<sup>2</sup>, distribuídos pelas várias áreas: receção/acolhimento, leitura informal e periódicos, leitura de documentos impressos, leitura de vídeo, leitura e produção multimédia e trabalho de grupo. É aqui que se elabora e produz o jornal escolar "Desejo de Voar". Está equipada com mobiliário apropriado ao espaço e aberta cinco dias por semana, das 9h ao 12h e das 14h às 17h30. Ganhou o nome de Virgílio Afonso em homenagem ao historiador, poeta e jornalista,

---

<sup>1</sup> [Http://www.desejodevoar.com/](http://www.desejodevoar.com/)

natural de Gonçalves (1923-1998) licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, depois de se ter formado na Escola do Magistério Primário da Guarda.

A escola inicia as suas atividades às 08h30m e encerra às 18h00m, com interrupção das 12h30m às 13h30m para almoço. As atividades letivas acontecem em regime normal, das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m, e as AECs funcionam das 16h00m às 18h00m.

#### 1.4. Caracterização da sala

*“Uma boa gestão e organização da sala de aula é uma condição para que a aprendizagem possa ocorrer, dado que o envolvimento dos alunos no trabalho está relacionado com a forma como os professores gerem as estruturas da sala de aula, mais do que com a forma como lidam com comportamentos individuais.” (DOYLE, 1986).*

A sala das duas turmas (figura 1) é a mesma e tem formato retangular, sendo que a lateral possui aberturas em toda a extensão - quatro janelas. Na lateral oposta há a porta de entrada – que por dar acesso a um corredor interior não pode ser considerada fonte de luz natural.

A iluminação artificial consiste em fileiras de lâmpadas fluorescentes dispostas perpendicularmente às aberturas, ao longo da sala. Devido à orientação, a sala não necessita de iluminação artificial durante todo o dia sendo este fator associado às condições atmosféricas.

O piso é de madeira e material opaco, as paredes são brancas e o teto é de cor clara.

O mobiliário consiste em mesas e cadeiras – total de quarenta e cinco unidades – mesa e três cadeiras de apoio, mesa e cadeira do professor, uma pequena estante para guardar material dos alunos, pequeno armário de portas que guarda os trabalhos dos alunos, livros e material de desgaste, uma mesa e cadeira para o computador e impressora e um quadro triplo verde de giz com recurso a quadro branco quando encerrado.



FIGURA 1 PERSPETIVA DA SALA. FONTE: PRÓPRIA

Na parede oposta à das janelas dispõe-se dois grandes placares para afixação de trabalhos e avisos, um de cortiça, outro branco. Entre a primeira e segunda janela existe também um placar de menor dimensão para afixação de horários, calendarizações e informações gerais.

Existe ainda, um recipiente para o lixo e um grande caixote de eco recolha de papel.

A disposição das mesas e cadeiras dos alunos não foi sempre a mesma. Sendo um grupo muito ativo e dinâmico, a estratégia de alterar frequentemente a disposição deste mobiliário foi renovando a motivação nos alunos.

### 1.5. Caraterização Socioeconómica das Turmas

Após uma recolha de dados das crianças de ambos os grupos através das fichas de identificação cedidas pelas instituições, tornou-se possível a concretização de uma análise desses mesmos elementos para que a presente caraterização seja o mais fiel possível às realidades educativas.

Assim, importa referir que a primeira turma de crianças do 4º ano era formada por dezassete elementos, oito do sexo feminino e nove do sexo masculino e a segunda turma constituída também por dezassete elementos, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino revelando bastante heterogeneidade em termos etários.

Das primeiras impressões, as turmas pareceram ser bastante ativas e comunicativas aceitando com naturalidade as professoras estagiárias, mostrando curiosidade e recetividade às propostas de atividades nas primeiras iniciativas de interação.

Na turma do 4º ano existiam duas crianças com dificuldades de aprendizagem e num caso com problemas comportamentais associados a um défice de atenção, possivelmente relacionado com hiperatividade, sendo que por isso beneficiam de Apoio Escolar. Na segunda turma existia uma criança de etnia cigana com dificuldades ao nível da fala e de aprendizagem, também beneficiária de Apoio Escolar. A maioria dos alunos almoça na instituição particular Santa Zita que se situa

ao lado da escola. Os alunos frequentam, também, as Atividades de Tempos Livres (ATL) da instituição particular (onde almoçam), fora do período escolar diário e durante as interrupções letivas, onde se desenvolvem atividades de animação e socialização com as crianças. Este programa, através de acordo estabelecido com os Encarregados de Educação e a direção da instituição, presta igualmente apoio à escola e aos alunos, quando falta um professor das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Analisando o ambiente familiar para obter uma melhor caracterização do contexto, verificaram-se algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares com quem vivem os alunos.

Quanto às habilitações literárias dos pais, tanto numa turma como na outra, verifica-se uma considerável percentagem de encarregados de educação e pais dos elementos da turma que apenas apresentam a quarta classe (gráfico 1). A percentagem maior é a dos pais que cumpriram apenas o que agora se considera a escolaridade obrigatória (9º ano). São poucos os elementos que apresentam frequência no Ensino Superior.

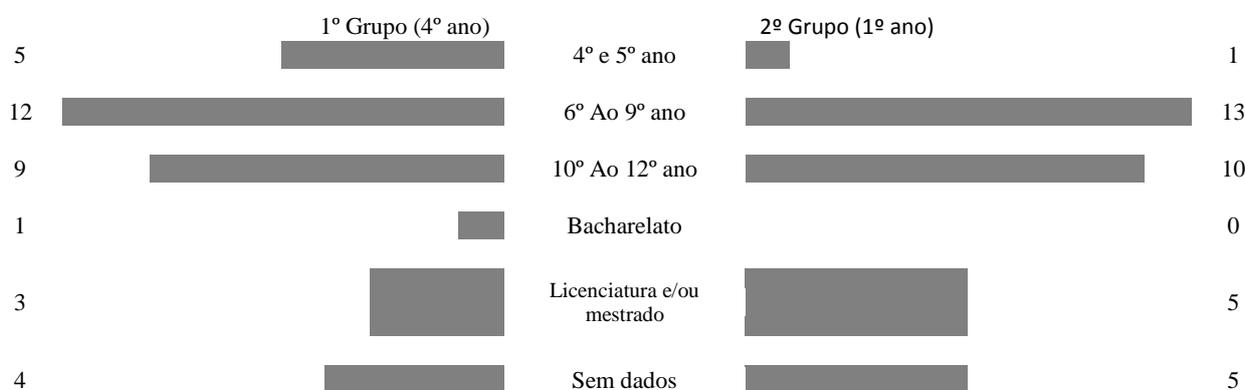


GRÁFICO 1: CARATERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DE FAMÍLIAS

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos encarregados de educação da turma, em que predominam os empregados de comércio e serviços e outros trabalhadores por conta de outrem de nível baixo ou intermédio, normalmente ligados a pequenas e médias empresas da região (gráfico 2). No aspeto geral trabalham ambos os elementos do casal, e apenas uma mãe é doméstica. Encontra-se ainda, uma considerável taxa de desempregados de quatro elementos, sendo dois deles do mesmo agregado familiar.

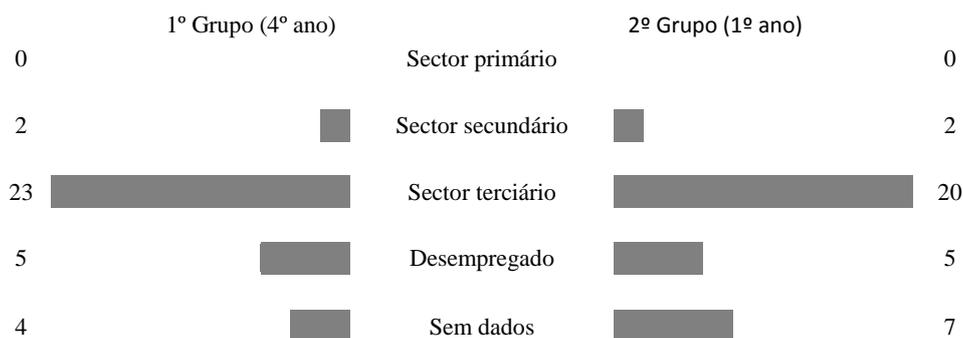


GRÁFICO 2: CARATERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DAS FAMÍLIAS

Quanto ao núcleo familiar em que vivem os alunos das turmas, verifica-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento.

Num levantamento oral e espontâneo, apurou-se que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão). Quanto aos alunos propriamente ditos, a sua atitude e as suas expectativas em relação à Escola não são muito diferentes do que seria de esperar, acham a escola “boa”, “gira” ou “fixe”.

Em termos de expectativas de futuro, a dispersão é muito grande e existem opiniões repetidas. Alguns ainda não sabem o que pretendem vir a ser no futuro ou não pensaram nisso e os restantes dividem-se por opções como tornarem-se jogadores de futebol, cabeleireiras, médicos, professores, entre algumas outras hipóteses.

## **CAPÍTULO 2**

### **Descrição do Processo de PES**

## 2.1. Descrição do Processo de PES

O 1º Ciclo do Ensino Básico no que respeita ao reconhecimento social de que esta valência é alvo, comparativamente com a realidade da Educação Pré-escolar, na qual assenta a formação inicial e profissional da discente, é uma fase escolar socialmente mais valorizada, muito em consequência do seu objetivo específico de “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 8.º, ponto 3, alínea a)). No fundo, o sistema educativo obriga legalmente a que esta seja a primeira fase de aprendizagem da criança, sendo por isso vista como o momento fulcral de aquisição das bases estruturais da construção de um ser profissional.

Se a intervenção educativa do educador deve ser orientada pela sequência Observar – Planear – Agir – Avaliar, a qual é apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997b), tal sequência de ação também se revela aplicável no contexto profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o momento de observar consiste no prestar atenção a evidências das capacidades, interesses e dificuldades de cada aluno e da turma, assim como das características do seu meio envolvente. Para que a observação adquirisse a função desejada foi fundamental ganhar essa perceção através da recolha de dados junto da Professora Cooperante e dos próprios elementos da turma num período de tempo mais curto que o desejável, para que a toda a informação obtida constituísse por si a base da construção dos planos de ação, suportando a intencionalidade do processo educativo.

É de salientar o pensamento de DEWEY (1959:25) apresentando como dever do educador/professor “*estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida*”, considerando ser este o estímulo para uma boa investigação em que “*nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.*”

Ponderando cada contexto específico e as suas determinantes, cada ação do educador/professor, fundamentada pela legislação em vigor, deve considerar determinante uma postura de investigador, que a cada momento observa e interroga as problemáticas, examina contextos, analisa e adapta respostas prévias já experienciadas ou explora respostas inovadoras mais adequadas.

Tornou-se portanto impreterível e manifestamente evidente que a atuação educativa fosse de acordo com as especificidades da turma, as características individuais dos seus elementos e naturalmente com os ideários e os valores da escola.

Neste sentido, ao longo da prática foi procurada a implementação de uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, como preconizado nos projetos da escola e de turma, dialogando em grande grupo e com a professora cooperante para a tomada de decisões, decidindo igualmente qual o passo seguinte em determinado momento e partilhando ideias e conhecimentos. A busca de que as aprendizagens fossem significativas e que a sua compreensão fosse de acordo com os tempos de cada aluno foi igualmente uma preocupação. Ainda numa fase inicial deste processo de formação, o facto das turmas se revelarem bastante ativas e desafiantes constituiu um fator de maior exigência ao nível do planeamento das aulas. Neste sentido, foi procurada uma vertente lúdica nos momentos de leção dos conteúdos programáticos, utilizando recursos materiais e estratégias diversificadas. Como constrangimentos, a exigência institucional de realização de provas de aferição modelo dificultaram a gestão do tempo de prática pedagógica. Contudo, com o apoio da professora cooperante, a gestão do tempo foi uma constante nos primeiros momentos de reunião, derrubando, assim, estes obstáculos.

Partindo destes fatores considerou-se relevante o desenvolvimento de uma intervenção educativa numa perspectiva de gestão do ambiente educativo e do currículo, adaptando os planos de aula às características específicas dos alunos, procurando alguma diferenciação pedagógica (ao nível de diferentes metodologias e abordagens) e diversificados recursos materiais a utilizar na implementação dos planos de aula criando, assim, uma atmosfera de aprendizagem em que, a qualquer momento, os alunos pudessem relembrar os conteúdos lecionados. Tendo como princípio uma aprendizagem ativa, cada aluno foi considerado como um agente auto construtor do seu próprio saber, tendo sido proporcionadas diversas situações de comunicação para acerto de caminhos a seguir e partilha de ideias e conhecimentos. As comunicações serviram, principalmente, para discussão de resposta de questões-chave, dando assim espaço a uma liberdade de pensamento e raciocínio. Contudo, neste contexto educativo destacam-se as estratégias de leção dos conteúdos programáticos, privilegiando uma diversidade de recursos didáticos para que se proporcionasse um ensino motivador e desafiante. Acima de tudo, estas posturas tiveram como finalidade assegurar o sucesso dos alunos e garantir que estes assimilem mais facilmente os conteúdos programáticos.

No âmbito da legislação da Educação Pré-escolar, é no ato de planificar que o educador é incitado a refletir sobre as suas intenções pedagógicas e sobre a melhor forma de as adaptar às crianças e ao espaço educativo, para que as atividades sejam o mais motivadoras possível e, acima de tudo, que desenvolvam competências. O momento de planear toma a igual função de constituir o reflexo da intencionalidade educativa, em contexto de 1º CEB, tendo em conta as individualidades de cada aluno e da turma. Foram elaboradas, todas as semanas, planificações refletidas, refletivas, implicitamente intencionais nos conteúdos programáticos definidos e ainda nos interesses e

necessidades dos alunos. Ao longo da prática pedagógica foram sentidas algumas dificuldades que foram ultrapassadas quase na totalidade. Numa fase inicial, verificou-se dificuldade na construção dos planos de aula, nomeadamente na definição de competências e na estruturação da avaliação. Contudo, tal dificuldade foi sendo ultrapassada, tendo-se revelado fundamentais as correções do supervisor pedagógico e da professora cooperante, alcançando, assim, um aperfeiçoamento da prática pedagógica. Apresentaram-se também algumas dificuldades relativas à estruturação de planificações, sendo apresentadas estratégias de otimização dos planos de aula a construir. Assim, a estruturação dos planos de aula sofreu grandes melhorias, proporcionando uma maior segurança nos momentos de implementação. Sucederam-se constantes registos por escrito e fotografados a reportar o desenrolar dos dias, as atividades e aulas realizadas, os aspetos relevantes relacionados com as mesmas, momentos de relevância e evidências da conquista de aprendizagens e desenvolvimento que ajudaram à reflexão de cada ação e apoiaram o planear da intervenção consecutiva. A par deste procedimento foram também efetuados registos reflexivos da prática profissional, relatando observações e considerações sobre o aprofundamento de alguns aspetos igualmente decorrentes da prática e de características pessoais que exerceram uma grande influência na ação e na planificação.

Ao planear cada regência teve-se em conta momentos de debate sobre temas abordados nas áreas curriculares. Os debates elaborados e as comunicações daí resultantes permitiram a investigação e reflexão por parte dos alunos, tarefa atribuída como trabalho de casa onde se contou com a participação e apoio da família. Revela-se essencial este enfoque do desenvolvimento do incentivo à participação da família nas atividades escolares e da colaboração em iniciativas da escola. Assim, as questões-chave do projeto de educação sexual levadas para casa e discutidas em família constituíram o momento de maior contacto com a realidade familiar dos alunos, dotado de informalidade.

Uma vez delineados os objetivos, pela Professora Cooperante, foram definidos os conteúdos programáticos em estudo no momento da ação, decidido como fazê-lo, recorrendo a estratégias, metodologias e recursos mais diversificados, como esforço para tornar as aprendizagens *ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006: 23). De acordo com as orientações dos Professores Cooperante e Supervisor e considerando os conteúdos, foram planificadas as regências em concordância com os exemplos que se seguem que derivaram de uma escolha consciente face à extensa panóplia de resultados obtidos em sala de aula.

Considerando o horário estipulado pela escola, sempre com a preocupação em conseguir conciliar o tempo entre todas as áreas, as regências decorreram, seguindo um esquema afixado num placar para consulta de alunos e encarregados de educação, que distribuía as áreas curriculares pelos



Do livro “Eu espero”, que retrata as várias fases da vida de um indivíduo, com frases curtas e imagens simples e apelativas à interpretação individual de cada criança, surgiram as questões sobre as relações afetivas. Tentando promover a aprendizagem por descoberta, através de perguntas como sendo “O que acontece, normalmente, quando as pessoas crescem?”. Obtiveram-se maioritariamente respostas sem surpresas: “namoram”, “casam-se”, “têm filhos” e outras mais surpreendentes que não ajudaram à evolução gradual do tema em investigação: “há alguns que são ”gays” e que em Portugal não podem casar”, “Pois! Têm de ir para a Holanda porque lá deixam casar dois homens ou duas mulheres”, “A professora ouviu o Papa dizer que deixa usar o preservativo?”

Relativamente às atividades de **Matemática**, tornou-se primordial o desenvolvimento da comunicação de ideias matemáticas, funcionando como estratégia a apresentação de problemas para que coubesse aos alunos a implementação de diferentes pontos de vista e metodologias de resolução da questão imposta. Assim, face aos conteúdos a abordar relacionados com a noção de unidades de medida de capacidade apresentou-se o problema: -“A minha mãe pediu-me para ir à fonte buscar três litros de água mas não me disse nada referente ao tamanho dos recipientes e eu também não me lembrei de lhe perguntar. Quando estava pronta para sair de casa, vi que o garrafão era de cinco litros e deparei-me com este problema! Como medir só 3 litros de água, num garrafão de cinco litros?”

Dada a inexistência de material que tornasse este momento de aprendizagem mais lúdico, a docente optou por levar para a sala de aula garrafas de água vazias, de diferentes capacidades (1,5l, 1l, 75cl, e 50cl) que na sua totalidade perfaziam 7,5 litros e uma jarra com água da torneira. Em conjunto, observaram-se as várias capacidades das garrafas e por tentativas práticas foi-se resolvendo o problema com as sugestões que cada aluno ia sugerindo apontando e esquematizando as várias sugestões no quadro (Figura 3).

Depois de alguma troca de ideias, dividiu-se o grande grupo em três mais pequenos para a resolução de uma ficha de trabalho onde se exigia o raciocínio lógico e a esquematização do mesmo. Procedeu-se à correção da ficha e à eleição dos porta-vozes de grupo que expuseram a toda a turma os pontos de vista do respetivo grupo na resolução dos problemas propostos (cf. Apêndice 2).

Ao optar por abordagens a conteúdos com metodologias baseadas no manuseamento de materiais e realizando algumas atividades como esta, teve em conta por experiência própria que neste tipo de ação há que selecionar os conceitos a lecionar e a abordar. Quando a abordagem dos conteúdos programáticos é feita de forma mais teórica há que considerar que este método requer menos tempo de duração para a exposição e respetivas explicações, enquanto a abordagem prática ou

mista exige um tempo mais prolongado de modo a possibilitar a experimentação e exploração dos recursos materiais. Assim sendo, e referente à atividade descrita outros conceitos de grandeza foram abordados de forma mais teórica, com um esquema no quadro.

Os alunos conseguiram, sem dificuldade, entender as noções implícitas na atividade e ouvir as estratégias de resolução dos problemas dos colegas. Após a realização da atividade marcaram-se alguns exercícios a resolver em casa e relacionados com os novos conteúdos para posterior correção com a Educadora Cooperante cujo resultado foi positivo quanto à aquisição dos mesmos.



FIGURA 3: ABORDAGEM AO SISTEMA DE UNIDADES DE CAPACIDADE. FONTE: PRÓPRIA

Quanto à área de **Estudo do Meio**, apesar de a metodologia experimental poder estar sempre presente na abordagem dos conteúdos, não foi uma constante durante esta prática pela exigência institucional da realização de provas de aferição e preparação dos alunos para as mesmas. Contudo na pretensão de desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação acerca de tudo, a estagiária preparou uma prova-tipo de consolidação de conhecimentos a ser realizada nos *Magalhães* dos alunos durante uma das aulas desta área curricular. Na escola, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são fundamentais. Para além de revestirem uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial ao mundo de hoje, podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através da utilização de *software* educacional em contexto educativo, como enquanto meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados).

STONIER & CONLIN (1985:27) referem que: “*A educação para a sociedade da Informação centrar-se-á nos três eixos: crianças, comunicação e computadores. O seu objectivo será dar origem a uma força de trabalho criativa adaptável, com iniciativa, interdisciplinar para ajudar a resolver os problemas deste planeta*”

Foi também possível realizar atividades experimentais sobre a eletricidade: produzir eletricidade por fricção entre objetos, criando uma mala com materiais (pilhas, lâmpadas, fios, crocodilos,

colheres plásticas, de metal e de madeira que funcionassem como bons e maus condutores) e construíram-se circuitos elétricos simples (alimentados por pilhas) (figura 4).

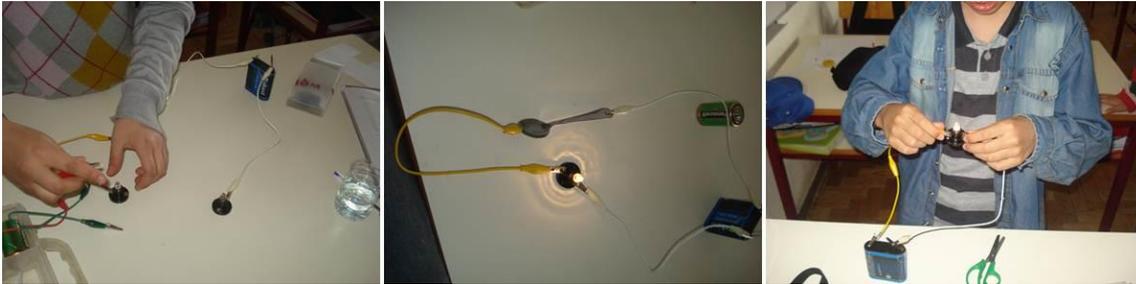


FIGURA 4: EXPERIÊNCIAS COM ELETRICIDADE. FONTE: PRÓPRIA.

A importância das atividades experimentais no 1º CEB é bem evidente nas concepções filosófico/psicológicas contemporâneas da aprendizagem. A mente das crianças constitui-se ativa e criadora, construindo concepções acerca do mundo e dos fenómenos. O construtivismo baseia-se no facto de cada aluno dispor de concepções e competências, com os quais irá construir novos conhecimentos para resolver problemas que o meio lhe coloca. A realização de trabalho experimental permite às crianças manipular objetos concretos, equipamentos ou amostras sob a direção do professor, com o fim de coligir dados. Estes procedimentos levam à compreensão de conceitos e tornam-se uma oportunidade para trabalhar em grupo.

Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito como da sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. Por ser um processo em desenvolvimento permanente, novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio.

Um dos muitos conteúdos programáticos abordados relacionava-se com o reconhecimento, através de experiências da existência do oxigénio no ar (combustões) e da pressão atmosférica (cf. Apêndice 3). Apresentados os recursos colocados em cima da mesa de apoio (velas, campânula, secador de cabelo, palhinhas, bolas de pingue-pongue, manga plástica) e em forma de jogo iniciou-se a atividade com dois alunos a soprar cada um para sua manga plástica. O primeiro, deu três sopros para dentro da manga com as extremidades da mesma, comprimidas na sua mão e ao segundo pediu-se para que abrisse bem as extremidades da manga e com alguma distância e de um só sopro, forte, enchesse o saco (figura 5). Verificou-se a quantidade de ar que conseguiram transpor para dentro da manga. - “Qual de vocês os dois é o mais forte?”- Tendo o segundo aluno conseguido preencher mais comprimento da manga, um dos alunos deu esta

resposta: – “oh professora porque o primeiro pôs só ar dos pulmões e o segundo empurrou o ar que estava à volta do saco.” Explicou-se ao grande grupo que o primeiro aluno apenas transpôs para a manga o ar que tinha nos pulmões ao invés do segundo, que transpôs o ar que circundava a extremidade da manga e que com o seu sopro se limitou a empurrá-lo para dentro, ou seja ele transpôs para a manga o ar dos pulmões mais o ar circundante, levando o grupo a concluir: - que o ar está espalhado em toda a parte; - e que não se vê mas que ocupa espaço.



FIGURA 5: PROPRIEDADE DO AR: OCUPA ESPAÇO. FONTE: PRÓPRIA

Para o processo da combustão começou-se por transmitir unicamente a noção de que o oxigénio em presença de fogo, arde e os cuidados a ter em termos de segurança. Num prato fixou-se a vela de maior comprimento que foi acesa e tapada com uma campânula de vidro. Questionaram-se os alunos quanto à duração de tempo que a vela se manteria acesa e as respostas prenderam-se pelo – “Quando acabar a cera, professora!”. Abriu-se a campânula, apagou-se a vela acesa e fixou-se outra vela mais pequena, junto à primeira. Acenderam-se as duas e taparam-se com a campânula de vidro. Questionou-se os alunos quanto à vela que se apagara primeiro. Os alunos começaram a dirigir as suas intervenções para o que poderia acontecer: – “A pequena gasta-se primeiro porque tem menos cera, professora!”.

Admitindo que cada criança edifica os seus conhecimentos pela confrontação entre as suas conceções e as novas situações, as conceções prévias podem ser um obstáculo a aprendizagens específicas.

Sabe-se que as conceções alternativas dos alunos, sendo um corpo organizado de conhecimentos com uma certa coerência interna, são persistentes e muito resistentes à mudança. Assim, para ocorrer uma efetiva mudança conceptual foi necessário identificar tudo aquilo que era obstáculo à aprendizagem pretendida e apresentar o contraexemplo para desarmar as suas noções.

Voltou-se ao início da experiência e propositadamente deixou-se a vela maior apagar por si. Tendo a vela se apagado alguns segundos depois e não tendo resposta dos alunos para o facto,

explicou-se que a vela queimou o oxigénio que havia dentro da campânula. Ao acender as duas velas tapadas com a campânula, os alunos começaram a dirigir as suas intervenções para o que poderia acontecer e esquematizamos algumas respostas no quadro. Um dos alunos conseguiu concluir que a vela maior tinha o ar acima dela para queimar e que se apagou primeiro porque tinha menos ar que a vela pequena. Esquematizou a sua ideia no quadro e explicou aos colegas o seu correto raciocínio (figura 6).



FIGURA 6: PROPRIEDADE DO AR: COMBURENTE. FONTE: PRÓPRIA

Ao ar também está associado o conceito de pressão. Todos os corpos sofrem uma pressão do ar por todos os lados. Essa pressão, denominada pressão atmosférica, é responsável pela ocorrência de inúmeros fenómenos que observamos no nosso dia-a-dia. A pressão atmosférica depende da altitude do local, pois à medida que nos afastamos da superfície do planeta, o ar torna-se cada vez mais rarefeito, e, portanto, exerce uma pressão cada vez menor. Para explicar estas noções utilizaram-se palhinhas e bolas de pingue-pongue! A atividade consistia em manter a bola suspensa por cima da palhinha, por onde os alunos sopraram, o mais tempo possível. Todos os alunos tiveram a oportunidade de manipular os elementos disponibilizados (figura7). Incitados pela curiosidade intrínseca à idade, as perguntas multiplicaram-se: *“Como é que a bola se aguenta por cima da palhinha? O que faz isso acontecer?”* – *“É o ar dos pulmões que empurra a bola para cima não é, professora?”*.

Explicou-se com um esquema desenhado no quadro, que ao soprar a palhinha, reduz-se a pressão na bola. O ar rápido cria baixa pressão. É criado um anel de baixa pressão à volta dos lados da bola, sendo esta baixa pressão a força que mantém a bola suspensa no ar. Com zonas de altas pressões por cima e por baixo da bola, esta parece desafiar a gravidade. Para sustentar esta ideia realizou-se uma experiência com um secador de cabelo e bolas de pingue-pongue (figura 7) que a estagiária apresentou como sendo o Ber e o Noulli (duas bolas de pingue-pongue). Com o secador de cabelo ligado criou-se uma zona de alta pressão em cima da mesma onde se colocaram as bolas de pingue-pongue - o Ber e o Noulli. Este é um dos princípios de Bernoulli um cientista matemático que ajudou a trazer à luz o princípio de conservação de energia.



FIGURA 7: PROPRIEDADES DO AR: PRESSÃO. FONTE: PRÓPRIA.

Os alunos investigaram as propriedades do ar, observando, descrevendo e testando as propriedades incluindo o espaço ocupado pelo ar, pressão e o Princípio de Bernoulli, conceitos que ao longo das atividades, se foram esquematizando em teia no quadro, solução determinada por constituir um modelo simplificado de percepção e sintetização das noções abordadas.

No que respeita à área das **Expressões** foi possível trabalhar a **Plástica e a Dramática** tendo como por base a história da Carochinha e do João Ratão de Luísa Ducla Soares que por ser em verso, cativou bastante os alunos e ajudou a rápida memorização da mesma. Assim, na Plástica (cf. Apêndice 4) construíram-se fantoches das personagens das histórias com técnicas de recorte, colagem e pintura (figura 8).



FIGURA 8: FANTOCHES E ADEREÇOS PARA DRAMATIZAÇÕES. FONTE: PRÓPRIA.

Foi também construído um álbum para os CDs como prenda do dia do pai (figura 9) na abordagem a este dia temático, onde foram trabalhadas as diferentes técnicas de pintura em fundo preto (com lápis de cera, giz, marcadores) e construíram-se caixas em *origami* na sequência de atividades de matemática com o geoplano.

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento, que procura esbater o caráter excessivamente especializado e a fragmentação dos saberes. É possível a interação entre disciplinas aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar à formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino-aprendizagem. É através dessa perspectiva que ela surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade.

*“A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, a sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar” THIESEN (2008:552).*



FIGURA 9: PRENDA DO DIA DO PAI. FONTE: PRÓPRIA.

Nas aulas de Expressão Dramática explorou-se vários tipos de fantoches e adereços para a dramatização de forma a escolher diferentes possibilidades expressivas tendo em vista a preparação da festa de final de ano (cf. Apêndice 4).

Na prática pedagógica no 1.º Ciclo, apenas aconteceu uma aula de Expressão Físico-Motora e outra de Expressão Musical. A primeira teve lugar no pátio da escola e foram trabalhados conteúdos básicos do bloco Ginástica; a segunda relacionada com o decorrer de um projeto do Agrupamento cujo intuito foi o de gravar um DVD de músicas cantadas pelos diferentes níveis de ensino das várias escolas do agrupamento tendo em vista uma audição musical, vocalização, ajuste de timbres e entoações.

Só foi possível trabalhar uma aula para cada uma destas expressões, pela dificuldade em articular o horário profissional da discente (com estatuto de trabalhar estudante) com os dias destinados a estas duas áreas.

**Para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico:**

Referentes à unidade curricular de **Língua Portuguesa**, as cinco aulas trataram as primeiras abordagens à escrita e a descoberta das letras (P e M) e dos ditongos (“ei” e “eu”).

A estagiária construiu um livro (figura 10) com o intuito de explorar alguns conteúdos desta área que consentisse a perceção das conceções dos alunos das diferenças entre homens e mulheres, para que desta forma, se iniciasse a abordagem ao tema do artigo científico deste relatório para este grupo de alunos.



FIGURA 10: CONSTRUÇÃO DE RECURSOS: LIVRO "O SONHO DA RUTE". FONTE: PRÓPRIA.

Na análise oral da narrativa exploraram-se os ditongos já tratados e abordaram-se os dois novos ditongos “ei” e “eu” existentes na história. O método de aprendizagem utilizado foi o debate em grande grupo, complementado com a escrita dos ditongos no quadro e transcritos pelas crianças no caderno. Aqui o modelo foi o ensino da leitura pela escrita de palavras corretas.

Escrever implica várias operações cognitivas, como FONSECA (1999, in Cruz, 2009) refere: “a intenção; a formulação de ideias, fazendo apelo à memorização das unidades de significação; a chamada das palavras à consciência; a colocação das palavras seguindo as regras gramaticais; a codificação com base na sequência das unidades linguísticas; a mobilização dos símbolos gráficos e fonéticos equivalentes; a chamada de padrões motores e a praxia manual e escrita”.

Dentro da mesma área curricular construíram-se fichas de trabalho com exercícios para copiar palavras com letras maiúsculas e minúsculas, completar palavras com sílabas, contagem de sílabas em palavras, sublinhar ditongos em palavras, construir e ordenar frases, descobrir palavras que rimam (cf. Apêndice 5). Este processo teve como objetivo usar o desempenho das crianças como sistema facilitador de aquisições e aprendizagens. Na tentativa de organizar a regência com base em materiais e recursos diversos, a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, uma das regências foi planejada para trabalhar em quadro interativo reservando, para o efeito, a sala multimídia.

A sala multimídia estava equipada com um quadro interativo muito embora ninguém o tivesse posto à prova ou soubesse que estava ainda por configurar, funcionando apenas o projetor. Não existiam, canetas apropriadas para este tipo de equipamento, pensando-se, erradamente, que os marcadores normais de quadro branco fizessem o mesmo efeito. Os portáteis disponibilizados seriam o da Professora Cooperante ou, como último recurso, o da estagiária que acabou por ser o escolhido pela razão de conter as fichas de trabalho, mas principalmente como minimização de contratempos relativos a compassos de espera (com desconfigurações, desformatações e/ou incompatibilidades de dispositivos moveis) que prejudicassem a motivação das crianças e por conseguinte a concentração desejada. Todas estas contrariedades dificultavam o objetivo fulcral de colocar os alunos a resolver os exercícios no quadro. Não obstante estas dificuldades, como estrutura de regência para criar motivação e inovação no processo de aprendizagem projetaram-se as fichas de trabalho num quadro branco, originando a oportunidade de um envolvimento maior pela participação efetiva através das idas ao quadro, proporcionando assim maior motivação para a sua resolução.

Relativamente às atividades de **Matemática**, os conteúdos abordados relacionaram-se com a noção de conjunto e elementos dos conjuntos numéricos, assim como das propriedades das operações nesses conjuntos com a realização de algumas fichas de trabalho com a utilização dos sinais “+” e “-” e a representação de somas e diferenças (cf. Apêndice 6);

Também uma destas aulas foi na sala multimídia uma vez que toda a regência seria de aproveitamento deste espaço previamente reservado. Atendendo às dificuldades já apresentadas, distribuíram-se as fichas fotocopiadas dos exercícios de matemática para que pudessem ser resolvidos no lugar individualmente e no quadro em coletivo. Os exercícios implicavam as correspondências entre a representação gráfica de números até cinco, a escrita por extenso do nome dos números e as operações de adição e subtração (figura 11).



FIGURA 11: ÁREA CURRICULAR DE MATEMÁTICA COM RECURSOS INTERATIVOS. FONTE: PRÓPRIA.

Nesta área e dentro dos mesmos conteúdos, desenvolveram-se ainda algumas lengalengas com números, as quais foram afixadas no placar da sala à medida que os mesmos iam sendo introduzidos.

Na área de **Estudo do Meio**, procurou-se relacionar as abordagens do Bloco Um - À Descoberta de Si Mesmo – ao tema da investigação, relatada no terceiro capítulo. O livro construído pela discente (referido anteriormente, na pág. 22) deu o mote inicial às discussões de reconhecimento da identidade sexual, nas identificações de características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos...) e no reconhecimento das partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros) (figura 12). Foi-se um pouco mais longe, porque o Projeto de Turma assim o permitia, e a estagiária construiu pôsteres que instigassem a curiosidade sobre as diferenças sexuais e que, acabaram por resultar no levantamento de questões pertinentes sobre a origem dos bebés, resultando assim o projeto clássico de ciências – a germinação.

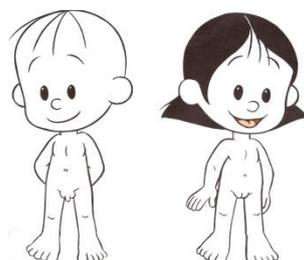


FIGURA 12: POSTER 1 PARA PERCEÇÃO DE CONCEÇÕES ADQUIRIDAS NA ABORDAGEM A EDUCAÇÃO SEXUAL. FONTE: PRÓPRIA.

Segundo as crianças deste grupo, os bebés nascem de sementes de maçã ou de pera que o pai descascara, partira e teria dado à mãe para que ela as comesse. Permanecendo a dúvida, sugeriu-se fazer a experiência e para a qual seria necessário, segundo os alunos, dois copos (muito embora “os bebés não cabem em copos e seria melhor arranjar bacias”), duas sementes, uma de maçã e

outra de pera, algodão (“porque ficam melhor do que em lençóis”) e água. Através do método científico apresentaram-se os processos.

Da **Observação** resultaram os seguintes argumentos:

- Para nascerem os bebês é preciso uma mãe e um pai;
- Se forem duas mães ou dois pais os bebês não nascem;
- Então é porque um homem e uma mulher têm qualquer coisa que quando se juntam pode resultar num bebê;

Da **Formulação da Pergunta** surgiu a dúvida:

- Como é que os bebês aparecem na barriga da mãe?

Da **Formulação de uma hipótese** resultou o que a seguir se apresenta:

- Os bebês nascem de uma semente de maçã ou de pera que o pai descasca, parte e dá à mãe para que esta a coma. De que sementes é que nascem os bebês: da maçã ou da pera?

A **Condução da experiência**:

- Em dois copos colocar no fundo um pedaço de algodão.
- Em cima deste acomodar, em cada copo, as sementes de maçã e de pera. Coloca-se um pouco de água de forma a ensopar o algodão. Pousa-se num local seco e quente e espera-se pelos resultados e ver em qual dos dois copos cresce um bebê.

Depois de todo o processo em que os alunos trabalharam em grupo, sugeriu-se ao grupo transformar os copos de forma a eles ficarem parecidos com uma mãe grávida no tempo da área curricular de Expressão Plástica (figura 13). Para isso, foram colocados ao dispor alguns materiais para que os alunos decorassem a seu gosto os copos que continham as sementes.



FIGURA 13: GERMINAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO E DECORAÇÃO EM EXPRESSÃO PLÁSTICA.  
 FONTE: PRÓPRIA.

No término da regência questionaram-se as expectativas sobre o resultado da experiência e apresentou-se um pôster de uma mulher grávida e de um homem (figura 14) que instigasse os alunos à dúvida, ou não, sobre a origem dos bebês. Convictos de que a germinação no copo lhes daria a confirmação das suas teorias relativas às sementes de maçã ficou no ar a incerteza do papel paterno no processo. A discente pediu para debaterem a experiência com os pais em casa, as teorias e as conclusões e no caso de alguém obter novas noções ou pistas sobre este tema sugeriu-se que as trouxessem na aula seguinte. E trouxeram. Os resultados do processo da germinação e as reações dos alunos não constam neste relatório porque não foram observados pela estagiária.

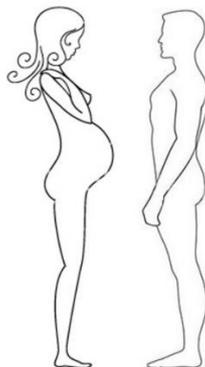
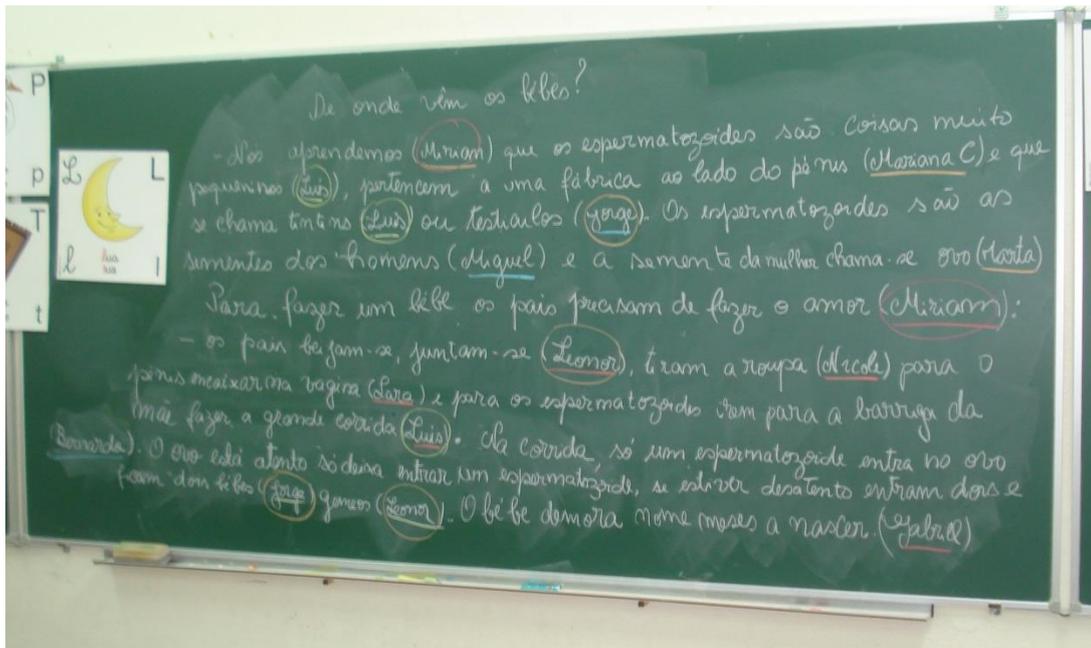


FIGURA 14: POSTER 2 PARA PERCEÇÃO DAS CONCEÇÕES ADQUIRIDAS NA ABORDAGEM A EDUCAÇÃO SEXUAL. FONTE: PRÓPRIA.

## **CAPÍTULO 3**

### **Primeiras concepções sobre o aparelho sexual- nas crianças de 1º CEB**

**Estudo de uma turma do 1º ano- “De Onde vêm os bebês?”**



“Do onde vêm os bebés?

Nós aprendemos (Miriam, 6 anos) que os espermatozoides são coisas muito pequeninas (Luís, 7 anos), pertencem a uma fábrica ao lado do pênis (Mariana C., 7 anos) e que se chamam tintins (Luís, 7 anos), ou testículos (Jorge, 7 anos). Os espermatozoides são sementes dos homens (Miguel, 7 anos) e a semente da mulher chama-se ovo (Marta, 7 anos). Para fazer um bebé os pais precisam de fazer o amor (Miriam, 6 anos): - os pais beijam-se, juntam-se (Leonor, 7 anos), tiram a roupa (Nicole, 7 anos) para o pênis encaixar na vagina (Lara, 7 anos) e para os espermatozoides ir para a barriga da mãe fazer a grande corrida (Luís, 7 anos). Na corrida, só um espermatozoide entra no ovo (Bernardo, 7 anos). O ovo está atento, só deixa entrar um espermatozoide, se estiver desatento entram dois e ficam dois bebés (Jorge, 7 anos) gémeos (Leonor, 7 anos). O bebé demora nove meses a nascer (Gabriel, 7 anos) ”.

### 3.1. Enquadramento teórico

O presente trabalho descreve o percurso de uma investigação com o propósito de identificar as primeiras concepções de crianças de 1ºCEB relativas a abordagens de educação sexual em meio escolar, no sentido de obter resultados numa tripla vertente:- aumentar a compreensão por parte do investigador, realizar aprendizagens e obter mudanças a partir das consequências dessas mudanças.

ANASTÁCIO (2007:78) refere “ (...) como as estruturas mentais humanas não se organizam espontaneamente para separar o que é científico do que não o é, as concepções formam um todo onde se misturam conhecimentos científicos, crenças, ideologias, práticas sociais, dimensões racionais, estéticas, emocionais e afectivas” “*Numa situação de ensino, além das concepções do professor e dos alunos, as representações sociais respectivas interferem com o papel de cada actor nessa situação de ensino aprendizagem. A sua detecção e análise são essenciais, uma vez que estão na origem de muitos obstáculos que se opõem à aprendizagem.*”

Este estudo foi realizado na Guarda, cidade portuguesa inserida no concelho homólogo com 712,11 km<sup>2</sup> de área e 42 541 habitantes (dados do Instituto Nacional de Estatística, 2011), subdividido em 55 freguesias. A população de referência para este estudo é da zona centro da cidade e foi desenvolvido por um período de dois meses, no ano de 2011.

A investigação, orientada pelo ensejo de concorrer para a melhoria das práticas da escola ao nível da educação sexual, desenvolveu-se num encadeado sequencial de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, - aprofundar os conceitos, discutindo-os e redesenhando métodos e estratégias, experimentando e testando os resultados em termos de aprendizagem das crianças. Encontramo-nos perante um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação.

O trabalho debruçou-se particularmente sobre o que ANASTÁCIO (2007:83) define como obstáculos epistemológicos na Educação Sexual no 1º CEB, “*correspondem às concepções que vão sendo construídas em função das vivências do quotidiano (situações familiares, opiniões e crenças) e que se opõem a interpretações científicas* “,”*poderão constituir exemplos de obstáculos epistemológicos o modelo de família tradicional (que muitos professores de 1ºCEB têm como referência), com a figura masculina do pai dominante, líder e que garante o sustento dos restantes membros face à figura feminina da mãe obediente/dedicada, afectiva e submissa transmitindo estes dois padrões na educação dos filhos; o duplo padrão sexual acentuando estas características e especificando os papéis de género; e ainda as crenças religiosas que envolvem a sexualidade e o prazer na noção de pecado. Outro exemplo ilustrativo é o tipo de linguagem utilizada, pois a maioria das pessoas (incluindo os professores) continua a preferir a utilização*

da linguagem vulgar, em detrimento da linguagem técnica e científica, quando se refere a conceitos de sexualidade tanto no seu dia-a-dia como na sua prática profissional”. As considerações que ANASTÁCIO (2007) refere puderam ser constatadas e confirmadas no decurso da presente investigação.

### 3.2. Metodologia da Investigação

A investigação consistiu na realização de levantamentos de dados utilizando um questionário construído para o efeito, incluiu uma amostra de 16 alunos do 1º ano do 1ºCEB, seguida de debates que constituíram a intervenção pedagógica. O grupo de alunos sobre o qual incidiu o projeto pertence à escola do 1º Ciclo da Santa Zita, que por sua vez integra o Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

As crianças que integraram este projeto eram na sua maioria raparigas, ainda que o grupo fosse muito equilibrado em termos da distribuição por género como se pode verificar pelo gráfico 3. No que respeita às idades, estas eram compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

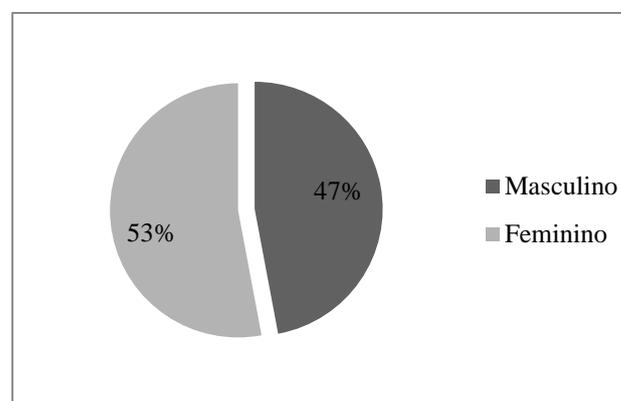


GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO POR SEXO

### 3.3. Justificação e problemática - a escolha do modelo de investigação

Tendo em conta as características desta faixa etária, o grande objetivo para a educação sexual nesta primeira etapa é “contribuir para que as crianças construam o «Eu da relação», através de um melhor conhecimento do seu corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afectos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos” FIGUEIREDO (2002:253).

Tendo como objetivo aprofundar o conhecimento dos alunos de 1.ºCEB quanto às concepções adquiridas acerca do tema “como nascem os bebés”, bem como os fatores influentes nessas

concepções, a metodologia adotada para esta investigação privilegiou uma abordagem dialógica (BROWN & DOWLING, 1998) conjugando dados de natureza quantitativa com dados de natureza qualitativa.

Os dados de natureza quantitativa foram recolhidos por meio de um questionário (cf. Apêndice 7), técnica que exige algum grau de literacia por parte dos respondentes (POLGAR & THOMAS, 1995), e também por abordagens metodológicas que segundo GUERRA (2006:25), sofrem de uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação de instrumentos e de tratamento de dados.

A metodologia usada resume-se enfim à triangulação metodológica e que segundo CEA D'ANCONA (1996: 243) e COHEN & MANION (1994:335) consiste na aplicação de metodologias distintas na análise de uma mesma realidade social. Ambos referem que esta metodologia possibilita, em termos de análise e respetiva margem de erro, um maior grau de eficiência no apuramento das concepções e argumentos das crianças respeitantes ao tema. A adoção deste método permitiu um maior rigor na validade dos resultados, em consonância com acréscimo de profundidade e diversidade da informação obtida no processo.

O modelo de investigação escolhido foi a – investigação - ação - pois concilia a investigação básica (investigação pura: descoberta e fixação de leis gerais) com a - investigação aplicada (investigação prática: resolução de problemas concretos e particulares)

Assim, neste trabalho, optou-se pela aplicação de questionários (técnica mais associada ao método quantitativo) e a realização de alguns debates (técnica mais associada ao método qualitativo) aos alunos da amostra. Os questionários foram aplicados nas fases de diagnóstico e de avaliação e os debates realizadas na fase de ação ou intervenção.

A análise dos questionários seguiu os preceitos do método de análise de conteúdo. Os métodos de análise de conteúdo foram propostos por HENRY & MOSCOVICI (1968), na qual distinguem procedimentos fechados e procedimentos abertos ou exploratórios. Como diz BARDIN (1995:42) "*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*" e ainda "*A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*" (BARDIN 1995:19).

Pretendeu-se desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados que se foram obtendo junto das crianças, a fim de favorecer uma aquisição qualitativamente mais eficaz.

Deste modo, destacam-se as áreas temáticas prioritárias, para as faixas etárias em causa (e considerando os centros de interesse mais comuns), visando proporcionar às crianças:

- Um melhor conhecimento do seu corpo (dando importância a todas as diferentes partes do corpo, sem exceção, realçando os aspetos positivos de cada pessoa e a promoção da auto-estima);
- A compreensão da sua origem, ou seja os mecanismos da reprodução humana (nomeadamente a conceção, a gravidez e o parto);
- A valorização dos afetos e expressões de sentimentos que os ligam aos outros (procurando desenvolver competências sociais de integração e relacionamento positivo com os outros);
- A capacidade para se confrontarem com os modelos socioculturais do masculino e do feminino (onde se inscrevem as questões relacionadas com o género e papel sexual).

Procurou-se assim construir um conhecimento que releve a realidade dos dados recolhidos, perspetivando, na apresentação aqui descrita dos mesmos, uma abordagem que possa constituir uma base de trabalho potencialmente generalizada a outros contextos similares.

Esta é, portanto, a justificação da atitude metodológica adotada e tem um cariz simultaneamente instrumental, conceptual e pedagógico.

### 3.4. Procedimento

#### 3.4.1. Escolha do tema

Além dos motivos que têm despoletado o interesse pelo tema, acresce ainda a convicção de que é possível desmoronar obstáculos e mobilizar conceções, uma visão positiva e desenvolvimentista da sexualidade, nomeadamente no que se refere a diminuir as mensagens negativas e repletas de interdições.

A principal questão de investigação formulada foi tentar saber como as crianças respondem à questão: Como nascem os bebés?

A partir da questão de investigação principal, estruturaram-se subquestões, em torno das quais se pretendeu desenvolver a investigação com a finalidade de recolher um conjunto de dados facilitadores da compreensão das primeiras conceções das crianças desta faixa etária.

### 3.4.2. DESCRIÇÃO DAS FASES

*1.ª Fase: Diagnóstico:* - Recolha, avaliação dos dados obtidos e planificação da Intervenção

*2.ª Fase: Intervenção:* - Implementação e acompanhamento.

*3.ª Fase: Avaliação da Intervenção:* - Análise reflexiva dos dados recolhidos

### 3.4.3. DIAGNÓSTICO

Os objetivos da fase de diagnóstico consistiram em identificar junto do grupo da amostra, as noções pré adquiridas sobre o tema “como nascem os bebés”, bem como examinar os fatores influentes nessas mesmas conceções para, posteriormente, tendo como base este conhecimento prévio, fazer uma primeira abordagem à educação sexual.

O estudo ficou condicionado, obviamente, pela constituição etária do grupo/ amostra. A metodologia seguida considerou como ponto de partida as vivências, os interesses e, sobretudo, as questões concretas que as crianças foram formulando. Estas questões constituíram estímulos que foram devolvidos às crianças no sentido de incentivar, de forma lúdica, o seu gosto, pela descoberta e pela aprendizagem.

As hipóteses de trabalho que se seguem são as premissas de partida do trabalho:

- A família e a escola veiculam valores, conceções, saberes, alguns dos quais não pertencem aos seus currículos informal e formal. Por vezes reproduz modelos fantasiosos no tratamento destas questões, em consequência de alguma impreparação e mesmo de dificuldade de abordagem, atendendo às particularidades das mesmas, uma vez que gera normalmente algumas controvérsias por este tema estar relacionado com ideologias pessoais, convicções morais e religiosas.
- As representações das crianças acerca da sexualidade e dos conceitos de formação são sobretudo veiculadas nesse currículo oculto, através de modos mais experienciados intuitivamente, que de formas mais explícitas.

#### 3.4.4. Instrumentos do estudo, planificação e construção - o uso de questionários como instrumentos de diagnóstico e de avaliação

Dado a natureza e os objetivos deste estudo, a escolha da forma de pesquisa dependeu de condicionantes temporais bem como das características do grupo, tanto na identificação e delimitação do problema quanto nas questões específicas por ele colocadas. Os dados para reflexão aqui apresentados, foram extraídos de questionários-instrumento com objetivos exploratórios, feitos para gerar os dados necessários ao diagnóstico e para verificar posteriormente em que medida os objetivos do estudo foram atingidos.

Para que os instrumentos de recolha de dados – questionários - se adequassem plenamente aos propósitos desta investigação optou-se por construí-los considerando as orientações do PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual e Saúde Escolar).

Quanto ao formato eles incluem uma combinação de questões abertas e questões fechadas, sendo esta a inter-relação mais adequada para complementar e contextualizar a recolha de informação qualitativa e informação quantitativa HILL & HILL (2000: 62-66).

Na opção pelo modelo das questões foi considerado as vantagens e desvantagens de cada tipo. Sabendo que nas questões abertas existe uma maior dificuldade para a codificação e também a possibilidade de interpretação subjetiva, por outro lado tem vantagens muito consideráveis em relação às fechadas a evidenciar:

- i) Estimulam a cooperação, deixando a criança mais à vontade;
- ii) Têm menor poder de influência nas respostas do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas;
- iii) Proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas;
- iv) Evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no conjunto das opções.

Na preparação do questionário houve uma grande preocupação em relação aos elementos funcionais, nomeadamente em relação ao conteúdo, formato, formulação e sequência das questões. Em referência ao conteúdo e na formulação das questões privilegiou-se naturalmente a sua utilidade em função de obter a informação desejada, bem como a neutralidade, a fim de não influenciar nas respostas. A estrutura é sequencial em termos de complexificação e redação das questões, com a preocupação de serem claras, foi usado um vocabulário muito acessível, acompanhado por imagens para auxiliar a compreensão das perguntas.

Foi apresentado ao grupo/amostra o mesmo questionário em dois momentos específicos. Num primeiro momento precedente à fase de ação com o propósito de recolher informação sobre as concepções que as crianças detinham sobre a sexualidade, mais concretamente sobre o "Eu" corpo sexuado, os conceitos de género, da fecundação e dos aspetos reprodutivos e os papéis dos progenitores. O segundo momento ocorreu na fase final para verificar as alterações ao nível das mesmas concepções decorrentes da prática pedagógica e avaliar a relevância qualitativa dos resultados da intervenção.

Em consequência e porque o questionário deveria cumprir os objetivos dos dois momentos, foi desenhado para identificar as necessidades de aprendizagem e avaliar, por comparação, as aquisições.

O quadro seguinte reporta o questionário (cf. Apêndice 7), com os objetivos específicos de cada uma das perguntas que o constituiu.

Formulação da Questão	Modelo e Formato da questão	Objetivos
Questão 1: "Eu sou do sexo (colocar uma cruz na tua opção) "	Questão fechada. A questão apresenta duas opções de resposta, com dois tipos de dados gráficos (imagens) que ajudam ao raciocínio no caso de o respondente não ter conhecimento dos termos técnicos "feminino" e "masculino" e percecionam a resposta tendo como recurso um signo visual conhecido e presente, por exemplo, nas portas da casa de banho.	- Compreender concepções do "Eu" corpo sexuado; - Pretende-se aferir se os respondentes percecionam uma identidade de género bem como signos visuais a ele associados.
Questão 2: "Quais são as principais diferenças físicas entre o sexo masculino e feminino? (Coloca um <input type="radio"/> por cima das tuas opções)"	Questão Fechada. Utilização de uma ilustração a acompanhar a questão. A imagem escolhida é do tipo das dos livros infantis e representa o corpo de um menino e uma menina	- Compreender concepções dos respondentes sobre os conceitos de género; - A imagem integrada no questionário é usada na intervenção, como suporte de algumas atividades e debates.
Questão 3: "Como se chamam as seguintes partes do nosso corpo?"	Questão Aberta. Utilização da mesma ilustração da questão anterior, numa escala maior para facilitar a resposta em termos de registo. (A resposta é dada pela criança mas escrita pela estagiária)	- Compreender concepções acerca do corpo sexuado. - Conhecer as designações que os respondentes dão, por exemplo, aos órgãos genitais. Na fase inicial as respostas dadas permitem direcionar

		a ação da intervenção com os termos corretos.
<p>Questão 4: “A mãe tem um bebé na barriga. Como é que isso aconteceu? Faz um desenho que explique esse fenómeno. (ao aplicar o questionário transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho).”</p>	<p>Questão aberta.</p> <p>Utilização de uma ilustração e um quadro diagramático a acompanhar a questão. A imagem escolhida representa em traços sumários uma mulher grávida com um bebé na barriga. O quadro diagramático facilita a ação da resposta, estabelecendo um espaço definido para o desenho/resposta. Foi reservado ainda um espaço com linhas para anotar a descrição oral dos respondentes</p> <p>(A resposta é dada pela criança mas escrita pela estagiária)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender se os tinham conceções básicas acerca da fecundação;</li> <li>- Perceber a ideia que os respondentes têm do processo reprodutivo, através de um desenho livre e respetiva legenda;</li> <li>- A mesma imagem é usada como suporte num debate, na fase de ação e intervenção.</li> </ul>
<p>Questão 5: “O pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga?”</p>	<p>Questão Fechada.</p> <p>A questão apresenta duas opções de resposta “sim” ou “não”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender se os respondentes têm conceções básicas acerca da fecundação.</li> </ul>
<p>Questão 6: “Se achas que o pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga faz um desenho que mostre como é que ele ajudou (ao aplicar o inquérito transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho).”</p>	<p>Questão aberta.</p> <p>Utilização de um quadro diagramático a acompanhar a questão para estabelecer um espaço definido para o desenho/resposta e assim facilitar o processo.</p> <p>Por baixo do quadro foi integrado um espaço com linhas para anotar a descrição oral da criança.</p> <p>(A resposta é dada pela criança mas escrita pela estagiária)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as conceções acerca da fecundação e dos papéis dos progenitores;</li> <li>- Pretendia-se com esta questão aberta, perceber a noção dos intervenientes e a sua contribuição no processo reprodutivo, através de um desenho livre e respetiva legenda;</li> <li>- Perceber se os respondentes suscitam questões relacionadas com a sexualidade, sobretudo através da descrição.</li> </ul>

TABELA 1: O QUESTIONÁRIO MODELO, FORMULAÇÃO, FORMATO E OBJETIVOS DA QUESTÃO

### 3.4.5. Fase de ação ou intervenção: recurso a debates como ferramentas metodológicas

A partir da fase de diagnóstico foi desenvolvido o plano de intervenção, que se iniciou com conversas e debates para clarificar as suas opiniões e registar as suas reações, sendo este o ponto de partida para uma ação de formação de quatro horas. Planificaram-se a partir dos resultados do

primeiro questionário e baseado no PPES APF DGS, (1999), os objetivos específicos da intervenção (Tabela 2).

<b>Aumentar e consolidar os seus conhecimentos acerca:</b>	Do conhecimento e valorização do corpo;	Da identidade sexual.	Das relações interpessoais.	Da reprodução humana.
	Dando importância a todas as diferentes partes do corpo, sem exceção, realçando os aspetos positivos de cada pessoa e a promoção da autoestima positiva.	Onde se inscrevem as questões relacionadas com o género e papel sexual confrontando os modelos sócio culturais do masculino e do feminino, da sua originalidade e da sua evolução com a idade.	A valorização dos afetos e expressões de sentimentos que os ligam aos outros.	A compreensão dos mecanismos de reprodução humana, nomeadamente a conceção, a gravidez e o parto.
<b>Desenvolver atitudes de:</b>	Aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal.	Reflexividade e relativização face aos papéis de género.	Aceitação positiva da sua identidade sexual e da dos outros; Valorização das relações de cooperação e de interajuda; Compreensão do significado efetivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares.	Compreensão das conceções acerca da fecundação e dos papéis dos progenitores; Reconhecimento da importância das relações afetivas na família.
<b>Treinar a aquisição de competências para:</b>	Expressar opiniões e sentimentos pessoais; Comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade; Procurar apoios, quando necessário.  Atuar de modo assertivo nas diversas interações sociais (com familiares, amigos, colegas e desconhecidos)			

TABELA 2: OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INTERVENÇÃO

#### 3.4.6. Os debates: natureza

A implementação da prática de debates, sob orientação adequada, pretendeu fomentar uma melhoria na qualidade da aprendizagem, na medida que contribuiu para a aquisição e estruturação dos conhecimentos.

Nesse sentido revestiu um vantajoso recurso pedagógico, considerando que foi muito útil para o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e para medir o grau de aquisição de conhecimentos e permitiu às crianças produzir experiências de aprendizagem significativas.

O plano de intervenção incluiu a implementação de um conjunto de ações estruturadas com os alunos sobre as nomenclaturas corretas do sistema reprodutor e processo de reprodução.

#### 3.4.6.1 Os debates: processos e etapas

*“A criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educativo” ROLDÃO (2005:108)*

Os debates ocorreram num clima descontraído e natural, simultaneamente desafiante e dinâmico para granjear o envolvimento e empenho das crianças.

A orientação foi sendo ajustada às questões emergentes da prática pedagógica, privilegiando os aspetos em que as crianças manifestaram maior interesse de aprendizagem ou maiores dificuldades de apreensão. Independentemente das atividades propostas, e para que as estratégias fossem bem-sucedidas, houve preocupação quanto à clareza das instruções fornecidas às crianças, já que estes só corresponderiam com êxito se entendessem as solicitações explicitadas.

Em cada momento, numa primeira abordagem apenas se registaram as ideias e descrições das crianças, sem discussão, recorrendo à visualização de imagens de cartazes, à leitura de livros e à realização de uma experiência exploratória com componente plástica para indagar. Ao longo da intervenção foram sendo listadas todas as afirmações originadas pelas crianças. De seguida, utilizando vocabulário adequado do ponto de vista técnico e pedagógico, foram debatidas todas as premissas numa linguagem simples e com frases curtas, ajudando as crianças a interrogar-se e a clarificar ideias, criando um género de assembleia em que todos participaram.

Segue-se esquematizado um conjunto de quadros-síntese que elencam os momentos do plano de intervenção, os objetos de suporte dos debates, as ações e objetivos de cada momento seguidos das respetivas análises complementada com fragmentos dos discursos verbais das crianças registados no decurso das ações.

## 1. Momento A:

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Estudo do Meio	<p>Livro “<i>O Sonho da Rute</i>” de Rute Renca, criado para abordar alguns ditongos de Língua Portuguesa.</p> <p>Imagem retirada do livro e apresentada em cartaz (cf. Apêndice 8)</p>	<p>- Leitura da história. A personagem desta narrativa não tem, propositadamente, o género definido, deixando a questão aberta à discussão;</p> <p>- Identificar características de género de forma a constatar os conhecimentos que o grupo tem acerca da identidade sexual.</p>

TABELA 3: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO A

- “*Eu acho que é menino por causa de ... do ar da cara!*”

(Miriam, 6 anos);

No **momento A** tirou-se vantagem do facto de deliberadamente a personagem principal da história “O Sonho da Rute” não ter o género definido, deixando a questão aberta à discussão. Indagados sobre esta questão, 88% das crianças do grupo indicaram que era “menino” e 12% determinaram que seria “menina”.

Os argumentos apontados pelas crianças na atribuição do género pautam as características físicas (o tamanho do cabelo - “: Porque a mulher tem o cabelo mais cumprido e o homem tem mais curto...” (Jorge, 8 anos), a roupa...) mas nenhuma baseada na identidade sexual, não explícita na ilustração usada para o debate.

Neste primeiro momento referiu-se ainda a relação da personagem em questão com a história da Carochinha e com quem ela queria casar. Desta analogia surgiram assim espontaneamente, as primeiras conceções sobre as relações hétero e homossexuais. A maioria das crianças mostrou não aceitar uma relação homossexual, uma minoria ouvia os argumentos dos colegas e validava a sua opinião com um acenar da cabeça. São exemplos desta postura, os argumentos repetidos algumas vezes durante o debate que se passa a citar: -“ Porque é uma vergonha uma menina com menina a beijarem-se [...] Só podiam dar na bochecha.”; ou - “Não, não, não ... Tem de ser uma menina com um menino.”.

## 2. Momento B

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Estudo do Meio	Cartaz 1: A imagem escolhida é do tipo das ilustrações dos livros infantis e representa o corpo de um menino e uma menina; (Figura 12)	<p>Através da visualização do cartaz em debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a noção de corpo e debater acerca das questões relativas ao género;</li> <li>- Incentivar a apreensão da designação correta das partes do corpo que diferenciam os géneros;</li> <li>- Aumentar e consolidar os seus conhecimentos acerca das diferentes componentes anatómicas do corpo humano.</li> <li>- Desenvolver a aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal.</li> <li>- Promover o reforço da autoestima e o respeito pela diferença, a aceitação positiva da sua identidade sexual e da dos outros;</li> </ul>

TABELA 4: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO B

-“ Porque... é assim ... As meninas casam com os meninos que mais gostam (...).

*E os maridos encontram mulheres para ter bebés.”*

(Jorge, 7 anos)

O **momento B** surge para incentivar o reconhecimento das características anatómicas dos géneros na perspetiva da identidade sexual dando assim o mote para a introdução da nomenclatura mais assertiva e criar oportunidades de debate que fomentasse o tema “como nascem os bebés?”.

Neste momento o grupo em geral identificou o género das figuras como pretendido: - “*É assim [aponta para poster] ... ela tem pipi e este tem pilinha.*” (Jorge, 8 anos); “*Ah! E também por causa das mamas*” (Miriam, 7 anos);

A alteração da nomenclatura foi sendo inserida pela discente, durante o debate, tendo como referência exemplos de termos que crianças em início de vocalização usam para nomear animais (“*miau*”, “*piu piu*”), objetos (“*pópó*”, “*pêpê*”) e ações (“*ó-ó*”, “*papar*”) e também o “*pipi*”, a “*pilinha*”, as “*maminhas*” que se alteram à medida do tempo e do crescimento.

Durante o debate procurou-se aumentar e consolidar os conhecimentos acerca das diferentes componentes anatómicas do corpo humano. No seguimento da conversa sobre as características que marcam as diferenças sexuais entre os géneros, foram surgindo opiniões que confirmaram as

concepções adquiridas das relações heterossexuais: - “*Primeiro as meninas encontram marido e depois é que casam...*” (Leonor, 7 anos), - “*Então os homens casam-se com as mulheres. E depois ... e depois de estarem casados, namoram, namoram, namoram (...) e depois ... um dia têm um filho.*” (Miriam, 6 anos). Questionados sobre o modo como surge um filho num casal, uma criança responde: - “*Se tu nasceste da barriga da tua mãe ... é assim! Eles fazem os próprios bebés!*” (Gabriel, 7 anos) dando desta forma a ideia do caminho a seguir na intervenção seguinte.

### 3. Momento C

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Estudo do Meio	Cartaz 2 A imagem escolhida representa um desenho das silhuetas de um homem e de uma mulher grávida frente a frente. (Figura 14)	Através da visualização do cartaz em debate: - Fomentar a expressão de opiniões e sentimentos pessoais; - Promover a noção de família; - Discutir as concepções das crianças acerca da fecundação, os aspetos reprodutivos e os papéis dos progenitores; - Identificar as noções sobre os mecanismos básicos da reprodução humana; - Indagar sobre os elementos essenciais da concepção, gravidez e parto.

TABELA 5: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO C

- “*É assim ... os bebés são assim um bocadinho pequeninos, quando eles dão assim murros na barriga dentro? É quando eles querem sair...*”

(Gabriel, 7 anos)

No **momento C** apresentou-se ao grupo de crianças mais um cartaz que provocasse a discussão das concepções acerca da fecundação, dos aspetos reprodutivos e dos papéis dos progenitores.

Na imagem, a mulher grávida fez ressaltar a questão de como surgem os bebés nas barrigas das mães. Uma das crianças defendeu firmemente o seu ponto de vista. Segundo esta criança, os bebés aparecem de uma semente que a mãe come, especificando o tipo de semente como sendo de maçã ou de pera - “: *Só tem de ser a semente.*” (Leonor, 8 anos) - No seu entendimento, a mãe não come a fruta em questão só a semente e terá tantos filhos como o número de sementes ingeridas. Deu o exemplo da sua mãe, que comeu duas sementes de maçã e teve duas filhas. O restante grupo apoiou esta ideia e foi rápido a debater e defender esta teoria. Quando questionados acerca do

papel do pai neste processo, a resposta dada foi a que se passa a citar – “*Os homens ... é que têm de comer a maçã. Os homens primeiro cortam a maçã e depois tiram a semente para dar à mãe e depois é que a comem.*” (Gabriel, 8 anos).

Tais concepções mostram ter base na comunicação parental da criança que defendeu a sua ideia e que o grupo apoiou, por falta de conhecimento/comunicação ou por a ideia apresentada fazer mais sentido. Neste debate planificou-se com as crianças fazer um teste a esta teoria e realizar uma experiência com sementes. O que o próprio grupo foi identificando como necessário para a execução desta tarefa foi uma bacia, que podia ser substituída por copo, uma coisa “fofinha” como a barriga da mãe, que pôde ser substituído por algodão, água, sementes de uma maçã e de uma pera. Foi, ainda, pedido às crianças para questionarem os pais acerca dos seus próprios nascimentos.

#### 4. Momento D

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Estudo do Meio	Experiência de Germinação (Figura 13)	- Desmistificar ideias pré concebidas sobre a fecundação através da realização de uma experiência de germinação segundo o método científico; - A intencionalidade educativa desta escolha fundamenta-se na ligação que as crianças faziam com o processo de germinação / fecundação.
Expressão Plástica		- Decorar o copo da germinação com diversos materiais de maneira a dar-lhe a forma de um esquema corporal de mulher;

TABELA 6: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO D

- “*Vamos perseguir um mistério ...*” (Luís, 7 anos);

“*Os cientistas são pessoas que quando andam à procura de descobertas novas,*

*veste uma bata e...uma lupa.*” (Miriam 6 anos).

O **momento D** surge no âmbito da área de Estudo do Meio, tendo em consideração os conteúdos dos blocos Um e Três - À Descoberta de Si Mesmo e À Descoberta Do Ambiente Natural.

Os debates anteriormente realizados trouxeram à luz a teoria de que para a concepção de um bebé são necessárias sementes. A condução desta hipótese fez reconsiderar a aplicação de um processo

simples de conhecimento da realidade envolvente, realizando-se para o efeito, uma experiência da germinação de uma semente num copo.

Assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação foi questionado o material a utilizar e, para facilitar a própria dinâmica do grupo, dividiram-se os alunos em quatro pequenos grupos e distribuiu-se o material para a experiência. Debateram-se as etapas necessárias para se tirarem conclusões válidas, que as crianças entenderam com relativa facilidade: observar, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar.

A questão pertinente prendia-se com o tipo de sementes que originariam ou não bebês, as de maçã ou de pera. Colocou-se nos copos o algodão, as sementes e um pouco de água. Para personalizar os copos recorreu-se ao seu adorno colando cabeças com olhos e cabelos, braços, pernas, “*porque quando os bebês começarem a nascer vão pensar que é a mamã*” (Helena, 7 anos). A continuidade da experiência, no que diz respeito à verificação e respetivas conclusões, bem como novas hipóteses suscitadas, foram debatidas nos dias que se sucederam e com a professora cooperante.

Não obtendo as crianças os resultados que esperavam na experiência da germinação, as novas hipóteses lançadas dizem respeito ao ambiente, uma vez que o copo terá poucas parecenças com a barriga da mãe, e ao tipo de sementes que, segundo elas, talvez não pudessem ser de maçã e/ou de pera.

Decorrente da questão lançada no debate para ser discutida em casa, uma das crianças trouxe uma resposta pertinente: - “*O pai disse que foi ele que deu a semente à mãe, mas não era de fruta. Era dele.*” (Júlio, 7 anos). Esta resposta ditou o momento seguinte, o de confrontar as teorias debatidas com as dos livros. O restante grupo não questionou os pais ou se o fez não obteve respostas concretas: “*A minha mãe disse que a professora é que explicava isso.*” (Miguel, 7 anos); “*O meu pai disse que era assim como nós fizemos aqui.*” (Nicole, 7 anos).

## 5. Momento E

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Língua Portuguesa	Livro “A Mamã Pós Um Ovo” de Babette Cole: <i>“Este livro explica como aparecem os bebés. Os pais de um menino e de uma menina quiseram explicar-lhes como nascem os bebés, mas não explicaram como deve de ser. Estavam a inventar (...). Mas os meninos sabiam que aquela conversa toda estava errada e decidiram explicar aos pais através de desenhos. (...).”</i> Gonçalo, 9 anos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da história para comunicar as informações recolhidas e trabalha-las;</li> <li>- Discutir e promover compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;</li> <li>- Confrontar e corrigir as conceções adquiridas até então;</li> <li>- Promover a compreensão dos relacionamentos afetivo/sexuais e o reconhecimento do vocabulário adequado, bem como as noções da identidade sexual e da fecundação.</li> </ul>

TABELA 7: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO E

- “Os “esmermatozoides” é que fazem a grande corrida ao ovo”. ” (Gabriel, 7 anos)

No **momento E** foi usado o livro “A Mamã Pós Um Ovo” de Babette Cole que trata a história de um casal decidido a contar aos seus dois filhos como é que estes nasceram. Na narrativa, estes pais começam por explicar-lhes de diversas maneiras “estranhas” como eles nasceram, como por exemplo, que as meninas são feitas de açúcar e de especiarias, que os meninos são feitos de lesmas e caracóis e de caudas de cachorrinhos, dizem que os bebés podem ser feitos de biscoitos, podem ser encontrados debaixo de pedras, ou ainda que nascem de um ovo que a mãe coloca em cima do sofá. Ao ouvirem tais disparates as crianças decidem explicar como é que os bebés nascem. Pegam numa folha de papel e começam por desenhar a mulher e o homem, explicando que a mamã tem ovos na barriga e que o papá tem umas sementinhas nuns casulos. Explicam que o papá também tem um tubo, de onde saem as sementes que vão a nadar rapidamente ate ao ovo, chama-se a *Grande corrida ao Ovo*. A sementinha do pai que chegar primeiro ao ovo ganha e, é assim que se começa a formar um bebé muito pequenino. Explicam, ainda, que a mamã vai ficando cada vez mais gorda e o bebé cada vez maior. E é assim, quando o bebé está pronto sai da barriga da mamã, como acontece com todos os animais.

É certo que o livro não contém as nomenclaturas corretas (o pai tem sementinhas, nuns casulos e um tubo que entra na mamã), mas depois do reconto, com a ajuda das imagens do livro e das

terminologias que vinham a ser trabalhadas, corrigiram-se as designações menos corretas do livro (“tubo” por pênis, por exemplo) e apresentaram-se conceitos novos relacionados com a fecundação: ovo, espermatozóides, testículos e útero.

## 6. Momento F

Área onde se aplicou o debate	Objetos de suporte dos Debates	Ações e Objetivos
Estudo do Meio	Cartaz 3 A imagem escolhida é baseada nas ilustrações do Livro “A Mamã Pôs Um Ovo” de Babette Cole e representa um desenho infantil de um homem e de uma mulher. (cf. Apêndice 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforçar a correção das concepções acerca da fecundação e dos papéis dos progenitores na vertente socio-emocional da sexualidade;</li> <li>- Promover a valorização da sexualidade e afetividade;</li> <li>- Promover a valorização das relações de cooperação e de interajuda.</li> </ul>

TABELA 8: QUADRO-SÍNTESE DO MOMENTO F

*–“Só não entendi como é que eles [espermatozoides] entram!*

*Estavam no bolso do pai?” (Gabriel, 7 anos)*

Finalmente no **momento F** apresentou-se o cartaz 3, o desenho que no livro de Babette Cole as crianças fizeram para explicar aos pais o processo da reprodução. Este foi o momento de confronto das concepções iniciais com aquelas que se foram construindo ao longo da fase de intervenção. Os novos conceitos foram encaixando nas estruturas mentais onde persistia a dúvida: a teoria das sementes de maçã contrabalançada pela experiência da germinação, a existência de sementes, mas nos progenitores e não na fruta, o fato de serem necessárias duas sementes- uma do pai e uma da mãe e a forma como a semente do pai encontra a semente da mãe.

O grupo explicou oralmente as novas concepções adquiridas com o livro “A mamã, pós um Ovo” e tiraram dúvidas: “*Mas como é que passam dos testículos para a mãe?*” (Jorge, 7 anos); “*Passam pela boca quando dão um beijo ...* (Miriam, 6 anos); “*mas a “fábrica” é mais em baixo. Não é perto da boca.*” (Leonor, 7 anos). Durante o debate, identificaram-se os órgãos genitais no cartaz e desenharam-se as células reprodutoras de cada género. Marcou-se o percurso dos espermatozóides, desde a sua origem até ao seu destino e neste estabeleceram-se conexões com as indicações da narrativa do livro: *A Grande corrida ao Ovo*. Através do desenho, das

demarcações com canetas e giz, o grupo não entendia a noção da penetração do pênis na vulva e pareciam estar a construir no esquema mental a imagem dos espermatozoides a “voarem” para a vulva. Foi difícil a percepção de que um órgão encaixa no outro como os legos de construção, talvez por falta de conhecimento real dos órgãos em questão – as meninas conhecem a sua vulva, mas não tem noção da forma do pênis e vice-versa. As analogias utilizadas pautaram-se por exemplos comuns e das próprias vivências: o cotonete e o ouvido, o parafuso e a porca, mas mesmo assim ainda manifestaram dificuldades na compreensão desta conceção o que é muito natural neste estágio de desenvolvimento, mas que mantém disponibilidade mental para absorver novas etapas do conhecimento nesta área.

#### 3.4.6.2 Avaliação dos debates

As representações das crianças acerca da sexualidade após os debates melhoraram substancialmente, apesar do projeto ter tido uma duração muito curta.

Os critérios de avaliação dos debates realizados giraram em torno de dois conceitos gerais:

- a) o uso adequado da linguagem relevante ao tema e conhecimento do assunto abordado, o modo de comunicação e os argumentos referidos;
- b) Qualidade narrativa, no sentido do uso adequado dos recursos- - oral, escrita, gráfica e / ou áudio- para expor e discutir o conteúdo.

#### 3.4.7. Análise reflexiva dos dados recolhidos nos questionários

O objeto em análise nos questionários são as representações construídas pelas crianças, cuja justificação e impacto se procurou perceber. Os dados resultantes foram tratados usando uma estatística normal, seguindo os cânones do método de análise de conteúdo.

Apresenta-se a análise comparativa do resultado dos questionários, gráfico 4 e 5, antes e depois da intervenção:

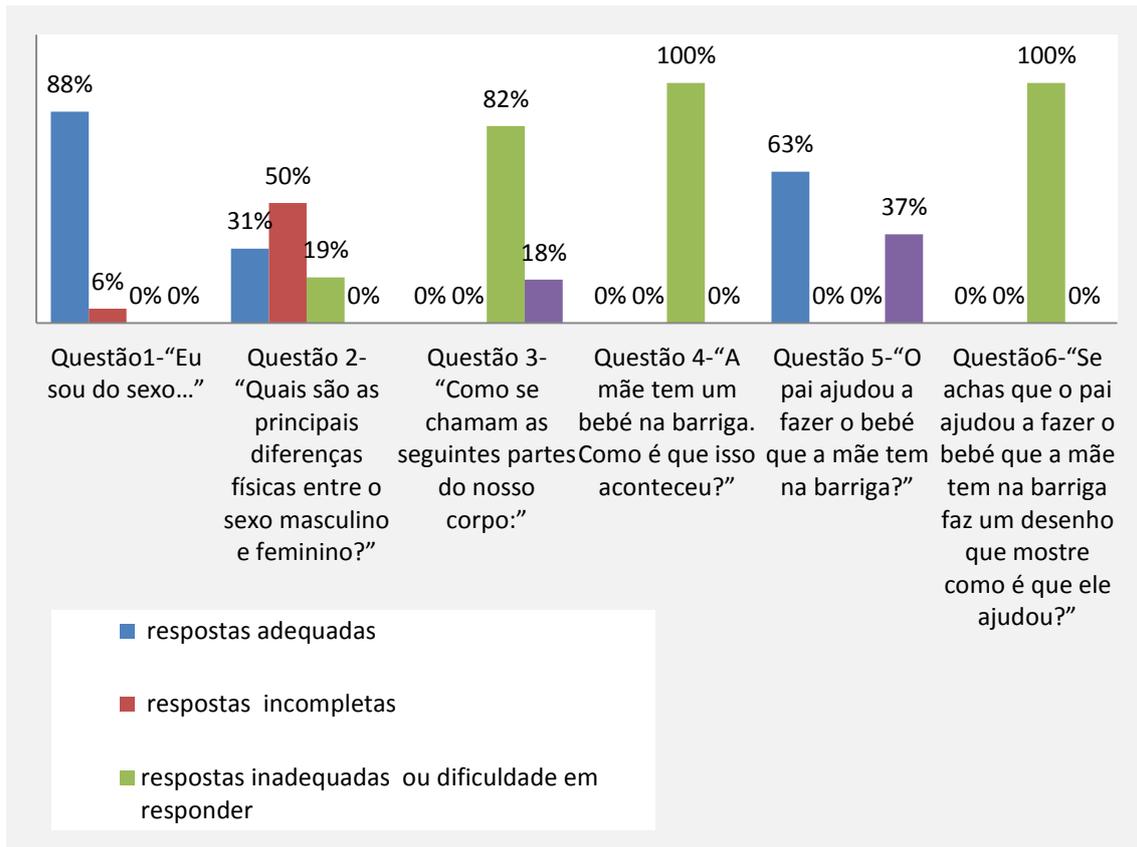


GRÁFICO 4: ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS RESPOSTAS OBTIDAS ANTES DA INTERVENÇÃO

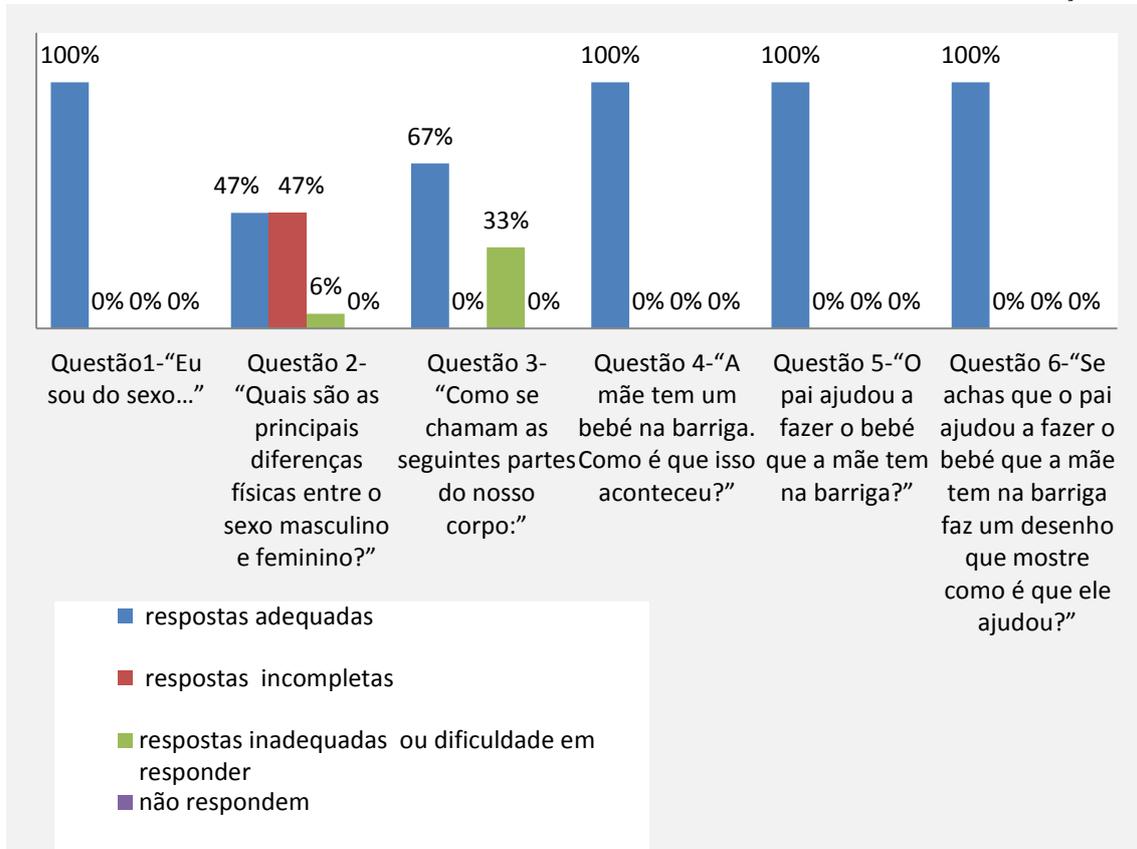


GRÁFICO 5: ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS RESPOSTAS OBTIDAS DEPOIS DA INTERVENÇÃO

### 3.4.8. APRECIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS QUESTÃO A QUESTÃO

#### **Questão 1: “*Eu sou do sexo (colocar uma cruz na tua opção)*”**

##### *Fase inicial:*

- A maioria dos respondentes não conhecia o significado dos termos “sexo”, “masculino” e “feminino”. Interpretaram a questão pela questão “eu sou” e responderam tendo por base signo visual que ilustrava a resposta. Mesmo assim, uma minoria não respondeu ou não respondeu adequadamente.

##### *Fase Final:*

- Depois da intervenção, todos os respondentes parecem ter percebido os termos implícitos na questão e responderam adequadamente á questão. (Seriam resultados mais conclusivos se no questionário da fase final não constassem os signos de suporte à questão.)

#### **Questão 2: “*Quais são as principais diferenças físicas entre o sexo masculino e feminino? (Coloca um O por cima das tuas opções)*”**

##### *Na fase inicial:*

- Pelas respostas obtidas percebe-se que existe já alguma consciência de que os homens diferem das mulheres nos órgãos genitais, mas também ainda persiste alguma inocência e fantasia nas respostas que assinalaram os cabelos, os olhos, a boca ou os pés.

##### *Na fase final:*

-Como se constata nas percentagens, apesar de estarem marcados corretamente os órgãos genitais, algumas respostas foram consideradas incompletas por não terem sinalizado os seios. A percentagem menor (6%) refere-se a uma resposta que se considerou não entendida, por ter feito a legenda da figura em vez de marcar as diferenças.

#### **Questão 3: “*Como se chamam as seguintes partes do nosso corpo:*”**

##### *Fase inicial:*

- Os resultados representam algumas conceções ainda “cruas” dos termos específicos e algumas ideias confusas, uma vez que pelo menos um respondente designou por “pipi” os dois órgãos sexuais. Observou-se que uma minoria de respondentes apresenta algum conhecimento dos nomes

concretos ao responderem “vagina” em vez de “vulva” e “ténis”, em vez de “pénis”. Os termos mais utilizados pelos respondentes foram “pilha” e “pipi”, sendo a terminologia para “seios” mais diversificada, “maminhas”, “mamas” e “tetas”. Estas respostas foram assim consideradas inadequadas.

*Fase final:*

- Os resultados obtidos representam a eficácia da intervenção para as terminologias dos órgãos sexuais “vulva” e “pénis” pois todos os inquiridos responderam corretamente. No entanto, os 33% que constam no gráfico como respostas inadequadas ou dificuldade em responder, referem-se ao fato de usarem para a nomenclatura dos “seios” ainda algumas derivações como “peito”, “mamilo” e “maminhas”.

**Questão 4: “A mãe tem um bebé na barriga. Como é que isso aconteceu? Faz um desenho que explique esse fenómeno. (ao aplicar o questionário transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho).”**

*Fase inicial:*

- A maioria das respostas a esta questão foi influenciada por um debate anterior surgido em contexto de aula. A professora cooperante revelou-nos que um dos elementos do grupo terá explicado que os bebés vêm de sementes de fruta. Na maioria dos desenhos estão representados uma mulher e um homem, vestidos de calças e saias (que é o que os distingue, bem como o tamanho dos cabelos). Em alguns desenhos estão representadas maçãs na mão da imagem masculina. Transcreve-se seguidamente alguns exemplos de legendas: -“É o pai, a mãe e a semente” (Filipa, 7 anos); “Mãe pai, semente” (Leonor, 7 anos);- “Pai, mãe, maçã” (Miguel, 7 anos).

*Fase Final:*

- A maioria dos desenhos apresenta as figuras parentais próximas, nuas e representadas com órgãos sexuais. Alguns desenhos apresentam o cenário do quarto onde está retratada a cena do pai e da mãe deitados na cama. Outros desenhos contêm as figuras parentais e ao seu lado as células reprodutoras. São exemplos de legendas: “O pénis entra na vulva” (Gabriel, 7 anos); “O pai está junto da mãe e os espermatozóides estão a subir.” (Filipa, 7 anos), “O pai dá a semente

*pelo pénis.” (Mariana, 7 anos); “Os espermatozóides. Passados nove meses nasce o bebé.” (Leonor, 7 anos)*

**Questão 5: “O pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga?”**

*Fase inicial:*

- Nesta fase, a percentagem obtida de questões não respondidas, manifesta por parte dos respondentes tem a ver com o facto de não terem uma opinião formada acerca da participação do pai no processo de fecundação, o que depois se veio a constatar na intervenção. Nos restantes resultados consideram-se adequadas as respostas afirmativas muito embora os 63% que lhes respondem, não saibam o real papel do pai no processo de reprodução.

*Fase final:*

- A fase de intervenção mostrou-se eficaz na resposta a esta questão, já que em termos comparativos desapareceram as percentagens de respondentes indecisos quanto à intervenção do pai no processo reprodutivo.

**Questão 6: “Se achas que o pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga faz um desenho que mostre como é que ele ajudou (ao aplicar o inquérito transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho).”**

*Fase inicial:*

- Os desenhos apresentados como resposta são muito variados e diferentes entre si. Alguns apresentam figuras parentais, vestidos de calças e saias (que é o que os distingue, bem como o tamanho dos cabelos). Os elementos mais significativos nos desenhos são: mesas com frutas ladeadas pelas figuras parentais, uma das figuras parentais junto a frutas e facas e corações junto às figuras parentais. Transcrevem-se seguidamente alguns exemplos de legendas: -- “O pai ajudou a fazer o bebé.” (Leonor, 7 anos); - “O pai conseguiu fazer o bebé.” (Helena, 7 anos); - “O pai dá um beijinho à mãe” (Miriam, 6 anos); - “Pai, mãe, pera, maçã, semente” (Luís, 7 anos); - “O pai dá a maçã à mãe” (Miguel, 7 anos).

*Fase Final:*

- A maioria dos desenhos apresenta, mais uma vez, as figuras parentais próximas, nuas e representadas com órgãos sexuais. Alguns desenhos descrevem o cenário do quarto onde estão representados o pai e da mãe deitados na cama. Outros desenhos contém as figuras parentais e ao seu lado as células reprodutoras. São exemplos de legendas: “*Mãe e pai a fazer amor*” (Jorge, 7 anos); “*A mãe e o pai juntam a vulva e o pénis.*” (Miguel, 7 anos);

## 3.5 Conclusão

*“A sexualidade é uma dimensão da vida humana demasiado importante para que se deixe ao sabor do acaso ou da crença de que tudo o que diz respeito à sexualidade se faz por aprendizagem intuitiva. Os professores, quer queiram quer não, têm uma pesada responsabilidade à qual não se podem furtar: têm de reflectir, de se preparar para criarem as condições necessárias a que as crianças cresçam em toda a sua plenitude e encarem de uma maneira sã tudo aquilo que diz respeito ao sexo para que se sintam bem consigo próprias, para que vão criando critérios e valores que lhes permitam viver uma vida com qualidade.”*

CORTESÃO, SILVA e TORRES, (2005:46 )

A aprendizagem sexual da criança decorre da observação do comportamento dos pais, professores e adultos em geral, face a inúmeras situações, e passa pelo grau de coerência entre as normas verbalizadas e as práticas realizadas. A família é o primeiro agente de educação da criança exercendo sobre ela uma inquestionável influência na construção do seu eu, dos seus valores, das suas atitudes, pensamentos, emoções e comportamentos.

A prática pedagógica é manifestamente relevante, como resulta desta amostra. Daí que parece ser legítimo defender o incremento da educação sexual em estádios precoces.

Tratando-se de um estudo de caso, este projeto não está tão centrado na obtenção de conhecimento generalizável, mas sim no conhecimento da situação particular onde decorre, tendo em conta a localização geográfica e as características gerais do grupo de amostra. Deste modo, as conclusões e as respostas às questões formuladas, apenas se enquadram no contexto específico onde este projeto foi desenvolvido.

Através da análise dos dados recolhidos pelos questionários e debates, procurou-se responder à questão de partida do estudo:

- *Quais são as concepções de crianças do 1.ºCEB sobre a sexualidade humana e quais as metodologias pedagógicas a privilegiar no futuro?*

Para responder a esta questão optou-se por desenvolver o estudo do ponto de vistas das crianças, dimensão que determinou todos os procedimentos que constituíram a investigação.

Com este trabalho esperava-se, relativamente aos alunos, identificar as suas necessidades de educação para uma sexualidade saudável, no sentido de adaptar a ação educativa ao desenvolvimento das suas competências e também identificar as dificuldades sentidas pelas escolas na implementação da recente legislação relativa à Educação Sexual, bem como dificuldades e/ou resistências sentidas pelos professores do ensino básico na implementação desse projeto.

O propósito no final desta intervenção era contribuir para a evolução das conceções acerca de Educação Sexual dos alunos e de sexualidade humana, bem como para o desenvolvimento das suas competências de ação, relacionamento, comunicação e, de certo modo, no seu estágio de desenvolvimento, tomada de decisão em sexualidade. Em suma, esperou-se obter resposta às questões de investigação inicialmente formuladas.

A realização desta prática pedagógica foi fundamental para estabelecer uma relação entre os resultados apurados e a exigência de maior eficiência na construção de modelos de ação. A experiência foi muito gratificante, não só pela motivação em si, mas também pelo desafio que constituiu a possibilidade de concretização de uma vivência de ES em ambiente escolar, que, sendo muito breve, contribuiu a nível pessoal para compreender e refletir sobre as carências que subsistem a este nível, apesar de todas as orientações e ações de formação de professores implementadas neste domínio desde que a legislação foi produzida.

Os resultados da pesquisa do presente artigo, objetivando investigar as conceções pré adquiridas dos alunos de 1.ºCEB sobre a sexualidade, indicam que as crianças não possuem os conceitos que uma abordagem de educação sexual em meio escolar rigorosa lhes deveria proporcionar.

Há, entre essas crianças, a presença de conceções inadequadas em relação ao conhecimento e valorização do próprio corpo, identidade sexual e questões relacionadas com o género, das relações interpessoais, da compreensão da sua origem e mecanismos da reprodução humana.

Tornou-se fundamental e urgente instar um consenso face à necessidade de uma educação sexual na escola. A sexualidade pode constituir uma forma privilegiada de enriquecimento pessoal e relacional. Compreender como pensam as crianças, que conceções têm sobre estas temáticas, seria um bom ponto de partida no assimilar da indispensabilidade de conceber áreas de abordagem ao tema da educação sexual.

É indispensável ter atenção à relação entre educação e desenvolvimento. A educação sexual faz parte do processo de crescimento harmonioso, cria os alicerces da construção da identidade, sustenta a fundação de uma sexualidade saudável livre de tabus e estereótipos.

Neste âmbito, KOHNER (1997:11), salienta que “ *as crianças precisam de informações sobre sexo pelas mesmas razões que precisam de informações sobre muitas outras coisas: faz parte da aprendizagem da vida.*” Diz ainda KOHNER (1997:12) ” *as crianças necessitam de estar informadas acerca do assunto, para que nada lhes pareça estranho, para que se possam conhecer melhor e para que se sintam mais confiantes e se tornem mais atenciosas nos seus relacionamentos.*”

Do que se trata é de fomentar junto das crianças atitudes positivas face à sexualidade “ (...) *retirando-lhe o carácter escondido, perigoso e perturbante de que muitas vezes é revestida*” (MOITA E SANTOS, s.d: 28).

Diz CASTANHO (2013) “ (...) *a forma como se lida com as diferentes dimensões dos géneros, dos afectos e da sexualidade influencia a vida do indivíduo adulto, daí haver necessidade de uma abordagem adequada, correcta, que tenha em conta a idade, o interesse e necessidade de formação das crianças*”. (...) “*a temática da sexualidade deve ser abordada, junto dos mais novos sempre com verdade, sinceridade e normalidade, usando o vocabulário correcto*”

Na mesma entrevista CASTANHO (2013) refere ainda “*diz-nos a experiência e os trabalhos de investigação que, quando os pais e mães sabem como as aprendizagens se processam e quando são sensibilizados para os resultados positivos obtidos nos países mais desenvolvidos, onde a gravidez na adolescência decresceu, bem como o abuso contra crianças, fruto de projetos desta natureza, percebem o quão importante é trabalhar esta dimensão da vida humana junto dos mais novos, como forma preventiva e formativa*”.

A relação entre a educação e a vida é um princípio universal da pedagogia, mas infelizmente a sexualidade tem sido a área onde persistem mais equívocos, e mais especificamente, na idade de pré-escolar e 1ª CEB isso tem sido evidente.

Portanto, é imperativo salientar que a educação sexual deveria ser desenvolvida em paralelo com as outras dimensões da vida, alcançando uma aprendizagem significativa, que melhora que o estabelecimento de relações entre os conteúdos e emocionais e motivacionais do seu mundo e a apreensão de novos conceitos, entre o conhecimento e vida. Este processo deve ser desenvolvido de modo a preparar a criança para as mudanças e transformações que se seguirão, a partir de uma análise holística e integradora da personalidade, contribuindo para formar a sua autonomia nos estádios mais adiantados e alcançar níveis mais elevados no processo de autodeterminação.

Se há consenso sobre a necessidade de uma educação sexual, as divergências surgem de imediato quando se trata de implementar estratégias para a sua concretização, sendo um dos argumentos evocados a falta de preparação de professores e educadores, bem como o apoio em termos de materiais educativos e de programas adequadamente elaborados.

Na perspectiva de CARVALHO (2008:50), “*os programas aplicados nas escolas preconizam, principalmente, os aspectos reprodutivos e não abordam questões relacionadas com a vertente socio-emocional da sexualidade*”. Esta autora (ibidem) “*refere que estes programas promovem reduzidos efeitos e veiculam, desnecessariamente, visões parcelares ou manipulatórias da sexualidade, que resultam ser pouco construtivas e educativas*.”. Carvalho refere uma série de causas que estão na origem deste facto: hábitos pedagógicos que favorecem a passividade, a ausência de crítica e a retenção mecânica de conteúdos; falta de interesse, de formação e de monitorização dos formadores, nomeadamente sobre a sexualidade e a sua própria sexualidade (...).

Essa dificuldade precisa ser enfrentada. Para isso acontecer, é necessário envolver os pais, encarregados de educação e toda a comunidade educativa de forma responsável.

*“A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes. [...]. Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que ‘quando chegar o tempo’, serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer, aos adolescentes se não foram construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos de criança o pai ou educador tenha sido ausente, reticente relutante e indiferente”* NUNES (2000: 118-119)

Um fator muito importante para alterar a situação é começar por oscilar a cultura dos professores em relação à sexualidade, mobilizá-los no sentido de obter formação que os capacite como educadores, levá-los a superar as suas próprias resistências e inclusive rever os próprios tabus, procurando adotar uma postura isenta de julgamento moral. Não é fácil, mas os professores devem estar predispostos a isso, a serem educadores no sentido mais amplo do termo – preocupados não apenas com os conteúdos curriculares, mas com a formação integral de seus alunos.

Se a natureza da abordagem de educação sexual em meio escolar não for questionada, não será possível adaptar a ação educativa ao desenvolvimento das competências das crianças ou identificar as dificuldades sentidas pelas escolas na implementação da legislação relativa à ES.

A compreensão sobre Educação Sexual que os professores do ensino básico têm depende, em primeiro lugar das suas próprias dificuldades e resistências, mas certamente e em boa medida, do que lhes foi ou é oferecido nos cursos de formação. Nesta circunstância tenderão a reforçar e dogmatizar concepções alternativas, dando à pedagogia um perfil inadequado, que dificulta o acesso à informação necessária para fundamentar decisões conscientes e autónomas,

É fundamental envolver os pais no processo. Diz MARQUES (2002:31) que a Educação Sexual *“deve ser assumida como um direito das crianças e os pais devem ser encarados como elementos inevitáveis envolvidos nesse processo, e não uma obstrução”*, defendendo que as iniciativas terão tanto mais sucesso quanto maior for a articulação entre a família e a escola. *É de salvaguardar que “não há competição entre o papel que a escola desempenha ou pretende desempenhar e o da família, já que dificilmente o substitui integralmente”* (ME, MS, 2000:54).

PAIVA & PAIVA (2002:36) referem que *“a participação dos pais é vital e não é novidade nenhuma que a educação para a sexualidade deve ser por excelência feita na família”*, no entanto, os mesmos autores afirmam que existe a necessidade do Estado se preocupar com todas as crianças em especial quando as famílias não são capazes de fornecer educação a esse nível.

O processo educacional em geral é um sistema no qual interagem primordialmente Família, Escola e Comunidade. A educação sexual não é uma exceção a esse princípio, o envolvimento de todos os órgãos e instituições que influenciam esse processo garante a qualidade e a permanência dos valores que pretende formar, por isso esse sistema de influências devem ser sistêmica, sistemática e permanente.

Em vista disso, é fundamental promover a Educação Sexual no 1º CEB, para corrigir e melhorar as concepções crianças, promovendo aquisições que visam capacita-las para atuar de modo assertivo nas diversas interações sociais, ganhar autonomia e incrementar a sua autoestima.

### 3.6 Limitações e implicações do projeto

O tempo consideravelmente reduzido da pesquisa bem como o universo do estudo, que incidiu sobre um grupo/amostra de apenas desaseis alunos, evidenciaram claramente limitações a um apetecível estudo mais aprofundado.

Contudo o que esta investigação patenteou é quão importante é ter conhecimento do que as crianças sabem sobre os diversos aspetos da sexualidade, se se pretende exercer uma pedagogia positiva e tornar mais fácil a mudança conceptual, como contributo a uma educação abrangente e harmoniosa.

Após uma reflexão conjunta dos elementos participantes e com vista à continuidade do projeto para alcançar resultados mais satisfatórios foram apontadas algumas soluções a considerar para no futuro.

*”Cabe à escola preencher lacunas de informações, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e valores” (TELES, 1992).*

## **CONCLUSÃO**

## Conclusão

*“Compreender que um professor é um eterno aprendiz e habilitar-nos para uma busca metódica autónoma na resolução de problemas. Compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da comunidade educativa” ROLDÃO (2005:30).*

Terminado tempo de intervenção importa refletir sobre a sua relevância para a prática profissional: tendo em conta a formação inicial e a realidade profissional da estagiária encaram-se as múltiplas dimensões da prática pedagógica no 1º Ciclo (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, conceção de educação em contexto escolar em ensino básico) como uma experiência gratificante e elucidativa do que é ser professor. Ainda mais se, conhecendo um pouco melhor esta perspetiva, se ganha consciência do que poderá ser feito a nível de articulação dos ciclos pré-escolar e ensino básico. Esta, sempre foi uma incógnita e uma curiosidade. A articulação entre os ciclos nem sempre é fácil, e manifestamente nem sempre é possível entre instituições de solidariedade social e escolas públicas, funcionando no entanto muito bem nos agrupamentos de escola, onde existem horários específicos para essa organização. A ausência de articulação constituiu ao longo dos tempos um obstáculo a percursos escolares coerentes; a busca constante duma perspetiva educativa estruturada e consequente; pressupõe a preocupação por encontrar mecanismos que garantam as condições de sucesso continuado de todos os alunos.

A possibilidade de realizar a prática pedagógica em 1º CEB suscitou o interesse pessoal em abordar e perceber *in locu* a articulação possível entre o Pré-escolar e o 1º CEB referentes a conteúdos a abordar facilitadores de aprendizagem, comportamentos e atitudes.

Passado o processo de formação pedagógica é chegado o momento da prática no sentido integral da função docente e sentir recair sobre os ombros a responsabilidade de formar e preparar alunos através do conhecimento adquirido nas aulas de mestrado.

Ao longo do tempo julga-se ter conseguido adequar os conhecimentos e experiências com uma linguagem acessível, fazendo com que, regência após regência, os objetivos educacionais fossem atingidos. Com necessária e metódica ponderação, foi possível verificar a importância da articulação curricular na exploração dos conteúdos, com trabalho colaborativo entre docente e alunos, obtendo resultados positivos e encorajadores.

A prática pedagógica proporcionou a aquisição de múltiplas competências, designadamente a aquisição de variadas estratégias para trabalhar com crianças com diferentes características, no que diz respeito às suas origens sociais, às suas idades, aos comportamentos, aos seus conhecimentos prévios, entre outras.

Esta vivência contribuiu para um elevado crescimento profissional, visto que impulsionou o aperfeiçoamento das metodologias já praticadas, e irá decididamente favorecer a futura atividade profissional; contribuiu para alcançar um conhecimento consistente sobre uma realidade mais vasta e ampliou meios e conhecimentos cujos resultados incidirão numa ação mais eficaz. Refere-se que a pesquisa bibliográfica realizada ao longo de todo este percurso, essencial para a redação deste relatório, facultou um enriquecimento pessoal no âmbito cultural e intelectual muito estimável.

No amadurecimento da prática pedagógica aprendeu-se a valorizar:

- A preparação e planificação detalhada das aulas; a definir através de objetivos concisos as reais expectativas de aprendizagem que se precisa atender na construção de novas aprendizagens com os alunos;
- As avaliações quantitativamente e qualitativamente;
- A organização temporal e a gerência dos imprevistos como momentos inerentes aos planos de aula;
- A verificação do êxito ou insucesso das estratégias; o “pensar e repensar” metodologias de forma a incentivar os alunos para os conteúdos a abordar e dinamizar as regências de forma a torna-las motivadoras e ativas.
- Os processos que um professor precisa para aprender a ensinar e ensinar a aprender.

Este relatório encerra em si as vivências desta prática. No fundo é um depósito de experiências que narraram a história de uma passagem pelo ensino básico e um meio de atribuir sentido a todas as práticas vividas, de forma a dar um significado ao que se é, e perceber como se vai “construindo” enquanto professora.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Bibliografia

ANASTÁCIO, Zélia F. C. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepção, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

BARDIN, Laurence. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BROWN, A. & DOWLING, P. (1998), *Doing Research/Reading Research. A Mode of Interrogation for Education*. London: Falmer Press.

CARVALHO, C. (2008). *Guia de Educação da Sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional de Educação Crista.

CEA D'ANCONA, M. A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

COCHRAN-Smith, M., & LYTLE, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.

COHEN, L., MANION, L. (1994). *Research methods in education*. (4ª edição.). London: Routledge.

CORTESÃO, I., SILVA, M., & TORRES, M. (2005). *Educação para uma sexualidade Humanizada: Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.

DEWEY, John. (1959). *Como pensamos*. (3 edição). São Paulo: Editora Nacional.

DOYLE, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In Witrock, M. - Handbook of Research of Teaching. New York: Mc Millan.

FIGUEIREDO, M. (2002). *Formação cívica*. Lisboa: Bola de Neve.

FONSECA, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. Nº3. 13-38.

GUERRA, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora.

HENRY, Paul & Serge MOSCOVICI. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages* 11: 36-60. Paris: Didier/Larousse

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

KOHNER, N. (1997). *Como Falar de Sexo Com as Crianças*. Mem Martins: Lyon Edições.

MARQUES, A. (2002). *Os afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, APF (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da educação e da Saúde.

MOITA, G e Santos M. (s.d.). *Falemos de Sexualidade: Guia para Educadores e Pais*. Lisboa: Editora Civilização.

NUNES, Silva (2000). *A Educação Sexual Da Criança*. Campinas: Autores Associados.

PAIVA, J.; PAIVA, J. (2002). *Sexualidade e Afectos: para pais, professores e educadores*. Lisboa: Plátano Editora

POLGAR, S. & THOMAS, S. (1995). *Introdution to research in the health sciences* (3rd ed.). Melbourne: Churchill Livingstone.

ROLDÃO, L. A. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.

STONIER, T. and CONLIN, C. (1985). *The Three Cs: Children, Computers and Communication*. Chichester, Wiley.

TELES, Maria Luiza Silveira. (1992). *Educação, a revolução necessária*. Petropolis: edição Vozes.

THIESEN, Juanes Da Silva (2008). *A interdisciplinidade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. ICCP – Havana/Cuba in: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., Porto Alegre, 2008.

#### Webgrafia

<http://www.diariodosacores.pt/index.php/destaques-2/2757-educacao-sexual-deve-comecar-junto-das-criancas-defende-docente-da-universidade-dos-acores> (05-05-2013, 23h45)

#### Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 13.º e 14.º.

Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

Despacho normativo n.º 18/2006, de 14 de Março.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa: ME/DEB-GEDEPE (1997).

**APÊNDICES**

## APÊNDICES

Apêndice 1 - Planificação - Área de Língua portuguesa, 4º ano

Apêndice 2 - Planificação - Área de Matemática, 4º ano

Apêndice 3 - Planificação - Área de Estudo do Meio, 4º ano

Apêndice 4 - Planificação - Área de Expressão Plástica, 4º ano

Apêndice 5 - Apêndice 6 - Planificação - Área de Matemática, 1º ano

Apêndice 7 - Questionário Modelo

Apêndice 8 - Livro "O sonho da Rute" e Imagem retirada do livro "O sonho da Rute"

Apêndice 9 - Imagem baseada nas ilustrações do Livro "A Mamã Pós Um Ovo" de Babette Cole

Apêndice 10 - Ficha de trabalho de Matemática, 4º ano

Apêndice 11 - Imagens da ficha de trabalho de Matemática, 1º ano

APÊNDICE 1

Planificação – Área de Língua Portuguesa, 4º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 4.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 18 de maio 2010

**Sumário:**

Língua Portuguesa - Leitura do livro "Eu Espero" em voz alta e ir apresentando as imagens do mesmo na sequência da narrativa;

- Análise oral da narrativa através de debate em grande grupo;
- Resolução de um guião de leitura com análise de um artigo sobre o livro e funcionamento da língua;
  - \* Identificação do autor e do ilustrador, da editora e número de páginas
  - \* Identificação das personagens principais, do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes
  - \* Organização de excertos do texto.

<b>Processo de Operacionalização</b>	<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <p>Reconto oral e coletivo do conto - O reconto é iniciado por um dos alunos, e, à medida que a estagiária coloca questões, todos os alunos completam as ideias principais da história</p> <p>*Identificação das personagens (principal e outras), do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes ...</p> <p>*Exploração do livro</p> <p>Realização de um guião de leitura</p> <p>*Identificação do autor e do ilustrador, editora e número de páginas</p> <p>*Identificação das personagens principais, do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes</p> <p>*Organização de excertos do texto</p>
--------------------------------------	---

Plano de Aula					4º Ano
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação	
Tempo: 9h - 10h30	<b>Compressão oral</b> Escutar para aprender e construir conhecimentos	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Cumprir instruções; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Identificar informação essencial e acessória.	PNL: Livro "Eu Espero", de Davide Cali Instruções, indicações		Indireta - Guião de leitura
	<b>Expressão oral</b> Falar para aprender a falar e expressar conhecimento	Usar a palavra de uma forma audível no âmbito das tarefas a realizar	Articulação, acento, entoação, pausa		Direta - Questões orais
	Participar em situações de interação social	Respeitar as convenções que regulam a interação: - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Respeitar o tema;		Livro "Eu Espero", de Davide Cali Guião de leitura	
		- Acrescentar informação pertinente; - Usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida Responder a questões Identificar o sentido global de um texto	Princípio de cooperação e cortesia - Formas de cortesia	Lápis Quadro Caneta de Quadro	
	<b>Escrita</b> Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento (s))	Preencher o guião de leitura correspondente à leitura efetuada (personagens, tempo, espaço, ação, ...) Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.	Vocabulário		
	<b>Leitura</b> Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)  Ler para apreciar textos variados	Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos	Reconto, resumo  Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, capa, ilustrador, autor...)		

APÊNDICE 2

Planificação - Área de Matemática, 4º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 4.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 23 de março 2010

**Sumário:**

Matemática - Operações com grandezas, medidas e espaço:

- Medida e medição;
- Unidades de medida SI;

Plano de Aula		4º Ano			
Tempo	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
1h-12h	<b>Operacionalização do raciocínio sobre grandezas e medidas.</b> Compreensão global das operações e a sua utilização	- Aplica e compreende as grandezas de capacidade; - Resolver problemas, raciocinar e comunicar em contextos numéricos;	Litro (L);  Quilolitro (kl), hectolitro (hl) e decalitro (dcal);	Garrafas vazias, coluna, água, marcadores  Ficha de trabalho (cf. Apêndice 10)	Indireta - Fichas de trabalho Direta - Questões orais

Processo de Operacionalização	<b>Matemática</b> Relacionar as unidades de medida de capacidade para além do litro: * Observar capacidades variadas de garrafas vazias; * Estabelecer relações entre as capacidades, usando os termos dobro/metade, Triplo/terça parte, etc. ...; Realizar trabalhos práticos relacionados com Medida e Medição: * Encher com água os diferentes tipos de garrafas e verter para uma coluna de forma a verificar a veracidade das afirmações dos alunos; * Resolução de uma ficha de trabalho em pequenos grupos; *Corrigir a ficha em grande grupo e ouvir as explicações e soluções encontradas pelos diferentes grupos; Converter litros em quilolitros, hectolitros, decalitro;
-------------------------------	--

APÊNDICE 3

Planificação - Área de Estudo do Meio, 4º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 4.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 18 de maio 2010

**Sumário:**

Estudo do meio – Propriedades do ar:

Através de experiências praticas, reconhecer:

- Propriedades do ar: peso e volume;
- Existência de oxigénio no ar (combustões);
- A pressão atmosférica.

Plano de Aula		4º Ano			
	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Tempo 11h-12h	Realizar atividades experimentais simples para a identificação de algumas propriedades dos materiais;	Utiliza processos simples de forma autónoma, no conhecimento da realidade próxima (observação, descrição e formulação de questões simples), pesquisando e organizando informação;	À descoberta de materiais e objetos;	Velas, campânula, secador de cabelo, palhinhas, bolas de pingue-pongue, manga de ar;	Indireta - Fichas de trabalho Direta - Questões orais

Processo de Operacionalização	<b>Estudo do Meio</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprovar através de experiência prática, com uma manga de ar, que o ar ocupa espaço e tem peso;</li><li>• Perceber, através de experiência prática com velas e uma campânula, que existe ar e que ele é composto por gases, principalmente, o oxigénio;</li><li>• Comprovar através de experiências práticas que a combustão é uma reação química utilizando o oxigénio como carburante;</li><li>• Reconhecer, através de experiência e pelo Principio de Bernoulli, a pressão atmosférica utilizando um secador, palhinhas, e bolas de pingue-pongue;</li></ul>
-------------------------------	---

APÊNDICE 4

Planificação - Área de Expressão Plástica, 4º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 4.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 18 de maio 2010

**Sumário:**

Expressão Plástica – Criação de fantoches para dramatização da história “Carochinha e João Ratão” de Luisa Ducla Soares através do recorte, colagem e pintura;

Expressão Dramática – Dramatização da história da Carochinha em fantoches de mão para apresentação à comunidade escolar na festa de final de ano;

Plano de Aula					4º Ano
	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Tempo 15hh-16h	Desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais.	- Explorar as possibilidades de diferentes materiais - Fazer composições colando: - Diferentes materiais rasgados, desfiados - Diferentes materiais cortados - Diferentes materiais recortados	Recorte Pintura Colagem	Cartolina Cola Tesoura Lápis de cor	Direta - Observação
	Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples	Mimar, a dois ou em pequenos grupos atitudes, gestos, sons, movimentos ...	Jogos dramáticos	Fantoches	Indireta - Produto final

Processo de Operacionalização	Expressão Plástica
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Depois de ouvir a história “Carochinha e João Ratão”, escolher as personagens da história;</li><li>• Composição da imagem da personagem escolhida através de pintura, recorte e colagem de diversos materiais</li></ul>
	Expressão dramática
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Com os adereços criados, dramatizar a história com recurso à leitura da narrativa por um narrador;</li></ul>

APÊNDICE 5

Planificação - Área de Língua Portuguesa, 1º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 1.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 28 de outubro 2011

**Sumário:**

Língua Portuguesa – Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas:

- Associação de palavras ao seu significado;
- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 e 4 sílabas;
- Identificação e aplicação de ditongos.

Plano de Aula					1º Ano
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação	
Tempo: 9:00 – 10:30	<b>Expressão escrita</b> Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento;	- Respeitar a direccionalidade da escrita; - Usar adequadamente os instrumentos de escrita; - Utilizar a linha de base como suporte da escrita; - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;	Sala multimédia, computador portátil, projetor, canetas de álcool, fotocópias dos exercícios;	Direta: - Observação; - Colocação de questões;  Indireta: - Resolução de ficha de exercícios;	
	<b>Expressão oral</b> Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento); Participar em situações de interação oral;	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Associar palavras ao seu significado; - Cumprir instruções; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação; - Articular corretamente palavras; - Construir frases com graus de complexidade crescente; Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos;			• Usar adequadamente os instrumentos de escrita. • Respeitar a direccionalidade da escrita; • Utilizar a linha de base como suporte da escrita. • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; Vogais, consoantes, ditongos e sílaba;

<p><b>Leitura</b> Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir os outros;</li> <li>- Esperar a sua vez;</li> <li>- Respeitar o tema;</li> <li>- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas;</li> <li>- Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita;</li> <li>- Ler palavras através de: Reconhecimento global; Correspondência som/letra;</li> <li>- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som;</li> <li>- Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes;</li> </ul>
<p><b>Conhecimento explícito da Língua (CEL)</b> - Plano Fonológico; - Plano Morfológico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar ditongos e sílabas.</li> <li>- Segmentar e reconstruir a cadeia fónica;</li> <li>- Discriminar os sons da fala;</li> <li>- Articular corretamente os sons da língua;</li> <li>- Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos</li> </ul>

<p>Processo de Operacionalização</p>	<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisição da sala multimédia previamente;</li> <li>• Na sala multimédia e com os componentes do quadro interativo prontos, distribuir a ficha de exercícios fotocopiadas para que estes possam ser resolvidos no lugar individualmente e a correção no quadro interativo em coletivo.</li> </ul> <p>* Pedir aos alunos, um de cada vez, a resolução dos exercícios, no computador tendo, o resto do grupo, a visualização da correção no quadro branco:</p>
--------------------------------------	--

APÊNDICE 6

Planificação - Área de Matemática, 1º ano

**Instituição:** Escola da Santa Zita      **Turma:** 1.º Ano      **N.º de Alunos:** 17

**Professora Cooperante:** Professora Margarida Pires

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Rute Regina Reduto Renca

**Data:** 28 de outubro 2011

**Sumário:**

Matemática- Adicionar números naturais:

- Efetuar adições e subtrações envolvendo números naturais até 20, recorrendo a desenhos e esquemas.
- Utilizar corretamente os símbolos «+», «-» e «=» e os termos «soma» e «diferença».

Plano de aula				1º Ano	
	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Tempo: 10:50 – 12:00	<b>Números e Operações</b> O reconhecimento e a utilização de diferentes formas de representação dos elementos dos conjuntos numéricos, assim como das propriedades das operações nesses conjuntos;	- Reconhece visualmente pequenas quantidades, sem efetuar a contagem; - Calcula somas e diferenças; - Pratica o cálculo mental com números pequenos	Utilizar os sinais “+” e “-” na representação de somas e diferenças;	Sala multimédia, computador portátil, projetor, canetas de álcool, fotocópias dos exercícios;	Direta: - Observação; - Colocação de questões;  Indireta: - Resolução de ficha de exercícios (cf. Apêndice 11);

Processo de Operacionalização	<b>Matemática</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nos exercícios expostos no quadro branco (projetado pelo computador), reconhecer e utilizar propriedades das operações nesses conjuntos:<ul style="list-style-type: none"><li>* Identificar visualmente pequenas quantidades, sem efetuar a contagem;</li><li>* Realizar exercícios de soma e diferença;</li><li>* Executar o cálculo mental com números pequenos.</li></ul></li></ul>
-------------------------------	--

APÊNDICE 7

Questionário Modelo

EDUCAÇÃO SEXUAL - Conceções no 1º CEB

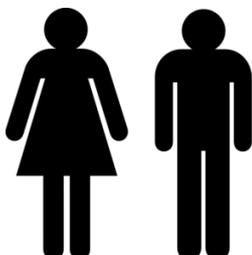
Questionário

Aplicado ao \_\_ano do 1º CEB, turma: \_\_\_\_\_ Escola: EB1 Santa Zita

Data: \_\_ / \_\_ / 20\_\_

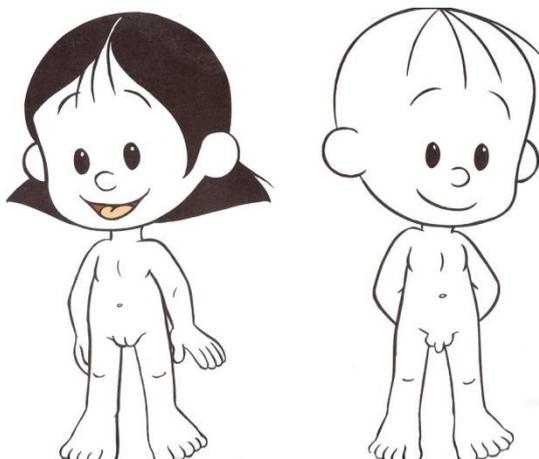
1- Eu sou (coloca uma cruz na tua opção):

do sexo feminino

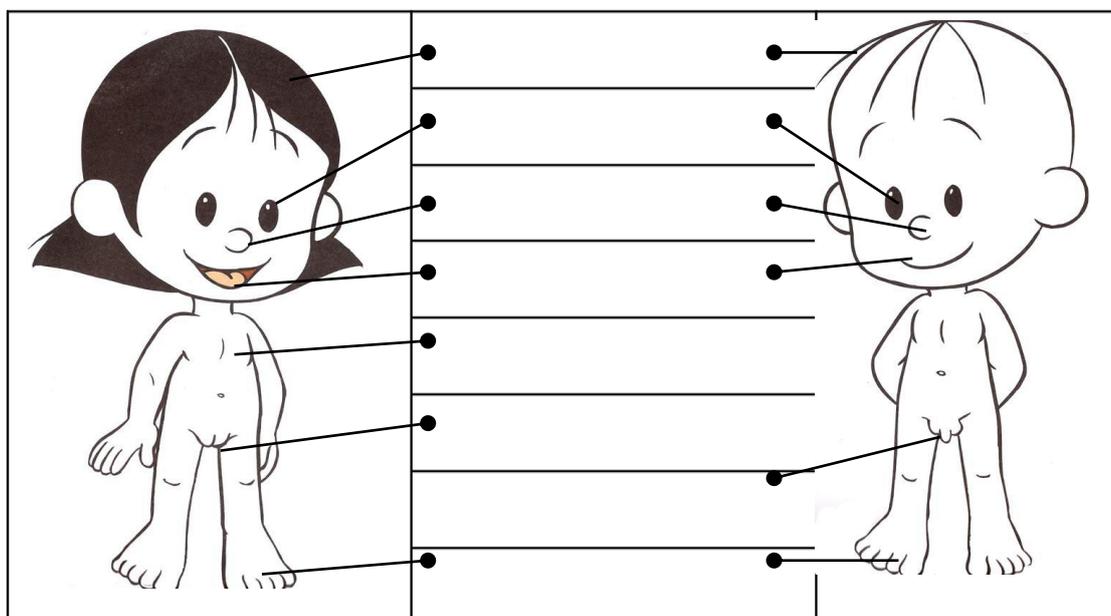


do sexo masculino

2- Quais são as principais diferenças físicas entre o sexo masculino e feminino? (Coloca um  por cima das tuas opções)



3- Como se chamam as seguintes partes do nosso corpo:



- 4- A mãe tem um bebé na barriga. Como é que isso aconteceu? Faz um desenho que explique esse fenómeno (ao aplicar o inquérito transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho):




- 5- O pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga?  😊  ☹️

- 6- Se achas que o pai ajudou a fazer o bebé que a mãe tem na barriga faz um desenho que mostre como é que ele ajudou (ao aplicar o inquérito transcrever a descrição da criança no espaço a baixo do desenho):


Nome: \_\_\_\_\_

Obrigada

APÊNDICE 8

livro “O sonho da Rute” e imagem dele retirada para a fase de intervenção

## “O Sonho da Rute”



A carochinha estava à janela esperando que aparecesse o seu pretendente!  
E cantava:

-”*Quem quer quem quer casar com a carochinha/ que é muito formosa / e muito bonitinha.*”



E passou ... Alguém que lhe respondeu: - “*Quero eu! Quero eu!*”

A Carochinha ficou muito confusa porque não sabia se era um rapaz ou uma rapariga ... Tinha cabelo pequeno, mas os lábios eram muito vermelhinhos! Tinha os olhos grandes mas umas pestanas muito cumpridas! Por não saber muito bem quem era aquela pessoa, perguntou:



- “*E quem és tu?*”

- “*Ora!*” – Respondeu a pessoa – “*sou eu!*”



A Carochinha continuava muito confusa e sem saber. Então perguntou: -“*És um rei ou uma rainha?*”



- “*Não sou nem uma coisa nem outra – respondeu a pessoa – “Então não vês o meu carro que tem os pneus iguais aos carros normais? Se fosse da realza o meu carro era diferente!”*”



E a Carochinha continuava na sua dúvida: - “*Então e de onde és? De Viseu ou de Leiria?*”



“- *Não, Carochinha, eu não sou de Viseu nem de Leiria essas cidades são muito longe! Eu sou daqui desta cidade, da Guarda! Ei Ei, uma cidade bem bonita!*”

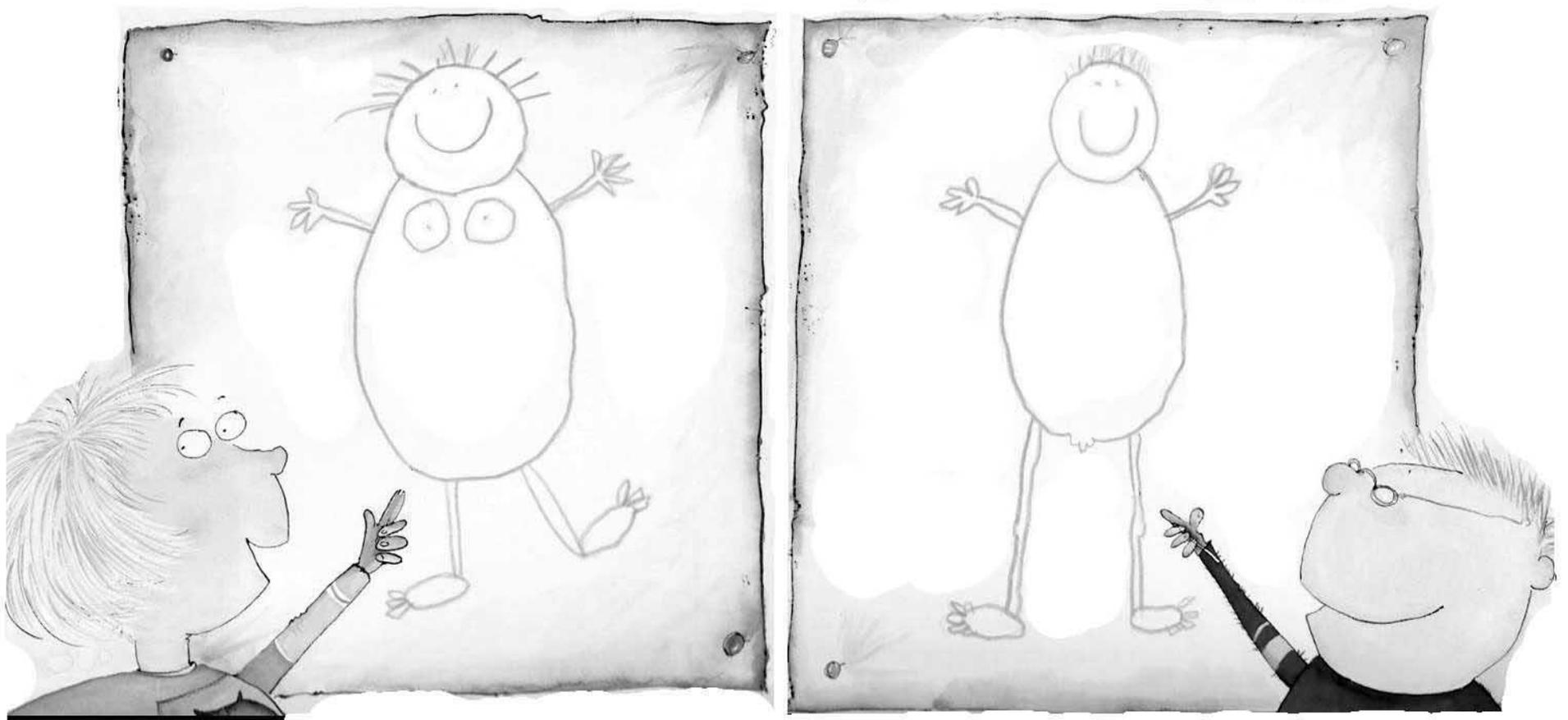


A Carochinha continuava sem descobrir nada sobre aquela pessoa! Não sabia se era rapaz ou rapariga e não sabia como descobrir ... e o pior desta história é que eu acordei e sem saber também! FIM



APÊNDICE 9

Imagem baseada nas ilustrações do Livro “*A Mamã Pós Um Ovo*” de Babette Cole



APÊNDICE 10

Ficha de trabalho de Matemática, 4º ano

**EB1 – Santa Zita**  
**Ficha de trabalho em grupo, 4º Ano**  
**Matemática**

Descobre uma maneira prática de responder às seguintes questões:

1 – Ao todo, quantos litros de água há? Faz o esquema da tua resposta.

2 – Se as garrafas fossem de 2,5 dl, para comprares a mesma quantidade de água, quantas garrafas tinhas que comprar?

Mostra como consegues saber o número de garrafas.

3- Imagina agora que, na loja onde a tua mãe costuma fazer as compras só têm garrafas de 50 cl, para comprares a mesma quantidade, quantas garrafas precisas de comprar? Mostra como consegues saber o número de garrafas.

4 – E se quiseres medir 5 litros de água com estas garrafas, quais utilizarias. Mostra como consegues saber o número de garrafas.

Data: \_\_\_\_\_

APÊNDICE 11

Imagem da ficha de trabalho de Matemática, 1º ano

Vamos completar

  $3 + 1 = \underline{\quad}$

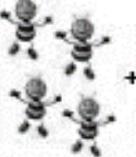
  $4 + 2 = \underline{\quad}$

  $4 + \underline{\quad} = \underline{\quad}$

  $\underline{\quad} + 1 = \underline{\quad}$

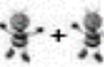
  $3 + 1 = \underline{\quad}$

  $2 + 1 = \underline{\quad}$

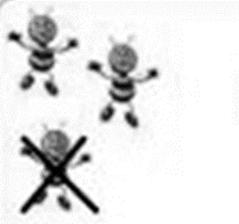
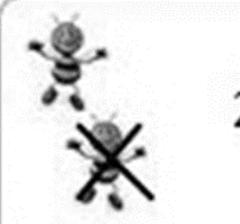
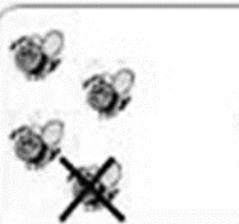
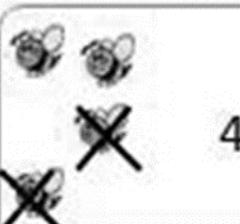
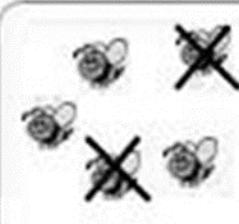
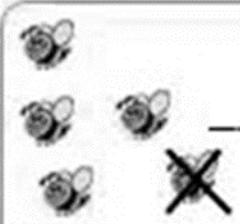
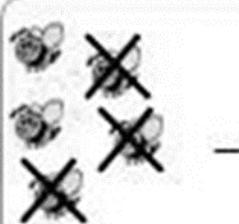
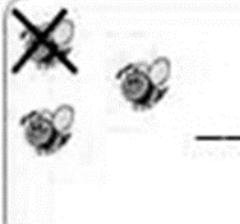
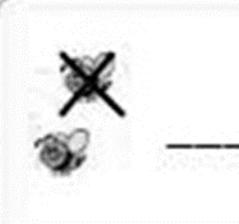
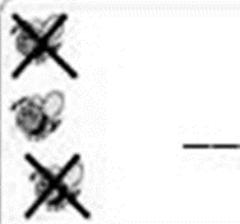
  $4 + \underline{\quad} = \underline{\quad}$

  $3 + 1 = \underline{\quad}$

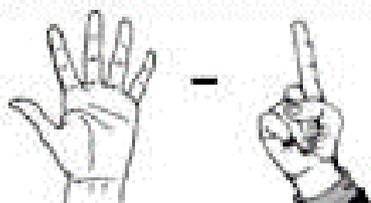
  $\underline{\quad} + 2 = \underline{\quad}$

  $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$

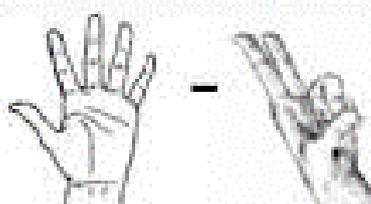
Vamos completar

 $3 - 1 = \underline{\quad}$	 $2 - 1 = \underline{\quad}$
 $4 - \underline{\quad} = \underline{\quad}$	 $4 - \underline{\quad} = \underline{\quad}$
 $5 - \underline{\quad} = \underline{\quad}$	 $\underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$
 $\underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$	 $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$
 $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$	 $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$

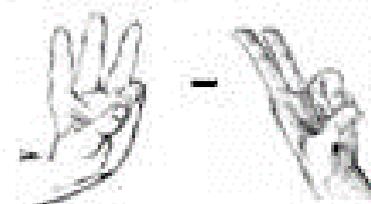
Vamos completar



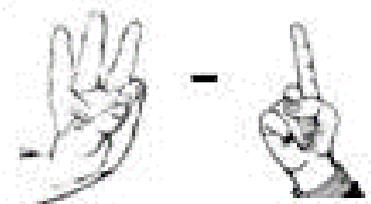
$5 - 1 = \underline{\quad}$



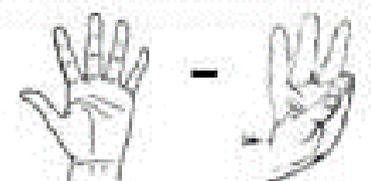
$5 - 2 = \underline{\quad}$



$3 - 2 = \underline{\quad}$



$3 - \underline{\quad} = \underline{\quad}$



$\underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$