

Refletindo sobre o contributo do desenvolvimento de um
projeto de investigação com crianças do 4.º ano na
abordagem da Educação Sexual

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Tatiana Isabel de Jesus Mendes

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2016

Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares mais próximos e amigos que ao longo deste meu percurso sempre estiveram lá e me apoiaram quando mais precisei. Obrigada a todos vocês e principalmente aos meus pais que acreditaram sempre em mim.

Ao Gonçalo que sempre acreditou em mim e me levantou para cima quando mais precisei. Obrigada por nunca desistires de mim.

À minha amiga e companheira deste percurso, Débora, que esteve sempre lá, partilhando comigo experiências e momentos que nem sempre eram os melhores mas, ao teu lado, foi tudo muito mais fácil. Obrigada por tudo, amiga.

À minha amiga Rita, um obrigada por nesta fase final não me deixares desistir e estares sempre lá, com uma palavra amiga e motivadora. Obrigada por tudo.

À Professora Clarinda que ao longo deste meu percurso sempre se mostrou disponível e me ajudou quando mais precisei. Obrigada pelo seu apoio.

Agradeço às professoras e professores cooperantes por todas as aprendizagens que me proporcionaram e a todas as crianças com quem tive a oportunidade de contactar pois, através de todas as experiências que tive, permitiram-me ver o quão maravilhoso é ser professora.

RESUMO

O presente relatório, referente à Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se dividido em duas partes: a primeira diz respeito à dimensão reflexiva e a segunda referente à dimensão investigativa.

Na primeira parte é apresentada uma reflexão crítica e fundamentada sobre todo o percurso realizado ao longo do Mestrado com base em experiências vividas, assim como aprendizagens pessoais e académicas construídas, em cada um dos contextos de Prática Pedagógica, perspetivando que professora de 1.º e 2.º Ciclo pretendo ser.

Na segunda parte é apresentada a investigação realizada em contexto de Prática Pedagógica, numa turma, de 4.º ano de escolaridade. Teve por base o desenvolvimento de um projeto, inspirado na metodologia de trabalho de projeto, ao nível da Educação para a saúde, nomeadamente, a Educação Sexual. Este estudo apresenta um carácter qualitativo, pois pretendeu-se analisar e compreender as questões dos alunos sobre a temática do amor, as noções e conhecimentos sobre o desenvolvimento pubertário e sentimentos. A questão orientadora de toda a investigação, foi: “Qual o contributo do desenvolvimento de um projeto de investigação com crianças do 4.º ano de escolaridade na abordagem de temática da Educação Sexual?”. A análise dos dados aponta que a metodologia de trabalho de projeto é essencial para o desenvolvimento de capacidades como o trabalho em equipa e de temas ligados à sexualidade, considerando-se, por isso, fundamental que se desenvolvam nas escolas de forma a que os alunos se conheçam a si e aos outros.

Palavras-chave

Desenvolvimento Pubertário, Educação para a Saúde, Metodologia de Trabalho de Projeto, Reflexão, Sentimentos, Sexualidade.

ABSTRACT

This report, concerning the Supervised Practice of the Master in Teaching of 1st and 2nd Cycle of basic education, is divided into two parts: the first concerns the reflective dimension and the second concerning the investigative dimension.

The first part presents a critical and founded reflection about the journey taken with the masters, based on live experiences as well as personal and academic learnings in each of the contexts of Pedagogical Practice, looking ahead to what a 1st and 2nd Cycle teacher I intend to be.

The second part presents the research carried out within the pedagogical practice context, in a 4th grade class. The research was based on the development of a project inspired by the project work methodology, oriented to the education for health, more precisely to sexual education. This study presents a qualitative character, because we intend to analyze and understand the issues of students on the theme of love, the notions and knowledge of the pubertal development and feelings. The guiding question that is behind all the research was: "What is the contribution of the development of a research project with children of the 4th grade in the approach to sex education thematic?".

Data analysis shows that the project work methodology is essential to develop skills such as teamwork and sexuality issues, therefore they are fundamental to be developed in schools so that students get an understanding of themselves and others.

Keywords

Pubertário development, health education, methodology of project Work, reflection, Feelings, sexuality.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros	xi
Introdução do relatório	1
Parte I – Dimensão reflexiva	3
Introdução.....	3
1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Expectativas	4
1.2. O que é ser professor de 1.º CEB?	6
1.3. A planificação no trabalho do professor	11
1.4. As minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 1.º ciclo 13	
1.5. Que professora de 1.º CEB quero ser?	16
2. 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).....	17
2.1. Expectativas	18
2.2. O que é ser professor de Português no 2.º CEB?	19
2.3. O que é ser professor de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?	22
2.4. O que é ser professor de Matemática no 2.º CEB?	24
2.5. O que é ser professor de Ciências da Natureza no 2.º CEB?	26

2.6. As minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 2.º CEB	29
2.7. Que professora de 2.º CEB quero ser?	31
Parte II – Dimensão investigativa.....	33
Introdução.....	33
1. Apresentação do estudo	33
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	35
1. Educação para a Saúde no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	35
2. Sexualidade na vertente educativa.....	37
2.1. Os sentimentos/emoções - o amor.....	40
2.2. Desenvolvimento pubertário	41
2.3. Higiene Pessoal	42
3. Trabalho de projeto.....	43
Capítulo II – Metodologia	47
1. Opções Metodológicas	47
1.1. Investigação qualitativa/interpretativa	47
1.2. Estudo de caso	48
2. Contextualização do estudo	49
2.1. Participantes	49
3. Propostas Pedagógicas.....	50
4. Instrumentos de recolha de dados.....	53
4.1. Vídeo	54
4.2. Avaliações dos alunos	54
4.3. Produções dos alunos	54
5. Técnicas de tratamento de dados	55
Capítulo III – Análise dos dados	59
1. Atividades.....	59

1.1. Atividade 1 - Jogo dos sentimentos.....	59
1.2. Atividade 2 - A guerra dos sexos	60
1.3. Atividade 3 - Jogo dos cartões	62
2. Trabalho de projeto.....	64
2.1. Questões dos alunos	64
2.2. Avaliação 1.....	64
2.3. Avaliação 2.....	67
Conclusão	69
1. Considerações finais do estudo.....	69
2. Limitações e Sugestões.....	70
Conclusão do relatório.....	71
Referências bibliográficas	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexões em contexto de 1.º Ciclo.....	2
Anexo II – Reflexões da Prática Pedagógica, em contexto de 2.º Ciclo.....	5
Anexo III – Poema “É necessário amar” de António Gedeão (2 de abril de 2013)	9
Anexo IV – Transcrição das definições dadas pelos alunos de alguns sentimento, no jogo dos sentimentos (16 de abril de 2013).....	10
Anexo V - Transcrição do vídeo do resumo e interpretação da história “Será que a Joanhinha tem pilinha?” de <i>Thierry Lendin e Delphine Durand</i> (29 de abril de 2013)...	12
(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou).....	12
Anexo VI - Transcrição do vídeo da apresentação das meninas sobre o sexo masculino, no jogo: A guerra dos sexos (29 de abril de 2013).....	13
(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram).....	13
Anexo VII - Transcrição do vídeo da apresentação dos meninos sobre o sexo feminino, no jogo: A guerra dos sexos (29 de abril de 2013).....	14
(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram).....	14
Anexo VIII - Transcrição do vídeo da definição de espermatozoide dada por um aluno, no jogo <i>dos cartões</i> (29 de abril de 2013).....	15
(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou).....	15
Anexo IX - Transcrição do vídeo da definição de tampão dada por dois alunos, no jogo <i>dos cartões</i> (29 de abril de 2013).....	16
(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram).....	16
Anexo X - Transcrição do vídeo da explicação da imagem das mudanças que ocorrem no homem dada por um aluno, jogo dos cartões (29 de abril de 2013).....	17
(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou).....	17
Anexo XI - Transcrição do vídeo da definição de pénis, dada por um aluno com a ajuda de uma imagem, no jogo dos cartões (29 de abril de 2013)	18
(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou).....	18

Anexo XII - Transcrição do vídeo da explicação de um aluno do jogo dos cartões (29 de abril de 2013).....	19
(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou).....	19
Anexo XIII - Transcrição do vídeo da dramatização de três alunos da história: “Será que a Joanelha tem pilinha?” de <i>Thierry Lendin e Delphine Durand</i> (29 de abril de 2013)	20
(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram).....	20
Anexo XIV – Apresentação do Power Point do Grupo A.....	23
Anexo XV – Apresentação do Power Point do Grupo B	24
Anexo XVI – Apresentação do Power Point do Grupo C	25
Anexo XVII – Apresentação do Power Point do Grupo D	26
Anexo XVIII – Apresentação do Power Point do Grupo E.....	27
Anexo XIX – Apresentação do Power Point do Grupo F	28
Anexo XX – Grupos do trabalho de Projeto: O que é o amor?.....	29
Anexo XXI – Avaliação 1 (14 de maio de 2013)	30
Anexo XXII - Notas de campo: respostas dadas pelos alunos na : Avaliação 1	31
Anexo XXIII – Avaliação 2 (5 de junho de 2013)	37
Anexo XXIV - Notas de campo das respostas dadas pelos alunos na: Avaliação 2	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I – Dimensões de uma escola promotora de saúde. (Precioso, <i>et al</i> , 2000, p. 67)	36
Figura 2 – Imagem relativa ao tampão	62
Figura 3 - Imagem relativa às mudanças que ocorrem no sexo masculino	63
Figura 4 – Imagem e cartão relativa ao pênis	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Etapas do trabalho de projeto. Rangel e Gonçalves, (2010), p.25.	45
Quadro II – Descrição das categorias das atividades em análise	56
Quadro III – Descrição das categorias das questões dos grupos de trabalho de projeto	57

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O relatório apresentado foi elaborado no decorrer do Mestrado em Educação de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Está dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à dimensão reflexiva da Prática Pedagógica no 1.º e 2.º CEB e a segunda parte é referente à dimensão investigativa, realizada em contexto de 1.º CEB, numa turma de 4.º ano de escolaridade.

A primeira parte do relatório, a dimensão reflexiva, está organizada em dois momentos. O primeiro faz referência à experiência de Prática Pedagógica no 1.º Ciclo Ensino Básico que é composta por seis subtópicos: expectativas em relação às práticas que concretizei, o que é ser professor de 1.º CEB, a importância da planificação no trabalho do professor, a relação da escola com a família, as dificuldades e aprendizagens com que me deparei nas práticas e, por fim, que professora de 1.º CEB quero ser no futuro. O segundo momento é relativo ao 2.º CEB, com oito subtópicos: 2.º Ciclo do Ensino Básico, expectativas, o que é ser professora de Português no 2.º CEB, o que é ser professor de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, o que é ser professor de Matemática no 2.º CEB, o que é ser professor de Ciências da Natureza no 2.º CEB, as minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 2.º CEB e ainda que professora de 2.º CEB quero ser.

A segunda parte do relatório, a dimensão investigativa, é constituída por três capítulos. O primeiro capítulo está relacionado com o enquadramento teórico recolhido pela investigadora. O segundo capítulo diz respeito à metodologia que foi utilizada para a investigação. O terceiro capítulo refere-se à apresentação dos resultados e sua análise. Finalmente, são enunciadas as considerações finais, as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Introdução

A primeira parte do meu relatório relativa à prática de ensino supervisionada diz respeito à dimensão reflexiva. Esta visa ilustrar alguns dos momentos e aspetos mais significativos e marcantes decorridos ao longo de todo o percurso de Prática Pedagógica da investigadora. A Prática Pedagógica constituiu para a investigadora um marco muito importante e enriquecedor na sua formação profissional. Ao ter contacto com os vários contextos, recolheu várias aprendizagens e experiências significativas para a sua futura prática profissional.

Esta está dividida em dois momentos diferentes, sendo que o primeiro faz referência à experiência de prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo Ensino Básico (CEB) e o segundo relativo ao 2.º CEB. O primeiro momento é composto por cinco subtópicos: expectativas em relação às práticas que concretizei, o que é ser professor de 1.º CEB, a importância da planificação no trabalho do professor, as dificuldades e aprendizagens com que me deparei nas práticas e, por fim, que professora de 1.º CEB quero ser no futuro.

O segundo momento é composto por sete subtópicos: expectativas, o que é ser professor de Português no 2.º CEB, o que é ser professor de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, o que é ser professor de Matemática no 2.º CEB, o que é ser professor de Ciências da Natureza no 2.º CEB, as minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 2.º CEB e ainda que professora de 2.º CEB quero ser.

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

As práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram concretizadas em primeiro lugar com uma turma de 2.º ano e, em segundo lugar, com uma turma de 4.º ano de escolaridade. A turma de 2.º ano era constituída por 23 alunos, sendo 18 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Existia um aluno com necessidades educativas especiais que apresentava limitações ao nível da memória, da aquisição de informação e concentração. Era uma turma muito heterogénea, muitos dos alunos não respeitavam as regras de sala de aula, eram bastante agitados e distraíam-se muito facilmente, mas eram também muito curiosos e participativos, nomeadamente com novas metodologias de

trabalho ou temas a abordar. A turma de 4.º ano era composta por 22 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Existiam três alunos com necessidades educativas especiais, um deles com dislexia e, os outros dois, com défice cognitivo. Era uma turma, no geral, muito participativa, interessada, curiosa e com uma grande predisposição para as expressões artísticas, revelando grande aptidão nas várias vertentes artísticas.

Ambas as práticas foram concretizadas na mesma escola e meio. Era um meio rural, localizado na periferia da cidade de Leiria onde predomina o setor primário e secundário. O facto de ter permanecido na mesma escola, de uma prática para a outra foi, na minha opinião, uma mais-valia, especialmente, para efetuar a segunda prática pedagógica, pois já conhecia a escola, os professores, os funcionários e até mesmo os alunos. Isto levou a que me sentisse muito à vontade dentro da escola e fosse mais dinâmica logo de início, não existindo período de adaptação ao meio escolar que, por vezes, pode ser demorado.

1.1. Expectativas

No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, já tinha tido uma experiência numa prática pedagógica da licenciatura que, apesar de curta, permitiu-me ter uma ideia geral de como tudo funcionava. Contudo, tinha algumas expectativas em relação às práticas pedagógicas neste contexto, nomeadamente em relação aos alunos, tais como: *Como será a turma? Como será o comportamento dos alunos em sala de aula? Será que vou conseguir criar uma relação de proximidade com os alunos? Será que vou conseguir ajudar todos os alunos?*

No que diz respeito ao primeiro semestre, e tendo em conta que me encontrava com um 2.º ano de escolaridade, as minhas expectativas prendiam-se com o receio de não conseguir ajudar todas as crianças visto, esta turma, ter bastantes alunos com dificuldade, como também pelo facto de ser a minha primeira prática pedagógica do mestrado. Este aspeto levou-me a refletir acerca da dificuldade que um só professor tem, em gerir a diversidade de alunos que existe numa sala de aula pois, por um lado, há a preocupação de auxiliar os que têm dificuldades e, por outro, não desmotivar os alunos que têm mais facilidade.

O papel do professor torna-se muito estafante, na medida em que tem alunos com níveis

de aprendizagem muito diferentes, acabando por estar em constante preocupação de não deixar ninguém prejudicado ou desmotivado. Enquanto estagiária, sem qualquer tipo de experiência profissional, foi muito complicado conseguir chegar a todos os alunos, sentia que não era capaz de chegar a todos eles mas, com o tempo, fui-me adaptando à turma e a cada aluno e este aspeto foi-se tornando mais simples. A preparação das aulas foi, sem dúvida, um meio que me ajudou a superar este aspeto pois, quando preparava as aulas tinha em conta vários aspetos, por exemplo, para os alunos que tinham mais facilidade preparava fichas para concretizarem, quando terminavam o que era pedido assim, conseguia ajudar os alunos que tinham mais dificuldades. Mas é claro, que foi também fundamental ter a ajuda do meu colega de mestrado e da professora cooperante neste processo pois, por vezes, era quase humanamente impossível chegar a todos. O que me leva a questionar se não seria mais vantajoso que as salas de aula tivessem dois professores? Penso que este é um aspeto que alterava a qualidade do ensino, de forma positiva porque, com dois professores, os alunos tinham, certamente, a ajuda que necessitavam pois, cada vez mais, as turmas são heterogéneas e torna-se difícil para um só profissional conseguir proporcionar um ensino de qualidade.

No segundo semestre, tive um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade que iriam ter exames nacionais nas áreas de língua portuguesa e a matemática e que, neste ano letivo, teria um impacto de 25% na avaliação final deles, o que poderia representar, em algumas situações, a sua aprovação e, noutras a sua retenção. Esta situação revestia-se de uma enorme responsabilidade para alguém que, como eu está a dar também os primeiros passos na nobre arte de educar e ensinar. Por tudo isto sabia que não podia falhar e que todos os olhares estavam sobre mim. Acrescia ainda que o nosso 2.º semestre se encontrava mais concentrado no último período de aulas dos alunos do 1.º CEB, estando expectante, por um lado, com o tipo de trabalho que me seria exigido, no sentido de preparar os alunos para a realização dos exames e, por outro lado, receando não estar devidamente preparada para tal.

Segundo o Ministério de Educação (2006), os exames destinam-se “a medir o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens” (p.7). A preparação para os exames, não é de todo uma tarefa fácil e acaba por ser muito desgastante, tanto para o professor como para os alunos. Ao estar perto desta realidade e perceber o quão estafante é, levou-me a

refletir se não seria uma tarefa desgastante, pelo facto de esta preparação somente ocorrer no 4.º ano de escolaridade? Não seria mais promissor preparar os alunos desde o 1.º ano? Penso que, se o ensino fosse perspectivado em torno de resolução de problemas, onde os alunos tivessem um papel mais ativo na construção dos conhecimentos, não haveria a necessidade de, no 4.º ano, existir a pressão que existe que, a meu ver, pode até bloquear os alunos.

1.2. O que é ser professor de 1.º CEB?

De acordo com o Decreto de lei n.º 240/2001, 30 de Agosto, o perfil geral do professor apela a quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e/ aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Este perfil do professor, de uma forma geral, enumera as qualidades, competências e capacidades que um professor deve ter para exercer a sua profissão.

Com as minhas práticas pedagógicas no 1.º CEB percebi que estas dimensões fazem todo o sentido. O professor além de desenvolver o currículo integrando conhecimentos científicos para conduzir às aprendizagens dos alunos, tem um papel ainda mais complexo. Deve conhecer bem o meio, a sociedade onde está inserido, como também, cada aluno para que as estratégias que aplica sejam as mais adequadas, não para a turma em geral, mas sim, para cada aluno especificamente pois, cada um, tem o seu nível de desenvolvimento de aprendizagem.

A dimensão profissional, social e ética transmite que o professor deve exercer a sua atividade na escola, desenvolver a autonomia e a inclusão dos alunos na sociedade, respeitar as diferenças culturais e pessoais e, ainda, expressar capacidade de se relacionar e comunicar. (Decreto-lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). Isto leva-me a refletir sobre a importância de conhecer bem o grupo de alunos e, por sua vez, as características de cada um. Segundo Borràs (2001) “o nível de desenvolvimento do aluno é uma informação indispensável ao professor, na medida em que lhe serve de base para a planificação de todo o complexo processo educativo” (p.67). Por vezes determinadas tarefas demoram mais do que é planeado porque cada aluno tem o seu ritmo de trabalho, será então importante que, o professor dê tempo a todos os alunos de terminarem as tarefas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

Julgo que é importante que em sala de aula exista tempo para a comunicação e um acompanhamento individualizado de acordo com o grau de exigência e de dificuldade de cada aluno porque numa turma existem diversos graus de aprendizagem dos alunos onde alguns aprendem com maior facilidade. Mas também existe o contrário, alunos que demonstram ter algumas dificuldades ou necessitam de mais tempo para a realização das tarefas. Assim, o professor deve valorizar a individualidade e a identidade de cada aluno e não desprezar essa identidade própria.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem o professor precisa de, proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos, recorrer à multidisciplinaridade, a diversas metodologias de trabalho, empregar de forma correta a língua portuguesa, acompanhar as crianças com necessidades educativas especiais e ainda utilizar a avaliação para promover a qualidade de ensino. (Decreto-lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). Como refere Borràs (2001) “o docente deve pôr em marcha uma série de estratégias para que os alunos possam construir conhecimentos significativos e úteis” (p.65), isto é, o professor antes de colocar em prática tem de preparar bem as suas estratégias, para que os alunos adquiram conhecimentos significativos. Penso que é fundamental que cada aluno termine as suas tarefas sem ser interrompido mesmo que se tenha de alterar o que foi planeado previamente, pois como nos diz Borràs (2001) o tempo "na aula deve ser distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual de cada aluno" (pág. 77).

Para conduzir ao sucesso de todos os alunos, o professor deve procurar estratégias sem prejudicar o percurso escolar de nenhum aluno. Isto exige bastante trabalho por parte de um professor, pois “implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a propósitos fixados, servindo-se de meios” (Vieira & Vieira, 2005, p.16). Por conseguinte, deve procurar estratégias e formas de cativar os alunos para que aqueles que não expõem dificuldades não desmotivem e, por outro lado, abordar os conteúdos lecionados traduzindo-os de forma mais compreensível para os que apresentam mais obstáculos se sintam motivados na aprendizagem pois, como nos diz Simão (2002), “os alunos motivados aprendem com mais rapidez do que os alunos não motivados” (p.89).

Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica em 1.º CEB tentei motivar os alunos da seguinte forma: diversificar nas metodologias de trabalho, partir do que lhes era próximo para abordar um tema, usar o diálogo e levantamento de ideias pois, um

aluno motivado “encontra-se disposto a despende esforços para alcançar seus objetivos”, isto é, tem vontade de “querer participar nas atividades escolares oferecidas pelo professor” (Nérici,1983, p.75). Esta mesma ideia é reforçada por Borràs (2001) quando refere que se deve ter em consideração “a importância da motivação, como elemento básico que proporciona a compreensão da aprendizagem individual e colectiva” (p.190).

Como tal, considero a motivação como um fator fundamental para qualquer tarefa a realizar em sala de aula como menciona Simão (2002), “a motivação é a condição essencial para a aprendizagem é a actividade resolvida, a disposição para trabalhar duro e para aprender, por parte do aluno” (p.89), pois se os alunos não estiverem interessados e entusiasmados nas tarefas a concretizar, estas não se realizam da melhor forma.

Outro aspeto na base da motivação é o interesse por parte dos alunos que, segundo Not (1991), “é indispensável em atividades de aprendizagem, porque melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço” (p.107), ou seja, se as atividades forem ao encontro dos interesses dos alunos, a qualidade do trabalho desenvolvido vai ser melhor, pois estarão motivados para a atividade que se irá desenvolver. Caso contrário o “desinteresse provoca a fadiga, a sonolência, o próprio sono e a longo prazo, talvez, exaustão” (Not, 1991, p.107) o que vai diminuir o interesse pelas atividades a realizar.

Quando um professor consegue adequar estratégias de forma a motivar os alunos, o trabalho em sala de aula torna-se mais interessante para o próprio professor.

“A metodologia adoptada na aula influencia um ou outro enfoque: formal, com carácter unificador e de forma repetitiva, ou informal e aberta. Por outro lado, parece que as metodologias mais informais que permitem a inter-relação de conteúdos e admitem a satisfação da curiosidade do aluno” (Borràs, 2001, p.191).

Percebi através das minhas práticas que uma das estratégias para motivar os alunos é inovar e diversificar um pouco as tarefas que se concretizam, permitindo aos alunos participar mais e comunicarem o que pensam e conhecem. Tal como refere Borràs (2001)

“Os métodos de trabalho informais, isto é, os não repetitivos, que permitem respostas abertas, a inter-relação de conteúdos e que satisfazem a curiosidade dos alunos, favorecem um enfoque profundo das aprendizagens” (p.191)

Mas penso que a motivação não se deve apenas basear na satisfação das necessidades dos alunos, pois em sala de aula torna-se difícil agradar a todos e, segundo Not (1991), “é bom que a criança se abra a outros interesses para além dos que lhe são familiares” (p.107). O professor deverá não só ir ao encontro, sempre que possível, dos interesses dos seus alunos como também deve apresentar outros interesses que não lhes são tão familiares.

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor necessita de promover uma educação inclusiva entre a escola e o meio, cooperando com todos os intervenientes do processo educativo levando, assim, à promoção da relação entre escola-família. (Decreto-lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). Nas minhas práticas pedagógicas no contexto do 1.º CEB, tive a oportunidade de verificar alguma interação entre a escola e a família. “A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem” (Sarmiento & Marques, 2007, p. 67), na escola onde estive verifiquei que a família participava em algumas das atividades, maioritariamente, se fosse convidada a participar de forma mais ativa. Um dos exemplos dessa participação foi, por exemplo, no dia do bolinho a família foi convidada a participar na confeção dos bolinhos, outro exemplo foi quando a turma do 2.º ano abordou o tema das profissões, os encarregados de educação foram convidados a ir, à escola para falar da sua profissão. No entanto, os familiares também participavam em atividades de forma mais passiva como por exemplo, assistindo aos diversos espetáculos, desde a festa de natal, final de ano, nas comemorações do dia da mãe e do dia do pai.

Penso que é, sem dúvida, uma mais-valia existir esta ligação entre a família e a escola, nas atividades dos alunos. É fundamental que os pais tenham conhecimento das tarefas que os seus educandos concretizam e igualmente importante que os alunos sintam o apoio por parte dos familiares na concretização das atividades ou tarefas escolares. Este tem sido um aspeto que tem evoluído e, segundo Montadon e Perrenoud (2001), “é por a escola estar menos fechada hoje do que no passado, por se ter entreaberto ligeiramente que os pais a procuram cada vez mais. Importa, pois, dar conta dessa evolução” (p.26). Deve-se caminhar para um ensino em que a participação da família tem de ser fundamental e mais valorizada, pois o acompanhamento mais próximo e personalizado

aos seus educandos por parte dos pais ou outros familiares ajuda as crianças a sentirem-se mais motivadas e interessadas nas tarefas que concretizam.

No caso dos alunos com quem estive de perto, verifiquei que ficaram bastante satisfeitos pela presença dos seus familiares. No primeiro semestre, com o 2.º ano, a professora cooperante convidou os pais a falarem sobre a sua profissão com a turma e os alunos ficavam radiantes no dia em que o seu pai ou a sua mãe foram à escola. No segundo semestre, com o 4.º ano, na apresentação dos trabalhos de projeto, fiz um convite aos encarregados de educação para comparecerem, estes trabalhos estão relacionados com o meu trabalho investigativo que na segunda parte do relatório irei desenvolver. Desde o primeiro momento que os encarregados de educação se mostraram disponíveis e interessados no projeto, pois ajudavam os filhos em casa com as pesquisas. Quando fiz o convite não esperava que comparecessem tantos encarregados de educação, pois foram poucas as respostas afirmativas. Contudo, verificar no dia da apresentação que a maioria conseguiu tirar um tempo do seu dia para assistir à apresentação foi muito compensador para mim, para a professora cooperante e, principalmente, para os alunos que ficaram muito satisfeitos por verem os seus pais e alguns irmãos a assistirem ao seu trabalho.

Foi muito estimulante ter a possibilidade de verificar e observar tudo isto, pois como já referi, os alunos ficam mais interessados e dispostos a concretizar as tarefas quando os seus familiares comparecem na escola quando são convidados. A presença da família nas atividades escolares permitiu-me verificar que caminhamos para uma relação escola-família mais próxima, onde os encarregados de educação se interessam cada vez mais e gostam de participar nas atividades dos seus educandos.

Por último, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida o professor deve refletir sobre as suas práticas pedagógicas para proporcionar um ensino com melhor qualidade, recorrer ao trabalho em equipa, adquirir competências ao nível pessoal, social e profissional e ainda deve cooperar em projetos de investigação, levando também ao melhoramento do ensino (Decreto de Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). Com o decorrer das práticas pedagógicas fui-me apercebendo da importância da reflexão no trabalho do professor como diz Borràs (2001) “é indispensável que o docente faça uma reflexão antes, durante e depois de qualquer desempenho, com o objetivo de o adaptar a cada um dos alunos e de otimizar desempenhos posteriores”

(p.65). É importante que o professor reflita com o objetivo de promover um ensino com melhor qualidade mas, também, para crescer enquanto profissional de educação.

O professor de 1.º Ciclo deve refletir sobre a sua prática para que possa promover um ensino em que todos os alunos se sintam confortáveis, integrados, instruídos, de forma a motivar os seus alunos e a conduzi-los ao sucesso escolar. Não apenas dos que têm menos dificuldades, mas sim, de todos os alunos para que todos concretizem aprendizagens significativas para a vida futura como tal, é importante que o professor lhes proporcione experiências diversificadas para que os alunos alarguem os seus conhecimentos.

1.3. A planificação no trabalho do professor

O trabalho do professor de 1.º CEB vai mais para além de lecionar as suas aulas. Existe um trabalho prévio que não é conhecido por todos como a preparação e a organização das aulas. A planificação, segundo Augusto e Pacheco (1990), “deve ser bastante flexível tornando-se contraproducente caso os professores adotem uma orientação rígida e não adaptem o ensino às necessidades dos alunos” (p.16), isto é, a planificação não deve ser encarada como algo a cumprir de forma rigorosa pois, como referi na minha quarta e quinta reflexão de Prática Pedagógica I, em contexto de 1.º Ciclo, *deverá ser ajustada às necessidades e aos interesses que os alunos apresentam no decorrer da aula, o que por vezes leva a que, o que o professor não concretize o que estava planeado*¹.

Enquanto futura professora, encaro a planificação como um instrumento orientador do professor que serve para isso mesmo, orientar, não devendo ser encarada como uma orientação hirta a seguir. Leva-me a refletir sobre a importância do papel da planificação no trabalho do professor. É, sem dúvida, uma ferramenta essencial no dia-dia desta profissão que ajuda a clarificar e a prever o que se pretende fazer para que a prática corra da melhor forma, tal como é referido por Arends (1995) “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direccionadas” (p.45).

¹ Anexo I – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

Durante as minhas práticas pedagógicas, existiram várias situações em que tive de abandonar o que estava planeado pelo facto de a estratégia não ser a mais adequada, ou pelo facto de a gestão de tempo não ter permitido que se concretizasse o que estava planeado, ou por imprevistos ou até mesmo questões e/ou dificuldades que os alunos apresentavam no decorrer da aula. Penso que as dificuldades ou questões que os alunos apresentam, não devem ser ignoradas apenas para cumprir o que está planeado. A gestão de tempo foi de facto uma das dificuldades que me acompanhou ao longo das práticas. Este é um fator essencial na gestão de uma aula, como refere Borràs (2001) “o tempo constitui um fator significativo em todo o processo de ensino-aprendizagem.” (pág. 77). Porém as aprendizagens dos alunos acontecem através da motivação e dependendo do ritmo de cada um, este é um fator que o professor não consegue controlar.

“As crianças aprendem a diversos ritmos, de maneiras diferentes, umas com as outras e a partir das suas próprias experiências e que se adaptam melhor a qualquer meio que esteja bem organizado, que seja motivador e estimulante”
(Vicente, 1987, p. 50)

Penso que esta preparação antecipada, é importante porque o professor, para preparar as suas aulas, tem de conhecer bem os seus alunos e adaptar as propostas à turma que leciona. Mas também considero que é fundamental para que o professor esteja preparado para as eventualidades que possam surgir de forma que a sua prática resulte da melhor forma, bem como consiga dar resposta às questões dos alunos que possam surgir durante a aula. A planificação das aulas foi uma mais-valia para mim, pois sem ela, julgo que não me sentiria tão segura e preparada como me senti após planificar. Como tal, considero que é importante que o professor planifique e prepare as aulas, de forma a se sentir seguro e confiante para que consiga responder às dúvidas dos alunos.

Posso afirmar que esta experiência foi bastante desafiante e foi aquela que me proporcionou um maior crescimento, não só profissionalmente, mas também enquanto pessoa. Permitiu-me fazer uma das maiores aprendizagens em contexto de prática pedagógica, na medida em que me fez refletir sobre a importância e necessidade de conhecer bem cada um dos alunos que temos à nossa frente, no sentido de conseguir adaptar os conteúdos às suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem, tentando que todos fossem respeitados e alcançassem o sucesso educativo. Esta experiência, uma vez que também foi a primeira deste ciclo de estudos teve um grande

impacto em mim, levando-me a perceber que o trabalho do professor do 1.º CEB em sala de aula é mais complicado do que se julga, não sendo de todo, simples, principalmente num contexto onde se perspetiva mais alunos por turma, mais horas letivas, mais responsabilidades educativas e burocráticas para os professores deste nível de ensino, menos apoios e menos recursos que nos ajudem a gerir da melhor forma a manifesta heterogeneidade existente nas nossas salas de aula.

1.4. As minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 1.º ciclo

Durante as minhas práticas pedagógicas em 1.º CEB senti algumas dificuldades, sendo uma delas, como já referi anteriormente, a gestão do tempo em sala de aula. Outra dificuldade foi a avaliação dos alunos que, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), consiste numa “operação que acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno” (p.338). Tal como referi na minha quarta e quinta reflexão de 1.º Ciclo, penso que esta minha dificuldade ocorreu porque durante a minha formação, *na licenciatura, nunca tive a necessidade de procurar e saber mais acerca desta temática como também nas práticas pedagógicas que tive ao longo do meu percurso académico*², nunca se ter aprofundado muito este tema. Como tal, *não me sentia muito bem preparada para este ponto, daí sentir algumas dificuldades, nomeadamente na formulação dos critérios*³ a avaliar, pois quando executava a avaliação verificava que deviam estar de outra forma ou ser melhorados. Contudo ao longo deste percurso procurei saber mais e com ajuda da minha supervisora, penso que fui melhorando a forma como avalio os alunos, mas claro, este é um aspeto que ainda tenho de melhorar e aperfeiçoar.

As informações que se extraem da avaliação são muito importantes, tanto para os alunos, no sentido em que se sentem motivados, proporcionando-lhes “informação que lhes permite orientar os seus esforços, com o apoio do professor, no sentido de ultrapassar dificuldades” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 337), como para os professores, uma vez que lhes permite “identificar pontos onde o plano delineado não resultou,

² e ³ Anexo I - Reflexões sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

conceber estratégias alternativas de remediação, reorganizar a planificação” (Ribeiro & Ribeiro,1990, p. 338) assumindo, desta forma, uma função reguladora das práticas de ensino, pois o que, por vezes, foi planeado não foi o mais adequado, daí os alunos demonstrarem dificuldades.

Outro aspeto que tenho de melhorar ainda, é sem dúvida, a forma como comunico em sala de aula, nomeadamente ao nível da pronúncia de determinadas palavras e a preparação das aulas ao nível do rigor científico. Ao longo deste percurso tive a preocupação de me ir aperfeiçoando, mas reconheço que tenho ainda de melhorar. É muito importante que seja mais rigorosa na forma como me expresso oralmente, pois sei que sou um exemplo para as crianças e não posso falhar.

Ainda outro aspeto a melhorar, é a motivação para as atividades, pois verifiquei com a prática, que uma tarefa é bem-sucedida se tiver uma motivação antecipada, tornando os alunos mais interessados e empenhados naquela e nas tarefas seguintes, sendo muito mais proveitoso e facilitador das aprendizagens dos alunos. Ao longo do meu percurso fui tentando melhorar este ponto, mas nem sempre era simples conseguir encontrar uma motivação, nomeadamente no 4.º ano de escolaridade. Com a pressão que existia em abordar determinados conteúdos que seriam contemplados nos exames nacionais e aliado a isso, o facto de ter apenas dois dias de prática para o fazer, levava a não existir espaço para predispor os alunos para a tarefa.

Nestas práticas pedagógicas ao nível do 1.º CEB também concretizei muitas aprendizagens, bastante significativas, para o meu futuro profissional. Tal como, a utilização, sempre que possível, de material manipulável nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente, quando o tema a abordar é mais complexo. A manipulação e a concretização ajudam a tornar mais concretos, os conceitos mais abstratos. Como nos dizem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiverem oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido” (p.25), salientando ainda que, “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares” (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999, p.25). Penso que é fundamental que os alunos compreendam o que se está a abordar e, por vezes, torna-se mais fácil se manipularem ou visualizarem o que o professor diz.

Uma outra aprendizagem que realizei foi posta em prática quando estive em contacto com uma turma bastante heterogénea, logo no primeiro semestre do curso, pois permitiu-me a possibilidade de experienciar um conjunto de estratégias, no sentido de tentar gerir as situações diversificadas com que me deparava. Considero esta situação, apesar de desgastante, bastante proveitosa, pois esta será a realidade com que futuramente me irei confrontar e assim estarei mais preparada.

Uma outra aprendizagem que retirei das minhas práticas pedagógicas em 1.º CEB foi, a promoção da interdisciplinaridade em sala de aula. Esta caracteriza-se segundo Vaideanu (2006) como o “ modo de conceber e de organizar os conteúdos do ensino ” (p.163), como também inclui a transdisciplinaridade, não anula a especificidade e ainda supõem a existência de disciplinas ou áreas curriculares (Vaideanu, 2006). A meu ver a interdisciplinaridade torna o ensino mais rico e interessante para os alunos, pois ao abordar determinados conteúdos em estudo do meio porque não falar de um texto que abordaram na área do português, por exemplo? Leva a que os alunos não se esqueçam dos conteúdos e percebam a sua importância, pois as áreas estão interligadas. Penso que este é um conceito que faz cada vez mais sentido, nomeadamente no 1.º CEB, visto que é apenas um professor e pode organizar o ensino de forma a promover a interdisciplinaridade, mas não só, também julgo que o programa e até mesmo os manuais escolares são, cada vez mais, pensados para que se utilize a interdisciplinaridade em sala de aula.

Por fim, outra aprendizagem foi o facto de desenvolver as expressões (dramática, plástica, musical e motora) com os alunos. Na minha prática pedagógica do segundo semestre, a turma de 4.º ano de escolaridade tinha uma predisposição para as expressões dramática, plástica e, igualmente, para a dança. A educação artística é portanto

“Uma educação que proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (Sousa, 2003, p.61).

As expressões são fundamentais no desenvolvimento de aprendizagens das crianças, visto que, segundo Sousa (2003), esta é “uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos factores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (p. 32), isto é, as expressões desenvolvem a criança no seu todo, desde o nível pessoal ao nível cognitivo.

Penso que as expressões são importantes e fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois desenvolve muitas capacidades e características da personalidade, que outras áreas não fortalecem, nomeadamente a autoestima, que segundo Erikson (1982) citado por Papalia (2006) “um importante determinante da auto-estima é a ideia que as crianças têm de sua capacidade para o trabalho produtivo” (p.402). Como tal, é fundamental a criança ter a autoestima bem fortalecida para que tenha confiança a concretizar as tarefas, sem medo de falhar. Mas há “uma insensibilidade geral ao papel e à importância da formação artística na formação geral dos cidadãos” (Santos, 2000, p.170).

Como é referido na minha segunda reflexão de Prática Pedagógica II *não será importante dar espaço e tempo na sala de aula para as expressões artísticas?*⁴ Estas desenvolvem essencialmente o pensamento em relação a sentimentos, imagens, palavras e ideias, a espontaneidade, a criatividade, a expressividade e a autoestima (Sousa, 2003), *como tal é fundamental ser desenvolvida em contexto escolar, até porque nem todas as crianças têm acesso às artes se esta não for trabalhada em sala de aula*⁵.

1.5. Que professora de 1.º CEB quero ser?

Enquanto futura professora, pretendo diversificar sempre que possível as tarefas e as atividades disponibilizadas aos alunos para que estes se sintam motivados e com vontade de aprender mais e encarando as atividades propostas como mais um desafio a superar.

Gostaria de desenvolver nas aulas a metodologia de trabalho de projeto, pois é uma metodologia com a qual me identifico e que tentei pôr em prática, embora não tenha conseguido fazê-lo na íntegra, dado que a turma não era minha e também não podia desrespeitar a metodologia de trabalho vigente na sala de aula. No entanto, na curta experiência que tive o privilégio de fazer verifiquei que os alunos tiveram oportunidade de concretizar e efetuar aprendizagens mais significativas. Criando um ensino recíproco que “envolve os alunos no processo cooperativo de: estabelecer conjecturas, gerar

⁴ e ⁵ Anexo I – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

perguntas, clarificar ou definir termos ou expressões não familiares e sistematizar/resumir” (Rief & Heimburge, 2000, p. 16)

Irei sempre que possível promover uma relação escola-família, convidando os encarregados de educação à escola sempre que possível, levando a uma relação significativa para os alunos, pois é neles que se tem de pensar e no que é mais proveitoso para as suas aprendizagens. Penso que a participação dos familiares é com certeza uma forma de motivação e de interesse para os alunos.

A comunicação em sala de aula, será sem dúvida um dos aspetos que terei em conta, enquanto futura professora, dando possibilidade umas vezes a alguns alunos e outras vezes a outros, de forma a dar hipótese a todos os alunos de participarem e exporem o raciocínio nas tarefas desenvolvidas ao longo do dia.

Considero que ainda tenho muito que aprender e melhorar para exercer da melhor forma a função de docente, para que possa permitir aos alunos, uma boa aquisição de aprendizagens e conhecimentos, mas acredito que com a experiência irei melhorar e adquirir muitas aprendizagens de forma a aperfeiçoar o meu papel de docente.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Nesta experiência do 2.º CEB, as práticas pedagógicas no 1.º semestre, foram com duas turmas distintas de 5.º ano de escolaridade em que me encontrei a lecionar a área de Português e da História e Geografia e Portugal, num meio rural, onde as atividades predominantes eram do setor primário e secundário. A turma de Português era constituída por 13 alunos sendo 4 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Nesta turma existia um aluno que transitou do 3.º para o 5.º ano de escolaridade, por apresentar um perfil cognitivo superior ao que é esperado para a sua faixa etária. Um aluno de origem asiática, mais especificamente chinês, sendo que não se expressava por iniciativa própria, só quando lhe era pedido, repetindo apenas o que ouvia. Faziam parte também dois alunos com necessidades educativas especiais, em que um deles revelava dificuldades na escrita, como também, na concretização da escrita matemática. O outro aluno apresentava dislexia e disortografia e ainda uma perturbação de défice de atenção. No que diz respeito à turma em geral, caracterizava-se por ser bastante extrovertida e interessada, participando de forma geral em todas as atividades sugeridas pela professora, revelando interesse em aprender e saber mais sobre o que era abordado. Não

se distraíam facilmente, conseguindo estar concentrados nas tarefas que realizavam, contribuindo para um bom ambiente em sala de aula. Era uma turma bastante dócil e muito sossegada.

Por outro lado, a turma de História e Geografia de Portugal, era constituída por 18 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Nesta turma existia um aluno com necessidades educativas especiais, sendo portador da síndrome de Kabuki com perturbação global do desenvolvimento. Este aluno apresentava dificuldades ao nível da concentração e atenção, necessitando de supervisão para alcançar resultados satisfatórios. No que diz respeito à turma em geral, caracterizava-se por ser bastante barulhenta, pois conversavam uns por cima dos outros, por vezes de forma inoportuna, acabando por não respeitar as regras de sala de aula, como colocar o dedo no ar para falar e respeitar os outros, enquanto se pronunciavam. Por outro lado, estes alunos eram bastante interessados, participando de forma geral em todas as atividades sugeridas pelo professor, revelando interesse em aprender e saber mais sobre o que era abordado. Como se distraíam facilmente, eram poucos os momentos em que estavam concentrados nas tarefas que realizavam.

No 2.º semestre, encontrei-me a lecionar Matemática e Ciências da Natureza, a uma turma de 6.º ano de escolaridade, num meio rural onde predomina o setor primário e secundário. A turma era constituída por 21 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Não era considerada uma turma homogénea em termos de faixa etária, uma vez que as suas idades variavam entre os 10 e os 13 anos. Existiam dois alunos com necessidades educativas especiais, um dos alunos apresentava dificuldades específicas de aprendizagem como dislexia grave e disortografia grave. O outro aluno, também, padecia de dislexia grave e disortografia grave acompanhadas de hiperatividade. Os alunos desta turma, na sua maioria, apresentavam algumas dificuldades de concentração, eram bastante conversadores e distraídos, necessitavam de ser chamados à atenção por diversas vezes. No entanto, mostravam bastante empenho, interesse e entusiasmo na realização das atividades propostas pelos docentes.

2.1. Expectativas

Relativamente ao 2.º CEB tinha algumas expectativas nomeadamente em relação a algumas das áreas que iria abordar, como foi o caso da História e Geografia de Portugal

e da Matemática. No início estava bastante receosa e pouco à vontade nestas áreas, sentia que não estava preparada por falta de bases científicas. No que diz respeito à História e Geografia de Portugal, ao longo do semestre, fui aprendendo e sentindo-me cada vez mais à vontade em sala de aula. Tive um apoio bastante grande por parte do professor cooperante com quem aprendi e cresci enquanto futura profissional, ao lecionar esta área. Em relação à Matemática, as expectativas prendiam-se com o facto de estar com uma turma de 6.º ano que iria concretizar exame nacional e aliado a isso, o facto de não me sentir de todo à vontade, a explicar os conteúdos ou a transmitir as minhas ideias. Fui combatendo estas minhas dificuldades, também com a ajuda da professora cooperante, que me foi ajudando a superar esta lacuna.

Outra expectativa estava direccionada com o tempo que existia para lecionar a aula, isto é, o facto de as aulas serem em blocos de noventa minutos e/ou quarenta e cinco minutos pois, vinha de um contexto de 1.º CEB, onde as aulas eram lecionadas ao longo do período escolar, como tal, tinha mais tempo para gerir os conteúdos. Como foi referido na minha primeira reflexão de Prática Pedagógica I, em contexto de 2.º Ciclo, *penso que nas aulas de quarenta e cinco minutos, o professor tem muito pouco tempo para trabalhar em sala de aula, tornando-se muito difícil de programar as aulas com esse tempo*⁶. Nestas aulas, torna-se difícil desenvolver muitos conceitos, elaborar grandes trabalhos, pois só se volta a trabalhar na próxima aula, que possivelmente não é no dia seguinte, mas sim com um período bastante espaçado.

Estava também expetante em relação à fundamentação científica e metodológica que tinha de efetuar ao planificar as aulas, pois até à data não tinha concretizado nenhuma, pelo menos, não da forma solicitada. Esta fundamentação foi, sem dúvida, uma mais-valia porque ajudou na preparação científica das aulas e, após a concretização da prática, posso afirmar que apoiou bastante e sinto-me, atualmente, um pouco mais preparada a nível científico devido ao trabalho que me foi exigido ao longo da prática.

2.2. O que é ser professor de Português no 2.º CEB?

“Ser professor de Português é hoje, quase ao virar do século, um desafio estimulante, mas, simultaneamente, perturbador” (Vileta et al, 1995, p.229). Estimulante pois é

⁶ Anexo II – Reflexões da Prática Pedagógica em contexto de 2.º Ciclo.

através da língua materna que conhecemos o que nos rodeia como também a nossa identidade e as nossas raízes. Mas, por outro lado, é também perturbador na medida em que é sobre o professor de português que recai a responsabilidade de os alunos utilizarem a sua língua da melhor forma. Igualmente perturbante porque cada vez mais os jovens têm tendência de ler e escrever menos e o diálogo tem tendência a diminuir. (Vileta et al, 1995). Considero que um professor de português, deve dar o seu melhor no dia-dia da sua profissão e procurar estratégias para motivar os alunos, tendo sempre em conta tal responsabilidade porque é através da língua que a criança se vai conhecer e desenvolver ao longo do seu percurso de vida.

Com a prática pedagógica consegui perceber que o professor da área de Português, mais especificamente do 2.º CEB, tem de proporcionar mais momentos em sala de aula que permitam ao aluno desenvolver os vários domínios da língua portuguesa. Como tal Vitela et al (1995), afirma que nas aulas de português

Procura-se que os alunos tomem a palavra, que assumam o seu estatuto de sujeitos de enunciação, que equacionem problemas, levantem dúvidas, argumentem, analisem informações recebidas, atendendo ao dito e ao implícito (p.233).

Isto é, o professor deve dar a palavra ao aluno, deixá-lo ser participante no seu processo de ensino-aprendizagem para que este se pronuncie, argumente ou levante questões, sem que se sinta intimidado ou envergonhado para o fazer, pois penso que é fundamental que o aluno se sinta à vontade em sala de aula.

Em relação à prática pedagógica, surgiram algumas questões que me levaram a refletir, relativamente a este papel do professor de Português, principalmente, no momento em que tive de explorar um poema e de abordar um conto que estava relacionado com o mesmo. Percebi que para além de ajudar os alunos na interpretação do poema, também os incentivei a lerem o livro com o respetivo conto. Este é, para mim, um aspeto muito importante enquanto futura professora, pois penso que, enquanto docentes de português, devemos incentivar os alunos a lerem, sobretudo atualmente, quando as tecnologias predominam e as crianças abandonam a leitura, alterando os hábitos de leitura. “O desenvolvimento dos meios de comunicação social, especialmente a televisão e os aparelhos multimédia modernos, tem sido grande influência nos hábitos de leitura” (Antão, 1997, p.18). Penso que o atual professor de Português deve incentivar o gosto

pela leitura nos seus alunos, de modo a que estes não leiam apenas o que é imposto ler pela escola, mas que tenham iniciativa própria de proceder a uma leitura.

Outro aspeto que me apercebi na prática pedagógica foi a importância do trabalho de pesquisa que, segundo Silva (2010), é fundamental:

A pesquisa estruturada é uma ferramenta que permite ao aluno encontrar informação adequada nas fontes impressas e electrónicas. Com ela, o aluno abandona a desordem cognitiva da pesquisa e opta pela ordem, conferindo-lhe melhores resultados na sua aprendizagem e no seu aproveitamento escolar ou académico (p.1)

Assim, o trabalho de pesquisa é importante na sala de aula, pois além de os alunos poderem efetuar uma metodologia diferente do que a habitual, é essencial porque vai permitir ao aluno um trabalho mais organizado e, assim, proporcionar bons resultados. Na prática pedagógica solicitei aos alunos um trabalho de pesquisa para ser efetuado em casa e apresentar em aula. Percebi que ao existir esta pesquisa em casa, em alguns casos, os familiares e ou encarregados de educação, acompanham este processo. Considero este facto muito importante, pois a família faz parte do processo de aprendizagem do aluno, daí ser fundamental que a família tenha uma participação ativa. Este trabalho de pesquisa envolveu também a escrita do texto que, independentemente da sua forma final, os alunos tinham de ter um cuidado especial com a apresentação, pois o trabalho foi exposto na sala de aula. Como é referido por Barbeiro (1999), “a expressão escrita constitui-se como instrumento de aprendizagem, de organização conceptual e compreensão, de planificação” (p.13) ao produzirem o que encontraram da sua pesquisa, os alunos estão a assimilar o texto e a forma como é construído. Esta atividade ainda envolveu a recitação ou reconto do texto produzido numa apresentação oral na biblioteca da escola. Na minha opinião, a recitação ou o reconto destes textos, foi algo desafiante para os alunos, pois sabiam que tinham de decorar ou recontar o texto para depois o expor oralmente para os restantes colegas e, como diz Delgado Martins, (1991), cit por Carvalho (1995), na disciplina de Português, o professor deve “criar oportunidades de exposição de discursos orais diversificados, permitindo a aprendizagem auditiva das especificidades de cada variante e a extracção da informação relevante desses mesmos discursos” (p.234).

Na minha prática também senti que a compreensão oral de um texto era sem dúvida uma tarefa difícil, tanto para o professor como para os alunos. Este foi um dos domínios que desenvolvi mais nas minhas atuações pois, após abordar um texto, sentia que poucos alunos o compreendiam e senti necessidade de formular questões e prolongar mais a aula nesse sentido para que todos o entendessem de igual forma. Julgo que um professor não deve avançar sem que todos os alunos estejam a compreender o que se está a debater, pois torna-se mais difícil para eles e até mesmo para o professor, lecionar a restante aula. Nas minhas aulas, sentia que quando todos os alunos tinham entendido o texto, tornava-se mais simples recorrer a este nas aulas seguintes. Como tal, no âmbito do ensino do Português do 2.º CEB, penso que o professor deve proporcionar atividades que desenvolvam os vários domínios e, acima de tudo, proporcionar um bom desenvolvimento deles a todos os alunos.

2.3. O que é ser professor de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?

“Através da aprendizagem da História, o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise de situações sociais, o desenvolvimento do rigor de pensamento e do sentido crítico” (Proença, 1989, p.92). É através do ensino da História e Geografia de Portugal que a criança adquire a noção da sociedade e, por consequência, desenvolve o seu pensamento crítico, pois como refere o mesmo,

O confronto de diferentes civilizações, culturas e mentalidades permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua, isto é, a aprendizagem da História pode ajudá-lo a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros (p.92).

Julgo que um professor de história deve ser um mediador entre o passado e o presente, para que os alunos conheçam o que está para trás na História para, assim, compreenderem o dia de hoje. Como tal, deve procurar estratégias para motivar os alunos, tendo sempre em conta tal responsabilidade porque é através da história, através do passado, que a criança se vai conhecer e desenvolver.

Na Prática Pedagógica fui percebendo que algumas estratégias são fundamentais no ensino da História e Geografia de Portugal de forma a captar e motivar os alunos para que se interessem por esta área. Penso que recorrer a imagens é um instrumento muito útil, pois constitui um bom instrumento para dar realismo ao que se está a retratar.

Como foi referido na minha primeira reflexão de Prática Pedagógica de 2.º Ciclo *através de uma imagem, os alunos ficam mais motivados e conseguem adquirir conhecimentos mais facilmente* porque a imagem permite que os alunos tenham possibilidade de observar o local, isto é, ajuda-o a imaginar as paisagens (Plans, 1969). Além disso, “a exposição oral deve ser apoiada pela análise de fotografias e diapositivos” (Plans, 1969, p.136), ou seja, deve envolver-se os alunos na observação e descrição da imagem para que todos participem de forma a adquirirem conhecimentos significativos, isto é, “a imagem é fundamental para reproduzir com fidelidade todos os pormenores do real” (Proença, 1989, p.130), pois é através dela que o aluno consegue ter contato com o passado. Outra estratégia é a utilização de vídeos que “têm um grande interesse para a formação humana do jovem, pois pretendem despertar nele o futuro capaz de analisar e criticar a sua realidade” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 56). E ainda, como refere Bossuet (1985), “de facto, o audiovisual foi percebido inicialmente como um novo modo de ensino, permitindo uma transmissão mais atrativa de um saber rapidamente, ele se tornou uma “tela tecnológica” entre o professor e seus alunos”. (p.27). A utilização do vídeo é, sem dúvida, uma mais-valia em sala de aula, pois com este meio os alunos ficam bastante motivados e interessados e, por consequência, os conhecimentos consolidam-se mais facilmente. Percebi, na minha prática, que existem conteúdos que, por terem sido apresentados no vídeo, os alunos não se esquecem, ficam na memória. Mas claro que é fundamental que o professor, após a visualização do vídeo, esclareça alguns aspetos aos alunos. Só em si, o vídeo não basta, tem de existir uma explicação por parte do docente, de determinados conceitos e conteúdos para que os alunos fiquem mais esclarecidos. E ainda outra estratégia é utilizar materiais manipuláveis. Eu tive o privilégio de estar com um professor cooperante que tinha como *hobby* a arqueologia e, como tal, tinha muitos materiais disponíveis para utilizar na aula. Foi uma mais-valia, pois os alunos ficavam muito entusiasmados por poderem mexer e ver de perto o que estava no manual. Considero a utilização de materiais manipuláveis, em sala de aula significativos pois “o aluno quanto mais observa directamente, melhor capta a realidade que o rodeia e melhor compreenderá a realidade histórica” (Fabregat e Fabregat, 1991, p.55).

Julgo, contudo, que um professor deverá adaptar-se à turma que tem e adequar metodologias e técnicas, para que proporcione aos alunos um bom ambiente de aprendizagem. Ao longo da minha prática no ensino da História e Geografia de

Portugal, fui adaptando estratégias e metodologias aos alunos, como as questões direcionadas, pois não permite que a maioria fale ao mesmo tempo, a modificação dos lugares dos alunos, a utilização de vídeos, entre outras já referidas anteriormente.

2.4. O que é ser professor de Matemática no 2.º CEB?

A área da matemática foi de todas, a disciplina, em que me senti menos à vontade a lecionar. Enquanto aluna, sempre foi uma zona na qual não me sentia confortável e demonstrava bastantes dificuldades. Ao longo do tempo tenho tentado combater esses obstáculos, procurando entender a matemática. Com a prática pedagógica percebi logo de início que ainda tenho um longo caminho a percorrer para que me sinta cómoda a lecionar os conteúdos desta área. Contudo, também consegui entender melhor esta área e adquiri gosto pela mesma, nomeadamente, a lecionar.

Ao lecionar matemática a um 6.º ano de escolaridade, com exame nacional, revivi um pouco o que tinha sentido na prática anterior, com a turma de 4.º ano, uma responsabilidade enorme. Porém, nesta prática, sentia-me ainda mais insegura e com uma pressão ainda maior, pois tinha algumas dificuldades em expressar-me na matemática e o dever era muito grande. Coube-me a mim o papel, de na semana anterior ao exame, fazer uma revisão da matéria. Esta foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante e enriquecedora para o meu futuro profissional pois permitiu-me, uma vez mais, estar perto desta situação. Apesar de sentir bastante pressão, pois é uma grande responsabilidade, considero que foi uma mais-valia para mim, enquanto futura professora porque esta é a realidade que me é esperada e é importante ter estas experiências, nomeadamente, nesta fase de aprendizagem da Prática Pedagógica.

Ao longo da prática, fui-me apercebendo de algumas estratégias fundamentais, na área da matemática, como a utilização de resolução de problemas. Esta permite aos alunos pensarem e aplicarem os seus conhecimentos matemáticos, pois “o desenvolvimento cognitivo do aluno passa pela aprendizagem e treino dos processos cognitivos requeridos na resolução de problemas” (Zenhás et al, 2005, p.148). O professor deve diversificar os problemas para que os alunos tenham contacto com diferentes situações e por sua vez, utilizarem as capacidades básicas do pensamento e, segundo Lopes *et al* (1990), “é durante essa resolução que o aluno tem possibilidade de as adquirir e desenvolver” (p.7). Tal como foi referido na minha segunda reflexão de Prática Pedagógica II, *no decorrer das aulas de prática pedagógica fui percebendo que os*

*alunos se deparavam com um obstáculo, tinham tendência a associar enunciados de problemas anteriores, com os enunciados apresentados. Este facto levava-os a responderem imediatamente ou a utilizarem as mesmas estratégias, utilizadas no problema que estavam a relacionar. Fui acautelando os alunos para lerem bem os enunciados pois este é um pormenor com bastante relevância sobre o qual os alunos, devem ter bastante atenção*⁷. Como nos diz Lopes et al (1990) “muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão do problema advêm de dificuldades de leitura e compreensão do problema” (p.11), logo têm dificuldades em distinguir o essencial do acessório.

Outro aspeto fundamental é a partilha de estratégias e a comunicação em sala de aula.

“A capacidade para ‘dizer o que se quer dizer e entender o que nos dizem’ deve ser um dos resultados de um bom ensino da Matemática. Esta capacidade desenvolve-se quando há oportunidades de conversas sobre Matemática, para explicar e discutir os resultados que se obtiveram” (Cockcroft, 1982 cit por Matos e Serrazina, 1996, p.173).

Este será um aspeto que no futuro irei reforçar em sala de aula, tal como foi referido na minha segunda reflexão de Prática Pedagógica II, em contexto de 2.º Ciclo, *julgo que é fundamental perante diferentes estratégias que os alunos tenham a possibilidade de, por um lado, partilhar com os restantes colegas, e por outro, de terem contacto com diferentes formas de resolver o enunciado.*⁸

Considero que a comunicação em sala de aula é essencial no ensino da Matemática, pois deve existir a explicação ou exposição do raciocínio e o pensamento do aluno, pois vai melhorar as suas capacidades de comunicação oral. Segundo Matos e Serrazina (1996), “se as explicações não surgem de alguém, do professor ou de um dos colegas, os alunos podem desesperar e achar que não são capazes de perceber” (p.176), ou seja, é fundamental existir uma explicação para que todos os alunos consigam entender o problema, nomeadamente aqueles que detêm mais dificuldades. Como tal, “fazer com que os alunos expressem coisas uns aos outros é apenas uma das formas nas quais os

⁷ e ⁸ Anexo II – Reflexões da Prática Pedagógica, em contexto de 2.º Ciclo

alunos podem trabalhar no refinar e clarificar o que compreendem, e ao terem de explicar a alguém mais, aprendem” (Matos e Serrazina, 1996, p.176).

Através da prática pedagógica consegui ter uma visão da importância da matemática no 2.º Ciclo, das diversas estratégias a aplicar em sala de aula e ainda, mais especificamente, no 6.º ano de escolaridade, a pressão que sofrem alunos e professores pelos exames nacionais. Segundo Borràs (2001)

“Actualmente, a instituição escolar vê-se rodeada por pressões e exigências que dificultam a sua importante função educadora. Ao longo destes últimos anos estas pressões intensificaram-se em relação à classe docente, que assistiu ao aumento e à diversificação das exigências da sociedade em relação ao exercício da sua profissão” (p.45)

Cada vez mais me apercebo que um professor tem de ser detentor de algumas capacidades. Esta é uma profissão bastante desgastante e este tipo de pressões, dos exames nacionais não são, de todo, fáceis de gerir. Penso que algumas dessas capacidades passam pela confiança no trabalho que se faz, ser bastante exigente sobre a sua prestação e, acima de tudo, ter auto controlo nas suas emoções, não deixar que as emoções negativas se sobreponham às positivas. Pois o professor também fica nervoso e apreensivo, mas deve ter a capacidade de não transparecer esses sentimentos para os seus alunos para que estes se mantenham calmos e confiantes, para o dia da concretização da prova.

2.5. O que é ser professor de Ciências da Natureza no 2.º CEB?

Ao lecionar as Ciências da Natureza senti-me bastante confortável e à vontade em sala de aula, pois é uma área de que gosto particularmente. Mas, apesar de tal conforto, de início estava bastante receosa por estar perante uma turma de 6.º ano de escolaridade, devido à idade e às características destas faixas etárias. Estes receios foram sendo ultrapassados com as observações que foram feitas no início da prática pedagógica e com as várias atuações que fui realizando.

Considero que é importante que um professor tenha a capacidade de refletir sobre o seu papel em sala de aula, para que possa melhorar o seu desempenho de modo a proporcionar o ensino mais adequado aos seus alunos. Segundo Ferreira (2011) “o professor realiza uma introspeção metacognitiva que pressupõe uma intenção pessoal

de questionar, argumentar e analisar ou seja, problematizar o saber e a experiência, com uma atitude de compreensão” (p.39), isto é, um professor ao refletir deve ter uma atitude crítica, analisar, argumentar e questionar sobre o seu papel de modo a tornar o ensino mais compreensível e alcançável a todos os alunos.

Ao lecionar esta disciplina coube-me o papel de abordar temas muito interessantes e que considero importantes e essenciais como a transmissão da vida. Este não é de todo um tema fácil de se abordar, pois a sexualidade ainda acaba por ser um assunto tabu e os alunos sentem-se bastante envergonhados, mas senti-me sempre muito à vontade. Todavia, existem sempre questões que são difíceis de responder, por serem um pouco embaraçosas e não saber qual a melhor resposta a dar. Ao abordar este tema, e com as dúvidas que foram surgindo por parte dos alunos, percebi que é realmente necessário existir educação sexual nas escolas. Existem muitas questões que não estão esclarecidas e muitos assuntos que deviam ser discutidos, especialmente nestas faixas etárias, em que “as mudanças biológicas, intelectuais, linguísticas e sociais continuam a processar-se” (Ministério da Educação, 2000, p.64). Verifiquei, no decorrer das aulas, e acima de tudo com a implementação da caixa de dúvidas, que este é um tema muito propício a vergonha e a brincadeiras por parte dos alunos talvez se fosse trabalhado e discutido em anos anteriores não existiria este pudor.

Outro tema interessante foi o da tuberculose porque são, por vezes, temas que alguns alunos desconhecem ou até têm conhecimento mas com algumas dúvidas ou questões por esclarecer. Mais uma vez, julgo ser fundamental alertar os alunos para temas da sociedade e do quotidiano como refere Pereira (1992), a escola deve “procurar relacionar as aprendizagens escolares com o desenvolvimento de uma cidadania esclarecida quanto a questões de saúde e qualidade de vida” (p.33), pois estamos a formar cidadãos ativos e considero que um dos aspetos para tal é informar os alunos de temas como o caso da tuberculose.

Ao longo das minhas atuações, mais uma vez, senti a necessidade de recorrer à utilização de imagens e de vídeos para explicitar melhor o que estava a ser tratado. Apesar de estes serem um recurso que para mim faz sentido, acredito que para os alunos também é significativo. Porque através de uma imagem ou do vídeo os alunos ficam mais motivados e conseguem adquirir conhecimentos mais facilmente, como refere Pereira (1992) “os recursos não são extra. Constituem um material precioso no ensino e

um suplemento necessário para atingir os objetivos de aprendizagem” (p.139). A imagem e o vídeo permitem que os alunos tenham acesso a muita informação que não está disponível nos manuais e auxilia-os a esclarecer os conteúdos que são abordados.

Sempre que possível, tentei proporcionar um ensino interativo, isto é, permitir que os alunos participassem, questionassem e partilhassem ideias e não ser apenas o professor a falar. O que me leva a pensar se não será fundamental, no ensino, a interatividade entre professor e alunos? Enquanto professora pretendo tornar os conteúdos abordados acessíveis a todos os alunos e tenho vindo a verificar que aqueles alunos que não se manifestam ou os que têm mais dificuldades na maioria nas tarefas concretizadas em sala de aula, com tarefas mas interativas ou de interesse pessoal, faz com que estejam mais integradas e se sintam mais à vontade para participar. Segundo Arends (1995), “a interação social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras num contexto social” (p.111), como tal, sempre que possível, deve-se introduzir atividades deste tipo para facilitar as aprendizagens a todos os alunos e que estes estejam estimulados, pois é fundamental existir motivação na concretização das tarefas, nomeadamente para os alunos com mais dificuldades de comunicar ou de adquirir conteúdos porque “é destas interações eu-outro que o clima de sala de aula surge, se mantém e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar” (Arends, 1995, p.111).

As atividades práticas no ensino das ciências são muito estimulantes e motivadoras para os alunos, pois praticam e experienciam as teorias. Mas estas atividades devem ser bem planeadas e exploradas pelo professor para que se tire o máximo de proveito da mesma. Segundo Williams, Rockwell & Sherwood (2003) “o facto de falar com as crianças sobre as suas atividades, seja no campo das ciências ou em qualquer outra área, esclarece ou confirma a sua compreensão” (p.13). Este é, sem dúvida, um dos aspetos que irei melhorar, uma preparação mais pensada e refletida, para que consiga transmitir aos alunos o que é realmente necessário fazer. Nas atividades práticas que concretizei, senti que devia ter pensado melhor como as iria colocar em prática e, além disso detetei que, no decorrer da aula, não devia ter sido tão flexível ao permitir certos devaneios para que não dispersem do que é fundamental. Contudo, foi uma boa experiência na qual retiro bastantes aprendizagens. Considero que é importante colocar em prática estas atividades pois respondem e alimentam a curiosidade dos alunos, é uma forma de ganharem gosto pelas ciências, difunde a capacidade de pensamento criativo e crítico e

ainda promove a formação de um conhecimento científico que é significativo e proveitoso para o aluno (Martins *et all*, 2006).

Como é referido por Pereira (2002), “a ciência é também um processo de produção de conhecimentos” (p.23), como tal, deve ser dado espaço para que os alunos concebam este processo. Tentei sempre que possível ter este aspeto em conta, mas depois de refletir, julgo que deveria ter dado mais espaço para que os alunos partilhassem mais as suas ideias e para que se esclarecessem. Por vezes, há a tendência de nos esquecermos de que os alunos também têm conhecimento e, como tal, não lhes dar espaço, nem tempo para falar do que sabem, mas considero que seja fundamental, sempre que possível, existir este aspeto e, como nos dizem Williams, Rockwell & Sherwood (2003), “um aspecto importante desta prática consiste em fazer perguntas. Perguntas que obriguem a pensar” (p.13). Quando lançava as questões deveria ter dado mais tempo para que todos os alunos pensassem, pois não lhes dava muito tempo e, em alguns casos, dava a resposta pouco depois.

Retiro várias aprendizagens e experiências significativas para o meu futuro. Percebi que um professor deve estar preparado para alterar o que está planeado pois os alunos podem não corresponder ao que é esperado e daí ser difícil cumprir o plano. Um professor deve pensar bem nas estratégias a aplicar em sala de aula e ter a espontaneidade necessária para alterar estratégias caso algo não esteja a decorrer como é esperado, porque o objetivo do professor é proporcionar os seus alunos aprendizagens que lhes sejam significativas e úteis.

2.6. As minhas dificuldades e aprendizagens no processo de formação de 2.º CEB

Ao longo deste percurso, no âmbito do 2.º CEB, senti algumas dificuldades nomeadamente a gestão de tempo. Julgo que esta falta de conseguir dominar a gestão de tempo aconteceu porque as aulas eram bastante pequenas, isto é, aulas de quarenta e cinco ou noventa minutos, passam muito rápido e para quem tem pouca experiência torna-se difícil controlar o tempo. Esta minha falha na gestão do tempo levou a que algumas das tarefas planificadas não fossem possíveis de concretizar em sala de aula. Existem casos que ocorrem em sala de aula como um aluno não estar a compreender ou ter alguma dúvida que o professor não deve ignorar e então altera-se um pouco o que se estruturou. Numa das aulas de noventa minutos de Ciências da Natureza, como tinha

muitas tarefas planeadas a concretizar, não fui capaz de gerir bem o tempo em sala de aula. Queria fazer tudo, pois não podia deixar para outro dia porque os alunos tinham teste de avaliação e, como tal, tive de optar por não concretizar o debate sobre a importância da educação sexual e de acelerar na parte final da aula. Mas a planificação é isso mesmo, é “um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da acção” (Augusto & Pacheco, 1990, p.13), o que faz dela uma previsão e daí, por vezes, não correr como planeado, pois existem, por vezes, casos que o professor não vai ignorar e então altera-se um pouco o que se estruturou.

Outra dificuldade que se repete é a questão da pronúncia, que apesar de melhorada e cuidada ainda tenho que aperfeiçoar.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas ao nível do 2.º Ciclo, concretizei algumas aprendizagens muito significativas para o meu futuro profissional, tal como um maior conhecimento científico pois, como já referi, a concretização da fundamentação científica e metodológica proporcionou-me uma melhor compreensão e organização dos conteúdos a abordar, o que me levava a sentir mais confiante e segura em sala de aula, pois com esse trabalho acrescido, na preparação das aulas, permitiu-me estar mais à vontade nos temas a abordar e para possíveis questões dos alunos.

Uma outra aprendizagem está relacionada com o facto de no primeiro semestre, do segundo ano de mestrado, ter estado num ambiente mais rural, o que me levou a perceber e a observar que eram crianças mais afetuosas, sensíveis, dóceis e um pouco distantes do mundo das tecnologias. Este último facto deixou-me surpreendida pois não estava à espera de encontrar um público tão jovem que não sabia, por exemplo, o que era uma PEN. Visto a sociedade estar cada vez mais modernizada, é quase impensável que se encontre jovens entre os nove e os onze anos de idade que não tenham alguns conhecimentos de tecnologias. Mas esta foi, sem dúvida, uma grande aprendizagem, pois um professor tem de estar preparado para tudo e não só para a realidade que lhe é mais próxima ou familiar.

Outra aprendizagem mas também um aspeto a melhorar foi a avaliação. Tive a oportunidade de elaborar os testes de avaliação, nomeadamente o de Ciências da Natureza. Foi uma experiência nova para mim, pois nunca o tinha feito em contextos

anteriores. Percebi a dificuldade que dá em realizar um teste, o que tem de se ter em conta e o processo pelo qual se tem de passar até se obter o resultado final. Tivemos a ajuda da professora cooperante, que através dos seus conhecimentos e experiência, facilitou-nos e esclareceu algumas questões. Foi, sem dúvida, uma prática a conservar e da qual retiro muitas aprendizagens que irei aplicar no futuro.

2.7. Que professora de 2.º CEB quero ser?

Enquanto futura professora do 2.º Ciclo quero “adaptar as suas exigências aos alunos e individualizar o trabalho, sendo o nível de mestria a fixar o ritmo de aquisição (...) pôr em funcionamento um sistema de avaliação diferenciada” (Bach, 1998, p.22), isto é, permitir o sucesso escolar a todos os alunos, pois cada um tem a sua forma de pensar e deve ser valorizado pelas suas capacidades individuais. Quero ainda dar sempre oportunidade aos alunos de intervirem porque “sem dar aos alunos oportunidade de intervir, podem acarretar inquietação e desatenção destes” (Antão, 1993, p.29), eles precisam de fazer parte da aula e sentirem isso mesmo, que é fundamental que participem e partilhem o que sabem.

Penso que um professor deve contribuir para o alargamento de cultura dos seus alunos, daí a interdisciplinaridade ser uma metodologia essencial no ensino, pois é “uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Levy e Guimarães, 1994, p.10). Esta metodologia faz todo o sentido, nomeadamente para o contexto do mestrado que frequento em que é possível lecionar as quatro áreas, o Português, a Matemática, a História e Geografia de Portugal e ainda as Ciências da Natureza. Segundo Pombo, Levy e Guimarães (1994)

Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas (...) implica, portanto, alguma reorganização do processo ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (p. 13)

Considero ser fundamental que um professor habilitado para tal tenha a capacidade de utilizar a interdisciplinaridade para que a ligação destas quatro áreas faça sentido para o professor e para os alunos com o objetivo de tornar o ensino mais completo e rico para os seus alunos.

Ainda, enquanto futura profissional, pretendo criar um ensino recíproco em que haja uma participação não só por parte do professor, mas também por parte dos alunos. Ao longo das minhas práticas, tentei que os alunos participassem e partilhassem ideias, vivências ou opiniões. Penso que se torna muito significativo quando isto se sucede, tanto para os alunos como para mim, enquanto futura professora. Como refere Proença (1989), “se o professor pretende estabelecer na sala um clima de relações humanas favorável ao desenvolvimento social do aluno, terá que ter em conta não apenas objectivos educativos, mas também objectivos sociais” (p.48).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

A Parte II deste relatório diz respeito, à dimensão investigativa do trabalho desenvolvido num dos contextos de Prática Pedagógica do Mestrado em Educação de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este percurso permitiu-me compreender a importância de um professor ser também um investigador. Como tal, o professor deve procurar sempre investigar a sua prática para se tornar um melhor profissional, como também, permitir aos seus alunos um melhor processo de ensino/aprendizagem.

A presente investigação incide na área da Educação para a Saúde, no 1.º CEB, nomeadamente ao nível da Educação Sexual, tendo por base o desenvolvimento de um projeto que se inspirou na metodologia de trabalho de projeto. O estudo surgiu no âmbito da Prática Pedagógica II, realizada em contexto de 1.º CEB, numa turma de 4.º ano de escolaridade.

Esta parte do relatório encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico recolhido pela investigadora para sustentar a investigação. O segundo capítulo é referente à metodologia que foi utilizada ao longo da investigação, tendo em conta os objetivos e questões que foram delineados. No terceiro capítulo apresentam-se os resultados e sua análise. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as limitações do estudo.

1. Apresentação do estudo

A problemática em estudo, como já foi referido anteriormente, é a Educação para a Saúde, mais especificamente, a Educação Sexual, no 1.º Ciclo. Este tema surgiu pelo interesse pessoal da investigadora bem como pela importância que a investigadora considera que o mesmo tem na educação dos jovens. O facto de existir pouca formação nesta área, durante todo o percurso académico da investigadora, levou a que a mesma procurasse investigar e conhecer mais sobre o assunto e, por sua vez, aplicar a presente investigação.

Outro aspeto que levou a investigadora a concretizar o presente estudo, foi a curiosidade pela metodologia de trabalho de projeto. Esta é uma metodologia que sempre despertou

interesse na investigadora, pois identifica-se bastante com a mesma. O trabalho de projeto é uma metodologia bastante interessante e motivadora, tanto para alunos, como para professores. Mantém os alunos curiosos e interessados em aprender, passando a estar mais ativos no processo ensino/aprendizagem.

Foi proposto a um grupo de alunos do 1.º CEB, do 4.º ano de escolaridade um projeto de investigação que teve como ponto de partida a questão: “O que é o amor?”. Este projeto inspirou-se na metodologia de trabalho de projeto, mas por motivos de gestão de tempo, não foi possível concretizar o projeto na íntegra. Foram também concretizadas algumas atividades ao longo do projeto, relacionadas com a temática, do amor. Estas atividades prenderam-se essencialmente com as temáticas: sentimentos, emoções, mudanças que ocorrem na adolescência e ainda higiene pessoal.

Após uma observação da turma foram identificados alguns alunos com possíveis conflitos com a restante turma. Três deles eram alunos com necessidades educativas especiais e, apesar da turma ser bastante unida, por vezes, estes não eram integrados pelos restantes pelas dificuldades que apresentavam. Como tal, a investigadora achou pertinente proceder a análise destes mesmos conflitos com a realização do trabalho de projeto e de algumas atividades relacionadas com o tema do amor.

Deste modo, formulou-se a seguinte questão de investigação: “*Qual o contributo do desenvolvimento de um projeto de investigação com crianças do 4.º ano de escolaridade na abordagem da temática da Educação Sexual?*”. Perante a questão delinear-se os seguintes objetivos: a) Perceber o contributo do desenvolvimento de projetos de investigação na melhoria dos relacionamentos afetivos entre crianças pré-adolescentes; b) Conhecer quais as curiosidades dos alunos sobre a temática; c) Refletir e avaliar atividades de promoção de educação para a saúde em meio escolar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se organizado em três pontos. O primeiro ponto diz respeito à Educação para a Saúde no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base no que está previsto no currículo. O segundo ponto diz respeito à sexualidade na vertente educativa, onde é feita referência aos sentimentos, ao amor, às mudanças que ocorrem e ainda à higiene pessoal. Por fim, faz-se referência ao trabalho de projeto onde são mencionadas as características e a importância do mesmo.

1. Educação para a Saúde no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

“A saúde é um bem e a educação para a saúde é uma missão que deve ser encarada com sentido pedagógico, didático e de investigação” (Rodrigues, Pereira e Barroso, 2005, p. 16).

A área da saúde tem vindo a ser desenvolvida e valorizada ao longo dos tempos, adquirindo diversas ligações, das quais surgiu a ligação com a educação. A educação desenvolve capacidades no Homem e, como é referido por González, (1998) cit por Carvalho & Carvalho, (2006), “o conceito de educação parece envolver a ideia de um processo de desenvolvimento, de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmónico, estruturado e hierarquizado, das capacidades do homem”(p.15). Como tal, a saúde é uma das capacidades que se deve desenvolver e trabalhar na educação. Estas duas áreas que parecem tão distintas são, na verdade, igualmente importantes para a vida do Homem.

Nesta conceção de saúde e educação, unidas para um aperfeiçoamento da sociedade, no desenvolvimento de capacidades nos jovens, existem dois aspetos que se tornaram evidentes. A relevância do contexto escolar no desenvolvimento global do indivíduo, pois a escola é um local rico e propício a que as crianças e jovens desenvolvam a maioria das suas capacidades, valores e aprendizagens. Por outro lado, existe necessidade de alertar os jovens ao nível da saúde. De facto, o melhor local para tal é, sem dúvida, a escola, “decisivamente, educação e saúde passaram a ser percecionadas como aspectos diferentes de uma só realidade” (Neves, *et al*, 2000, p.13). É na infância que se estabelecem mais facilmente os comportamentos saudáveis, como tal, em 1980 criou-se o programa Escolas Promotoras de Saúde (EPS) com o objetivo de a escola se envolver nos hábitos sanitários dos seus alunos, para assim aperfeiçoar a sua função educativa (Precioso, *et al*, 2000).

Promover a saúde na escola inclui abordar quatro dimensões, como se pode ver no figura I. A dimensão curricular, em que as aprendizagens devem ser o mais próximo possível da vida dos alunos. A dimensão comunitária que permite que a comunidade faça parte do processo educativo e faz com que a escola conheça perfeitamente a comunidade e os seus problemas, possibilitando desta forma a existência de uma ligação entre escola e família. É na família que existe o primeiro desenvolvimento das capacidades e a escola deve trabalhar em parceria com a família para o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos. A dimensão psicossocial está relacionada com o facto de proporcionar aos alunos um espaço onde se sintam confortáveis. Por fim, a dimensão ecológica, garantindo espaços para atividades físicas e alimentações saudáveis. (Precioso, *et al*, 2000)

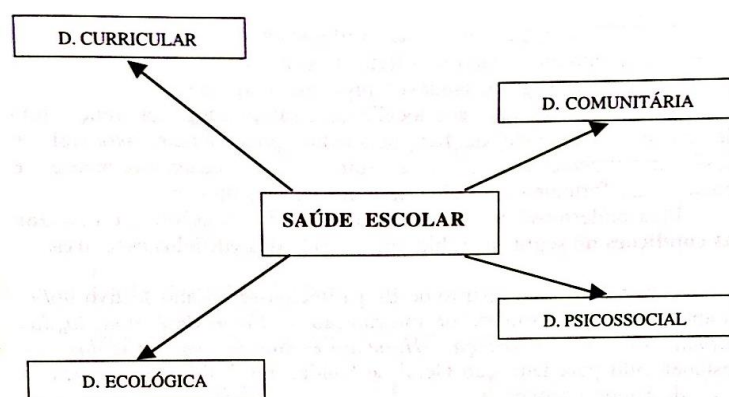


Figura I – Dimensões de uma escola promotora de saúde. (Precioso, *et al*, 2000, p. 67)

A escola deve, portanto, ser um local promotor de saúde para tal, “deve criar condições para os alunos desenvolverem plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências para cuidarem de si, serem solidários e capazes de se relacionarem positivamente com o meio” (Neves, *et al*, 2000, p.7). Para que as escolas desenvolvam um trabalho integrador e orientador de objetivos, surgiu o Projeto Educativo. Este é um instrumento de trabalho onde estão integradas as preocupações e, por sua vez, os objetivos do trabalho escolar. A Educação para a Saúde vem, portanto, pensada e programada neste mesmo instrumento de trabalho onde estão planificadas todas as atividades educativas, de forma a promover o bem-estar dos alunos. (Neves, *et al*, 2000)

Segundo o Ministério da Educação (2004), ao nível do currículo, está previsto abordar no 1.º CEB, no âmbito do Estudo do Meio, alguns temas de Educação para a Saúde, dos quais destaco, no *bloco 1 – à descoberta de si mesmo*, tendo como primeiro tópico: o

seu corpo, no 1.º Ano de escolaridade com os seguintes objetivos: “reconhecer modificações no seu corpo (peso, altura...); reconhecer a sua identidade sexual; reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros)” (p.105). E ainda no tópico, *a saúde do seu corpo*, abordados no 1.º e 2.º Anos de escolaridade, destaco: “reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...); “conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde (idas periódicas ao médico, boletim individual de saúde);” (p.106).

No 2.º CEB, segundo o Ministério da Educação (1991) a nível do currículo está previsto abordar a Educação para a Saúde, no 6.º ano de escolaridade, no âmbito das Ciências da Natureza, com os temas: *Micróbios, Higiene e Problemas Sociais e a Transmissão de vida: reprodução no ser humano*. Como se pode verificar, o tema da sexualidade só está conjecturado para ser explorado no 6.º ano de escolaridade, não estando previsto no currículo, ser tratado em anos anteriores. Mais recentemente, com a introdução das metas curriculares, segundo o Ministério da Educação (2013), foram introduzidos novos temas de Educação para a Saúde, também no 6.º ano de escolaridade, *Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais*, onde é explorada a alimentação e os sistemas do organismo.

Como tal, perante o currículo a promoção da saúde ocorre numa perspetiva de intervenção consciente, onde são exploradas as competências essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e tem uma visão holística, pois essas mesmas competências podem ser exploradas em paralelo com outras áreas da educação. (Neves, *et al*, 2000)

2. Sexualidade na vertente educativa

“A sexualidade é uma parte constitutiva do ser humano cuja vivência está associada aos aspectos fundamentais da vida, como os pensamentos, sentimentos e formas de se relacionar” (Lidia e Mata, 2007, p.28).

A sexualidade diz respeito a uma construção social contínua que vai depender da interação com os vários agentes socializadores. A nossa saúde depende muito deste aspeto, pois a sexualidade influencia as nossas emoções, pensamentos e claro, sentimentos, como tal é um processo que ocorre desde cedo, desde o nascimento (Lidia e Mata, 2007). É um combinado de manifestações biológicas, socioculturais e ainda

psicológicas que diferenciam o género: homem e mulher na sociedade. Logo, a sexualidade envolve outros fatores como as sensações, os sentimentos, opiniões e ainda percepções, pois é um processo bastante dinâmico e muito importante para a formação da identidade do indivíduo (Re, 2007).

Como refere Miranda (2008), “o desenvolvimento do género começa então desde logo com a “etiquetagem” dum recém-nascido de “masculino” ou “feminino”, seguindo-se todo um tratamento diferenciado da criança” (p.6). Desde muito cedo que o conceito de género é incutido na criança de tal forma que as brincadeiras que tem, os brinquedos que utiliza e até mesmo o que veste, está sempre associado ao género, por exemplo, as meninas brincam com as bonecas e os meninos com os carros. Surgem assim, os estereótipos de género que são crenças sociais que determinam qualidades e atitudes que se identificam como características do indivíduo no envolvimento do género feminino e masculino (Miranda, 2008). O estereótipo do sexo feminino, em relação ao do sexo masculino, difere “pela sua emocionalidade mais rica e variada, que condiciona o seu comportamento quotidiano, sendo igualmente tímida, dócil, vaidosa e sem espírito de aventura” (Nogueira e Saavedra, s.d., p.5). Portanto, a mulher é vista como emocional, maternal, vaidosa e tímida, enquanto o homem é mais racional, tranquilo, aventureiro e ainda é visto como uma figura mais autoritária do que a mulher (Nogueira e Saavedra, s.d.). A fase da adolescência é fundamental na componente sexual dos papéis de género, pois “é uma altura de mudanças aos vários níveis biológico, psicológico, cognitivo e social, iniciando-se, nomeadamente, com a puberdade” (Miranda, 2008, p. 6).

Nos dias de hoje, a sexualidade contínua a ser um assunto tabu para os pais que geralmente não abordam estas questões com os filhos, o que não significa que não compreendem a importância da mesma para a sua formação, “mas como não receberam a necessária ajuda, quando eram jovens, agora que são pais, sentem-se incapazes de providenciar a educação sexual de que os filhos necessitam” (Carvalho, 2008, p. 85). A sexualidade necessita de ser educada, para tal, é fundamental que se explore este aspeto na escola para que os alunos se esclareçam, pois a escola é um meio que tem facilidade de chegar a um grande número de jovens (Carvalho,2008) .

A Educação Sexual tem como principais objetivos ajudar a criança a compreender e a conhecer-se melhor, auxiliar na toma de decisões de forma responsável no que diz respeito aos outros e às relações com os outros e ainda ajudar a desenvolver um bom

sentido de si própria, através do desenvolvimento da autoestima (Sanders e Swinden, 1995). Como tal, a educação sexual segundo Werebe (1977) deve,

Corresponder à verdadeira exigência da criança e do adolescente, sabendo reconhecer e compreender as suas necessidades reais, as suas inquietações profundas que, frequentemente, não são nem explícitas nem mesmo conscientes
(p.156)

Existem três finalidades na Educação da Sexualidade, a primeira diz respeito a orientar o aluno para a assimilação de informação, para a formação das atitudes e valores sobre a sua identidade, relações e intimidade. A segunda refere que se deve “incluir o desenvolvimento sexual, a saúde reprodutiva, as relações interpessoais de afecto, a intimidade, a imagem corporal e o género sexual” (Carvalho, 2008, p.122). Por fim, a terceira finalidade está relacionada com as competências biológicas, socioculturais, psicológicas, morais e comunicativas. Estas três finalidades estão divididas em cinco metas, definidas com objetivos gerais e objetivos específicos. A primeira meta é fornecer informação de qualidade; a segunda meta é desenvolver atitudes, valores e capacidade de discernimento e espírito crítico face a atitudes e comportamentos próprios e de terceiros, assim como a diversas fontes de informação; a terceira meta é desenvolver relações e competências interpessoais eficazes e corretas; a quarta meta é adquirir o necessário desenvolvimento psicológico e moral que permita viver sob uma perspetiva de assunção da sua responsabilidade; por fim, a quinta meta é integrar as aprendizagens relativas à informação sobre a sexualidade, o desenvolvimento de competências interpessoais, atitudes, valores, discernimento, espírito crítico e a aquisição de uma perspetiva de assunção das suas responsabilidades pessoais, num quadro de referências orientado para a educação do amor. (Carvalho, 2008).

A fase entre o 3.º e o 6.º ano de escolaridade, dos 8 aos 11 anos de idade, é uma fase de muitas mudanças, essencialmente físicas e que ocorrem de forma bastante rápida. Nesta fase, existe muita curiosidade sobre o corpo e as mudanças que nele ocorrem, como tal, “a educação da sexualidade, por razões óbvias, torna-se algo que se procura e a que se reage de modo muito próprio e íntimo” (Carvalho, 2008, p.161).

A criança quando atinge os nove ou dez anos de idade revela-se diferente a nível afetivo, intelectual, de autonomia, responsabilidade e a relação criança/adulto é também diferente. É importante nesta fase que o professor saiba proporcionar aos seus alunos,

atividades que promovam interesses coletivos para que criem laços que os liguem ao mundo que os rodeia, de modo a desenvolverem qualidades morais e afetivas. Igualmente importante é a promoção de atividades explorando a sexualidade, pois assuntos como a primeira menstruação ou a primeira ejaculação, “não deve constituir surpresa para os adolescentes que devem estar preparados” (Cortesão, 1989, p.35). Logo, é fundamental trabalhar a sexualidade na escola para que os jovens se encontrem preparados para as mudanças que ocorrem, pois nem todos têm a vantagem de poderem abordar estes assuntos em casa com a família. A escola/professor desempenha aqui um papel muito importante na vida destes jovens, devendo encarar a sexualidade com uma atitude de diálogo, sincera e de conforto, para proporcionar aos seus alunos um desenvolvimento saudável (Cortesão, 1989).

A educação sexual desenvolvida com os jovens tem aspetos positivos e aspetos negativos. Os aspetos positivos devem-se ao facto da educação sexual ajudar os jovens a desenvolver e a compreender algumas capacidades, como a tomada de decisões e a auto estima. Os aspetos negativos estão relacionados com o facto de a sexualidade ser bastante complexa, ou seja, como envolve sentimentos, estes são por vezes difíceis de explicar, nomeadamente aos jovens, devido à sua complexidade. (Frade, *et al*, 2001)

2.1. Os sentimentos/emoções - o amor

“A emoção é um estado afectivo que experimentamos, uma reacção (negativa ou positiva) de carácter espontâneo acompanhada de sensações. É algo que se sente e se manifesta em cada um de nós como uma resposta a acontecimentos tanto externos como internos” (Varela, 2007, p. 7)

Nestas idades as emoções e os sentimentos são vividos de forma muito intensa, passando com facilidade de uma emoção para outra. As emoções são expostas de forma clara, “choram pelos cantos, protestam e gritam e atacam fisicamente o que encontram pela frente“ (Lidia e Mata, 2007, p.9). As emoções podem ser: positivas, negativas ou neutras. São positivas quando provocam sentimentos como a alegria e a confiança. São negativas quando causam sentimentos como a tristeza ou o medo e são neutras quando não causam reacções nem positivas, nem negativas, como por exemplo a surpresa (Varela, 2007).

As emoções manifestam-se de três formas diferentes, através de uma experiência subjetiva, de uma resposta fisiológica ou de uma resposta comportamental. A

experiência subjetiva diz respeito ao que sentimos e como vivemos as situações. A resposta fisiológica diz respeito a emoções involuntárias do nosso corpo, ou seja, emoções ou reações que não se conseguem controlar, como por exemplo, quando ficamos envergonhados e ficamos com a cara vermelha. Por fim, a resposta comportamental que se refere às aprendizagens familiares e culturais, por exemplo, a forma como nos expressamos aos outros (Varela, 2007).

Existem funções que se tornam úteis e importantes, desempenhadas pelas emoções e pelos sentimentos como a função social e a função motivacional. A função social refere-se à expressão de emoções que possibilita aos outros antever o comportamento associado a determinada situação. A função motivacional diz respeito ao valor que algo tem para uma pessoa e “a emoção dá energia ao comportamento motivado (...) quanto mais intenso for a emoção, mais será motivado o comportamento” (Varela, 2007, p. 20).

Durante a idade escolar, entre os seis e os 18 anos de idade, existe uma fase em que a criança ganha novas competências e novos espaços afetivos, constrói a sua identidade e esta é sem dúvida uma etapa importante no desenvolvimento do conceito de auto estima (Carvalho, 2008). A escola “tem um papel relevante no processo de socialização da pessoa, fornecendo experiências e quadros de referência que prologam e completam a educação familiar” (Conferência Episcopal Portuguesa, cit por Carvalho, 2008, p. 222), logo, a escola é um espaço relevante nesta etapa, pois partilham-se muitos afetos entre os colegas e amigos. Claro que a família é imprescindível na educação do amor, pois é em casa, no ceio familiar, que a criança desenvolve a capacidade de amar, de criar laços e afetos com os outros. Mas a escola não se pode descuidar de trabalhar a educação para o amor, visto que é nesse mesmo espaço que se criam amizades entre os colegas e é importante que as crianças compreendam o que sentem e assim conhecerem-se a si mesmo.

2.2. Desenvolvimento pubertário

“O crescimento pubertário, tanto nos rapazes como nas raparigas, é acompanhado por uma série de modificações mais ou menos rápidas, simultâneas ou sucessivas, podendo surgir em idades muito diferentes” (Ritzen, 1972, p. 46).

O crescimento é um processo dinâmico, na altura da puberdade, é natural que surjam questões, por parte dos jovens, sobre as mudanças no seu corpo e, por vezes, deverá ser

o professor a tomar iniciativa de dialogar sobre o assunto, pois muitos jovens têm vergonha ou receio de as abordar (Cortêsão, Silva e Torres, 1989).

Este crescimento está ligado a mudanças de altura, à alteração da forma do corpo e ao surgimento dos caracteres sexuais femininos e masculinos. A mudança de altura é o primeiro fenómeno que se observa, ocorre em média nos rapazes entre os 10 e os 16 anos e nas raparigas entre os nove e os 14 anos. Mas é “necessário situar as alturas do período da puberdade, ou do pré-pubertário, no contexto desta maturação essencial” (Ritzen, 1972, p. 47). A alteração da forma do corpo surge em paralelo com a evolução da estatura, pois “a partir das diferenças de esqueleto, de repartição das gorduras pelo corpo e do desenvolvimento muscular, surgem as diferenciações entre os tipos masculino e feminino” (Ritzen, 1972, p. 47). Por fim, o aparecimento dos caracteres sexuais femininos e masculinos, que ocorre de forma distinta nos rapazes e nas raparigas. Nos rapazes a puberdade acontece com o desenvolvimento dos órgãos genitais, a modificação da voz e com o início da primeira ejaculação. Nas raparigas acontece com o desenvolvimento dos seios e com a primeira menstruação. Uma das mudanças que ocorre em ambos os sexos é o aparecimento de pelos púbicos (Ritzen, 1972).

2.3. Higiene Pessoal

“Regularmente devem ser inculcados na criança desde muito cedo hábitos de higiene – ou, pelo menos, devem ser considerados como necessários desde tenra idade” (Ritzen, 1972, p.50).

A apropriação de hábitos de higiene foi um dos fatores que levou a que o Homem hoje em dia tenha mais longevidade de vida, tendo uma melhor qualidade de vida. O nosso organismo está constantemente sujeito à penetração de microrganismos, mas se existir uma higiene adequada, esses microrganismos, na sua maioria, desaparecem. Como tal, a apropriação de hábitos de higiene torna-se um meio de promoção de saúde (Sá & Varela, 2007).

Esta prevenção deverá partir dos pais, isto é, iniciar-se o mais cedo possível e em casa. Mas a escola também tem um papel importante, pois deve alertar os seus alunos da importância dos hábitos de higiene tal como os riscos que correm, caso não tenham hábitos de higiene. Alguns desses hábitos são, por exemplo, lavar as mãos antes das

refeições e deverá ser uma prática habitual, “como forma de evitar a ingestão de microrganismos enquanto se come” (Sá, & Varela, 2007, p. 61) e depois das refeições, também por motivos diferentes, mas deverá ser inculcada a ideia de que, mesmo após as refeições, devem lavar as mãos, pois estiveram a manusear os alimentos. O banho que se for tomado à noite “será a melhor fórmula: ao mesmo tempo que lava, acalma também a criança fatigada” (Ritzen, 1972, p. 50). Lavar os dentes deve também ser uma prática habitual, devendo ser explicado que para terem uns dentes saudáveis deve existir idas ao dentista e o hábito de lavar os dentes, pois “os restos dos alimentos que ficam na boca, após as refeições, constituem um meio favorável aos microrganismos causadores da cárie dentária” (Sá & Varela, 2007, p. 61).

3. Trabalho de projeto

O trabalho de projeto centra-se na resolução de problemas e no trabalho de grupo que devem ser pertinentes e ir ao encontro dos interesses dos alunos. Trata-se, portanto, de uma “aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto” (Castro & Ricardo, 2003, p.11).

A aprendizagem deve ter como ponto de partida questões formuladas pelos próprios alunos e a procura de respostas, deve constituir projetos de trabalho (Pato,1995). Logo o trabalho de projeto contribui no sentido de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos, visto, estarem envolvidos no levantamento e resolução dos problemas. Como tal,

Permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e o tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade
(Vasconcelos, 2011, p.9)

Esta é uma metodologia que implica a participação “de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, como objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro e Ricardo, 2003, p.8). Logo, permite que todos os alunos participem, se pronunciem e se sintam envolvidos no trabalho, criando condições para o aumento de competências de cooperação, de reflexão, de avaliação e de ligações positivas entre alunos e entre alunos e professores (Leite, *et al*, 2001).

O trabalho de projeto permite ainda, tratar temas que por vezes são incómodos ou causam algum tipo de perturbação aos alunos, quando são tratados nas aulas de forma mais expositiva. Esta metodologia permite criar uma ligação mais amistosa com os alunos conquistando a sua confiança. Este é, sem dúvida, um aspeto muito importante no trabalho de projeto, escutar os alunos, levando a que estes se sintam confortáveis e confiantes em sala de aula e com o professor (Leite, *et al*, 2001).

O professor tem um papel fundamental num trabalho de projeto. Começa por informar como se procederá o projeto, explicando as etapas pelas quais vai passar e a partir do momento que os alunos estão a trabalhar em grupos, o professor passa a ser como um mediador, observando, orientando, questionando e dinamizando os grupos ajudando desta forma os alunos a atingir autonomamente os seus objetivos (Pato, 1995). O professor deve ainda auxiliar na resolução de conflitos, isto é, por vezes existem grupos que não funcionam tão bem e, muitas das vezes, escolhem um dos elementos para culpar. É importante que o professor tente perceber o que se passa e ajude, sendo um mediador, a superar os conflitos, pois “ se é verdade que, por vezes, um só individuo dificulta o trabalho, não é menos verdade que os outros também estiveram presentes e têm que ser confrontados com as suas responsabilidades” (Castro & Ricardo, 2003, p. 25). Mas é claro que a capacidade de trabalhar em grupo deve ser treinada e ao longo dos anos é que se vai adquirindo prática no trabalho em grupo. O aluno é um investigador, passando a ter um papel mais ativo no processo de ensino/aprendizagem, ajudando o professor a planificar e a avaliar todo o processo (Pato, 1995). É importante que dentro do grupo se estabeleçam papéis para os elementos do grupo desempenharem, para que não aconteça, uns alunos dedicarem-se mais do que outros, logo, todos os alunos deverão participar no trabalho.

Esta metodologia, como se pode verificar no quadro I, é constituída por várias etapas: a definição do problema e de subproblemas; a planificação do trabalho; a pesquisa e produção do trabalho; a avaliação formativa; a apresentação dos resultados; a crítica; a avaliação final e, por sua vez, origem a novos projetos/problemas.

Quadro I – Etapas do trabalho de projeto. Rangel e Gonçalves, (2010), p.25.

ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO		Papel do Educador/Professo	Objetivos a que responde
Geral	Com as crianças		
Descrição do Problema	Origem do Projeto Definição do Problema	- Observação/atenção – envolvimento - Estimulo - Mediação / Seleção	Manter curiosidade. Estimular desejo de conhecer. Fermentar abertura ao mundo.
Formulação de sub-problemas (problemas parcelares)	“O que já sabemos” “O que queremos saber”	- Investigação pessoal (hipóteses de trabalho)	Envolver as crianças/ alunos na escolha, organização e planificação do seu trabalho
Planificação do trabalho	Como, quem, quando, onde procurar informação. O que e como vamos fazer.	- Planificação com as crianças (criação de “redes”)	
Pesquisa-produção (Trabalho de campo e de sala)	Recolha da informação e objetos Pesquisa. Visitas Vinda de convidados	- Investigação - Organização do trabalho - Gestão, dinamização e coordenação das atividades do projeto - Reflexão	Fomentar: A aprendizagem em interação A aprendizagem em colaboração / cooperação
Avaliação formativa	Avaliações intermédias Revisões da planificação		Promover: A aprendizagem integrada (aquisições em contexto) A aprendizagem integral (integração v. domínios)
Apresentação dos resultados	Experiencias / Vivências Registos. Produções.		Promover: - a aprendizagem partilhada (partilhar conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre o mundo)
Crítica / Globalização	Apresentação / atividade final (“apresentações”; “aulas”; festas; painéis, etc.)		
Avaliação final. Síntese. Novos problemas/ projetos	Avaliação do processo	- Reflexão	

TRABALHO ESCOLAR:

- COM DIMENSÃO SOCIAL - COM DIMENSÃO ESCOLAR

A avaliação tem como objetivo ajudar na melhoria do processo ensino/aprendizagem, com o objetivo de levar todos os alunos ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Nesta metodologia é essencial a avaliação, pois constitui um momento de reflexão, na forma como o trabalho em grupo se está a desenvolver, isto é, se os vários elementos se estão a relacionar bem entre si e com o projeto, como também, sobre as dificuldades que estão a sentir e se estão a conseguir atingir os objetivos planeados (Castro & Ricardo, 2003).

Para uma melhor avaliação do trabalho desenvolvido dos alunos, deverá ser feita uma auto e hétero avaliação dos grupos, com regularidade, para que se identifique os eventuais conflitos nos grupos (Pato, 1995). É importante a introdução de práticas de autoavaliação para que os alunos desenvolvam competências reflexivas e críticas de si próprio e dos outros. Permite que reconheçam os pontos fortes e fracos de si mesmo e dos outros para conduzir a uma aprendizagem com mais eficácia (Vieira, 2013).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo diz respeito à metodologia utilizada ao longo da investigação e encontra-se organizado em cinco tópicos: opções metodológicas da investigação; contextualização do estudo; propostas pedagógicas; instrumentos de recolha de dados e, por fim, técnicas de análise de dados.

1. Opções Metodológicas

A presente investigação centra-se no desenvolvimento de um projeto no âmbito da Educação Sexual, numa turma de 4.º ano de escolaridade, inspirado na metodologia de trabalho de projeto que, segundo Castro & Ricardo (1993), “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p.8) Esta é ainda uma “metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 1993, p.11) que devem ser pertinentes e ir ao encontro dos interesses dos alunos. Trata-se, portanto, de uma “aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto” (Castro & Ricardo, 1993, p.11).

Após uma reflexão sobre a pertinência da abordagem do tema, surgiu a seguinte questão: “*Qual o contributo do desenvolvimento de um projeto de investigação com crianças do 4.º ano de escolaridade na abordagem da temática da Educação Sexual?*”. Para efeito delinear-se os seguintes objetivos de investigação: a) Perceber o contributo do desenvolvimento de projetos de investigação no desenvolvimento de competências sociais e pessoais b) Conhecer quais as curiosidades dos alunos sobre a temática; c) Refletir e avaliar atividades de promoção de educação para a saúde em meio escolar.

1.1. Investigação qualitativa/interpretativa

Pelas suas características e objetivos, esta investigação, insere-se no paradigma interpretativo e recorre a técnicas e instrumentos de metodologia qualitativa. A investigação qualitativa de natureza interpretativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores (...) o investigador

desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56).

Algumas das características atribuídas a este método de investigação são o facto de este ser indutivo, pois os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 197); é considerado um método naturalista e holístico, isto porque os investigadores interagem de forma natural com os sujeitos em estudo e ainda “os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 198); para o investigador o processo de investigação tem mais interesse do que o produto final (Carmo e Ferreira, 2008); é vista como uma investigação descritiva, que deve “ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 198); além disso, “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 198), pois este está inserido nas situações e no meio de investigação que por sua vez vai condicionar a credibilidade dos dados, dependendo da sua sensibilidade e experiência (Carmo e Ferreira, 2008).

1.2. *Estudo de caso*

Atendendo às características do presente estudo optou-se pelo estudo caso, uma vez que, se pretende analisar, interpretar e refletir sobre o contributo dos projetos de investigação nas questões de Educação Sexual. Segundo Fortin (2009), um estudo de caso assume-se como um estudo em profundidade com vista a responder a questões de determinado caso, no qual o controlo é praticamente inexistente. Consiste ainda, “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico” (Merriam, 1988 cit por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

Coutinho (2011) define o estudo caso como uma

Investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al., 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994). (p.294)

Devem-se adaptar os métodos e procedimentos ao tipo de estudo a concretizar, pois estes submetem-se às situações e contextos que se pretende analisar (Bogdan e Biklen, 1994).

2. Contextualização do estudo

O estudo foi realizado numa turma do 4.º ano de escolaridade numa escola de 1.º CEB do ensino público, situada na zona de Leira, em meio rural, onde a investigadora se encontrava a realizar a Prática Pedagógica II do 1.º CEB, no ano letivo 2012/2013.

Após uma observação da turma, verificou-se que apesar desta ser bastante unida, existiam alguns conflitos entre alguns elementos da turma e, por sua vez, verificou-se que três alunos estavam um pouco deslocados da restante turma. O projeto foi iniciado a partir de um poema⁹, onde foi lançada a questão “o que é o amor?”. Foram constituídos grupos para que estes a partir da questão geral formulassem outras questões relacionadas com o tema. Cada grupo desenvolveu as suas pesquisas e metodologias de trabalho com orientação da investigadora, ao longo das aulas. Ainda foram desenvolvidas algumas tarefas onde foram explorados os sentimentos, os valores, as mudanças na adolescência e a higiene pessoal.

2.1. Participantes

A turma era constituída por 22 alunos sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Era uma turma bastante participativa, assídua, empenhada, revelando interesse sobre o que lhes era proposto. Quando trabalhavam de forma coletiva, existiam alguns conflitos entre alguns alunos, mas, na sua maioria, todos participavam respeitando as regras de sala de aula.

Nesta turma existiam três alunos com apoio educativo e três alunos com necessidades educativas especiais, em que dois apresentavam uma dislexia, apesar de um deles ter vindo a melhorar bastante essa dificuldade. O terceiro apresentava um défice cognitivo. Estes alunos tinham apoio da professora de educação especial, bem como dos restantes colegas, que os apoiavam nas dificuldades sentidas ao longo do dia-a-dia. Apesar de, por vezes, não serem bem integrados nas tarefas de grupo, eram-lhes atribuídas por exemplo, tarefas mais simples.

Uma característica deste grupo de alunos era a predisposição para as expressões. Participavam com muito agrado em atividades de expressão dramática, dança e expressão plástica, destacando-se pela positiva em atividades deste género, revelando

⁹ O poema encontra-se no Anexo III

grande interesse e motivação. Revelavam estarem bastante à vontade, sem qualquer tipo de vergonha, respeitando muito os colegas, ajudando no que fosse necessário. Conseguindo conciliar as regras de sala de aula com a participação ativa nas tarefas pedidas.

3. Propostas Pedagógicas

Tarefa 1 – Poema “É necessário amar” de António Gedeão (2 de abril de 2013)

- **Objetivos:** Participa no *brainstorming*; Exprime sentimentos e emoções provocadas pela leitura do poema.
- **Descrição:** A professora lê o poema “É necessário amar”. Depois coloca a questão à turma “O que é o amor?” “O que gostavam de saber sobre o amor?”. Faz-se um *brainstorming* no quadro com as ideias dos alunos. Dividem-se em grupos formados pela professora, em que cada grupo pensa numa questão para poder pesquisar de forma a chegar à resposta. É distribuído a cada aluno uma grelha. Cada grupo preenche a grelha relativa ao seu problema e como pensa chegar à resposta dividindo as tarefas dentro do grupo.

Tarefa 2 – Jogo dos sentimentos (16 de abril de 2013)

- **Objetivos:** Dramatiza uma situação improvisada através de três palavras; Explora diferentes atitudes corporais; Explora a atitude de imobilidade, fazendo-se de estátua; Explora o espaço da sala de aula; Explora diferentes formas de se deslocar dependendo do sentimento; Improvisa uma pequena história num pequeno grupo a partir de três palavras; Presta atenção ao que ouve de modo a cumprir instruções; Usa a palavra de forma clara e audível; Expressa, sentimentos e emoções.
- **Descrição:** Os alunos reúnem-se no centro da sala para escutarem as regras dos vários jogos relacionados com os sentimentos. De seguida, circulam pela sala representando a forma como o corpo reage aos vários sentimentos, ditos pela professora, como por exemplo “ correr, zangado” ou “ andar alegre”. Posteriormente em grupos de dois tiram uma carta do baralho dos sentimentos e têm de a representar, em forma de estátua, para que os seus colegas consigam adivinhar. Depois, é atribuída uma carta do baralho a cada aluno e este tem de falar sobre uma situação real em que envolva este sentimento. Nos grupos de trabalho, com a carta amor e mais duas do baralho, têm de improvisar uma situação com elas, apresentando-a à restante turma. Posteriormente, há uma reflexão,

em grande grupo, sobre a experiência do jogo, do que mais gostaram, do que menos gostaram e ainda do que gostavam de ter feito.

Tarefa 3 – História “Será que a Joaquina tem pilinha?” de Thierry Lentin e Delphine Durand (29 de abril de 2013)

- **Objetivos:** Presta atenção ao que ouve de modo a recontar o que ouviu e responder a questões; Improvisa atitudes, gestos e palavras, a partir da história “Será que a Joaquina tem uma pilinha?”.
- **Descrição:** Os alunos visualizam a história “Será que a Joaquina tem uma pilinha?”. Um ou dois alunos resumem a história. Faz-se uma breve exploração oral da mesma. De seguida, três alunos escolhidos pela professora concretizam uma improvisação da história “Será que a Joaquina tem uma pilinha?” de forma resumida.

Tarefa 4 – A guerra dos sexos (29 de abril de 2013)

- **Objetivos:** Identifica as características do corpo feminino e masculino; Respeita as características corporais dos outros; Atua de modo assertivo nos vários jogos; Produz discurso de forma a partilhar informação e conhecimentos; Respeita os outros e acrescenta informação pertinente.
- **Descrição:** A turma é dividida em dois grupos: o feminino e o masculino. A cada grupo são distribuídas algumas revistas e uma cartolina. Cada grupo deverá reunir imagens que julgue identificarem-se mais com o sexo oposto. Deve também colocar palavras que o identifiquem. No fim, cada grupo escolhe um representante que irá dizer à turma o porquê de terem escolhido determinados pormenores para a colagem sobre o sexo oposto.

Tarefa 5 – Jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

- **Objetivos:** Identifica as características do corpo feminino e masculino; Respeita as características corporais dos outros; Atua de modo assertivo nos vários jogos; Produz discurso de forma a partilhar informação e conhecimentos; Respeita os outros e acrescenta informação pertinente; Identifica as mudanças que correm na fase da pré-adolescência; Identifica os cuidados a ter na higiene pessoal.
- **Descrição:** No quadro estão colados os seguintes cartões: Higiene Pessoal; Sexualidade e Mudanças no corpo. Numa mesa estão palavras ou imagens relacionadas com estas

três categorias. Os alunos dois a dois retiram uma palavra ou imagem da mesa e explicam para a restante turma o que sabem sobre ela. Caso os alunos não conheçam a palavra ou imagem a professora ajuda.

Tarefa 6 – Trabalho de grupo (13 de maio de 2013)

- **Objetivos:** Utiliza técnicas para esquematizar, tomar notas e procurar informação; Respeita os outros; Copia textos de modo a recolher informação, no computador e em livros; Elabora uma entrevista.
- **Descrição:** Os alunos reúnem-se em grupos de trabalho de projeto. Cada grupo concretiza as suas pesquisas na internet ou em livros. Outros grupos elaboram o guião das entrevistas.

Tarefa 7 – Trabalho de grupo e avaliação (14 de maio de 2013)

- **Objetivos:** Utiliza técnicas para esquematizar, tomar notas e procurar informação; Respeita os outros; Copia textos de modo a recolher informação, no computador e em livros; Elabora uma entrevista.
- **Descrição:** Os alunos reúnem-se em grupos de trabalho de projeto para dar continuidade à concretização dos trabalhos. Alguns grupos continuam a realizar as pesquisas e outros aplicam a entrevista. Começam a organizar a informação que já tem. Depois, cada aluno preenche uma grelha de avaliação de forma a avaliar o grupo onde está inserido como também, o desenvolvimento do projeto.

Tarefa 8 – Preparação da apresentação dos trabalhos de grupo (27 de maio de 2013)

- **Objetivos:** Usa a palavra de forma clara e audível; Planifica o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar; Respeita os outros; Explora diferentes possibilidades expressivas; Explora a entoação e o volume da voz; Explora o espaço circundante; Recorta corações em cartolina.
- **Descrição:** Os alunos reúnem-se em grupos de trabalho de projeto. Cada grupo prepara a sua apresentação, com orientação da professora. Alguns grupos acabam a apresentação do PowerPoint. Outros treinam a sua dramatização e ainda outros preparam os materiais e adereços para utilizarem na sua apresentação.

Tarefa 9 – Apresentação do trabalho à turma e avaliação (28 de maio de 2013)

- **Objetivos:** Usa a palavra de forma clara e audível; Produz um discurso de forma a partilhar informações e conhecimentos; Respeita os outros; Explora diferentes possibilidades expressivas; Explora a entoação e o volume da voz; Explora o espaço circundante.
- **Descrição:** Cada grupo do trabalho de projeto “O que é o amor?” apresenta o seu trabalho para a turma. Selecionam-se alguns dos trabalhos para serem apresentados à escola. É distribuída uma folha com a avaliação do projeto, para cada aluno.

Tarefa 10 – Apresentação final dos trabalhos de grupo (11 de junho de 2013)

- **Objetivos:** Usa a palavra de forma clara e audível; Produz um discurso de forma a partilhar informações e conhecimentos; Respeita os outros; Explora diferentes possibilidades expressivas; Explora a entoação e o volume da voz; Explora o espaço circundante.
- **Descrição:** Os alunos reúnem-se em grupos de projeto. Cada grupo prepara a sua apresentação desde a representação, a comunicação oral e os materiais. Faz-se um breve ensaio da apresentação. Depois os alunos deslocam-se para a sala do 1.º ano para iniciarem a apresentação do projeto para a turma do 3.º ano e encarregados de educação, esta será concretizada com o auxílio do quadro interativo. A professora, com a ajuda de três alunos, faz uma breve introdução das atividades que foram realizadas acerca desta temática. O jogo dos sentimentos; a história “Será que a Joanhinha tem uma pilinha?”, mostrando um vídeo de um aluno a resumir essa mesma. O jogo da guerra dos sexos em que os dois alunos explicam o que fizeram. O jogo das palavras e imagens da educação sexual em que um aluno faz um breve resumo do que foi feito. Por fim, os trabalhos que foram realizados em grupo com questões que queriam ver respondidas. Procedem-se assim à apresentação dos grupos ordenados anteriormente pela professora. Posteriormente, os alunos repetem a apresentação para as turmas do 1.º e 2.º ano.

4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi concretizada em contexto de sala de aula através de registos de vídeos, de avaliações realizadas pelos alunos ao longo das aulas e as suas produções escritas, isto é, o trabalho final e respetiva apresentação.

4.1. *Vídeo*

A gravação em vídeo é um instrumento muito importante, como refere Sousa (2009) é,

“Útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação (...) proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar”
(p.200).

A gravação de vídeos foi concretizada apenas em algumas aulas de forma a registar os discursos dos alunos sobre determinados temas de Educação Sexual. Estes registos foram posteriormente transcritos para serem analisados¹⁰.

4.2. *Avaliações dos alunos*

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 337). E ainda como refere Leite, Malpique e Santos, (1989) “as avaliações são tempos onde se questiona o trabalho desenvolvido” (p.80), como tal, este foi um instrumento de recolha de dados essencial para a investigadora, perceber e identificar, como estavam a decorrer os trabalhos de cada grupo.

Ao longo do trabalho “O que é o amor?”, os alunos concretizaram dois momentos de avaliação. Esta serviu essencialmente para avaliar o funcionamento do trabalho de grupo e o trabalho do projeto.

4.3. *Produções dos alunos*

A análise das produções dos alunos “tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p.200)

As produções dos alunos¹¹ são constituídas pelos registos feitos em grupo sobre a questão que estava a ser investigada. Alguns destes registos são manuscritos outros em formato PowerPoint.

¹⁰ As transcrições dos vídeos dos alunos encontram-se do Anexo IV ao Anexo XIII

¹¹ As produções dos alunos encontram-se do Anexo XIV ao Anexo XIX

5. Técnicas de tratamento de dados

O tratamento dos dados “é o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação (...) corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados” (Sousa e Baptista, 2011, p.107). Os dados foram recolhidos através da transcrição das gravações dos vídeos e transversalmente pelas produções dos alunos. Foram posteriormente organizados, selecionados e analisados, pois como é referido por Coutinho (2013) “os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida” (p.216).

Procedeu-se à análise de conteúdo “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952,1968, cit por Carmo e Ferreira, 2008, p. 269). Esta análise tem um carácter do tipo exploratório, que segundo Ghiglione e Matalon, (1997) cit por Coutinho (2013, p.217) “os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido”.

A análise de conteúdo segundo Bardin (1977) é constituída por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Sendo que a primeira, a pré-análise, diz respeito à fase de organização, onde é planeada “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p.95). A segunda fase, a exploração do material, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.101). Por fim, a última fase, o tratamento dos resultados, a inferências e a interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (...) e válidos” (p.101).

De forma a obter uma representação do conteúdo, os dados foram categorizados, esta é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). Desta forma, surgiram, de acordo com as respostas dos alunos no decorrer das atividades e o enquadramento

teórico, as seguintes categorias, para a atividade 1 do jogo dos sentimentos: **enquadra-se no tema e não se enquadra do tema**; para a atividade 2 o jogo da guerra dos sexos: **utilizaram estereótipos do sexo oposto e não utilizaram estereótipos do sexo oposto**; para a atividade 3 o jogo dos cartões: **sente-se à vontade com a abordar o assunto e não se sente à vontade a abordar o assunto** (Quadro II).

Quadro II – Descrição das categorias das atividades em análise

Atividades	Categorias	Descrição
Jogo dos sentimentos	O aluno enquadra-se no tema. O aluno não se enquadra no tema	O aluno percebe e identifica corretamente o sentimento em questão. O aluno não percebe e não identifica corretamente o sentimento em questão.
A guerra dos sexos	Utilização de estereótipos do sexo oposto. Não utilização de estereótipos do sexo oposto.	Os alunos recorrem a estereótipos do sexo oposto, para o descreverem. Os alunos não recorrem a estereótipos do sexo oposto para o descreverem.
Jogo dos cartões	O aluno sente-se à vontade a abordar o assunto. O aluno não se sente à vontade a abordar o assunto.	O aluno revela que se sente confortável a abordar assuntos, do corpo e de higiene pessoal. O aluno revela desconforto a abordar assuntos do corpo e de higiene pessoal.

Foram ainda registados alguns aspetos, relativamente às produções dos alunos, ou seja, as questões formuladas pelos grupos no trabalho de projeto e as duas avaliações, que posteriormente foram confrontadas com transcrições e o enquadramento teórico, concretizando um cruzamento de dados. Relativamente às questões dos trabalhos de grupo, criaram-se as seguintes categorias: **as sensações do amor, os tipos de amor e a vida sem amor** (Quadro III).

Quadro III – Descrição das categorias das questões dos grupos de trabalho de projeto

Categorias	Descrição
Sensações do amor	Inclui questões estilo: “o que se sente quando está apaixonado?” e “qual é a sensação do amor?”.
Tipos de amor	Inclui questões estilo: “o que é gostar tanto?”; “que tipos de amor existem?” e “como nasce o amor?”.
Vida sem amor	Inclui a questão estilo: “por que é que o amor existe?”

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos e a sua análise. Os dados recolhidos, surgiram através da aplicação de algumas atividades e do trabalho de projeto, nomeadamente, duas avaliações, já mencionadas no capítulo anterior.

A análise dos dados está estruturada em dois pontos: as atividades e o trabalho de projeto. Nas atividades, cada uma foi categorizada, segundo as respostas e comportamentos dos alunos. No trabalho de projeto foram analisadas as questões dos alunos, também elas categorizadas e as duas avaliações que foram efetuadas ao longo do seu processo. A primeira avaliação incidiu no trabalho de grupo, relativa ao trabalho de projeto e a segunda avaliação recaiu sobre todo o trabalho desenvolvido, isto é, as atividades e o trabalho de projeto.

1. Atividades

1.1. *Atividade 1 - Jogo dos sentimentos*

Neste jogo, todas as definições ou exemplos de experiências sobre os sentimentos em questão, estão de acordo com a categoria ***o aluno enquadra-se no tema***. Nenhum aluno fugiu ao tema sobre o sentimento, como tal, não há qualquer aluno que esteja na categoria ***o aluno não se enquadra no tema***. Algumas das respostas dos alunos foram:

Sentimento: Rejeitado - “*É quando por exemplo alguém está a jogar e chega alguém e não deixa jogar.*”

Sentimento: Amor - “*Quando se gosta de uma pessoa e tem-se medo de perder, é um sentimento muito forte*”

Sentimento: Triste - “*É um sentimento que acontece quando acontece alguma coisa complicada, por exemplo um amigo ficar doente.*”

(Anexo IV)

Alguns alunos, podiam não ter a certeza do que era a definição do sentimento em questão, mas antes de responder perguntavam o que era, para ficarem esclarecidos, como é o exemplo deste aluno, para o sentimento estimado:

Aluno – Quando estimamos algo é porque gostamos muito não é?

Professora – Sim é.

Aluno – Senti-me estimado quando os meus pais me disseram que gostavam muito de mim. Era muito pequeno e estavam preocupados e deram-me muita atenção. (Anexo IV)

Este jogo permitiu também a alguns alunos resolverem conflitos que existiam entre eles, pois possibilitou que falassem abertamente sobre o que sentiam. Nestas idades, o que sentem é vivido de forma muito intensa e com facilidade expõem o que experimentam (Lidia e Mata, 2007). Como foi o caso de dois alunos no sentimento triste:

Aluno 1 – Fico triste quando me chateio com os meus amigos. Por exemplo, quando me chateei com ela (aponta para a colega), quando ela queria fazer uma coisa e eu outra e chateamo-nos.

Aluno 2 – Também fiquei chateada e triste, mas já tamos bem.

Aluno 1 – Sim, já tamos amigas. (Anexo IV)

Outro aspeto interessante desta atividade foi o facto de alguns alunos no início terem manifestado que não queriam falar, o que prontamente foi respeitado pela investigadora. Mas, após a partilha de vivências e experiências de alguns alunos, os que não queriam falar anteriormente, pediram para se manifestarem sobre um acontecimento ou ideia que tinham. Foi muito gratificante perceber que algumas crianças, bastante tímidas, aos poucos se foram sentindo à vontade para partilhar e comunicar.

1.2. Atividade 2 - A guerra dos sexos

A história “Será que a Joanhinha tem pilinha?” de Thierry Lendin e Delphine Durand, serviu para introduzir o tema: sexo feminino e sexo masculino, dando origem ao jogo da guerra dos sexos. Após a apresentação e análise dos comentários, foi possível criar duas

categorias: a *utilização de estereótipos do sexo oposto* e a *não utilização de estereótipos do sexo oposto* para a sua descrição.

O grupo feminino ao dizer: “ *os homens falam e falam e não dizem nada de jeito (...) parece que falta um parafuso aos homens*”¹² não recorrem ao estereótipo do sexo masculino, pois esta é uma característica que, regra geral, remete-nos para os estereótipos associados ao sexo feminino. Mas quando referem: “*pensam que mandam*”¹³ recorrem ao estereótipo deste género, pois os homens são vistos como figuras autoritárias e racionais (Nogueira e Saavedra, s.d.). O grupo masculino recorre apenas ao estereótipo do sexo feminino:

“Fazem milagres da vida, dão à luz! Coisa que os homens não fazem!”

“Todas elas são muito vaidosas. São...Tem malas muito bonitas. São charmosas e tudo, penteiam-se sempre que saem de casa”.

“São muito amigas e as vezes ajudam demais as pessoas (...) Protegem-se quando é preciso e protegem aqueles que mais gostam”

(Anexo VII)

Eles veem a mulher como maternal, amiga e também vaidosa e como é referido por Nogueira e Saavedra (s.d.) a mulher difere do homem “pela sua emocionalidade mais rica e variada, que condiciona o seu comportamento quotidiano, sendo igualmente tímida, dócil, vaidosa e sem espírito de aventura” (p. 5)

Os alunos, em geral, recorreram bastante ao estereótipo de género, pois desde muito cedo que este é um conceito que lhes é inculcado, como é referido por Miranda (2008) “o desenvolvimento do género começa então, desde logo, com a “etiquetagem” dum recém-nascido de “masculino” ou “feminino”, seguindo-se todo um tratamento diferenciado da criança” (p.6). Esta é também uma fase determinante para os alunos, pois com a entrada na puberdade, muitas mudanças irão ocorrer e é fundamentalmente na componente sexual do género (Miranda, 2008).

¹² e ⁵ A transcrição do que o grupo feminino disse sobre o sexo masculino encontra-se no Anexo VI

1.3. Atividade 3 - Jogo dos cartões

O jogo dos cartões surgiu no seguimento da guerra dos sexos. Perante as respostas dadas pelos alunos, foi notório identificar dois tipos de reações: os alunos que **não se sentiram à vontade a abordar o assunto** e os que se **sentiram à vontade a abordar o assunto**.

Os alunos 1 e 2 sentiram-se envergonhados com a palavra que lhes saiu para definir, pois mostram bastante insegurança e desconforto:

Aluno 1 – Tampão?

*Aluno 2 – Sim essa coisa. (risos)
(...)*

*Aluno 1 - Epa! Porque é que tiraste esta?
(Anexo IX)*

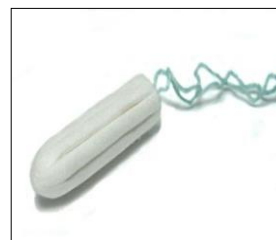


Figura 2 – Imagem relativa ao tampão

Estes dois alunos, claramente não se sentiram à vontade para explicar a imagem, não por não saberem para que servia, pois acabam por explicar a sua finalidade, mas por questões de vergonha e desconforto, sentiram-se bastante embaraçados:

Professora – Para que serve?

*Aluno 1 – Serve para... para... como é que se diz?
(...)*

Professora – Então, do que já falamos? Serve para que? Quem o utiliza?

Aluno 1 e 2 – As mulheres!

Professora – Quando?

Aluno 1 – Quando tem a menstruação.

(...)

Aluno 1 – Olha, quando tamos a deitar sangue... brr, quando vocês tão a deitar sangue! Olha quando a menstruação começa.

(Anexo IX)

Estes aspetos são fundamentais serem explorados no meio escolar para que a criança perceba que são assuntos naturais e que devem ser expressos de igual forma. Para tal, na escola devem ser proporcionadas atividades que promovam estas mesmas aprendizagens e a sexualidade deve ser encarada com naturalidade, conforto e com atitude de diálogo para facultar aos seus alunos um desenvolvimento saudável (Cortesão, 1989).

Os restantes alunos manifestaram sentir-se à vontade quando tinham de explicar as imagens ou palavras, pois não revelaram qualquer desconforto, como é o caso do aluno 3, que tinha de explicar a imagem relativa às mudanças que ocorrem no sexo masculino:

Aluno 3 – Isto é a evolução da criança... os pelos púbicos começam a nascer, também nos pelos nos sovacos, no peito. A... a barba também começa a nascer. A evolução do pénis... fica maior e... o músculo começa a ficar maior e... o cabelo cresce (Anexo X)

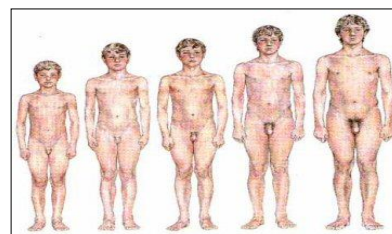


Figura 3 - Imagem relativa às mudanças que ocorrem no sexo masculino

Apenas alguns alunos mostraram não dominar alguns conceitos ou termos, como se pode ver por exemplo, o aluno 4 ao descrever o pénis com a ajuda de uma imagem:

Aluno 4 – A palavra que me calhou foi o pénis e o pénis pode ser constituído pela bexiga, pois tem a vesícula seminal, a próstata.

Professora – Próstata.

Aluno 4 – Próstata, o canal....

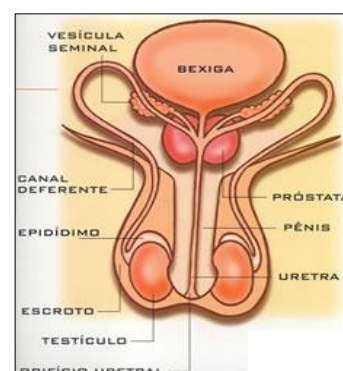
Professora – Deferente.

Aluno 4 - Deferente?

Professora – Sim.

(...)

(AnexoXI)



Pénis

Figura 4 – Imagem e cartão relativa ao pénis

2. Trabalho de projeto

2.1. *Questões dos alunos*

Através das questões formuladas pelos alunos, com o preenchimento da tabela sobre o trabalho de projeto¹⁴, conseguiu-se identificar alguns aspetos que os grupos recorreram, para a formulação das questões. Um dos aspetos foi **as sensações do amor**, em que o grupo C coloca a questão: “*o que se sente quando está apaixonado*” e o grupo F a questão: “*qual é a sensação do amor*”. Outro aspeto foi **os tipos de amor**, nesta onde se inserem os grupos A com a questão: “*o que é gostar tanto*”, o grupo B com a pergunta: “*que tipos de amor existem*” e o D questionando: “*como nasce o amor*”. Por fim, outro aspeto foi a **vida sem o amor**, com o grupo E com a questão: “*porque é que o amor existe*”.

A maioria dos grupos na coluna *o que sabemos* identifica o amor como algo agradável e que existem várias formas de amar, mas muitos grupos ligaram o amor ao que existe apenas entre casais, poucos interligaram com a amizade. Na coluna *o que gostávamos de saber*, de uma forma geral, todos os grupos colocaram questões ligadas à forma como se gosta de alguém, como funciona o amor e que tipos de amor existem. Ao trabalhar a educação sexual, mais propriamente, o amor e os sentimentos em geral, deve-se ter como principal objetivo auxiliar a criança a compreender e a conhecer-se melhor, para que tome decisões de forma responsável (Sanders e Swinden, 1995), pois a educação sexual deve “corresponder à verdadeira exigência da criança e do adolescente, sabendo reconhecer e compreender as suas necessidades reais” (Werebe, 1977, p.156). O facto de os alunos exporem as suas dúvidas e questões foi muito importante para que alguns assuntos ficassem esclarecidos, nomeadamente, os tipos de amor, para que percebessem de forma geral que o amor não está apenas ligado a casais, mas também entre família, amigos e até com os nossos animais de estimação.

2.2. *Avaliação I*

A primeira avaliação foi concretizada com o objetivo de perceber e identificar possíveis conflitos, nos vários grupos, bem como as dificuldades que estes apresentavam,

¹⁴ A tabela com as questões formuladas pelos alunos encontra-se no Anexo XX

relativamente ao trabalho de projeto¹⁵. Consistia em três questões, sendo que a primeira era composta por quatro alíneas e um espaço para notas. A alínea a, com a questão: “como está a funcionar o teu grupo”, a alínea b com a questão: “todos estão a trabalhar de igual forma”, a alínea c com a pergunta: “todos participam no trabalho” e a alínea d, com a interrogação: “conseguem facilmente resolver os problemas”. Tinham de colocar a resposta, consoante a escala – 1 muito mal; 2 mal; 3 satisfatório; 4 bem e 5 muito bem. A segunda pergunta desta avaliação dizia respeito: “o que já aprendeste” e a terceira questão: “que dificuldades estás a sentir”. Todos os alunos responderam à avaliação, com a exceção de um aluno, do grupo F, pois nesse dia faltou à escola. Depois de uma análise das respostas dos alunos à avaliação 1, são identificados alguns grupos com conflitos entre si, nomeadamente na primeira questão, em que tinham de avaliar o funcionamento do grupo. Alguns exemplos de respostas dos alunos no espaço para notas foram:

Grupo A:

Aluno 2 – *O Aluno 3 não está interessado.*

Aluno 3 – *Não me deixam ver o trabalho no computador e não me deixam escrever no computador e não trabalhei quase nada. (Anexo XXII)*

Grupo F

Aluno 2 – *O grupo está a funcionar mal por causa do Francisco só brinca, eu e o João somos os únicos a trabalhar (Anexo XXII)*

Foram grupos que, desde o início do trabalho, não funcionaram bem e que necessitavam muito de intervenção para que resolvessem os conflitos e problemas que enfrentavam. O papel do professor é muito importante, nestes casos, pois deve ainda auxiliar na resolução de conflitos e tentar perceber o que se passa de forma a ajudar os alunos a resolvê-los, ou seja, deve ser um mediador (Castro & Ricardo, 2003).

Mas ao longo das aulas do trabalho de projeto, este foi um aspeto que se foi trabalhando e melhorando. O trabalho de projeto é uma boa estratégia para os alunos aprenderem a trabalhar em grupo e a respeitar os outros, pois implica a participação “de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, como objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro e Ricardo,

¹⁵ A Avaliação 1 encontra-se no Anexo XXI

2003, p.8). Imediatamente, possibilita a participação de todos os alunos, de forma a se pronunciarem, criando condições para o aumento de competências de cooperação, de reflexão, de avaliação e de ligações positivas entre alunos e entre alunos e professores (Leite, Gomes e Fernandes, 2001).

Na segunda questão, a maioria revela aprendizagens relativas à sua questão de investigação:

Grupo C – Questão: O que se sente quando se está apaixonado?

Aluno – *“Já aprendi que se sente muitas coisas quando se está apaixonado”*

Grupo D – Questão: Como nasce o amor?

Aluno - *“Aprendi mais algumas coisas sobre o amor e sobre as várias formas de o amor nascer”*

Grupo E – Questão: Porque é que o amor existe?

Aluno 1 – *“Eu já aprendi que sem o amor não havia crianças”*

Aluno 2 – *“Eu aprendi que o amor é importante e sem ele as pessoas estavam todas infelizes”*

(Anexo XXII)

Quanto à terceira pergunta, a maioria dos grupos também revelou que as suas dificuldades estavam ligadas com a pesquisa de informação e outros que não tinham qualquer tipo de dificuldade. Nesta última questão, houve um aluno que referiu ter como dificuldade a vergonha, talvez no tema em questão ou por não se sentir confortável trabalhar em grupo. Mas o trabalho de projeto é favorável a temas por vezes incómodos, pois permite criar uma ligação mais amigável com os alunos conquistando a sua confiança, levando a que estes se sintam confortáveis e confiantes em sala de aula e para com o professor (Leite, Gomes e Fernandes, 2001).

Na metodologia de trabalho de projeto é essencial a avaliação, pois permite ao professor e ao grupo refletir na forma como o trabalho em grupo se está a desenvolver, se os elementos se estão a relacionar bem entre si e com o projeto, como também, sobre as dificuldades que estão a sentir e se estão a conseguir atingir os objetivos planeados (Castro & Ricardo, 2003).

2.3. Avaliação 2

A segunda avaliação foi executada com o objetivo de identificar quais as atividades que os alunos gostaram mais e as que menos gostaram, se acharam pertinente abordagem do tema, que aprendizagens fizeram e o que ainda gostavam de saber sobre o tema do amor¹⁶. Esta avaliação consistia em cinco questões. A primeira compreendia a questão “gostaste de abordar esta temática” em que os alunos respondiam: “sim” ou “não” e justificavam a sua resposta. A segunda pergunta era enumerar de um a seis, as atividades, sendo que um era para a que menos gostaram e seis para a que mais gostaram. A terceira dizia respeito à seguinte questão: “achaste importante alguma destas atividades”, onde também respondiam “sim” e “não” e posteriormente justificavam a sua resposta. A quarta questão “o que aprendeste com estas atividades”, com resposta aberta e a quinta pergunta “o que ainda gostavas de saber”, também de resposta aberta.

Todos os alunos responderam, mas na pergunta dois, apenas foram contabilizados os dados de 19 alunos, pois três alunos não entenderam a questão e responderam de forma errada. E ainda na pergunta quatro, a investigadora só registou 20 alunos, sendo que dois não responderam à questão.

Na pergunta 1 “gostaste de abordar esta temática”, todos o alunos responderam que sim, dando como justificação na sua maioria que aprendeu, foi divertido e importante:

“Porque é importante aprender coisas sobre o amor”

“Foi muito divertido e interessante”

“Porque foi divertido e aprendemos coisas”

Na pergunta 2, para numerar de um a seis as atividades que mais gostaram, de forma geral em primeiro lugar colocaram o jogo dos sentimentos, em segundo o jogo do cartões, em terceiro a guerra dos sexos, em quarto a história “Será que a Joanelinha tem Pilinha”, em quinto, novamente a guerra dos sexos e em sexto lugar o trabalho de projeto.

¹⁶ A Avaliação 2 encontra-se no Anexo XXIII

Na pergunta 3 “achaste importante alguma destas atividades”, todos os alunos responderam que sim e na sua maioria justificando que aprenderam coisas diferentes:

“Porque aprendemos coisas”

“Porque é bom saber esses tipos de matéria, é importante”

“Porque aprendi mais”

Na pergunta 4 “o que aprendeste com estas atividades”, de forma geral os alunos referiram que aprenderam muito e que existem vários tipos de amor:

“Que o amor é importante”

“Aprendi que há tipos de amor diferentes”

“Aprendi muitas coisas”

Na pergunta 5 “o que ainda gostavas de saber”, a maioria dos alunos refere que gostava de saber mais sobre o amor, mas não especificam, talvez por vergonha:

“Gostava de saber mais sobre o amor”

“Mais coisas sobre o amor”

“Outras coisas sobre o amor”

A avaliação permitiu perceber que maioria dos alunos gostou particularmente, das atividades dos sentimentos, do jogo dos cartões e da guerra dos sexos, talvez por serem temas que não são abordados na escola e em casa tenham sido mais marcantes para os alunos. Também foi possível identificar que todos os alunos gostaram de realizar o trabalho de projeto, referindo a importância e as aprendizagens do mesmo. A avaliação é uma ferramenta essencial na melhoria do processo ensino/aprendizagem, tendo como objetivo levar todos os alunos ao sucesso e à melhoria do ensino, por parte do professor (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

CONCLUSÃO

Após a análise da investigação, são apresentadas as considerações finais e as limitações do estudo como também, sugestões para investigações futuras, bem como a conclusão final do relatório.

1. Considerações finais do estudo

Após a análise do estudo é possível verificar que a abordagem de temas como o amor, ou os sentimentos são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Foi possível ao longo das aulas e no decorrer das atividades propostas verificar que os alunos adquiriram diversas competências.

Abordar temas ligados à sexualidade, como as diferenças entre o sexo feminino e masculino e as mudanças que ocorrem em cada um, são essenciais para o conhecimento do outro e de si próprio. Foi notório verificar que após algumas atividades, como a guerra dos sexos e o jogo dos cartões, muitos dos alunos ficaram a saber mais de si e do que lhes iria acontecer na fase da adolescência. É importante abordar temas da sexualidade nas escolas, pois é uma forma de levar todos os alunos a se desenvolverem da melhor maneira e assim, garantir o acesso de informação a todas as crianças.

Através da metodologia de trabalho de projeto, desenvolveu-se competências de cooperação, pois de início verificou-se que, apesar de uma forma geral, a turma se dar bem, existiam grupos com alguns conflitos entre os elementos que o constituíam. Com o desenvolvimento do projeto esses mesmos conflitos foram resolvidos, pois os alunos iam-se apercebendo que, para funcionarem bem e conseguirem terminar o trabalho, tinham de se esforçar e resolver as discórdias que existiam entre eles. Permitiu desenvolver competências de reflexão pois, através de várias conversas e com o tempo, os alunos perceberam que a participação e envolvimento de todos os elementos era fundamental para se obter resultados. Possibilitou também, o desenvolvimento de competências de avaliação, quando os alunos avaliavam o trabalho em grupo, tornou-os mais auto e hétero críticos. Através do trabalho de projeto, foi possível recorrer à interdisciplinariedade, pois houve grupos que utilizaram a matemática quando fizeram medições e cálculos, outros o português na leitura de um livro e ainda as ciências na constituição do coração. Julgo que é fundamental aplicar esta metodologia de trabalho

em sala de aula, pois desenvolve competências que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano como também a interdisciplinariedade.

Com esta investigação foi possível conhecer as curiosidades que os alunos têm sobre o amor. Foi interessante perceber que as questões estavam essencialmente ligadas às sensações do amor, aos tipos de amor e ainda à vida sem o amor. Também foi possível verificar que os alunos consideraram importante a abordagem do tema do amor, referindo que gostaram de o tratar e de realizar as atividades que lhes foram propostas.

É necessário que sejam aplicadas na escola atividades que trabalhem a sexualidade e os sentimentos para que os alunos se esclareçam sobre as dúvidas ou curiosidades que têm sobre o mesmo. Por vezes, por vergonha ou por não saberem sequer que o podem fazer, não perguntam ao professor o que lhes inquieta e o que os preocupa, como tal, é fundamental que o mesmo proporcione aos seus alunos, um ambiente de confiança e partilha, para que se sintam confortáveis.

2. Limitações e Sugestões

Ao longo da investigação surgiram algumas limitações devido a esta ser aplicada numa turma de 4.º ano de escolaridade em que os mesmos tinham exames nacionais e a prática pedagógica ocorreu perto da época do exame. Este acontecimento levou a que a investigação se atrasasse um pouco, pois a prioridade era o exame nacional e a investigadora acabou por ter pouco tempo para a sua investigação.

A falta de experiência por parte da investigadora também foi uma limitação, pois levou a uma recolha de informação muito limitada, ou seja, devia ter registado mais os momentos em sala de aula e ter questionado mais os alunos, para que eles aprofundassem as suas ideias.

Perante os dados analisados talvez fosse interessante concretizar o mesmo estudo, mas aperfeiçoando a parte da metodologia de trabalho de projeto. Se hoje iniciasse a investigação, gostaria de explorar mais esta parte. Para tal, seria estimulante alargar o estudo para mais tempo, confrontado diferentes turmas em simultâneo com alunos de outras faixas etárias, por exemplo alunos do 1.º e de 6.º ano de escolaridade. Penso que assim, se chegaria a uma conclusão mais precisa da importância da metodologia de trabalho de projeto, no âmbito da Educação para a Saúde ou da Educação Sexual.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório permitiu à investigadora estar em contacto com uma investigação e tudo o que ela envolve. Esta foi a primeira experiência numa investigação, como tal, a investigadora adquiriu diversas aprendizagens, tanto da parte investigativa como também relacionadas com a sua futura prática profissional, ser professor.

Relativamente à parte reflexiva permitiu, pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas e, por sua vez, na postura do professor e em todo o processo de ensino. A reflexão é um aspeto fundamental na prática de docência, pois o professor deve de refletir e analisar a sua prática, de forma a aprender e a crescer enquanto profissional. Ao fazer as reflexões ao longo de todo o mestrado, possibilitou à investigadora crescer a nível profissional como também a nível pessoal.

Comparativamente a parte investigativa foi igualmente útil e enriquecedora, pois permitiu perceber a importância da mesma na educação. A investigação possibilitou à investigadora adquirir e aprofundar conhecimentos, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde.

Ao concretizar este relatório, a investigadora adquiriu capacidades no âmbito da reflexão e da investigação, capacidades essas que vão ser muito úteis na prática da docência. Sem dúvida que um professor tem cada vez mais, na sua prática, refletir e investigar para que proporcione aos seus alunos um ensino melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Antão, J. (1997). *Elogio da Leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA. Vila Nova de Gaia.
- Antão, J. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Coleção: Cadernos Pedagógicos. Edições ASA. Vila Nova de Gaia.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGRAW-HILL.
- Augusto, J. & Pacheco, B. (1990). *Planificação Didáctica: Uma abordagem prática*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga.
- Bach, P. (1998). *O prazer na escrita*. Coleção: Prática Pedagógicas. Edições ASA. Vila Nova de Gaia.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Competência metalinguística e expressão escrita. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 1- O educador e a formação*. Marina Editores. Setúbal.
- Bossuet, G. (1985). *O computador na escola. O sistema logo*. Porto Alegre
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. 2.ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto Editora. Porto.
- Carvalho, A. & Carvalho, G. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação. Um estudo sobre as práticas de educação para a saúde, dos enfermeiros*. Lusociência. Loures.
- Carvalho, C. (2008). *Guia de Educação da Sexualidade*. Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã. Lisboa.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilidade e revisão curriculares*. Texto Editora. Lisboa.

- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curricular. 7.^a Edição. Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa.
- Cortesão, I., Silva, M. & Torres, M. (1989). Educação para uma sexualidade humanizada. Guia para professores e pais. Coleção: Ser Professor. Edições Afrontamento. Porto
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.^a Edição. Coimbra: Almedina
- Diogo, J. (1998). Parceria escola- família. A caminho de uma educação participada. Porto Editora. Porto.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Coleção Horizontes da Didática. Edições Asa. Vila Nova de Gaia.
- Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem. Cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. IPL- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (2001). *Educação Sexual na Escola – Guia para professores, formadores e animadores*. Coleção: Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. 5.^a Edição. Loures: Lusociência
- Gomez, M., Mir, V. & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA. Vila Nova de Gaia.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Coleção: Ser Professor. Edições Afrontamento. Porto.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar. 3.^a Edição. Edições: ASA. Lisboa.
- Lidia, R. & Mata, P. (2007). *Sexualidade*. Coleção Saber para Viver. Marina Editores. Setúbal.
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., Bastos, R. & Graça, T. (1990). *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa.
- Madeira, H. (2000). A importância da motivação na instituição escolar. Breve análise do papel da gestão das motivações na instituição escola. *O professor*. Abril/Junho. N.º 69. 64-68.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. Ministério da Educação. Lisboa.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Ciências da Natureza – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem – 2.º Ciclo*. Volume II. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Orientações Curriculares e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2006). *Provas de Aferição do Ensino Básico. 4.º, 6.º e 9.º Anos – 2004*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Miranda, P. (2008). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Consultado no dia 11/06/2015 em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Celta Editores. Oeiras.
- Nérici, I. (1983). *Didática Uma introdução*. Editora Atlas.
- Neves, A. (2002). *Motivação para o trabalho: dos conceitos às aplicações*. 2.ª Edição. Editora RH.
- Neves, A., Santinho, A., Barros, E., Álvares, J., Pratas, N. & Sousa, S. (2000). *O que é a saúde na escola? Guião orientador de escolas promotoras de saúde*. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Lisboa.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (s.d.). *Estereótipos de Género. Conhecer e transformar*. Universidade do Minho. Consultado dia 11/06/2015 em <http://docplayer.com.br/7635144-Estereotipos-de-genero-conhecer-para-os-transformar.html>
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Elementos de psicodidática geral. Coleção Horizontes da Didática. 1.ª Edição. Edições Asa. Vila Nova de Gaia.
- Papalia, D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8.ª Edição. Artmed. Porto Alegre.

- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico. Guia prático para os professores*. Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Universidade Aberta.
- Plans, P. (1969). *Didática da Geografia*. Livraria Civilização – Editora. Porto.
- Pombo, O., Guimarães, H., Levy, T. & Gusdorf, G. (2006). *Interdisciplinaridade. Campo das letras*. Porto.
- Pombo, O., Levy, T. & Guimarães, H. (1994). *A interdisciplinariedade: Reflexão e Experiência*. Edições: Texto.
- Precioso, J., Viseu, F., Dourado, L., Vilaça, M., Henriques, R. & Lacerda, T. (2000). *Educação para a Saúde*. Departamento de Metodologias da Educação. 2.^a Edição. Universidade do Minho. Braga.
- Proença, M. (1989). *Didática da História*. Universidade Aberta.
- Re, M. (2007). *Educação Sexual na infância. (Um desafio possível)*. Coleção Educadores. Editora EDIBA
- Redman, B. (2002). *A prática da educação para a saúde*. 9.^a Edição. Lusociência. Loures.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino- aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. II Volume. Porto Editora.
- Ritzen, P. (1972). *A criança: sua saúde e educação*. Civilização. Porto.
- Rodrigues, M., Pereira, A. & Barroso, T. (2005). *Educação para a saúde: formação pedagógica de educadores de saúde*. Formasou – Formação e Saúde, lda. Coimbra.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais À literacia. Uma proposta didática para o 1.º ciclo*. Porto Editora. Porto.
- Sanders, P. & Swinden, L. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de Educação Sexual para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Associação para o Planeamento da Família.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Profedições. Porto.

- Silva, M. (2010). *O processo de pesquisa d informação, como pesquisa estruturada: da desordem à ordem cognitiva*. Biblioteca da Universidade da Madeira. Consultado no dia 16-11-2013 em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/106/1/Comunica%C3%A7%C3%A3oActaIolandaSilva.pdf>
- Silva, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Profedições.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Livros Horizonte. Lisboa
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lousã: Pactor
- Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese*. Campo de letras.
- Varela, M. (2007). *Emoções e sentimentos*. Coleção: Saber para viver. Marina Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*.
- Vicente, C. (1987). Planificação e programação no ensino primário. *Escola democrática*. Maio. N.º 1. 50-60.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagens*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Vilela, G., Duarte, I. & Figueiredo, O. (1995). *Metodologia do ensino do português*.
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Webere, M. (1977). *A educação sexual na escola*. Colecção Psicologia e Pedagogia. Moraes Editores.
- Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (2003). *Ciência para crianças*. 2.^a Edição. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (2005). *Ensinar a estudar. Aprender a estudar*. Livro de referência para o Estudo acompanhado – 2.º e 3.º Ciclos. Porto Editora

Legislação

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I – Reflexões em contexto de 1.º Ciclo

Reflexão da 4.ª e 5ª semana de Prática Pedagógica I

Estive como atuante nestas duas semanas de intervenção, nos dias em que me encontrei na escola. Apesar desta segunda semana que intervi, não ter sido programada, o que me colocou numa posição um pouco desconfortável, pois não estava preparada, visto, as planificações se realizarem de forma individual e ter sido avisada muito em cima do acontecimento.

Fiquei um pouco receosa, de que as intervenções nesta semana não corressesem tão bem, por ser tudo planificado à última hora e de não ter tempo para pensar muito sobre as atividades.

Mas posso dizer, que foi mais uma oportunidade para experimentar e experienciar, de onde retiro muitas aprendizagens, pois temos de estar sempre prontos para imprevistos e apesar de tudo, foi uma semana que a meu ver, não correu mal, devido às circunstâncias, poderia ter corrido pior.

Após estas minhas atuações não manteria o mesmo plano, pois houve partes de algumas atividades em que não consegui cumprir o que tinha planeado, por falta de tempo.

Existem situações que são difíceis de controlar, como o ritmo de trabalho dos alunos, portanto o que é planificado, é uma previsão do que vai acontecer, pois a planificação “íntegra não só as decisões pré-activas como as interactivas” (Augusto & Pacheco, 1990, p.13) e como ainda não conheço totalmente bem a turma, nomeadamente o ritmo em que esta trabalha em variadas situações, por vezes o que planeei não correu como esperado.

A planificação é “um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da acção” (Augusto & Pacheco, 1990, p.13), o que faz dela uma previsão e daí por vezes não correr como planeado, pois existem por vezes casos que o professor não vai ignorar e então altera-se um pouco o que estruturou. A planificação deverá ser ajustada às necessidades e aos interesses que os alunos apresentam no decorrer da aula, o que por vezes leva a que, o que o professor não concretize o que estava planeado.

Portanto, talvez mudaria o tempo para as atividades dar mais, para algumas e menos para outras. Por exemplo, as atividades de escrita nesta turma deverão de ter mais tempo, pois demoram muito tempo a escrever, mesmo sendo escrita criativa, ou escrita de interpretação ou até mesmo a copiar, levam algum tempo.

Existe também, não só na escrita, a questão de esperar por todos os alunos para passar, para a próxima atividade, pois existem alguns alunos que demoram mais tempo do que outros, o que ainda leva algum tempo.

As atividades que os alunos mostraram mais dificuldades foram na roda dos alimentos identificarem os grupos e alguns dos alimentos ao seu respetivo grupo, pois alguns alimentos os alunos não associavam ao nome e não conheciam a “família” a que pertence.

Outra atividade foi na escrita do brinquedo favorito, os alunos passaram do plano para o texto, porque não utilizavam conectores e notei que tem alguma dificuldade em perceber que podem ligar frases e assim formar um texto.

Por fim uma outra atividade que mostraram ter dificuldades foi na do dinheiro, em que tinham de ir às compras, notei que foi complicado perceberem o seu valor e levou algum tempo até entenderem, mas

a meu ver foi bastante interessante, pois pensei que fossem ter mais dificuldades e talvez ser complicado de conseguirem realizar a tarefa e não, depois de compreenderem o valor do dinheiro e com alguma ajuda durante a atividade, conseguiram todos realizar a tarefa.

Por outro lado as atividades em que os alunos mostraram menos dificuldades, foi na da calculadora, que foi bastante interessante, observar como eles exploravam e realizavam contas no caderno diário e depois confirmavam-nas com a máquina e inclusive houve alunos que realizaram operações com números maiores do que normalmente usam.

Uma outra atividade foi a do convite, em que estavam entusiasmados por convidarem um amigo, portanto, devido a estarem mais motivados, por ser algo que eram eles a fazer para alguém de quem gostavam, fez com que estivessem empenhados e interessados a escrever.

Nestas semanas houve também algumas atividades em que os alunos estiveram mais interessados, como a concretização das espetadas, em que apesar de ter existido alguma agitação, foi agradável ver como estavam entusiasmados para cortar a fruta e criar a sua própria espetada como também o desenho da mesma, que deu resultados muito interessantes.

E quando li a história “sopa de legumes”, como levei um caixote com os legumes e enquanto lia a história ia mostrando os legumes, o que fez com que conseguisse cativar a atenção dos alunos, apesar de quando lhes dei os legumes para a mão, houve o corte na atenção dos alunos, mas mesmo assim, penso que consegui captar a atenção da turma.

Mas tenho muitas dificuldades na leitura, pois entendo que deva ler com mais ênfase, mais entoação e mais pausadamente, para que me consigam acompanhar, o que por vezes não acontece. Isto faz com que se quebre logo a atenção dos alunos, pois mesmo que queiram estar com atenção se leio muito rápido, já não conseguem acompanhar nem perceber o que estou a ler.

Uma outra dificuldade que tive durante estas semanas foi a de avaliar que consiste numa “operação que acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.338), pois tenho algumas dificuldades em realizar os critérios de avaliação.

Acho que isto acontece porque durante a licenciatura nunca tive muito a necessidade de procurar e saber mais acerca desta temática como também nas práticas pedagógicas que tive ao longo do meu percurso académico, nunca houve nada muito aprofundado acerca deste tema, ou seja, não me sinto muito bem preparada para este ponto, daí sentir algumas dificuldades, nomeadamente na formulação dos critérios.

Durante estas semanas, tive necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da roda dos alimentos e da alimentação, para uma melhor abordagem deste tema, pois não estava a par da nova roda dos alimentos e tinha algumas dúvidas acerca de como estava agora dividida.

Reflexão da 2.^a semana de Prática Pedagógica II

Nesta segunda semana de contacto com a turma de 4.º ano de escolaridade houve mais interação com o grupo de alunos pois, circulamos mais pela sala de aula, ajudamos os alunos com mais dificuldades e auxiliamos a professora cooperante. Isto permitiu que me fosse sentindo mais à vontade, confiante e segura na sala de aula e com o próprio grupo de crianças, porque aos poucos fui conhecendo melhor como

funciona o grupo turma, as características de cada um, os que têm mais dificuldades e como é o ritmo de trabalho dos alunos.

Penso que é importante conhecer como funciona o grupo de turma para que a atuação aconteça de forma mais significativa, segundo Sousa (2003) “entende-se por «grupo» um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as ações de cada uma sobre as das outras” (p. 209). Nestas faixas etárias “o grupo e o trabalho interativo e criativo em grupo é indispensável e decisivo para a aquisição das bases essenciais da aprendizagem da vida social” (Sousa, 2003, p.209), esta turma funciona bem tanto em grupo de turma como em pequenos grupos, pois respeitam-se uns aos outros e sabem ouvir as opiniões diferentes.

Tenho adquirido ao longo destas semanas algumas aprendizagens, no que diz respeito à importância das expressões no desenvolvimento das crianças. Sinto-me uma privilegiada de estar em contacto com uma turma que está muito direccionada para as artes, pois tenho verificado que são fundamentais, no desenvolvimento das crianças.

Na maioria das escolas há “uma insensibilidade geral ao papel e à importância da formação artística na formação geral dos cidadãos” (Santos, 2000, p. 170), pois no ensino português a tendência é “para o verbalismo e o pensamento abstracto, para a acumulação de disciplinas e de saberes académicos, cada vez parece deixar menos espaço a matérias que exigem uma actividade prática intensa e tempos de maturação” (Santos, 2000, p. 170).

Não será importante dar espaço e tempo na sala de aula, para as expressões artísticas? Segundo Sousa (2003), “a arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados e destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral” (p.81). Como tal, é fundamental ser desenvolvida em contexto escolar, até porque nem todas as crianças têm acesso às artes se esta não for trabalhada em sala de aula.

Estas desenvolvem essencialmente o pensamento em relação a sentimentos, imagens, palavras e ideias, a espontaneidade, a criatividade, a expressividade e a autoestima (Sousa, 2003), como tal é fundamental ser desenvolvida em contexto escolar, até porque nem todas as crianças têm acesso às artes se esta não for trabalhada em sala de aula.

Um dos aspetos destas áreas que me cativa é o de inclusão, as crianças em que, estas áreas estão desenvolvidas, sentem-se integradas, penso que é um princípio fundamental, para que não exista numa turma, alunos que se sintam postos de parte.

Este foi também um aspeto que retirei da observação desta turma, pois é bastante unida, são todos muito amigos e não há ninguém que se sinta de parte. Claro que existe sempre alunos mais espontâneos e desinibidos do que outros, mas em geral, todos gostam de participar e sentem-se muito à vontade para o fazer.

Outro aspeto é o da criatividade que se define segundo Sousa (2003) como “uma capacidade ou aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de que as produz” (p.189). O desenvolvimento deste aspeto é fundamental, pois “estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização” (Sousa, 2003, p.196)

Como tal, “a educação criativa procura o desenvolvimento da capacidade que o homem tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais” (Sousa, 2003, p.197).

Anexo II – Reflexões da Prática Pedagógica, em contexto de 2.º Ciclo

Reflexão da 1.ª semana de Prática Pedagógica I

Durante estas duas semanas de Prática Pedagógica, coube-me o papel de lecionar a disciplina de História e Geografia de Portugal, sendo esta a minha primeira experiência nesta disciplina. Pertenceu-me dar os conteúdos das comunidades recolectoras, a revisão do relevo e do clima e ainda a revisão para a ficha de avaliação e posteriormente a sua concretização.

No que diz respeito à minha atuação, os aspetos positivos na minha planificação e atuação foram a motivação que existiu nas aulas, em que utilizei a imagem como forma, de motivação para abordar as comunidades recolectoras.

As imagens são muito úteis para o ensino pois, constituem um bom instrumento para dar realismo ao passado. Através de uma imagem os alunos ficam mais motivados e conseguem adquirir conhecimentos mais facilmente, ou seja, a imagem permite que os alunos, tenham acesso a muita informação sobre a vida das comunidades recolectoras, visto que, o aluno não tem possibilidade de observar o local, a imagem ajuda-o a imaginar as paisagens ou a vida das comunidades que se descreve (Plans, 1969).

Plans (1969) também assegura que “ a exposição oral deva ser apoiada pela análise de fotografias e diapositivos” (p.136), ou seja, deve-se envolver os alunos na observação e descrição da imagem, para que todos participem, de forma a adquirirem conhecimentos significativos.

Este foi um dos pontos que pretendia com a imagem e penso ter conseguido, pois verifiquei na aula de revisões que os alunos associavam muitos conceitos à imagem visualizada.

Ainda um outro aspeto positivo foi a aula de revisões, pois considero que consegui numa aula de quarenta e cinco minutos abranger toda a matéria leccionada, como tal foi muito significativo para mim, pois penso que já entrei no ritmo das aulas mais curtas.

Considero que é fundamental existirem estas revisões antes do teste de avaliação. Pois segundo Serafini (1996) “ a revisão tem por objetivo uma unidade de informação bastante ampla (...) e tem por finalidade a elaboração de materiais que facilitam tanto quanto possível o processo de memorização e de preparação para a avaliação” (p.71).

Nesta minha aula auxiliei-me de imagens que considerei significativas para que os alunos entendessem melhor os temas abordados, fazendo a exploração destas e penso que resultou bem, pois verifiquei no teste de avaliação que a maioria dos alunos conseguiu resolver as questões. Houve apenas um aluno que disse não ter estudado, por isso não concretizou algumas questões da ficha.

Um outro aspeto, que julgo, bem conseguido foi o fato de quando abordei conteúdos e na aula de revisão, ser de forma interativa, isto é, permitir que os alunos participassem, questionassem e partilhassem ideias e não ser apenas o professor a falar. O que me leva a pensar se não será fundamental, no ensino, a interatividade entre professor e alunos?

Enquanto professora pretendo tornar os conteúdos abordados acessíveis a todos os alunos e tenho vindo a verificar, que aqueles alunos que não se manifestam ou os que têm mais dificuldades na maioria nas tarefas concretizadas em sala de aula, com tarefas mais interativas ou de interesse pessoal, faz com que

estejam mais integradas e sintam-se mais à vontade para participar. Senti isto em relação a alguns alunos que geralmente não falam nem participam muito, só apenas quando lhes é solicitado.

Segundo Arends (1995) “ a interação social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras num contexto social” (p.111), como tal, sempre que possível deve-se introduzir atividades deste tipo, para facilitar as aprendizagens a todos os alunos e que estes estejam estimulados, pois é fundamental existir motivação na concretização das tarefas, nomeadamente para os alunos com mais dificuldades de comunicar ou de adquirir conteúdos, porque “é destas interacções eu-outro que o clima de sala de aula surge, se mantém e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar” (Arends, 1995, p.111).

Por outro lado os aspetos menos conseguidos da minha planificação e atuação foram o da gestão de tempo, que é um fator que ainda não consigo controlar. Penso que nas aulas de quarenta e cinco minutos, o professor tem muito pouco tempo para trabalhar em sala de aula, tornando-se muito difícil de programar as aulas com esse tempo. É muito difícil de programar algo para aulas com este tempo, porque não dá para desenvolver muitos conceitos, nem elaborar grandes trabalhos. Pois só volta a pegar nesse trabalho na próxima aula, que possivelmente não é no dia seguinte. Por outro lado, julgo que as aulas de noventa minutos são demasiado tempo, pois além de desgastante para o professor é muito cansativo para os alunos estarem concentrados tanto tempo em sala de aula.

Esta minha falha na gestão do tempo levou, a que algumas das tarefas planificadas não fossem possíveis de concretizar em sala de aula. Tive de optar por não apresentar os vídeos, apesar de os considerar fundamentais e importantes para o conhecimento dos alunos, mas visto, estes estarem em semana de ficha de avaliação, achei por bem não apresentar.

Um outro aspeto foi o fato de, na aula em que abordei as comunidades recolectoras, visto se uma aula de noventa minuto, deveria ter existido mais momentos de síntese, em que os alunos registavam o que estava a ser tratado. Apesar de ter planificado para que isso acontecesse, na prática não o concretizei. Senti na altura, que não deveria quebrar o momento de aula que estava a existir. Mas posteriormente, percebi que o deveria ter feito, principalmente, porque a turma, assim, o exige, visto esta se distrair muito facilmente e ter poucos momentos de concentração.

Em suma, pretendo realizar algumas mudanças na planificação e atuação, como a gestão de tempo, em que ao planificar tenho de ter mais em conta o tipo de trabalho que concretizo, para poder prever se demora mais ou menos tempo e na atuação, tenho de gerir mais o tempo, controlando mais o trabalho dos alunos.

Reflexão da 2.ª semana de Prática Pedagógica II

Durante estas duas semanas de Prática Pedagógica, coube-me o papel de lecionar a disciplina de Matemática. Ao longo desta quinzena estive incumbida de tratar as revisões para o exame nacional, abordando os vários conteúdos de números e operações, de geometria, de álgebra e ainda de organização e tratamento de dados.

Após refletir sobre a minha atuação e planificação desta quinzena, posso afirmar que concretizei muitas aprendizagens significativas. Estas duas semanas permitiram-me verificar de perto a preparação para o exame nacional. Claro que esta se faz ao longo de todo o ano letivo, mas estas duas semanas, onde foram

revistos todos os conteúdos até agora abordados, foram uma forma de preparar os alunos para o exame. Esta foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante e enriquecedora para o meu futuro profissional, pois permitiu-me estar perto desta situação. Apesar de sentir bastante pressão, pois é uma grande responsabilidade, considero que foi uma mais-valia para mim, enquanto futura professora, pois esta é a realidade que me é esperada e é importante ter estas experiências, nomeadamente nesta fase de aprendizagem, da Prática Pedagógica.

Cada vez mais, me apercebo que um professor tem de ser detentor de algumas capacidades. Esta é uma profissão bastante desgastante e este tipo de pressões dos exames nacionais não são, de todo, fáceis de gerir. Penso que algumas dessas capacidades passam pela confiança no trabalho que se faz, ser bastante exigente sobre a sua prestação e acima de tudo, ter auto controlo nas suas emoções, não deixar que as emoções negativas se sobreponham às positivas. Pois o professor também fica nervoso e apreensivo, mas deve ter a capacidade de não transparecer esses sentimentos para os seus alunos, para que estes se mantenham calmos e confiantes para o dia da concretização da prova.

A preparação dos alunos para o exame foi feita através da resolução de problemas e penso que resultou bastante bem. Permitiu a todos os alunos pensarem e aplicarem os seus conhecimentos matemáticos, pois *“o desenvolvimento cognitivo do aluno passa pela aprendizagem e treino dos processos cognitivos requeridos na resolução de problemas”* (Zenhás et al, 2005, p.148). Tentei diversificar os problemas que eram colocados, para que os alunos tivessem contacto com diferentes situações e por sua vez, utilizarem as capacidades básicas do pensamento e segundo Lopes *et al* (1990) *“é durante essa resolução que o aluno tem possibilidade de as adquirir e desenvolver”* (p.7). No decorrer das aulas fui percebendo que os alunos se deparavam com um obstáculo, tinham tendência a associar enunciados de problemas anteriores com os enunciados apresentados. Este facto levava-os a responderem imediatamente ou a utilizarem as mesmas estratégias, utilizadas no problema que estavam a relacionar. Fui acautelando os alunos, para lerem bem os enunciados pois este é um pormenor com bastante relevância sobre o qual os alunos devem ter bastante atenção e cuidado de forma a obterem melhores resultados.

Existiam várias estratégias por parte dos alunos, para chegar ao resultado final e tentei em alguns dos problemas que houvesse partilha dessas mesmas estratégias. Mas este será um aspeto que no futuro irei reforçar em sala de aula. Julgo que é fundamental perante diferentes estratégias que os alunos tenham a possibilidade de por um lado, partilhar com os restantes colegas e por outro, de terem contacto com diferentes formas de resolver o enunciado.

Ainda relativamente à comunicação em sala de aula, outro aspeto que tentei reforçar foi o facto de o aluno explicar a sua estratégia e ou raciocínio quando partilhava à restante turma, tanto oralmente como no quadro. Considero que é essencial no ensino da Matemática existir a explicação ou exposição do raciocínio e pensamento do aluno, pois vai melhorar as suas capacidades de comunicação oral. Segundo Matos e Serrazina (1996) *“se as explicações não surgem de alguém, do professor ou de um dos colegas, os alunos podem desesperar e achar que não são capazes de perceber”* (p.176), ou seja, é fundamental existir a explicação para que todos os alunos consigam entender o problema, nomeadamente aqueles que detêm mais dificuldades. Como tal *“fazer com que os alunos expressem coisas uns aos outros é apenas*

uma das formas nas quais os alunos podem trabalhar no refinar e clarificar o que compreendem, e ao terem de explicar a alguém mais, aprendem” (Matos e Serrazina, 1996, p.176)

Em suma, esta foi uma quinzena recheada de aprendizagens e experiências significativas para o meu futuro. Estive de perto e participei na preparação dos alunos para o exame nacional e como já referi enquanto futura professora esta é uma experiência que irei reter no tempo. Consegui identificar alguns aspetos a melhorar na minha atuação, dar importância ao que realmente é necessário, ou seja, o tempo de aula deve ser bem aplicado e explorado e não divagar por aspetos acessórios. E ainda existir em aula mais partilha de estratégias e raciocínio dos alunos, porque este é sem dúvida um aspeto essencial no ensino da Matemática.

Anexo III – Poema “É necessário amar” de António Gedeão (2 de abril de 2013)

É necessário amar

É necessário amar

Qualquer coisa, ou alguém;

O que interessa é gostar

Não importa de quem.

Não importa de quem,

Nem importa de quê;

O que interessa é amar

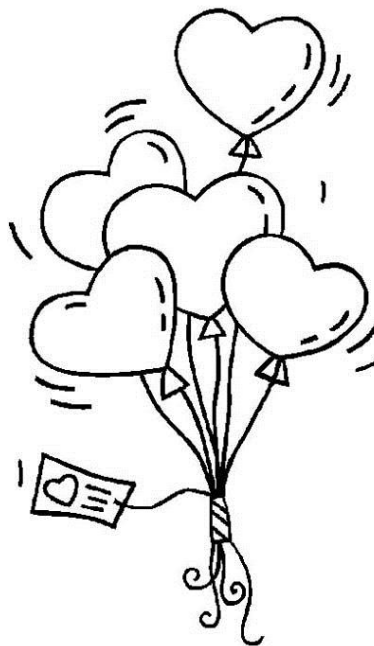
Mesmo o que não se vê.

Pode ser uma mulher,

Uma pedra, uma flor,

Uma coisa qualquer,

Seja lá o que for.



António Gedeão

Anexo IV – Transcrição das definições dadas pelos alunos de alguns sentimento, no jogo dos sentimentos (16 de abril de 2013)

Sentimento: Triste

Aluno 1 – É um sentimento que acontece quando acontece alguma coisa complicada, por exemplo um amigo ficar doente.

Aluno 2 – Fico triste quando me chateio com os meus amigos. Por exemplo, quando me chateei com ela (aponta para a colega), quando ela queria fazer uma coisa e eu outra e chateamo-nos.

Aluno 3 – Também fiquei chateada e triste, mas já tamos bem.

Aluno 2 – Sim, já tamos amigas.

Sentimento: Realizado

Aluno – Senti-me realizada quando fui à gala, que consegui ter o que queria.

Sentimento: Entusiasmado

Aluno – Quando fiz slide.

Sentimento: Amor

Aluno 1 – Quando os meus pais dizem que gostam de mim, mais a minha mãe do que o meu pai.

Aluno 2 – Quando se gosta de uma pessoa e tem-se medo de perder, é um sentimento muito forte.

Aluno 3 – A professora, ela nos marcou. (Muito alunos começam a chorar)

Aluno 4 – O amor é quando gostamos de alguém muito forte.

Professora – Sentes isso por alguém?

Aluno 4 – Isso não se pode dizer.

Sentimento: Estimado

Aluno 1 – Quando estimamos algo é porque gostamos muito não é?

Professora – Sim é.

Aluno 1 – Senti-me estimado quando os meus pais me disseram que gostavam muito de mim. Era muito pequeno e estavam preocupados e deram-me muita atenção.

Sentimento: Envergonhado

Aluno 1 – Quando entrei na escola, no primeiro dia.

Aluno 2 – Eu fiquei envergonhado, quando o meu pai me mandou com um peluche à frente de pessoas, lá em casa.

Sentimento: Rejeitado

Aluno 1 – É quando por exemplo alguém está a jogar e chega alguém e não deixa jogar.

Aluno 2 – Na pré, ia para jogar legos e tiraram os legos, para eu não jogar.

Aluno 3 – Um dia, tavam a jogar e pedi para entrar e disseram que eu não podia jogar.

Anexo V - Transcrição do vídeo do resumo e interpretação da história “Será que a Joaquina tem pilinha?” de *Thierry Lentin e Delphine Durand* (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou)

Aluno – Havia um menino chamado Max que ele pensava assim: que havia os com pilinha e os sem pilinha. Os com pilinha eram os fortes e os sem pilinha, para ele, eram os fracos. Um dia vem uma rapariga chamada Joaquina, para a sua turma. E depois ele assim: “Epa! Esta não é nada forte! Ela só sabe fazer desenhos e aquelas borboletas e essas florzinhas que não são nada bem-feitas”. Um dia tavam na aula de desenho e ela fez um mamute, muita fixe! A professora mostrou aos alunos e o Max ficou espantado: “Oh meu deus! Ganda Mamute!” E depois sentado na árvore ele assim: ”Fogo! Que miúda é esta? Ela sabe jogar futebol melhor do que eu e sabe subir às árvores maiores... E eu nem um ramo consigo subir... ai”. Então ele assim: “Epa! Tenho de espiar esta rapariga porque ela já me está a incomodar com estas coisas todas”. Ele foi...Ela foi à casa de banho, ele espreita pela porta... “Fogo a porta é muito grande. Eu não consigo espreitar lá por baixo”. E um dia ele foi lá dormir a sua casa. Só que ela despiu-se na casa de banho e ele: “Fogo não consigo!”. Então um dia, passados para aí anos, dias, não sei. Ele foi à praia com ela, tavam a conversar, foram para a praia... E os dois esqueceram-se do fato de banho. “Oh não, esquecemo-nos do fato de banho! Max, então? Temos de os ir buscar!”. E o Max a lembrar-se: “Uhh! Nem pensar, não te atrevas. Nós vamos para o mar... nus! E ai de ti que vai-as buscar o fato de banho!”. Eles vão nadar, nadar., nadar. Não! Antes de eles irem nadar... Ele assim: “Oh! Mas tu não tens pilinha! Pois não... Eu tenho pipi oh daf! Nunca ouviste falar? Um p, e um i e um p e um i. Nunca ouviste falar?” Então vão nadar e assim começa a nova história... já nas bancas: Agora em vez em vez de ser os com pilinha e sem pilinha... Com pilinha e com pipi.

Anexo VI - Transcrição do vídeo da apresentação das meninas sobre o sexo masculino, no jogo: A guerra dos sexos (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram)

Aluno – Os homens falam, falam e não dizem nada! Por vezes os homens falam e falam e não dizem nada de jeito. E estamos ali... Por vezes... Por vezes... Por vezes, parece que falta um parafuso aos homens. Às vezes os homens, fazem assim umas coisas muito disparatadas

Meninos que estavam na sala- Olha quem fala!

Aluno – (continua a apresentação) Será que são especiais por serem homens? Às vezes pensamos que por serem homens pensamos que eles são especiais, porque pensam que mandam. São amorosos? Às vezes sim!



Anexo VII - Transcrição do vídeo da apresentação dos meninos sobre o sexo feminino, no jogo: A guerra dos sexos (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram)

Aluno 1 – (Leitura do que estava escrito no cartaz) O corpo delas é perfeito! Para quem gosta de ter amor, carinho, esses afetos fazem falta todos os dias. Desde miúda quero ser mãe, mas até por causa da carreira, acho que é algo que não acontecerá a curto prazo. (Explicação) Devem... As mulheres devem todas de ser amigas e são muito... Como é que eu hei de dizer.... Ajuda-me... Ah não me lembro como é que se diz isto... Ah fogo.. Eu já não me lembro como é que se diz! Todas elas tem carinho por alguém. São muito amigas e as vezes ajudam demais as pessoas.

Aluno 2- Por vezes até elas nos chateiam. Mas, com muito carinho até fazem umas coisas bem!

Aluno 1- Ajudam-nos!

Aluno 2- Depois... Prontos... Fazem milagres da vida, dão à luz! Coisa que os homens não fazem!

Aluno 1- Protegem-se quando é preciso e protegem aqueles que mais gostam. Sempre que estão em sarilhos, ajudam-nos a que se sintam bem e confortáveis ao pé de toda a gente. Todas elas são muito vaidosas. São... Tem malas muito bonitas. São charmosas e tudo, penteiam-se sempre que saem de casa. Elas podem... não devem gozar com elas, quando são gordas, feias, no fundo todas podem ter um bom adjetivo...

Alunos 2- Coração!

Aluno 3 - (sussurra) Sentimento, um bom sentimento!

Aluno 2- Prontos... Resumidamente, isto é o milagre da vida!



Anexo VIII - Transcrição do vídeo da definição de espermatozoide dada por um aluno, no jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou)

Aluno - Espermatozoide é um bichinho muito pequenininho e são milhões! E eles vão lá, correm, correm, correm, correm, correm... É como se fosse uma corrida e encontram o ovo!

Turma – O óvulo

Aluno – E todos estão a tentar entrar dentro do ovo, alguns batem com a cabeça e desmaiam, outros conseguem entrar dentro do ovo... Boom! Entram dentro do ovo e depois formam um bebé.

Anexo IX - Transcrição do vídeo da definição de tampão dada por dois alunos, no jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram)

Aluno 1 – Tampão?

Aluno 2 – Sim essa coisa. (risos)

Professora – É o...?

Aluno 2 – O tampão.

Aluno 1- Epa! Porque é que tiraste esta?

Professora – Para que serve?

Aluno 1 – Serve para... para... como é que se diz?

Aluno 3 – Eu sei!

Aluno 1 – Tá bem, eu sei que tu sabes. Ah! Serve... Não sei!

Professora – Então, do que já falamos? Serve para que? Quem o utiliza?

Aluno 1 e 2 – As mulheres!

Professora – Quando?

Aluno 1 – Quando tem a menstruação.

Professora – Menstruação! E é para colocar onde?

Aluno 1 – Na vagina.

Professora – Mais alguma coisa para dizer sobre o tampão? Quando é que é colocado na vagina?

Aluno 1 – Olha, quando tamos a deitar sangue... brr, quando vocês tão a deitar sangue! Olha quando a menstruação começa.

Anexo X - Transcrição do vídeo da explicação da imagem das mudanças que ocorrem no homem dada por um aluno, jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou)

Aluno – Isto é a evolução da criança... os pelos púbicos começam a nascer, também nos pelos nos sovacos, no peito. A... a barba também começa a nascer. A evolução do pênis... fica maior e... o músculo começa a ficar maior e... o cabelo cresce.

Anexo XI - Transcrição do vídeo da definição de pénis, dada por um aluno com a ajuda de uma imagem, no jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou)

Aluno – A palavra que me calhou foi o pénis e o pénis pode ser constituído pela bexiga, pois tem a vesícula seminal, a próstata.

Professora – Próstata.

Aluno – Próstata, o canal....

Professora – Deferente.

Aluno - Deferente?

Professora – Sim.

Aluno – O epidimo... o epidídimo, o pénis, a uretra, o escroto, testículos e os orifícios u..teral.

Professora – Uterinos. O que é que podes dizer mais sobre isso?

Aluno - Que está nos homens.

Anexo XII - Transcrição do vídeo da explicação de um aluno do jogo dos cartões (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como o aluno pronunciou)

Aluno – Estas palavras ou desenhos, estavam em cima desta... de uma mesa, para que fosse-mos buscar e pússemos no sítio correspondente. Na higiene pessoal, vou... resumidamente, a higiene pessoal é...deve conter a... as... pronto... é como por exemplo lavar as mãos, tomar banho, a... lavar os dentes, dessas coisas, lavar as mãos. E os pensos e os tampões também são precisos para a mulher, pois às vezes deitam sangue e isto, estas imagens e esta palavra (aponta para as palavras coladas no quadro) quer dizer que... por estas palavras, são para que as mulheres não deitem sangue...

Professora: Deitam, mas é uma questão de higiene.

Aluno - Deitam, mas ficam...é uma questão de higiene. A sexualidade: o espermatozoide, está no corpo do homem, é fabricado, no pénis, nos testículos, ficam lá guardados. O pénis é o órgão sexual masculino, pois tem a vesícula seminal, bexiga, próstata, canal... e outras coisas. A vagina é o órgão sexual da mulher pois, guardam os espermatozoides... do homem e a partir deles vão criar bebes onde depois vão crescer. A fecundação é quando o espermatozoide entre no órgão sexual da mulher, no útero e começa a formar, começa-se a formar o bebé. O útero é um dos órgãos sexuais da mulher, onde passam os espermatozoides. Os ovários é... faz parte do...da vagina, o órgão sexual da mulher, ondem ficam guardados os espermatozoides... e onde guardam o bebe. Mudança no corpo: as mulheres começam a ficar maiores, começam a ficar com pelos e tudo, o crescimento do cabelo e tudo, e essas coisas... e evoluem também o tamanho e entre outras coisas. A menstruação é quando as mulheres têm... Começam a sangrar do...do... como é que se chama?

Professora - Da vagina.

Aluno – Da vagina, e vão precisar dos pensos higiénicos, como falamos aqui, para que o sangue não saia. O acne é uma borbulha que se ganha, enquanto se cresce, a...que ganha-se na cara e nas costas, entre outros lugares. O homem vai evoluindo, também, vai começando os pelos começam a crescer, começa a ficar com mais força e maior. E o desenvolvimento, o desenvolvimento dos seios e das acnas, das ancas: as ancas começam a ficar mais compridas, mais largas e...e vão começar a ficar com mais força. Aumento do pénis: o órgão sexual vai começar a ficar maior a... mudança de voz: o homem vai começar a ficar com um tom de voz mais grosso e mais alto, ficando a evolução dele.

Anexo XIII - Transcrição do vídeo da dramatização de três alunos da história: “Será que a Joaquina tem pilinha?” de Thierry Lendin e Delphine Durand (29 de abril de 2013)

(A transcrição foi escrita tal e qual como os alunos pronunciaram)

Aluno 1- Na minha opinião eu acho que, tudo é assim: os fortalhões são os com pilinhas, fortes como um grade mamute. E os sem pilinhas não são fortes. Para mim é assim! Oh bolas, já me esqueci onde é que é a porta... Ah é aqui!

Alunos 2 e 3 – Trimm!

Aluno 1 – La la la la.

Aluno 2 – Bom dia meninos. Hoje temos uma aluna nova, chama-se Joaquina. Esta é a Joaquina, digam olá.

Aluno 3 – Olá!

Aluno 1 – Olá!

Aluno 2 – Muito bem! Senta-se Joaquina, hoje temos uma aula de... desenho. Por isso comecem a fazer um desenho.

Aluno 1 – (Finge que desenho) O menino tem uma cara quadrada, os braços retangulares...

Aluno 2 – Muito bem! Tem muito jeito para desenho.

Aluno 3 – Um mamute!

Aluno 2 – Olhem um mamute, muito giro!

Aluno 1 – Oh meu deus! (cai para o lado)

Aluno 2 – Muito bem. Trimm! Adeus meninos.

Aluno 1 – Fogo o que se passa com aquela miúda?!

Aluno 2 – Quem é que quer jogar futebol? Booom! (chuta) Goloooo!

Aluno 1 – Fogo o que se passa com aquela miúda?

Aluno 3 – Vou subir às árvores.

Aluno 1 – Oh meu deus!

Aluno 3 – La la la la.

Aluno 1 – Fogo aquela miúda já me tá a enervar. Como é que ela consegue subir aquela árvore? Ainda por cima tem uma racha! Oh meu deus! Temos que invadir, a... temos de começar a ultra secreta... a ultra secreta... missão...miss...missão de espionamento. Vamos! Começa hoje! Não toca? Já são duas e meia, já devia ter tocado.

Aluno 2 – Trimm!

Aluno 3 – Vou à casa de banho. (Finge ir à casa de banho)

Aluno 1 – Sou ultra espião! (baixa-se e espreita) Bolas! Fogo ela tá sentada. Bem, todas as pessoas podem fazer chichi sentadas ou levantadas, mas esta missão já está a demorar tempo.

Aluno 3 – Adeus professora, vou para casa.

Aluno 1 – Humm! Tenho que ir lá dormir a ver se encontro alguma coisa.

Aluno 3 – Olá, vamos dormir? Vais dormir no colchão.

Aluno 1 – Bolas! Aqueles mamutes que ela tem no pijama, são um bocadinho estranhos. (Deitam-se no chão) O teu colchão é feito de cimento.

Aluno 3 – (Levantam-se) Bom dia. Olá professora.

Aluno 1 – Bom dia. Espera aí, vieste de pijama para a escola? Ainda não te vestiste.

Aluno 3 – Ah! (finge que se veste)

Aluno 2 – Hoje não há aulas menina. Vamos...

Aluno 3 – Boa! Um acampamento! Olá Max, o que tás aqui a fazer?

Aluno 1 – Vim ao acampamento, fazer uma coisa. Uma coisa que eu não posso dizer. Uma missão ultra secreta, que eu não posso dizer, qual é, porque senão tu descobres de quem eu tou á procura.

Aluno 3 – Olha tá ali uma praia lá ao fundo, queres ir lá?

Aluno 1 – Oh, sim é claro!

Aluno 3 – Vamos! Bem... chegamos!

Aluno1 – Oh não, o meu fato de banho?

Aluno 3 – O meu fato de banho? E agora? Vou buscá-lo.

Aluno 1 – Não! Não! Não!

Aluno 3 - Não? Porquê?

Aluno 1 – Vamos tomar banho despidos!

Aluno 3 – O quê?

Aluno 1 – Tu ouviste.

Aluno 3 – Não... Ok deixa estar. (Finge que se despe)

Aluno 1 – Mas tu não tens!

Aluno 3 – Pois não. Não sabias?

Aluno 1 – Mas o que é que é isso? Eu não sei.

Aluno 3 – É um pipi. Não sabias?

Aluno 1 – Não, nunca ouvi a letra p-i-p-i. Dahhh!

Aluno 3 – Agora ficas a saber! Bye bye.

Aluno 1 – Continuo confuso. Esta história não me tá a agradar nada. Bem, acho que agora há nova história. O com pipi...e o sem...o com pipi, sem pilinha e o com...e com pilinha que tem...não tem pipi. Agora sei isso.

Anexo XIV – Apresentação do Power Point do Grupo A

O que é o gostar tanto?



Lemos o livro:
«Um milhão de beijinhos» de Elsa Lé



PENSAMOS EM MEDIR OS BEIJINHOS




UTILIZAMOS A MATEMÁTICA PARA OS MEDIR



UTILIZAMOS BOTÕES PARA MEDIR



NÓS JÁ MEDIMOS OS NOSSOS BEIJINHOS E VOCÊS?!




PENSAMOS MEDIR O AMOR COM A FRASE: «COSTO DE TI, MIL VEZES DAQUI ATÉ À LUA».



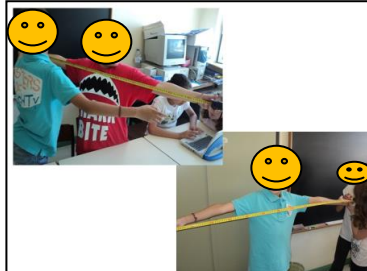
A MEDIDA É DE:
384.405 KM



$384.405 \times 1000 =$
 $= 384.405.000 \times$



Pensamos em Medir o abraço




E se juntarmos o abraço com o beijinho?

• Abraço + Beijinho = Amor



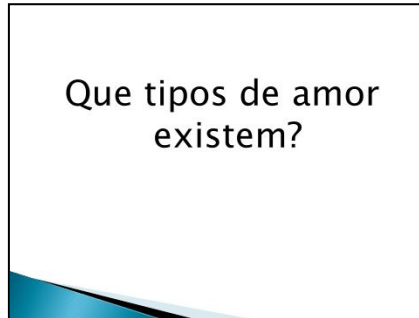
Concluimos que...

- * Gostar tanto de alguém é diferente de pessoa para pessoa.
- * Cada um mostra de forma diferente, através de beijinhos, abraços ou expressões.




Fim

Anexo XV – Apresentação do Power Point do Grupo B



Amor

- ▶ O Amor, é o nível ou grau de responsabilidade, utilidade e prazer com que lidamos com as coisas e pessoas que conhecemos.




Amor

- ▶ Pode significar : afeição, compaixão, misericórdia, atração, paixão, querer bem, satisfação, conquista, desejo, respeito, etc.



Amor

- ▶ O amor pode ser afetivo, paternal ou maternal e fraternal - é o amor entre irmãos e companheiros.




Amor

- ▶ **Resposta:** o amor é formado, por três componentes: a intimidade, a paixão e a decisão ou compromisso.

conclusão

- ▶ Existe amor entre namorados, pais, amigos, avós, irmãos, animais, etc.



Amor



Anexo XVI – Apresentação do Power Point do Grupo C

O que se sente quando se está apaixonado ?



Fizemos pesquisas e questões para esclarecer a nossa dúvida



Eulália Paulo (Mãe do Bernardo)
«Quando se está apaixonado, sentimos com o coração a bater com muita força. Estamos sempre a pensar na pessoa de quem gostamos e queremos estar sempre com ela»



Isac

« Por vezes sentimos suores , o estômago a andar às voltas. Andamos sempre com a cabeça na lua e a sorrir a toda a hora »



Professora Catarina

« Sentimo-nos bem e mais felizes »



O amor faz com que fiquemos felizes , contentes , alegres e bem dispostos .



Já estiveram apaixonados? O que sentiram?



Com isto concluímos que...
o amor é uma sensação muito agradável.

Fim

Anexo XVII – Apresentação do Power Point do Grupo D

Como nasce o amor ?



Símbolos do amor

O coração é o símbolo do amor.



Como nasce o amor ?



Algumas pessoas acham que o amor pelos filhos nasce a partir de um momento em que este foi fecundado.

Esta imagem mostra o amor entre pais e filhos :



O amor nasce :



Entrevista :

Qual é o seu nome ?

Ana Catarina Oliveira Henriques Abraão.

Onde nasceu ?

Em Torres Novas.

Quando foi mãe pela 1ª vez ficou entusiasmada com o seu filho/a ?

Foi o momento mais feliz da minha vida.

Foi fácil cuidar do seu 1º filho/a ?

O instinto maternal diz – nos o que fazer.

Como nasceu o amor pelos seus filhos ?

O amor nasceu a partir do momento em que ele foi fecundado.

Acha que o amor é um presente?

É um presente da vida.

Deve – se lutar por amor ?

Se valer a pena deve – se lutar.

Conclusões:

- O amor divide – se em vários tipos e formas de amar. Também pode nascer de variadas formas.



Como procuramos a resposta para a nossa pergunta :

- Fazendo entrevistas e pesquisando nos livros e na internet.



Anexo XVIII – Apresentação do Power Point do Grupo E

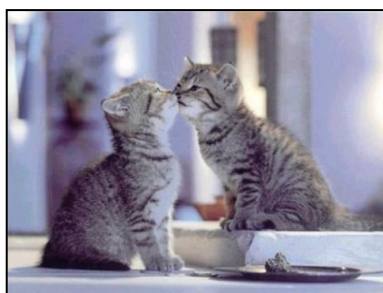
O AMOR

Porque é que o amor existe?



QUESTÕES

SEM O AMOR AS PESSOAS ERAM FELIZES?
SEM O AMOR HAVIA PESSOAS?
PORQUE É QUE O AMOR É TÃO IMPORTANTE?



EXPLICAÇÕES

1-Sem o amor as pessoas eram felizes?

R: Não porque , as pessoas sem o amor andavam sempre tristes.

2- Sem o amor havia pessoas?

R: Não porque ,se o homem e a mulher não fizerem amor os filhos não nascem.

3-Porque é que o amor é tão importante?

R: Porque , sem ele não havia pessoas, e por isso nós não existíamos.



MAS AFINAL PORQUE É QUE O AMOR EXISTE?

- PORQUE , SEM ELE AS PESSOAS NÃO ERAM FELIZES, E TAMBÉM NÓS NÃO EXISTIAMOS.




Anexo XIX – Apresentação do Power Point do Grupo F

O AMOR

Qual é a sensação do amor?



ENTREVISTA

Como se chama? 

Ana Catarina de Oliveiras Abraul


Já alguma vez esteve apaixonada?

Claro que sim

Como se sente quando está apaixonada?

Sinto-me mais feliz, mais bonita e o coração bate mais depressa

Continuação

entrevista 

Como começou a gostar do seu marido?

À medida que o fui conhecendo, fui gostando mais dele.

E dos seus filhos?

A partir do momento em que eles foram fecundados

Ame!!!!
Mesmo que sofra,
Mesmo que chore
Mesmo que lute
Para que no final
possa dizer...
sofri, chorei, lutei,
mas...
AMEI!!!!



diaryofgirls.blogger 

O AMOR não escolhe animais <idades>



Característica exclusiva do ser humano?

www.ppt.com.br

OUTRA ENTREVISTA...

Como se chama?

Alice Campino da Costa


Já alguma vez esteve apaixonada?

Sim

Como se sente quando está apaixonada?

Sinto-me feliz brilhante ,como se fosse o sol

Continuação

entrevista 

Como começou a gostar do seu marido?

Quando o conheci e ao longo dos anos fui gostando mais dele

E dos seus filhos?

Em feto gostava deles mas com o nascimento o amor aumentou

Amor




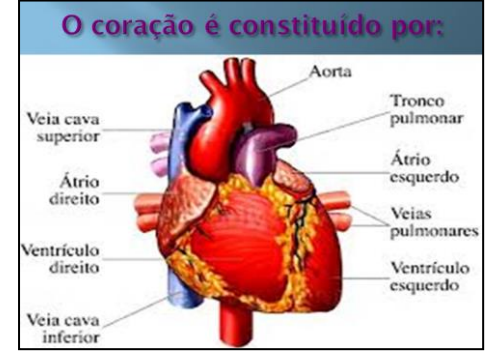
Os animais sabem amar com toda a plenitude do amor! Ah temos tanto a aprender com eles...]]

TE ADORO 



Conclusão

Concluimos que o amor não é só com os humanos mas sim com todos os seres vivos. O amor também é amizade e não só amor de namorados.

Fim...



Anexo XX – Grupos do trabalho de Projeto: O que é o amor?

	Temas/Questões	O que sabemos	O que gostávamos de saber	Fontes de informação
Grupo A	O que é gostar tanto?	É um sentimento agradável	Quais são as formas de gostar	Entrevistas Pesquisa: Livros e Internet
Grupo B	Que tipos de amor existem?	Existe amor entre pais e filhos, entre namorados e casais e existe a amizade	Como funciona o amor?	Entrevistas Pesquisa: Internet
Grupo C	O que se sente quando se está apaixonado?	É uma sensação agradável	Como é que o nosso coração se sente?	Pesquisa: Internet Entrevistas
Grupo D	Como nasce o amor?	Que o amor pode nascer de várias maneiras	Outras maneiras de o amor nascer, para além da amizade	Pesquisa: Livros e internet Entrevista
Grupo E	Porque é que o amor existe?	Se não houvesse amor, não havia muitas pessoas	Se não houvesse amor, como seria a vida?	Pesquisa: Livros e internet
Grupo F	Qual é a sensação do amor?	O amor é um estado total de paixão	Como se começa a gostar de alguém?	Entrevista

Através das questões formuladas pelos alunos, com o preenchimento da tabela sobre o trabalho de projeto, consegue-se identificar alguns aspetos, que os grupos recorrem, para a formulação das questões. Um dos aspetos são as sensações do amor, como o grupo C com a questão “o que se sente quando está apaixonado” e o grupo F com a questão “qual é a sensação do amor”. Outro aspeto são os tipos de amor, nesta onde se inserem os grupos A com a questão “o que é gostar tanto”, o grupo B com a pergunta “que tipos de amor existem” e o D com a questão “como nasce o amor”. Por fim, outro aspeto era a vida sem o amor, com o grupo E com a questão “porque é que o amor existe”.

Anexo XXI – Avaliação 1 (14 de maio de 2013)

Nome: _____ N.º ____ Data: ____/____/____

Avaliação

Trabalho de projeto “O que é o amor?”

1. Coloca um X na escala adequada.

	1	2	3	4	5
a) Como está a funcionar o teu grupo?					
b) Todos estão a trabalhar de igual forma?					
c) Todos participam no trabalho?					
d) Conseguem facilmente resolver os problemas?					
<u>Notas:</u>					

*Escala: 1 – Muito mal; 2- Mal; 3- Satisfatório; 4- Bem; 5- Muito bem

2. O que já aprendeste?

3. Que dificuldades estás a sentir?

Anexo XXII - Notas de campo: respostas dadas pelos alunos na : Avaliação 1

Grupo A

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 1: 5, 4, 4, 5. – Não apresentou notas.

Aluno 2: 4, 1, 3, 5. - Justificou o 1 dizendo: “o Tomás não está interessado”

Aluno 3: 1, 1, 1, 3. – Justifica nas notas que “ eles não me deixam ver o trabalho no computador e não me deixam escrever no computador e não trabalhei quase nada”

Aluno 4: 3, 2, 1, 5. – Diz que “o Pedro e a Maria participam mais do que eu e o Tomás”

Este grupo no início teve alguns conflitos, principalmente com o Tomás, pois não participava e estava sempre a criar muita confusão e discussão no grupo. Mas ao longo do trabalho foram superando este obstáculo, deixando que todos participassem no trabalho e ajudando mais os colegas.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 1: “que o amor é infinito”

Aluno 2: “muita coisa: que há muitos tipos de amor, que se pode medir”

Aluno 3: “quase nada porque não me deixam ver”

Aluno 4: “quanto mede da terra até á lua (...)”

Mostraram mais uma vez que existe conflitos entre o grupo, principalmente o Tomás, quando refere que não aprendeu nada, porque os restantes elementos deixam ver o computador. As aprendizagens estão relacionadas com a questão formulada.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 1: “não tenho dificuldades”

Aluno 2: “não tenho dificuldades”

Aluno 3: “em tentar ver”

Aluno 4: “terminar o PowerPoint, porque o Tomás está sempre a brincar”

Mais uma vez revelam que existem alguns conflitos no grupo, nomeadamente entre um aluno e o restante grupo.

Grupo B

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 5: 3, 1, 5, 5 – Não indica qualquer justificação, no campo das notas.

Aluno 6: 5, 1, 5, 4 – Não indica qualquer justificação, no campo das notas.

Aluno 7: 3, 1, 5, 5 – Não indica qualquer justificação, no campo das notas.

Aluno 8: 5, 4, 3, 3. – Não indica qualquer justificação, no campo das notas.

Nenhum elemento deste grupo fez alguma justificação no campo das notas, apesar de três elementos referirem que nem todos estão a trabalhar de igual forma, colocando 1, nesse mesmo aspeto. Este foi um grupo que demorou muito tempo para começar a desenvolver o trabalho, pois de início não pareciam funcionar bem, enquanto grupo.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 5: “Quais os tipos de amor que existem e com quem os devemos ter. O que é o amor”

Aluno 6: “Aprendi que o amor é forte”

Aluno 7: “Aprendi quais são os vários tipos de amor e que o amor também pode ser entre animais e pessoas ou só animais”

Aluno 8: “Já aprendi algumas coisas. Por exemplo a pesquisar”

Três alunos referiram aprendizagens relacionadas com a questão em estudo e um dos elementos do grupo, referiu como aprendizagem a pesquisa do trabalho. Este foi um aspeto que muito dos alunos, não sabiam fazer e que grupo a grupo a investigadora foi auxiliando nas dificuldades apresentadas.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 5 “Não tive dificuldades”

Aluno 6: “Tenho vergonha”

Aluno 7: “Eu não estou a sentir dificuldades”

Aluno 8: “Estou a sentir algumas dificuldades, porque não estou a entender muito bem”

Nesta questão dois alunos referem que não tinham dificuldades. Um aluno refere que não está a perceber bem e outro diz que sente vergonha, provavelmente ao abordar estes assuntos sente-se envergonhado.

Grupo C

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 9: 5, 4, 5, 5 – Não indica nada no campo das notas.

Aluno 10: 5, 5, 5, 5 – Não indica nada no campo das notas.

Aluno 11: 4, 5, 5, 5 – Justifica o 4 dizendo “eu pos 4 porque uns estão a brincar”.

Aluno 12: 5, 4, 5, 5 – Não indica nada no campo das notas.

Este foi um grupo que desde o início funcionou bastante bem. Todos os elementos trabalharam, participaram, ajudavam-se uns aos outros e resolviam muito bem os conflitos ou problemas que enfrentavam.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 9: “Já aprendi os vários tipos de amor e outras coisas”.

Aluno 10: “Já aprendi que se sente muitas coisas quando se está apaixonado”.

Aluno 11: “Já aprendi a mexer melhor no PowerPoint porque posemos vários enfeites”.

Aluno 12: “Já aprendi o que é o amor e que já sei que à vários tipos de amor o amor entre pais, irmãos, e namorados”.

Um elemento referiu o PowerPoint como aprendizagem. Os restantes alunos referiram aprendizagens relacionadas com a questão em estudo.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 9: “Estou a sentir dificuldades em responder às questões”.

Aluno 10: “Não tenho dificuldades”.

Aluno 11: “Nenhuma dificuldade”.

Aluno 12: “Estou a sentir dificuldades em fazer o texto”

Dois elementos indicaram duas dificuldades, uma delas diz respeito à preocupação em responder à questão problemática e outra diz respeito, à realização de um texto, visto este ser um aluno com necessidades educativas especiais na domínio do português, por isso mostrar tal preocupação.

Grupo D

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 13: 4, 3, 5, 4. – Não indica nada no campo de notas.

Aluno 14: 4, 3, 4, 5. – Refere: “A Ângela e a Mariana S. não trabalham lá muito”.

Aluno 15: 4, 3, 4, 5 – Não indica nada no campo das notas.

Aluno 16: 4, 3, 5, 4 – Não indica nada no campo das notas.

Neste grupo estavam duas alunas com muitas dificuldades. No início existiram alguns problemas, pois as duas alunas não estavam a participar muito na concretização do trabalho, porque estavam um pouco excluídas nas tarefas do grupo. Mas com algumas conversas e com o tempo os restantes colegas incluíram as colegas nas tarefas e estas, passaram a ajudar mais.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 13 “Aprendi coisas sobre o amor”.

Aluno 14: “Que o amor pode ser através das pessoas ou quando uma pessoa gosta da outra”.

Aluno 15: “Aprendi mais coisas sobre o amor e sobre as várias formas de o amor nascer”.

Aluno 16 “Eu aprendi muitas coisas sobre o amor”.

As aprendizagens estão relacionadas com a questão que estão a trabalhar.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 13: “Eu estou a ter dificuldades em ajudar no trabalho”.

Aluno 14: “Não sinto dificuldades”.

Aluno 15: “Em fazer tudo no tempo que é pedido”.

Aluno 16: “Não estou”.

Uma aluna refere que a sua dificuldade é em ajudar o restante grupo (esta é uma aluna com bastantes dificuldades). Outra aluna menciona que a sua dificuldade está relacionada com o tempo, pois considera pouco tempo para o trabalho.

Grupo E

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 17: 5, 3, 3, 5 – Não indica nada no campo das notas.

Aluno 18: 5, 4, 5, 4 – Não indica nada no campo das notas.

Aluno 19: 5, 3, 5, 4 – Menciona que: “Às vezes o Rodolfo às vezes não ajuda muito. Às vezes não encontramos as coisas que precisamos”.

Este era um grupo de apenas três elementos e um dos elementos, no início do trabalho não ajudava muito os restantes elementos do grupo, mas com o avançar do trabalho este apeto foi-se alterando e acabaram por funcionar muito bem.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 17 “Eu já aprendi que sem o amor não havia crianças”.

Aluno 18: “Eu aprendi que o amor é importante e sem ele as pessoas estavam todas infelizes”.

Aluno 19: “Que o amor é importante e especial”.

Esta segunda questão está um pouco relacionada com a questão que o grupo está a trabalhar.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 17: “Não tenho dificuldades”.

Aluno 18: “A procurar na internet e a perguntar questões, porque não encontrávamos nada na internet e não tínhamos ideias para perguntas”.

Aluno 19: “A procurar na internet, porque não encontramos na net o que precisamos”.

Neste grupo a maior dificuldade foi na pesquisa de informação e na realização de perguntas para o questionário. Tive de os auxiliar e orientar na pesquisa e na realização das questões.

Grupo F

Um dos alunos que estava inserido neste grupo, faltou e não respondeu a esta avaliação. Apenas dois alunos responderam, pois o grupo era constituído por três elementos.

1.ª Questão: Como está a funcionar o teu grupo? Todos estão a trabalhar de igual forma? Todos participam no trabalho? Conseguem facilmente resolver os problemas?

(1 – muito mal, 2 – mal, 3 – satisfatório, 4 – bem e 5 – muito bem)

Aluno 20: 4, 3, 4, 5 – Não indica nada no campo de notas.

Aluno 21: 2, 1, 3, 4 – Diz: “O grupo está a funcionar mal por causa do Francisco só brinca, eu e o João somos os únicos a trabalhar”

Este foi um grupo que funcionou muito mal desde o início e esteve sempre bastante atrasado no trabalho, em relação aos restantes grupos. Era um grupo com muitos conflitos entre si e estavam mais tempo na brincadeira ou a discutir, do que a trabalhar. Era preciso estar sempre a orientar este grupo, pois sem orientação do professor era muito difícil concretizarem algo.

2.ª Questão – O que já aprendeste?

Aluno 20: “Aprendi mais coisas sobre o amor”.

Aluno 21: “Já aprendi que as pessoas são diferentes, mas lá porque sejam animais ou outras coisas o amor não é diferente”.

As aprendizagens estão, relacionadas com a questão que o grupo trabalhou.

3.ª Questão – Que dificuldades estás a sentir?

Aluno 20: “A dificuldade é de entrevistar, porque tenho vergonha”.

Aluno 21: “É difícil fazer as perguntas porque as que nós fazemos não estão relacionadas com a nossa pergunta e o Francisco atrapalha”.

As dificuldades estão relacionadas com as entrevistas que tinham para concretizar. Um deles refere que tem vergonha em fazer as questões.

Anexo XXIII – Avaliação 2 (5 de junho de 2013)

Avaliação

Esta avaliação serve para avaliar todas as atividades que realizamos ao longo destes meses sobre o tema do amor.

Conto com a tua ajuda para saber o que correu melhor e o que pode ser melhorado.

Coloca um X na opção que é para ti, a mais adequada.

1. Gostaste de abordar esta temática?

Sim

Não

1.1. Porquê?

2. Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostaste de realizar. Sendo que 1 é a que menos apreciaste e 6 a que mais gostaste.

Jogo dos sentimentos

História “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”

Dramatização da história

Guerra dos sexos

Jogo das palavras e imagens

Trabalho de grupo: O que é o amor?

3. Achaste importante alguma destas atividades?

Sim

Não

3.1. Porquê?

4. O que aprendeste com estas atividades?

5. O que ainda gostavas de saber?

Obrigada pela tua opinião!

Anexo XXIV - Notas de campo das respostas dadas pelos alunos na: Avaliação 2

Pergunta 1 – Gostaste de abordar a temática? Porquê?

Nesta questão todos os alunos responderam sim, sendo que nenhum aluno respondeu não. A maioria, 11 alunos, justificou que gostou pois aprendeu mais sobre a temática e divertiu-se muito. 3 alunos referiram que foi uma temática importante, 2 alunos disseram que gostaram devido aos jogos concretizados e 6 alunos fizeram referência a outras justificações tais como, a importância do trabalho de grupo, o gosto pelo tema e que se sentiram bem ao abordar o tema.

Pergunta 2 – Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostaste de realizar. Sendo que 1 é a que menos apreciaste e 6 a que mais gostaste.

Com 1, isto é, a atividade menos apreciada foi o jogo dos sentimentos, com 6 alunos. A dramatização e o jogo das palavras e imagens, com 4 alunos cada. A guerra dos sexos e a história “Será que a Joaquina tem uma Pilinha?”, com 2 alunos cada e o trabalho de projeto, com 1 aluno.

Com 2 o jogo das palavras e imagens teve 15 alunos, o jogo dos sentimentos 4 alunos, a guerra dos sexos e a dramatização, 2 alunos cada. As restantes atividades não foram mencionadas com nível 2.

Com 3 a guerra dos sexos, teve 9 alunos, a dramatização 6 alunos, o trabalho de projeto 2 alunos e a história “Será que a Joaquina tem uma Pilinha?”, 1 aluno cada. O jogo dos sentimentos não foi mencionado.

Com 4, a história teve 6 alunos, o trabalho de projeto 5 alunos, o jogo dos sentimentos, 4 alunos, a dramatização com 3 alunos e o jogo das palavras e imagens com 2 alunos. A guerra dos sexos não foi mencionada.

Com 5 a guerra dos sexos, teve 5 alunos, o jogo dos sentimentos e a dramatização 4 alunos cada, a história e o trabalho de projeto 3 alunos cada. O jogo das palavras e imagens não foi mencionado.

Com 6, isto é, a atividade mais apreciada foi o trabalho de projeto, com 9 alunos, a história com 7 alunos, o jogo dos sentimentos, a guerra dos sexos e o jogo das palavras e imagens com 1 aluno cada. A dramatização não foi mencionada.

A maioria dos alunos apontou para o trabalho de projeto como atividade mais apreciada e o jogo dos sentimentos como a menos apreciada.

Nesta questão, um dos alunos respondeu tudo 6, o que não é válido. Outro aluno, colocou três vezes o número 6 e outro alunos não colocou o número, passando do 2 para o 4 e terminando a sua avaliação em 7. Estes dois também não foram válidos.

Pergunta 3 – Achaste importante alguma destas atividades? Porquê?

Todos os alunos responderam que sim, sendo que 13 alunos justificaram que foi importante pois aprenderam coisas importantes. 2 alunos referiram que era importante e os restante 7 alunos justificaram que gostaram e foi divertido.

Pergunta 4 – O que aprendeste com estas atividade?

A maioria dos alunos referiu que aprendeu muito e aprendeu sobre os vários tipos de amor. Houve ainda alunos que referiram que aprenderam que o amor não era só estar apaixonado, o que era o amor, que o amor era importante e a trabalhar em grupo. Houve 2 alunos que não responderam.

Pergunta 5 – O que ainda gostavas de saber?

A maior parte dos alunos respondeu que gostava de saber mais sobre o amor, como por exemplo as sensações do amor, a origem dos sexos, se não houvesse pessoas, será que havia amor.MM