

# Refletindo sobre estereótipos de género numa turma de 3.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Daniela Sofia Teixeira Almeida

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2020

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## INTERVENIENTES NA PES

Educadora Sónia Correia, Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, 1.º ano, 1.º semestre

Doutora Clarinda Barata, Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, 1.º ano, 2.º semestre e Prática Pedagógica I e II – 1.º CEB, 2.º ano, 1.º e 2.º semestres



## AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste meu percurso, que acreditam em mim e que de uma forma ou outra nunca me deixaram desistir deste sonho.

À minha mãe, irmã e cunhado por serem a melhor família do mundo, por me ajudarem a crescer, por me apoiarem e compreenderem ao longo deste percurso e por nunca me deixarem desistir.

Ao meu afilhado Gonçalo, por todos os momentos de crescimento que perdi por estar longe e ao mesmo tempo por me receberes todos os fins de semana de sorriso na cara e por me ensinares constantemente ao longo destes anos.

À minha colega Ana por todas as aventuras, aprendizagens, alegrias e tristezas que vivenciamos ao longo deste percurso.

À Mara por todos os momentos em que me apoiaste quando me sentia em baixo, por todos os sorrisos, alegrias e tristezas que vivenciamos.

Às minhas professoras Orientadoras Clarinda Barata e Sónia Correia, pelos conselhos e disponibilidade prestados ao longo deste percurso, por me ajudarem a crescer e aprender mais sobre a profissão que tanto amo. De uma forma especial à professora Clarinda Barata pelos conselhos, simpatia e sugestões dadas para a concretização deste relatório.

Às Educadoras, Professoras e crianças que me acolheram carinhosamente, permitindo-me crescer e aprender, sem elas nada teria sido possível.

Ao meu pai, que não me pode ver concluir mais uma etapa, mas que certamente está orgulhoso de todo o meu percurso.

A todas as pessoas que fizeram parte da minha vida, obrigada de coração.



## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes: Parte I – Dimensão Reflexiva e Parte II – Dimensão Investigativa.

Na parte I, apresentam-se as reflexões críticas, fundamentadas com os aspetos mais relevantes vivenciados durante as Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos. Assim, apresenta-se uma reflexão sobre o papel do educador/ professor reflexivo, seguida da reflexão alusiva ao contexto de Creche, Jardim de Infância e, seguidamente, as reflexões do contexto do 1.º CEB (2.º e 3.º ano de escolaridade).

Na parte II, encontra-se o estudo investigativo concretizado, cuja finalidade foi compreender de que forma a realização de uma sequência de tarefas não sexistas contribui para a alteração dos estereótipos de género numa turma de 3.º ano de escolaridade. Este estudo permitiu desenvolver um inquérito inicial, realizando um levantamento dos estereótipos de género existentes na turma; de seguida, desenvolver uma sequência de tarefas não sexistas; e, por fim, repetir o mesmo inquérito, de forma a perceber se existiram alterações ou manutenção das respostas dos alunos.

Os resultados do estudo investigativo realizado, indiciam que a sequência de tarefas não sexistas implementadas, pedagogicamente, alteraram as respostas dadas pelos participantes, relativamente aos papéis de género.

### **Palavras chave**

1.º Ciclo do Ensino Básico; educação de infância; estereótipos de género; propostas não sexistas; reflexão.





## ABSTRACT

The following report has been elaborated for the Master in pre-school education and teaching of the 1st cycle of basic education, it is divided in two parts: Part I: Reflective Dimension and Part II: Investigative Dimension.

In the first part, critical reflexion are presented, reasoned with the more relevant aspects lived during Pedagogical Practices in different contexts. This way, a reflexion of the role of the educator/ Reflective teacher is presented, followed by the reflection of day care, kindergarten and of the first cycle of basic education (Second and Third year of school).

In the second part, an investigative study has been realized, whose purpose was to understand how performing a non-sexist task sequence contributed to the alteration of the sexist of gender stereotypes in a third grade class. This study allowed to develop an initial questionnaire conducting to a survey of gender stereotypes in the class; the developing a non-sexist task sequence; and after that, realizing the same questionnaire, in order to understand if any alteration or maintenance was noticed in the student's answers.

The results of the investigative study carried out, it indicated that the pedagogically implemented non-sexist task sequence changed the answers given by the participants, regarding gender roles.

### **Keywords**

1st Cycle of Basic Education; childhood education; gender stereotypes; non-sexist proposals; reflection



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral .....	xi
Índice de Figuras .....	xv
Índice de Tabelas .....	xvii
Abreviaturas.....	xviii
Introdução .....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. O Educador de Infância e o Professor Reflexivo .....	4
2. Contextualização do Contexto Educativo – Creche .....	5
3. Contextualização do Contexto Educativo – Jardim de Infância.....	12
4. Contextualização do Contexto Educativo – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
5. Contextualização do Contexto Educativo – 1.º Ciclo do Ensino Básico - II.....	30
6. Considerações Finais .....	39
Parte II – Dimensão Investigativa .....	41
1. Introdução.....	41
1.1. Questão de Investigação .....	41
1.2. Objetivos da Investigação .....	42
1.3. Contexto, Relevância e Pertinência do Estudo.....	42
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico .....	45
2.1. Género .....	45
2.2. Estereótipos De Género .....	46
2.2.1. A Construção dos Estereótipos de Género pelas Crianças .....	48
2.3. Papel da Escola na Promoção da Igualdade de Género.....	52
2.3.1. Educação para a Sexualidade .....	54

2.3.2. Educação para a Cidadania.....	57
Capítulo 2 - Metodologia De Investigação.....	61
3.1. Questão de Partida e Objetivos do Estudo .....	61
3.2. Caracterização dos Participantes do Estudo .....	61
3.3. Natureza do Estudo.....	61
3.4. Fases do Estudo .....	62
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	65
3.5.1. Observação Participante .....	65
3.5.2. Inquérito por Questionário.....	66
3.5.3. Registo dos Alunos.....	66
3.5.4. Gravações Audiovisuais .....	66
3.6. Técnicas de Tratamento de Dados.....	67
Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados .....	69
4.1. Questionário Pré-Teste .....	69
4.1.1. Profissões: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	69
4.1.2. Cores: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	70
4.1.3. Ações, Sentimentos/Emoções: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	72
4.1.4. Brinquedos: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	73
4.1.5. Vestuário: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	74
4.1.6. Síntese do Questionário – Pré-Teste.....	75
4.2. Propostas Educativas Não Sexistas .....	76
4.2.1. O Desafio da Igualdade .....	76
4.2.2. Jogo “Fotopalavra” - Brinquedos e Profissões .....	77
4.2.3. Campanha – A Profissão Não Tem Género .....	79
4.2.4. Síntese das Propostas Educativas Não Sexistas .....	81
4.3. Questionário Pós-Teste.....	81
4.3.1. Profissões: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	81

4.3.2. Cores: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	82
4.3.3. Ações, Sentimentos/Emoções: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	83
4.3.4. Brinquedos: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	84
4.3.5. Vestuário: Masculino, Feminino ou Ambos? .....	85
4.3.6. Síntese do Questionário Pós-Teste .....	87
Considerações Finais do Estudo .....	89
Limitações do Estudo .....	90
Sugestões de Investigações Futuras .....	90
Conclusão do Relatório .....	91
Referências Bibliográficas.....	92
Anexos.....	1
Anexo 1 – 1. <sup>a</sup> Reflexão de PP de Jardim de Infância .....	2
Anexo 2 – 1. <sup>a</sup> Reflexão de PP de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de escolaridade .....	5
Anexo 3 – 1. <sup>a</sup> Reflexão de PP de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º Ano de Escolaridade.....	8
Anexo 4 – Inquérito por Questionário – Pré-Teste .....	12
Anexo 5 – Inquérito por Questionário - Pós-Teste.....	14
Anexo 6 – Registo Individuais dos Alunos .....	16
Anexo 7 – Transcrição do 1.º Vídeo - 24 de abril de 2019 .....	17
Anexo 8 – Transcrição do 2.º Vídeo – 7 de maio de 2019 .....	23
Anexo 9 – Transcrição do 3.º Vídeo – 14 de maio de 2019 .....	35
Anexo 10 – Registo dos alunos relativos ao 1.º Vídeo – 24 de abril de 2019.....	42
Anexo 11 – Registo dos Alunos relativos ao 3.º Vídeo – 14 de maio de 2019 .....	47
Anexo 12 – Fotografias Atividade 2.....	52



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Peixe com material reciclável.....	17
<b>Figura 2</b> – Polvo construído com uma garrafa reciclável.....	17
<b>Figura 3</b> – Mural de peixes e título do projeto construído com elementos da natureza recolhidos pelas crianças.....	17
<b>Figura 4</b> – Criação do cartaz “Hospital das palavras”.....	28
<b>Figura 5</b> – “Hospital das palavras” – As primeiras palavras.....	28
<b>Figura 6</b> – Fases do Estudo.....	63
<b>Figura 7</b> – Quadro da atividade 2 com os cartões colocados pelas crianças.....	78





## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Objetivos investigativos das fases do Estudo.....	64
<b>Tabela 2</b> – Categorias e subcategorias de análise dos dados dos questionários e das propostas educativas.....	68
<b>Tabela 3</b> – Opinião dos participantes relativa às profissões.....	70
<b>Tabela 4</b> – Opinião dos participantes relativa às cores.....	71
<b>Tabela 5</b> – Opinião dos participantes relativa a ações, sentimentos/emoções.....	72
<b>Tabela 6</b> – Opinião dos participantes relativa aos brinquedos.....	73
<b>Tabela 7</b> – Opinião dos participantes relativa ao vestuário.....	74
<b>Tabela 8</b> – Opinião dos participantes relativa às profissões (pré e pós-teste).....	82
<b>Tabela 9</b> – Opinião dos participantes relativa às cores (pré e pós-teste).....	83
<b>Tabela 10</b> – Opinião dos participantes relativa a ações, sentimentos/emoções (pré e pós-teste).....	84
<b>Tabela 11</b> – Opinião dos participantes relativa aos brinquedos (pré e pós-teste).....	85
<b>Tabela 12</b> – Opinião dos participantes relativa ao vestuário (pré e pós-teste).....	87

## ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DGE – Direção-Geral de Educação

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

JI – Jardim de Infância

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte refere-se à dimensão reflexiva respeitante aos contextos vivenciados ao longo dos quatro semestres, ou seja, ao contexto de Creche (crianças de 1/2 anos), Jardim de Infância (JI) (crianças dos 3 aos 6 anos) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (com crianças do 2.º e do 3.º ano de escolaridade). Nesta seção do relatório são apresentadas as reflexões críticas e fundamentadas, as vivências realizadas, aprendizagens e as dificuldades sentidas ao longo destas Práticas Pedagógicas (PP), nos diferentes contextos, incluindo ainda uma contextualização dos contextos educativos.

A segunda parte, diz respeito à dimensão investigativa, que se encontra dividida em: Introdução; Questão de investigação e objetivos da investigação; Contexto, relevância e pertinência do Estudo. Seguidamente, encontra-se três capítulos: Capítulo 1 – Enquadramento Teórico; Capítulo 2 – Metodologia; Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos Resultados e, por fim, as Conclusões do Estudo, Limitações do mesmo e Sugestões de possíveis investigações. Esta parte do relatório encontra-se dividida em três capítulos sendo que cada um está dividido em subcapítulos. Nesta segunda parte é apresentado o estudo efetuado em contexto de 1.º CEB, com crianças de 8/9 anos de idade, com o intuito de responder à pergunta de partida definida: “De que forma a realização de uma sequência de tarefas não sexista contribui para a alteração de estereótipos de género?”. Neste sentido, realizou-se um inquérito inicial para obter as conceções existentes das crianças, de seguida, realizou-se uma sequência de tarefas não sexistas e por fim, um inquérito igual ao inicial para se verificar a alteração ou manutenção dos estereótipos de género.

Por último, apresenta-se a Conclusão do Relatório na qual reflito sobre a pertinência de todo o percurso desenvolvido, bem como o contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Posteriormente, encontra-se as Referências Bibliográficas, assim como, os Anexos.



## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte do Relatório exponho alguns aspetos que foram fundamentais para o desenvolvimento do meu processo ensino-aprendizagem enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB. Estes foram os pontos de partida para melhorar a minha prática educativa tendo em vista a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Num primeiro ponto desta dimensão, tento engrandecer a importância da reflexão crítica na formação de educadores e professores, tendo presente um contínuo aperfeiçoamento das práticas educativas.

No segundo, terceiro, quarto e quinto ponto desta dimensão reflexiva apresento as minhas aprendizagens no âmbito da educação de infância (Creche e Jardim de Infância) e 1.º CEB, assim como as minhas expectativas iniciais e receios nos diferentes contextos.

Por fim, deixo algumas considerações finais deste percurso de aprendizagens.

É importante mencionar que todos os nomes utilizados neste documento são fictícios de modo a preservar a confidencialidade de todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar ao longo deste período.

## 1. O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR REFLEXIVO

A reflexão é a “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 3) e é vista como um processo que deve estar na base de toda a atividade docente do educador de infância e do professor.

Assim sendo, o professor ou educador reflexivo é aquele que questiona frequentemente as suas ações, refletindo sobre a mesma e agindo em conformidade, pensando na sua ação e adequando-a sempre de forma flexível às diferentes situações, que por vezes são imprevisíveis e após essas, refletir sobre a mesma num processo de aprendizagem. Tal como refere Schön, citado por Alves (2013) este defende que “...o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito”, isto é “...o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina.” (p. 19).

Existem diferentes tipos de reflexão e, segundo Oliveira e Serrazina (2002) distinguem-se por a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros são vistos como “... essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário.” (p.31), já a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que permite ao professor desenvolver-se e construir uma forma única de conhecer. É, portanto “... olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p. 31).

Deste modo, ao longo destes dois anos, refleti, semanalmente, ao longo da prática pedagógica, sobre a minha ação, analisando-a sempre depois da intervenção. Para contribuir para esta mesma reflexão, por vezes era essencial as conversas com as professoras supervisoras, as professoras/educadoras cooperantes e com a colega de PP. Na verdade, foi um longo processo em que tive muito que crescer, pois sempre tive muita dificuldade em perceber o que era refletir. Para mim, o maior desafio era refletir sobre o meu papel durante a ação e, como futura profissional, era este nível de reflexão que queria atingir, o de ser capaz de, no momento da ação alterar ou melhorar a minha ação educativa.

Após esses semestres de luta para conseguir melhorar a minha capacidade reflexiva, sinto que ainda tenho muito a aprender e que será um processo muito mais exigente. A prática reflexiva é essencial na nossa vida profissional uma vez que nos torna profissionais mais conscientes, mas também permite às crianças uma melhoria no seu desenvolvimento, pois não é só o professor que deve ser reflexivo, mas também as crianças, uma vez que permite desenvolver-lhes capacidades de reflexão e ao mesmo tempo desenvolve a sua aprendizagem.

Ao longo de toda a formação na ESECS, os professores tentaram desenvolver a minha capacidade de reflexão e investigação, incentivando-me a observar situações educativas e a refletir sobre elas, sobre a minha prática educativa, identificando os aspetos positivos e os menos positivos e o que esteve na base desses aspetos, levando-me assim, a refletir sobre os mais variados aspetos da PP. Após um longo percurso, consegui ser mais autónoma e procurar respostas para as minhas próprias questões. Este hábito semanal de reflexão, levou-me a melhorar tanto ao nível das planificações, como da avaliação e com isto, sentia-me mais confiante e segura no caso de surgir algum imprevisto na minha ação educativa.

Estas reflexões tornaram-me melhor, tanto ao nível pessoal como profissional, uma vez que refletir é essencial para a vida e para as tomadas de decisão e, através desta aprendizagem consegui tornar-me uma pessoa melhor a cada semana, uma pessoa que já não tinha tantas dificuldades a decidir o que refletir a cada semana e esta é, sem dúvida, uma das melhores dádivas que levo destes anos.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – CRECHE

Esta reflexão pretende incidir sobre o meu percurso no contexto de creche. Esta irá conter uma introdução ao contexto educativo em que estive inserida, ou seja, caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças, e de seguida uma reflexão sobre a importância das rotinas na creche assim como a importância da observação.

### INTRODUÇÃO AO CONTEXTO EDUCATIVO

Esta prática pedagógica realizou-se durante 15 semanas em que me foi possível aprender imenso sobre o dia-a-dia em creche, uma vez que nunca tinha estado em contacto com esta valência.

Nas primeiras semanas em que apenas realizamos observação, recolhemos dados para melhor conhecermos a instituição em que estávamos inseridas assim como a sala de atividades e o grupo de crianças com quem estivemos neste período. É fundamental conhecer o contexto em que estamos a realizar a nossa prática, uma vez que só assim seremos capazes de atuar devidamente nas nossas intervenções, pois tal como refere Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2007), a criança é influenciada pelo seu código genético e por fatores externos, tais como, o meio, a cultura, a sociedade e a raça, ou seja, conhecer as instituições e o meio que as rodeia torna-se fundamental para a nossa ação, pois em algumas situações estamos sujeitas aos ideais das mesmas.

### CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde realizei esta prática pedagógica era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente ao concelho de Leiria. Iniciou a sua atividade em 1983, começando apenas com a valência de creche e jardim de infância. Posteriormente, iniciou o ATL (Atividades de Tempos Livres), o Apoio Domiciliário e o centro de convívio para idosos. O centro infantil tem, atualmente, capacidade para apoiar 140 crianças com idades até aos seis anos.

Neste estabelecimento, existiam três salas de jardim de infância, três salas de creche, berçário, cozinha, refeitório, despensa de alimentos, casas de banho para as funcionárias e outra para as crianças, um polivalente, dois armazéns, um corredor central, hall de entrada, o elevador, gabinetes da diretora técnica, sala de reuniões, secretaria, a sala das educadoras, uma sala de arrumos de material didático e casas de banho. No exterior, a instituição dispunha de um parque infantil dividido em duas partes (uma para jardim e outra para a creche), um jardim, a garagem, a casa das máquinas, o arquivo, a arrecadação e as áreas de motricidade das salas de creche I e II.

Tem capacidade para 128 crianças, tendo seis educadoras, uma diretora técnica/assistente social, uma secretária, nove auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. A instituição disponibilizava às crianças o centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), aulas de música dinamizadas por uma sociedade local, aulas de inglês para o pré-escolar e aulas de expressão motora (a partir da Creche II com a educadora e no pré-escolar com um professor de psicomotricidade).



## CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala onde realizei esta prática foi a creche I, que tinha uma entrada comum ao berçário. Era composta por um quadro com as informações relativas à alimentação das crianças, o plano anual de atividades, o período de encerramento da instituição, o calendário da instituição, o registo de entradas e de saídas das crianças, a ementa semanal da creche e os cabides de cada criança.

A sala é constituída por um corredor móvel, o cantinho da cozinha localizado ao lado de uma estante onde estavam dispostos alguns utensílios da mesma, uma mesa redonda com bancos de plástico, o cantinho de leitura com um tapete/manta em frente a um espelho, uma estante que continha os jogos didáticos e livros para as crianças assim como um armário fechado para a documentação da educadora. Disponha ainda de um tapete/manta onde as crianças se sentavam para o reforço matinal e para as atividades de grupo assim como três mesas e seis cadeiras para realizar atividades individuais. Esta era composta com a sala de psicomotricidade que estava equipada com uma casinha de brincar, legos grandes, dois cavalos de baloiço e uma torre desmontável com material acolchoado.

## CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da creche I era um grupo composto por 14 crianças, sete meninas e sete meninos e as suas idades encontravam-se entre 1-2 anos, sendo que todas eram cidadãs portuguesas. Pertenciam a famílias parentais com habilitações superiores ao 12.º ano de escolaridade e nenhuma delas apresentava Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

Este grupo estava junto desde o berçário com exceção de quatro crianças que entraram para este grupo no início do ano. Era um grupo muito recetivo a pessoas novas na sala existindo apenas duas crianças que no início estranhavam e que precisavam de mais tempo de adaptação a essas pessoas, relacionavam-se bem entre si, apesar de existirem birras e desavenças características da idade. Tinham um tempo de atenção para as atividades pequeno, mas eram recetivas a novas propostas educativas que despertassem o seu interesse e atenção.

Este grupo tinha como rotina diária o acolhimento até as 9:00h na sala polivalente, entre as 9:00h e as 10:45h era o momento da rotina da manhã (caracterizava-se por

brincadeira livre, reforço alimentar e a dinamização da proposta educativa em grande grupo e em pequeno grupo), seguia-se a higiene das 10:45h até às 11:00h. De seguida o grupo ia almoçar ao refeitório e retornavam à sala para a higiene. Por volta das 12:30h até as 14:45h era o tempo de repouso/sono, seguido pelo lanche no refeitório e a higiene. Depois das 16:00h até às 18:30h as crianças realizavam brincadeira livre na sala ou no parque infantil se o clima o permitisse. Este grupo usufruía ainda das aulas de música proporcionadas por uma instituição ligada à música às terças feiras no horário das 9:30h até às 10:20h.

## REFLETINDO SOBRE A CRECHE

Quando iniciei este percurso na creche tinha uma grande expectativa sobre a mesma pois, para mim a creche era um grande desafio uma vez que o meu conhecimento sobre a mesma era muito reduzido e como tal sentia-me muito insegura quando iniciei esta prática. A minha principal insegurança prendia-se essencialmente em saber como interagir com estas crianças tão pequenas e como proporcionar-lhes aprendizagens.

No início deste percurso e quando soube que a prática seria com crianças de 1-2 anos fiquei ainda mais apreensiva sobre como iríamos realizar proposta educativas para estas crianças, uma vez que a sua **rotina** estava extremamente estruturada e que o tempo destinado a propostas educativas correspondia a 30 minutos, o que me parecia pouco para a realização das mesmas, uma vez que, nem sempre é fácil captar o grupo todo, ter apenas este tempo aumentou muito o meu nervosismo.

No decorrer da prática fui percebendo que os momentos de rotina são muito importantes para ajudar as crianças a ter segurança e a conhecer as suas rotinas e que não é apenas nos momentos de proposta educativa que podemos proporcionar aprendizagens às crianças, mas que todos os momentos da rotina são momentos significativos para a aprendizagem.

Para Mundo da Criança (2011),

As rotinas são muito importantes nesta fase inicial do desenvolvimento da criança, pois proporcionam experiências de aprendizagem a todos os níveis. Além de serem utilizadas como estratégias para atingir determinados objetivos, transmitem ainda segurança, na medida em que a criança começa a perceber o que acontece em cada etapa do seu dia.

Assim, as crianças ao conhecerem a sua rotina, desenvolvem-se ativamente, tendo segurança na sua vida e permitindo-lhe antecipar os momentos que se vão suceder, ter maior autonomia e realizar mais aprendizagens.

Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interacções com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados (Post & Hohmann, 2003, p. 15).

Estes horários e rotinas facilitam que o educador crie laços com cada uma das crianças e permiti-lhes explorar e adquirir conhecimentos ao seu ritmo. Desta forma, é importante que o educador organize o seu horário de forma a estar presente em todos os momentos de rotina (seja refeição, cuidados de higiene, repouso e brincadeira livre) para assim estar atento a todos os momentos de aprendizagem da criança e assim interagir com ela. Também é fundamental o educador estar presente nos momentos de chegada e partida das crianças para transmitir/receber informações dos pais sobre as crianças.

«“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas.... As experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”».» (Judith Evans e Ellen Ilfield citado por Post & Hohmann, 2003, p. 193).

Ou seja, o educador deve aprender e conhecer o horário diário de cada criança, para o adaptar a um horário global de sala para assim criar um ambiente benéfico a todas as crianças, pois assim, sentem-se mais confiantes e seguras, uma vez que conseguem prever o momento que se sucede no seu dia-a-dia. Ao conhecer a sua rotina, torna mais fácil à criança, aproximar-se do educador aquando da separação dos pais quando são deixados na creche pois sabem o que irá acontecer no seu dia.

Outro dos aspetos que me deixou apreensiva foi a **observação** para planificar as atividades de acordo com os interesses das crianças. Como durante a licenciatura estive no contexto de pré-escolar e 1ºciclo, não fazia ideia como seria planificar propostas para a creche, uma vez que não existe um programa específico para nos orientar e a informação existente ainda é muito escassa. Como tal, quando iniciei com a minha colega as planificações, começamos por planificar por temas, o que não era esperado. Uma das coisas que a professora supervisora nos estava sempre a dizer era que tínhamos

de observar quais as necessidades das crianças, mas inicialmente não sabia o que isso significava dada a minha inexperiência no contexto, o que tornou difícil realizar as planificações. Quando comecei a entender o que significava identificar as necessidades das crianças percebi que observá-las “...significa lançar preferencialmente o olhar sobre o que se passa à nossa frente, evitando intervir” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 17).

Neste mesmo sentido, Parente (2012) defende que, observar e escutar as crianças é fundamental para se conhecer a criança e, desta forma, elaborar propostas que estimulem a sua aprendizagem. Para que isso se verifique,

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. (p.6).

Assim, segundo Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), observar “...proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos.” (p.13). Já Parente (2012) refere que para trabalhar em creche é necessário focarmo-nos na perspectiva da criança para assim identificar as suas necessidades e dar-lhes resposta. Ou seja, “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer a nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.” (p.5). Desta forma, quando comecei a entender o que era observar em creche para dar resposta às suas necessidades, foi muito gratificante começar a elaborar propostas de acordo com esses interesses, pois, quando colocávamos essas propostas educativas em prática era muito satisfatório ver o empenho e interesse das crianças no decorrer das mesmas. Portanto, “Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses individuais das crianças e da sua família” (Parente, 2012, p. 6).

Segundo Carvalho e Portugal (2017) as “observações não são planeadas e ocorrem espontaneamente durante o dia, oferecendo informações valiosas” (p.24), isto é, estas não se realizam apenas em momentos específicos e planificados intencionalmente para esse efeito, mas em qualquer momento do dia, em que o educador esteja atento ao comportamento da criança. Desta forma, a informação recolhida, permite ao educador

proporcionar momentos à criança, que se transformam em momentos de observação mais detalhada e específica que dão ao educador mais detalhes sobre as aprendizagens das crianças.

A observação permite ver “...o que as crianças sabem, mas também como elas pensam e como resolvem problemas.” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p. 27-28) desta forma o educador deve estar atento a todos os momentos das crianças para assim observar e, se possível, registar para mais tarde mostrar aos pais o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Estas devem ser registadas pois o registo torna mais fácil recordar o que aconteceu naquele momento. Assim o educador tem um desafio sempre presente que se prende com o facto de ser capaz de registar observações enquanto interage com as crianças, isto, implica ao educador “...tempo, treino e colaboração.” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 25).

Para realizar estes registos, cabe ao educador escolher a técnica com que mais se identifica. Estes podem “...variar desde simples anotações, a narrativas mais ou menos breves, incluir registos vídeo, imagens, fotos, produções e realizações das crianças, etc.” (Parente, 2012, p. 7) e facilitam ao educador observar o progresso da criança e planear as próximas etapas do seu desenvolvimento. Assim, “Documentar torna-se também uma prática decisiva para comunicar e informar as famílias sobre os processos que os seus filhos viveram no tempo que passaram nos serviços educativos, um tempo em que elas não estão presentes.” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.12). Desta forma, a observação foi fundamental ao longo da minha prática pois proporcionou-me muitas aprendizagens sobre as crianças e a forma como estas aprendem e ajudou-me a ser mais objetiva sobre o que observar, pois nem tudo o que vemos é observar e é essencial saber diferenciar o que é importante e o que não é.

Esta prática pedagógica foi muito gratificante, pois permitiu-me adquirir inúmeros conhecimentos sobre a creche e conhecer melhor esta valência que até então era desconhecida. Esta permitiu-me aprender sobre o que é observar, refletir, planificar e avaliar neste contexto o que foi um percurso muito interessante e desafiante. Proporcionou-me ainda refletir e interpretar a importância das rotinas e da observação em creche que é um elemento fundamental para um educador nesta valência.

O trabalho de um educador de creche é fundamental na vida da criança, pois, é nos primeiros anos de vida da criança que esta tem mais aprendizagens, pelo que o educador em conjunto com os pais, é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Este também tem um papel muito significativo na vida do grupo pois é o educador que transmite segurança e bem-estar às crianças fazendo com que as crianças cresçam com confiança em si próprio e com confiança no educador.

### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – JARDIM DE INFÂNCIA

Esta reflexão final incide sobre o percurso que fiz no contexto de JI. Assim sendo, a reflexão encontra-se dividida em introdução ao contexto educativo, caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças e, por fim, uma reflexão sobre a metodologia de trabalho de projeto que tivemos de implementar e sobre as rotinas realizadas no pré-escolar.

#### INTRODUÇÃO AO CONTEXTO EDUCATIVO

A prática pedagógica em JI teve a duração de 15 semanas em que adquiri muitos conhecimentos sobre a dinâmica do jardim de infância que foram essenciais para o meu crescimento enquanto profissional. Este contexto foi fundamental para a minha formação, uma vez que nunca vivenciei a experiência do jardim de infância da rede pública o que me proporcionou alargar os meus conhecimentos sobre o funcionamento do mesmo e das diferenças e semelhanças deste com o jardim de infância da rede privada.

No decorrer das primeiras semanas recolhemos dados através da observação, de forma a conhecermos melhor a instituição que nos acolheu assim como a sala de atividades em que realizamos a nossa prática e o grupo de crianças. Tal como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) a observação é caracterizada como “...um olhar para aprender.” (p.13) e é através dela que recolhemos dados necessários para “...construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos.” (p.13).

Quando cheguei a este contexto ia um pouco alarmada, pois estava preocupada em como iria proporcionar aprendizagens a um grupo de crianças com idades e necessidades diferentes. Depois das primeiras observações, percebi que é possível

proporcionar aprendizagens sobre a mesma temática, adaptando as estratégias em função das suas idades, interesses e necessidades. A observação é um fator fundamental da prática pedagógica porque é através dela que conhecemos as crianças, o meio que as rodeia, as rotinas e sem esse conhecimento é difícil ajudar o grupo a realizar aprendizagens. Tal como refere Parente (2012)

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. (p.6).

## CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O jardim de infância em que realizei a prática pertence à rede pública e faz parte de um agrupamento de escolas de Leiria. Iniciou a sua atividade em 1987 e foi posteriormente transferido para o espaço atual em 2001. Neste espaço funciona o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estabelecimento educativo, existiam duas salas de pré-escolar no rés do chão, cada uma com capacidade para 22 crianças, quatro salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º andar (correspondentes ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano), dois gabinetes de educadoras/professores (um para o pré-escolar e outro para o 1.º Ciclo), casas de banho (pré-escolar, 1.º ciclo e docentes) e arrumos. Possui ainda o polivalente que permite a passagem para cinco áreas: casas de banho dos funcionários, despensa, cozinha e a sala polivalente que serve de refeitório na hora de almoço e também de biblioteca.

Tem capacidade para 142 crianças, tendo 19 docentes e não docentes, sendo elas, duas educadoras, quatro professoras de 1.º Ciclo, uma coordenadora, duas professoras de apoio ao 1.º CEB, quatro assistentes operacionais, cinco monitoras de ATL e uma cozinheira.

## CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala B1 é uma sala de pré-escolar, localizada no rés-do-chão do edifício principal. Está distribuída por áreas, ou seja, a área das almofadas onde as crianças se sentam para conversar, escutar e partilhar informações, a área da biblioteca onde estas têm a oportunidade de ter contacto com livros sempre que desejam, a área da casinha onde

podem desenvolver a sua criatividade, a área da garagem, a área da construção para desenvolver a sua criatividade, a área da expressão plástica e, por último, as mesas de trabalho onde se realizam trabalhos em pequeno grupo/ individualmente, jogos de mesa e desenho.

As crianças desta sala têm o material sempre ao seu alcance o que facilita o seu manuseamento. Nas paredes encontram-se os trabalhos das crianças, um placard informativo, os quadros das presenças, do tempo e do comportamento, um cartaz com as regras de boa educação, uma televisão e uma prateleira elevada onde se encontra os primeiros socorros e outros materiais de auxílio à educadora. Por último, dispõe de armários para guardar o material pedagógico e os dossiers das crianças é bem ventilada e permite a entrada de muita luz natural.

### CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo em que estive inserida era composto por 22 crianças com idades entre os três e os seis anos sendo, portanto, um grupo heterogéneo. Deste grupo, nove crianças tinham ingressado nesse ano pela primeira vez e demonstravam uma adaptação e integração muito positiva e dez crianças transitariam para o 1.º Ciclo. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa com exceção de uma criança que era do Uzbequistão. Esta criança quando cheguei à instituição ainda se encontrava em fase de adaptação à língua e de adaptação aos colegas, mas no final da prática já se encontrava totalmente adaptada aos colegas.

Nesta faixa etária dos 3-6 anos, as crianças desenvolvem-se muito rapidamente e adquirem conhecimentos de forma rápida, tal como refere Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) “A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua.” (p. 51). Nesta fase as crianças já conseguem pedir o que querem, dizer se estão bem ou mal e dialogar com adultos e crianças.

Desta forma, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem este grupo estava muito desenvolvido e seu discurso era entendido pela maioria das crianças e, nas crianças mais novas quase na totalidade. Para confirmar estas palavras as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de



conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas” (p.21).

No que diz respeito ao desenvolvimento físico, estas crianças apresentavam um desenvolvimento normal para a sua idade. Na idade pré-escolar as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas que lhes permitem uma maior coordenação e precisão motora e que desenvolvam ações mais complexas e com o seu próprio corpo.

## REFLETINDO SOBRE O JARDIM DE INFÂNCIA

Quando iniciei este percurso tinha muitas expectativas sobre como seria uma sala com crianças de idades distintas e com níveis de aprendizagens diferentes. Durante a licenciatura tive a oportunidade de experienciar o jardim de infância numa IPSS e desta forma tinha alguma noção do que era o jardim de infância, mas quando iniciei este semestre percebi que não podia comparar a experiência que tive com a realidade que ia viver. O meu pânico inicial ao observar a sala e as crianças foi como é que eu vou conseguir proporcionar aprendizagens para idades tão distintas. Tal como expressei na 1.ª reflexão

“Os meus receios para esta prática pedagógica prendem-se sobretudo na forma como vamos planificar atividades para um grupo tão diversificado pois temos de pensar em atividades para o grupo como se este fosse dois, ou seja, temos de planificar para o grupo todo, mas temos de criar atividades para o grupo dos 5-6 anos e atividades para as idades 3-4 anos.” (**Anexo I** - 1.ª Reflexão da Prática Pedagógica de Jardim de Infância)

Mas depois de observar e conversar com a educadora consegui perceber como é que podia proporcionar aprendizagens, tendo para isso que adaptar os materiais para as diferentes idades. As crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se também através das relações com os colegas e com a entreajuda que existe na sala de atividades. As crianças adquirem conhecimentos umas com as outras no decorrer das brincadeiras ou na realização de um trabalho em que as mais velhas auxiliam as mais novas, o que proporciona uma interação positiva e significativa para ambas. Assim,

“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu

desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida.” (OCEPE, 2016, p.8).

Outro dos meus receios no decorrer desta prática era implementar a metodologia de trabalho de projeto., tal como referi “Tenho receio ainda da metodologia de trabalho por projeto, pois nunca usamos esta metodologia antes e tenho receio de não a conseguir implementar como é o esperado.” (**Anexo 1** - 1.<sup>a</sup> Reflexão da Prática Pedagógica de Jardim de Infância). Este foi o meu receio principal, porque não fazia ideia sobre o que era este método nem como o podia implementar. Assim, e após muita pesquisa e muitas conversas com os docentes percebi que esta metodologia é centrada nas crianças em que a partir de um determinado acontecimento se planeia com as crianças o que estas querem saber acerca desse acontecimento. Este tipo de metodologia pode ser implementado desde o pré-escolar e tem “(...) efeitos positivos na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e cooperação em grupo.” (Oliveira & Godinho, 2013, p.73).

Desta forma abraçamos o desafio de tentarmos implementar esta metodologia que se caracteriza por ser “... um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (...)” Katz & Chard, 1997, p.3). Ainda segundo estes autores este tipo de trabalho pode durar dias ou até meses dependendo da idade das crianças e do tópico que se está a abordar. Esta metodologia permite que haja uma interdisciplinaridade proporcionando às crianças aprendizagens mais significativas e mais diversificadas.

Já para Barbier (citado por Mateus, 2011) esta metodologia

(...) caracteriza-se por ser desenvolvida em equipa, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados. Todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto. (p.7).

Deste modo, por parte da educadora não surgiu nenhuma oposição à implementação desta metodologia, mas surgiram algumas situações que não nos proporcionava o avanço da implementação, uma das dificuldades que surgiram foi o facto de as crianças

não estarem familiarizadas com esta metodologia e não conseguiam ampliar a área de exploração sobre o que queriam fazer durante o projeto.

Depois das dificuldades iniciais em saber como podia implementar esta metodologia, e depois de as crianças demonstrarem muito interesse nos peixes (surgiu após escutarem uma história do escritor José Fanha) e na reciclagem (realizada pela escola, uma vez que dinamizavam o projeto EcoEscolas), em conjunto, elaboramos uma lista de atividades que gostariam de realizar, tendo em vista esta problemática.

Inicialmente este projeto teve imensas dificuldades, pois as crianças como nunca tinham trabalhado com esta metodologia não conseguiam pensar em que atividades gostariam de realizar e como as podiam realizar (estando sempre a repetir as mesmas ideias/sugestões), sendo que, neste momento senti que o grupo ainda não percebia o porque de estarmos a realizar as atividades pensadas por eles e de não sermos nós a pensar e implementar as atividades. Deste modo, após as sugestões da educadora, voltamos a conversar com as crianças e usamos mais um indutor, neste caso, levamos um peixe para a sala que nos permitiram continuar a projeto. Este teve o nome de “O Fundo do Mar Reciclado” em que ao longo de um mês realizamos atividades que as crianças sugeriram e respondendo às questões que tinham surgido.

Ao longo deste tempo, surgiram atividades, tais como, elementos do fundo do mar com materiais recicláveis, um mural de peixes, jogos, pinturas e desenhos experiências que podem ser vistos nas imagens abaixo.

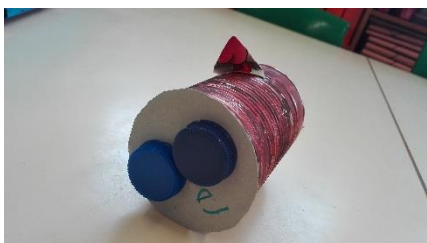


Figura 1 - Peixe com material reciclável.



Figura 2 - Polvo construído com uma garrafa reciclável.



Figura 3 - Mural de Peixes e título do projeto construído com elementos da natureza recolhidos pelas crianças.

No entanto, após um mês a trabalhar esta temática e tendo respondido às questões que surgiram verificamos que as crianças já não demonstravam interesse neste, chegando

mesmo a afirmar estarem “fartos” de falar sobre os peixes. Assim, após conversar com a educadora e com a professora supervisora sobre o projeto e tendo presente a opinião das crianças sobre este chegamos à conclusão que seria mais vantajoso dar o projeto como terminado.

Após terminar o projeto percebi que este teve inúmeros aspetos positivos a saber: permitiu que o grupo se mantivesse mais interessado e empenhado na realização das atividades, pois estas estavam a realizar atividades que partiram delas pelo que ficavam mais interessadas e motivadas; permitiu também tomar decisões em conjunto e discutir ideias, responder a questões que surgiram das crianças; permitiu aumentar a qualidade da aprendizagem através da promoção de igualdade de oportunidades, responsabilidade, cooperação e autonomia nas decisões; e, por fim, permitiu desenvolver diversas áreas do conhecimento de forma integrada. Ao nível de aspetos menos positivos, penso que este não apresentou, apenas senti que esta metodologia pode ser difícil de aplicar caso os alunos não estejam habituados a trabalhar com esta, mas que através dos esforços do educador e do trabalho colaborativo com as crianças este torna-se, sem dúvida, uma mais valia para a aprendizagem das crianças.

No decorrer do projeto foi ainda essencial contarmos com a colaboração dos pais para a recolha de materiais e tivemos o cuidado de documentar todo o trabalho realizado e de o expor para que os pais e os colegas de outras salas contactassem com a informação descoberta, como forma de divulgação, pois “A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças.” Katz e Chard (citado por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2011, p. 17) e assim, mostrar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto.

Outra questão que acho pertinente refletir é o das rotinas no jardim de infância. As rotinas nestas idades são de extrema importância para as crianças pelo que penso ser importante refletir sobre esta questão.

Desta forma, tal como acontece no contexto de creche é fundamental que no pré-escolar as crianças mantenham rotinas diárias. Esta “...permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em

cada momento do seu dia pré-escolar.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 8). Assim é importante que as crianças saibam qual é o momento de acolhimento, de higiene, de alimentação, de proposta educativa e de brincar pois, só desta forma a criança estará segura e confiante no ambiente educativo.

Já para Eichmann, Hohmann & Weikart, Oliveira-Formosinho e Zabalza citado por Moufarda (2014)

Ao chegar a uma sala de Creche ou JI pela primeira vez, a criança vê-se envolta num ambiente novo e estranho, o que faz com que, por vezes, se sinta insegura. Deste modo, ao apropriar-se da Rotina, ou seja, da sequência de acontecimentos, a criança conseguirá antever o que vai suceder a seguir, e desta forma irá sentir-se mais confortável e segura, tornando-se esse sentimento de insegurança cada vez menos significativo. (p. 22).

As rotinas tornam-se constantes e regulares pelo que são uma mais valia na vida do pré-escolar e no seio familiar, pois é através desta rotina que os pais podem preparar os filhos caso haja uma alteração na sua rotina (por exemplo uma saída da escola). Também o educador de infância tem de informar as crianças caso seja necessário alterar as suas rotinas para que estas se possam consciencializar do que vai acontecer e assim estarem preparados para tal. Deste modo, quando ocorria uma alteração na rotina do grupo este era sempre informado, atempadamente, sobre o acontecimento, e quando não era possível avisar com antecedência, sentávamos as crianças e explicávamos o que estava a acontecer e o motivo de realizarem/ não realizarem determinada atividade.

Tal como refere Santos (2010) o jardim de infância deve ser organizado com a ajuda das crianças para que estas sintam que as suas opiniões são valorizadas e que os seus ritmos são respeitados. Desta forma, as crianças desde o primeiro momento sabem andar pela sala e conhecem os sítios onde estão guardados os materiais que mais gostam, esta organização com as crianças também ajuda nas relações entre crianças e adultos, pois ao dar oportunidade às crianças de ajudar a organizar o ambiente educativo estas sentem que o adulto tem confiança nelas o que facilita a confiança e interação entre si. Assim, tal como acontecia nesta sala, sempre que era necessário realizar uma alteração na sala esta era sempre comunicada às crianças, como forma de as envolver na organização do ambiente educativo.

Para organizar uma nova rotina é essencial pensar também nos recursos humanos da sala/ instituição pois, tal como refere Bairos (2015) ao iniciar uma nova rotina deve-se ter em conta “...os recursos físicos e humanos disponíveis ao longo do dia, a estrutura funcional da instituição, como por exemplo, os horários de abertura e fecho, fazendo com que o momento de acolhimento ou de saída se realize num determinado período...” (p.21) para que se possa auxiliar da melhor forma a comunicação com as famílias, uma vez que, estes momentos de comunicação são fundamentais no pré-escolar. Para esta autora a rotina deve ser composta pelos seguintes momentos: O momento de acolhimento/saída, momento de brincadeira livre/dirigida, o momento da alimentação e momentos de higiene.

Assim, o momento de acolhimento/ saída é fundamentalmente para a receção/entrega das crianças e para a troca de informação entre a família e a escola. O momento de brincadeira livre/ dirigida que é destinado às propostas educativas e de brincadeiras livre ou orientadas. O momento da alimentação destinado a refeições e lanches e, por último, o momento da higiene, em que as crianças realizam as suas necessidades básicas e a higienização das mãos e boca.

Desta forma, este grupo tinha, na maioria dos dias, sempre a mesma rotina, isto é, iniciava o seu dia pelo acolhimento, em que realizavam a canção do bom dia, a marcação das presenças, a contagem dos elementos presentes na sala e, aquelas crianças que desejavam partilham as novidades. Após este momento, realizavam a proposta educativa e após esta realizavam brincadeira livre (se sobrasse tempo), procediam à arrumação da sala e, de seguida realizavam a sua higiene e conseqüentemente, o lanche e o intervalo. Depois regressavam à sala onde realizavam uma nova proposta educativa antes do almoço, voltavam a arrumar a sala (caso fosse necessário) e procediam novamente à sua higiene. Depois de almoço, procediam de novo ao acolhimento com a canção do “Boa tarde” e realizavam outra proposta educativa (ou continuação das anteriores), arrumavam a sala e realizavam brincadeira livre (sempre que possível, no exterior). No final, voltavam à sala para realizar uma reflexão sobre o dia, seguido do momento da saída.

O educador é a figura principal na rotina das crianças. É o educador que deve tornar a rotina “...previsível, tranquila e flexível para que as crianças possam realizar livremente as suas ideias e ações.” (Moufarda, 2014, p. 28), desta forma o educador tem de gerir os

momentos da rotina, mas deve ter em atenção para que existam momentos de exploração livre por parte das crianças, pois estes “... são essenciais para o desenvolvimento da criança.” (Moufarda, 2014, p. 28), estando o educador sempre disponível para auxiliar as crianças nesses momentos.

Assim em conclusão desta reflexão, posso dizer que esta prática pedagógica foi fundamental para a minha formação profissional e a nível pessoal foi muito gratificante trabalhar com todos os elementos envolvidos. Esta proporcionou-me aprendizagens sobre esta valência que eu ainda desconhecia, mas que foram essenciais para o decorrer da mesma. Permitiu-me aprender mais sobre outras metodologias, e sobre o trabalho desenvolvido num jardim de infância público, pois este é muito diferente de uma instituição privada/IPSS.

O trabalho desenvolvido ao longo deste semestre permitiu-me perceber que o trabalho de um educador é essencial na vida das crianças pois nestas idades surgem inúmeras aprendizagens e o educador está presente para ajudar as crianças a adquirir da melhor forma essas aprendizagens. É também através da figura do educador que as crianças se sentem em segurança no jardim de infância. É este que transmite bem-estar e confiança às crianças e que lhe permite desenvolver-se em pleno e realizar aprendizagens mais significativas.

#### 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Esta reflexão final incide sobre o percurso que fiz no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, numa turma de 2.º ano. Assim sendo, a reflexão encontra-se dividida em introdução ao contexto educativo, caracterização da instituição, da sala de aula e da turma e, por fim, uma reflexão sobre a implementação do projeto Fénix, o comportamento na sala de aula e sobre os erros ortográficos dados pelas crianças e algumas estratégias a utilizar.

##### INTRODUÇÃO AO CONTEXTO EDUCATIVO

Esta prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo teve a duração de 15 semanas em que me foi possível adquirir mais conhecimentos sobre a dinâmica realizada no 1.º Ciclo, que foram essenciais para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Tendo em

consideração que o contexto de 1.º Ciclo se encontra dividido em dois momentos, considero que este primeiro foi fundamental para a minha formação, uma vez que nunca tinha vivenciado a experiência do 1.º Ciclo da rede pública, o que me proporcionou alargar os meus conhecimentos sobre o funcionamento do mesmo, as diferenças e semelhanças deste com o 1.º Ciclo da rede privada.

Assim sendo, no decorrer das primeiras semanas, e à semelhança dos outros contextos, recolhemos dados através da observação de forma, a conhecermos melhor a instituição que nos acolheu, assim como a sala de aula e a turma com que íamos trabalhar. Tal como refere Ramalho Ortigão, citado por Faria (2011) “A observação é a fonte de todo o conhecimento humano.” (p. 35) pois, é através dela que conhecemos o que nos rodeia, que aprendemos a olhar para o todo, isto é, com a observação conseguimos recolher dados necessários para “...construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos.” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p.13).

Quando iniciei esta prática pedagógica estava um pouco alarmada pois era um contexto com a qual não me sentia muito confortável e também estava preocupada em como iria proporcionar aprendizagens a um grupo com necessidades diferentes. O meu desconforto principal prendia-se com o facto de me sentir muito nervosa e insegura em frente a uma turma e tinha muito receio de cometer erros científicos e de não ser capaz de corresponder ao que era esperado de mim neste contexto. Tal como comprova o excerto abaixo

“No que diz respeito aos receios para esta prática pedagógica penso que estes incidem sobretudo sobre a minha exposição à turma, uma vez que me sinto um pouco insegura e nervosa ao expor-me para a turma e nesses momentos tenho receio de não conseguir transmitir corretamente as informações e os conhecimentos à turma.” (**Anexo 2** - 1.<sup>a</sup> Reflexão da Prática Pedagógica de 1.º Ciclo de Ensino Básico – I).

Depois das primeiras semanas de observação, percebi que esta turma tinha muito potencial, mas também tinha um pequeno grupo de alunos que seriam um desafio, pois observei que este pequeno grupo tinha bastantes dificuldades pelo que o contexto se avizinhava muito desafiante. Assim sendo, a observação, uma vez mais, foi um fator essencial para perceber e conhecer os alunos, o meio que os rodeava, as suas rotinas, as suas dificuldades e facilidades e sem esse conhecimento não seria possível



proporcionar-lhes aprendizagens significativas, tal como refere Estrela citado por Ferreira, (2016) “(...) a observação poderá ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la (...)” (p.4).

## CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde realizei esta prática pedagógica pertencia à rede pública e fazia parte de um agrupamento de escolas de Leiria. Abriu no ano letivo de 2015/2016 e integrava apenas crianças que frequentam o 1.º Ciclo.

Iniciava a sua atividade com a Componente de Apoio à Família (CAF) das 7:30h até às 9:00h, horário em que se iniciavam as atividades letivas ou Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que decorriam até às 11:00h. Tinham 30 minutos de intervalo para, de seguida, terem 1 hora de atividades letivas ou AEC. Retomavam as atividades letivas ou AEC das 14:00h às 17:00h sendo que das 15:30h até às 16:00h ocorria o intervalo. A partir das 17:30h as crianças podiam usufruir do CAF até às 19:30h, hora em que encerrava a escola.

A instituição possuía uma arquitetura moderna e estava dividida em dois andares. Possuía dez salas de aula, polivalente, casas de banho para adultos e crianças com acesso a pessoas com mobilidade reduzida, elevador, biblioteca, salas de expressão plástica (3), sala de computadores, refeitório, sala de professores, sala de funcionárias, recreio que continha um campo de futebol, uma horta, escorrega e uma teia para os alunos descontraírem e brincarem. Tinha ainda um telheiro que possibilitava a passagem entre o edifício principal e o refeitório onde se verificava a existência de mesas e cadeiras para os alunos.

Relativamente aos recursos humanos, verificou-se que existiam oito turmas, sendo duas turmas de cada ano, abarcando assim 178 crianças. Tinha quatro assistentes operacionais, oito docentes titulares de turma, um docente do Fénix, um docente a meio tempo (dava inglês e o resto do meio tempo Fénix) e uma docente que estava dispensada da componente letiva e que se encontrava responsável pela biblioteca.

## CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULAS

A sala de aula era a n.º 9 e situava-se no 1.º andar, tinha janelas de grandes dimensões que permitiam a entrada de luz natural. A sala ao longo da nossa prática pedagógica foi sofrendo alterações tendo em vista as aprendizagens das crianças. Estas alterações prendiam-se com a disposição das mesas e com a disposição das crianças pois, durante o tempo em que estive neste contexto as crianças que tinham maiores dificuldades de aprendizagem mantinham-se nos lugares da frente, de forma a facilitar o processo de ensino aprendizagem das crianças, ou seja, para que o professor tivesse maior facilidade em auxiliar cada criança quando necessário.

A sala dispunha de materiais tecnológicos que possibilitavam uma aprendizagem mais enriquecedora aos alunos. Detinha ainda armários para guardar os materiais das crianças e material de apoio à professora, tinha também um painel, onde se expunham os trabalhos realizados pelos alunos, assim como um comboio com os aniversários dos mesmos.

De acordo com os materiais disponíveis, estes eram adequados às idades das crianças e eram alcançáveis por estas o que favorecia o seu manuseio sempre que o pretendessem e que a professora o solicitasse.

## CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma que me foi atribuída foi o 2.º A e era constituída por 25 alunos sendo 13 raparigas e 12 rapazes. Tinham idades entre os sete e os oito anos e a maioria dos alunos habitava na freguesia (18 alunos). Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa com exceção de uma, que tinha nacionalidade brasileira e estava a frequentar a instituição pela primeira vez. Esta criança estava bem integrada na turma, interagindo com todas as crianças e com a professora, observou-se que tinha dificuldade em entender algumas palavras, mas no final da prática pedagógica já não se verificava esta questão.

Relativamente à existência de Necessidades de Saúde Especiais (NSE)/ Dificuldades de Aprendizagens (DA), existia um aluno diagnosticado e que estava a repetir o 2.º ano de escolaridade e outra criança que foi diagnosticada no decorrer da nossa prática. Existiam ainda duas crianças com dificuldades de linguagem, uma criança com

dificuldades auditivas e duas com dificuldades visuais. Estas crianças que apresentam estas limitações, estavam sentadas o mais perto possível do quadro e da professora para terem um apoio maior.

Por fim, todos os alunos estavam bem integrados na turma e observou-se, ao longo de todo o tempo em que estive no contexto, uma grande entajuda e respeito entre alunos e entre alunos e professora. Esta turma aceitava e integrava com muita facilidade pessoas desconhecidas no seu meio.

Eram recetivos a novas ideias, cooperavam em grupo e mostravam interesse e curiosidade perante atividades propostas diversificadas. Demostravam interesse e empenho e participavam nas atividades com alguma autonomia, solicitando auxílio quando tinham dúvidas. Aprendiam com alguma facilidade, mas verificava-se a existência de ritmos de trabalho muito diferenciados assim como capacidades muito diferentes entre si.

## REFLETINDO SOBRE O 1.º CICLO

Ao iniciar este percurso estava com muitas expetativas, mas também com muitos receios pois, tal como já referi o contexto de 1.º Ciclo não era onde me sentia mais confortável, antes pelo contrário, sentia-me muito insegura, mas esta insegurança deu-me força para encarar este contexto como um desafio a superar e isso motivou-me a querer ser melhor e a fazer melhor nesta prática pedagógica.

Durante o último ano da licenciatura tive a oportunidade de vivenciar o contexto de 1.º Ciclo numa instituição privada pelo que tinha alguma noção do que me esperava no contexto, mas ao iniciar este semestre verifiquei que não podia comparar a experiência que tive com a realidade que estava a viver, pois os contextos são completamente diferentes e percebi que aqui ia ter a possibilidade de crescer muito quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Depois das primeiras semanas de observação percebi que ia ter um grande desafio com o Projeto Fénix, uma vez que nunca tinha contactado com este e senti-me um pouco alarmada pois era algo novo e para o qual não estava preparada.

Assim sendo, o Projeto Fénix é um projeto que visa a criação de grupos de alunos que têm maior dificuldades e consequentemente necessitam de maior apoio do professor para as ultrapassar. Tal como refere a Direção-Geral da Educação este projeto

...consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo (DGE).

Assim, quando iniciei a minha primeira semana de intervenção sentia-me muito nervosa com a implementação deste, pois ia dar apoio a um grupo de apenas seis crianças e estava com receio de não ser capaz de tirar as dúvidas que estas tinham. Depois da primeira intervenção percebi que o meu nervosismo não se justificava uma vez que, trabalhar com pequenos grupos, permite ao professor identificar quais as dificuldades reais de cada um e, desta forma, criar estratégias mais individualizadas para que as suas dificuldades sejam colmatadas.

Este projeto estava destinado às disciplinas de português e matemática e, para cada uma existiam grupos distintos (ou seja, as crianças que estavam num grupo não tinham de estar necessariamente no outro), no caso desta turma as crianças que tinham mais dificuldade a português também eram as crianças que tinham dificuldades a matemática com exceção de duas crianças, em que uma delas apenas precisava de apoio a português e a outra apenas a matemática.

Com este, o professor titular ao sair da sua sala de aula com o grupo tinha de ter como objetivo a realização de trabalhos mais adequados às suas capacidades, deixando o trabalho realizado na sala de aula um pouco de lado, pois só assim estas crianças conseguiriam alcançar os objetivos definidos no final do ano letivo. O professor devia ter sempre presente que este projeto tem, segundo a Direção-Geral da Educação, a finalidade de: Melhorar a qualidade de aprendizagem; Reduzir o abandono escolar; Fomentar o trabalho colaborativo e de reflexão; Desenvolver o aluno; Aumentar o profissionalismo docente. (p.2).

Trabalhar com esta turma, no âmbito deste projeto foi uma experiência muito gratificante, pois consegui ver a evolução de algumas crianças e ver a felicidade destas

em conseguir alcançar estas pequenas vitórias, o que tornou esta prática tão maravilhosa, o que me fazia querer trabalhar mais para que todos os alunos conseguissem alcançar estes triunfos.

Uma das questões sobre as quais acho importante refletir é sobre o comportamento dos alunos, uma vez que esta foi uma das questões que tive sempre presente ao longo de toda a prática. A escola em questão estava envolvida em muitas atividades e os alunos tinham sempre algum projeto da escola a dinamizar, o que muitas vezes causou distrações, ruído e desatenção na sala de aula. Ao nível do comportamento esta turma sempre foi bastante cumpridora das regras da sala, mas no início da prática senti muita dificuldade em fazer-me ouvir, pois como era nova na sala, estavam a testar os limites até onde poderiam ir comigo. Esta questão preocupou-me um pouco e depois de conversar sobre isto com a professora cooperante comecei a usar estratégias diferentes para os conseguir ajudar neste processo. Tal como refere Santo (2014) é necessário dar tempo à criança para que esta perceba qual o limite que pode atingir, isto é,

Com o passar do tempo ser-lhes-á transmitida a ideia de que o mundo se rege por regras e, através da descoberta feita pelas crianças, aperceber-se-ão de que as ditas regras as vão ajudar a ter noção do certo e do errado e encontrar os seus limites, de modo a encontrar a melhor maneira de se inserir na sociedade.(p.13)

Assim, comecei a testar algumas estratégias e o facto de as crianças terem uma folha para registar o seu comportamento diário e um momento para refletir sobre o seu comportamento ao longo do dia, foi uma ajuda preciosa e tudo se foi resolvendo ao longo do tempo, embora nos momentos em que surgiam projetos da escola sentisse uma maior agitação e maior distração na sala de aula.

O facto de também ir conhecendo melhor a turma e de ir melhorando a interação que tinha com estes permitiu-me perceber quais os alunos que necessitavam uma maior atenção, por exemplo ao nível de criar momentos de conversa na sala originando momentos de distração e, assim possibilitou-me a criação de estratégias mais individualizadas para ajudar estas crianças a manterem-se mais atentas no trabalho que estavam a fazer. A interação é fundamental para criar relações com os alunos e para os conhecer melhor e, desta forma promover uma aprendizagem mais integradora, pois através das relações constroem-se mais conhecimentos e aprendizagens mais significativas. Tal como refere Campos citado por Nunes (2017), “As relações

interpessoais proporcionam às crianças respostas às suas necessidades, como a necessidade de inclusão, o que implica uma alteração nos indivíduos em vários domínios sendo que essa alteração pode ocorrer no domínio do conhecimento, do sentimento ou do comportamento” (p.39).

Outra questão que me marcou nesta prática pedagógica foi o facto de verificar a existência de muitos erros ortográficos dados pelas crianças. Nunca me tinha debruçado muito sobre esta questão, mas a ideia que tinha era que no 2.º ano as crianças dessem alguns erros ortográficos, mas que esses erros podiam ser colmatados através de exercícios/jogos que os auxiliassem a corrigir a sua ortografia. Assim, quando me comecei a aperceber de alguns erros dados, através da correção dos seus trabalhos fui perdendo a ideia de que eram apenas erros que podiam ser rapidamente corrigidos, uma vez que verifiquei que mesmo depois de usarmos diferentes estratégias como forma de corrigir a escrita da palavra esse erro ainda existia. Como podemos ver pela citação de Leitão (2016) “...pode ser difícil para muitas crianças compreender como as palavras devem ser corretamente grafadas, o que se pode observar nas alterações ortográficas das suas produções escritas.” (p. 29) e isto era o que acontecia com a maioria dos erros verificados.

Deste modo tornou-se fundamental que o professor tomasse uma atitude relativa ao erro e foi isso que em conjunto com a minha colega de prática, decidimos criar, um cartaz com as palavras que identificamos como sendo as que tinham mais erros ortográficos. Demos a esse cartaz o nome de “Hospital das Palavras” com o intuito de as crianças, quando se sentissem perdidas ou inseguras na escrita dessa mesma palavra, a visualizassem e, através disso, irem interiorizando a escrita correta da mesma.

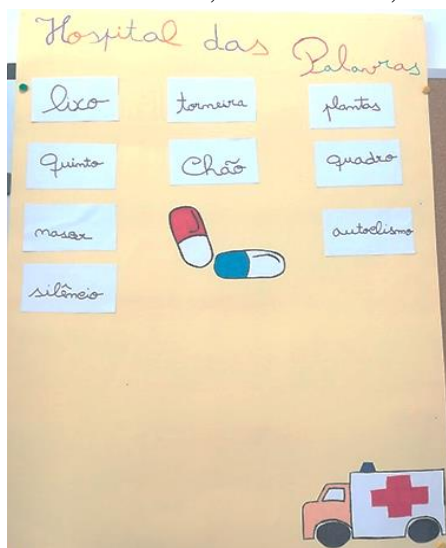


Figura 4 – Criação do cartaz "Hospital das palavras".

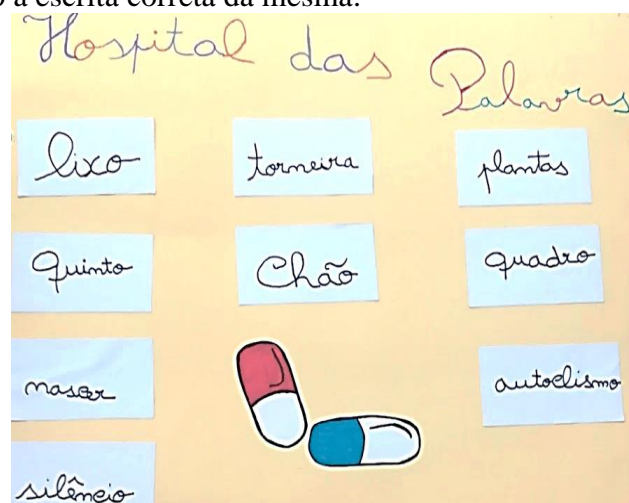


Figura 5 - As primeiras palavras identificadas.

Tal como podemos ver pelas figuras acima, escolhemos criar um “hospital” para que os alunos percebessem quais é que eram as palavras que estavam doentes e que precisavam de “curativos”. Não identificamos de quem eram os erros, pois queríamos que estes percebessem que todos podiam aprender com os erros uns dos outros, pois “Pretende-se evitar e eliminar o erro, tendo sempre em conta que o erro poderá ser encarado como uma das componentes necessárias e normais no processo de aprendizagem da escrita, que proporciona a reposição de novos saberes.” (Leitão 2016, p. 32).

Assim, Segundo Azevedo citado por Leitão (2016)

a atitude que o professor deverá ter face ao erro, é de considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem o escandalizar. Também o deve considerar como um processo normal e construtivo. Deve sempre identificar a sua natureza e se for capaz encontrar estratégias variadas mantendo-se sempre otimista e sem ilusões. (p. 34)

e foi isso que queríamos passar para as crianças, tentamos fazer com elas entendessem que os erros são normais e que podemos aprender com eles. Depois de implementarmos este cartaz, fomos tentando acrescentar mais palavras em que identificamos dificuldades das crianças, mas refletindo agora sobre o mesmo, penso que poderíamos ter feito um trabalho muito maior através deste cartaz e que este poderia dar para iniciar um pequeno projeto com os alunos como forma de os desenvolver no sentido da escrita e da aquisição de vocabulário.

Em conclusão desta reflexão, posso concluir que esta prática pedagógica foi fundamental para a minha formação profissional, mas também a nível pessoal uma vez que foi muito gratificante trabalhar com todos os envolvidos. Esta permitiu-me adquirir aprendizagens sobre esta valência que ainda desconhecia, mas que foram fundamentais para o decorrer da mesma e para futuramente encarar o 1.º Ciclo com outros conhecimentos.

O trabalho que foi desenvolvido ao longo desse semestre permitiu-me perceber que o trabalho de um professor de 1.º Ciclo vai muito além do trabalho que é desenvolvido na sala de aula, uma vez que nestas idades surgem inúmeras aprendizagens e o professor está presente para os ajudar a entender, da melhor forma, essas aprendizagens. Este contexto foi muito desafiante pois, tal como já referi muitas vezes, não era o contexto onde me sentia mais à vontade e a experiência tornou-se completamente diferente

daquela que tinha ideia inicialmente, foi um contexto que gostei muito de experimentar e onde me senti muito bem acolhida por todos. Esta experiência foi muito gratificante e sinto que depois desta o 1.º Ciclo se tornou um contexto mais fascinante para mim.

## 5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - II

Esta última reflexão incide sobre o percurso que realizei no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, numa turma de 3.º ano.

Assim sendo, esta encontra-se organizada numa: breve introdução sobre o contexto educativo, caracterização da instituição, da sala de aula e da turma e, por fim, uma reflexão sobre os comportamentos na sala de aula, sobre os erros ortográficos dados pelas crianças e, por último, uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido com esta turma.

### INTRODUÇÃO AO CONTEXTO EDUCATIVO

A prática pedagógica em contexto de 1.º CEB teve a duração de 14 semanas, ao longo das quais pude perceber melhor a dinâmica do 1.º Ciclo, e onde pude desenvolver mais o meu papel a nível profissional e adquirir mais conhecimentos. Tendo presente que as práticas realizadas em 1.º Ciclo foram realizadas em dois momentos (no 1.º semestre realizada no 2.º ano e no 2.º semestre, no 3.º ano), penso que este último foi essencial para a minha formação, uma vez que o 3.º ano é um ano exigente ao nível dos conteúdos e, tendo em consideração, a experiência que realizei no último ano da licenciatura, também num 3.º ano, sinto que este foi essencial para me preparar para o futuro enquanto professora.

Tal como aconteceu nos outros contextos, ao longo das primeiras semanas, foi-me possível recolher dados através da observação, possibilitando assim, conhecer melhor a instituição que me acolheu, assim como a sala de aula e a turma com que ia trabalhar. Desta forma, para recolher estes dados recorri, à observação direta das crianças, isto é,

“a observação directa consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas actividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as



componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os actos e os gestos a que as suas acções dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objetos de que se rodeiam, permutam ou produzem.” (Peretz, citado por Damasceno, 2012, p. 18).

Assim sendo, quando iniciei esta prática estava um pouco preocupada, pois era um contexto com o qual não me sentia muito confortável e também um pouco alarmada em como iria proporcionar aprendizagens a este grupo, tendo em vista que tinha receio de não dominar os conteúdos deste ano de escolaridade. Ao contrário do que aconteceu no semestre passado em que me sentia nervosa e insegura por estar em frente a uma turma e de não conseguir ser capaz de corresponder ao que era esperado de mim, neste contexto, sentia receio de não conseguir controlar o grupo e de não conseguir dominar os conteúdos e, conseqüentemente, não conseguir proporcionar as aprendizagens às crianças, comprovando isto,

“No que diz respeito aos receios para esta prática pedagógica penso que estes incidem sobretudo sobre o controlo do grupo e sobre o domínio dos conteúdos, pois daquilo que observei este grupo é muito curioso e tenho receio de não ter os conteúdos bem dominados e de me colocarem questões às quais não serei capaz de responder, e também tenho receio de não conseguir controlar o grupo pois como são muito curiosos, tendem a falar todos aos mesmos e a não respeitarem a vez do outro falar, pelo que tenho receio de não ser capaz de contornar esta situação.” (**Anexo 3** - 1.<sup>a</sup> Reflexão da Prática Pedagógica de 1.º Ciclo de Ensino Básico – II).

Depois das primeiras semanas de observação, percebi que esta turma ia ser um grande desafio, pois era uma turma que tinha um grupo mais irrequieto e mais complicado ao nível do comportamento, pelo que o contexto que se avizinhava seria muito desafiante. Deste modo, a observação foi um fator determinante para que me fosse possível perceber e conhecer os alunos, assim como, o meio que os rodeava, as suas rotinas, as suas dificuldades e facilidades e sem esse conhecimento, não seria possível proporcionar-lhes aprendizagens significativas, tal como refere o Ministério da Educação,

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são as práticas necessárias para compreender melhor as características das

crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Citado por Dias, 2013, p. 25).

## CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde realizei esta prática pedagógica pertence à rede pública e faz parte de um agrupamento de escolas de Leiria. Iniciou a sua atividade em 1947 e em 2000 sofreu obras de restauro e ampliação, assumindo a configuração atual: 2 salas de pré-escolar e 4 salas de 1.º Ciclo.

Neste estabelecimento educativo, existiam duas salas de pré-escolar no rés do chão, cada uma com capacidade para 22 crianças, quatro salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º andar (correspondentes ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano), dois gabinetes de educadoras/professores (um para o pré-escolar e outro para o 1.º Ciclo), casas de banho (pré-escolar, 1.º ciclo e docentes) e arrumos. Possuía ainda o polivalente que permitia a passagem para cinco áreas: casas de banho dos funcionários, despensa, cozinha e a sala polivalente que serve de refeitório na hora de almoço e também de biblioteca.

Tinha capacidade para 142 crianças, tendo 19 docentes e não docentes, sendo: duas educadoras, quatro professoras de 1.º Ciclo, uma coordenadora, duas professoras de apoio ao 1.º CEB, quatro assistentes operacionais, cinco monitoras de ATL e uma cozinheira.

## CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULAS

A sala 2 estava situada no 1.º andar do lado direito do edifício principal, possuía 17 mesas e 27 cadeiras. Continha um quadro branco, quadro interativo, retroprojektor, uma pequena estante com livros, um computador com colunas, um lavatório, três armários (para guarda material dos alunos e da professora) e um aquecedor. Nas paredes, para além das grandes janelas, era visível ainda, os aniversários das crianças (em cupcakes), trabalhos dos alunos, um comboio com classes e ordem dos números, abecedário, calendário, fábrica de histórias, cartazes com numeração romana, o que é a poesia e, por último, os ditongos, mapa de Portugal e um relógio.

Ao longo da prática pedagógica as crianças que dispunham de maiores dificuldades de aprendizagem, ficavam sentadas perto das crianças que tinham mais facilidade, como forma de facilitar o seu processo de ensino aprendizagem, ou seja, conseguiam aprender

através da aprendizagem cooperativa, uma vez que, os colegas ajudavam quando sentiam que estes tinham dificuldades.

Os materiais disponíveis eram adequados às idades das crianças e alcançáveis pelas mesmas o que favorecia o seu manuseio sempre que o pretendessem e que a professora o solicitasse.

## CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 3.º ano era constituída por 22 alunos, sendo eles 11 raparigas e 11 rapazes, todos de nacionalidade portuguesa e, com idades entre os oito e nove anos de idade. Destas, apenas uma criança entrou este ano letivo na turma, demonstrando uma boa adaptação e integração nas rotinas da turma.

Relativamente ao horário da turma, nos dias em que ocorria a prática pedagógica, a turma iniciava as atividades letivas às 9:00h até às 10:30h seguido de 30 minutos de intervalo e mais uma hora de atividades letivas até ao 12:00h. Voltavam à sala às 13:30h até às 15:30h para atividades letivas e depois destas iniciavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) até às 17:00h.

Este horário sofria uma alteração à terça-feira em que a turma das 14:30h até às 15:30h tinha a AEC de Inglês e, das 16:00h às 17:00h retomava as atividades letivas.

No que concerne aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)/ Dificuldades de Aprendizagem (DA), existiam duas alunas que estavam diagnosticadas, isto é, uma apresentava dislexia, discalculia e défice de atenção e a outra, apresentava dislexia, défice de atenção e problemas emocionais. Estas crianças como estavam abrangidas pelo Decreto-Lei nº54/2018 usufruíam de apoio pedagógico, ou seja, necessitavam de apoio contínuo da professora na concretização dos trabalhos, por estas razões eram apoiados durante a semana pela professora do apoio educativo. Assim sendo, verificava-se ainda que existiam três crianças com dificuldades visuais e uma com dificuldades auditivas.

Por fim, todos os alunos estavam bem integrados na turma, verificando-se uma entreajuda sempre que era necessário. Demonstravam vontade e interesse em ajudar os colegas com mais dificuldade de aprendizagem pelo que realizar trabalho a pares era

muito produtivo e muito estimulante. Era uma turma que aceitava e integrava facilmente pessoas desconhecidas no seu meio de trabalho.

Eram recetivos a ideias diferentes, sabiam cooperar em grupo, demonstravam interesse perante atividades diferentes e aprendiam com alguma facilidade, apesar de se verificar diferentes ritmos e capacidades de trabalho. Mostravam interesse e empenho nas diversas atividades, realizando-as com autonomia e solicitando auxílio apenas quando necessário.

## REFLETINDO SOBRE O 1.º CICLO

Ao iniciar o percurso no 3.º ano estava com muitas expectativas, mas também com bastantes receios pois, tal como refleti no ponto anterior, o 1.º Ciclo não é o contexto onde me sinto mais confortável e que me transmite muita insegurança. Tendo em conta a turma, esta insegurança foi uma presença assídua ao longo de toda a minha prática que tentei colmatar e superar para ser uma melhor profissional e para dar o meu melhor.

Durante o 1.º semestre do último ano do mestrado e ainda tendo presente o 3.º ano da Licenciatura, tive a oportunidade de vivenciar dois contextos e de adquirir experiência para o contexto que ia experimentar. Esta experiência permitiu-me perceber a exigência que um 3.º ano implica ao nível dos conteúdos a abordar e foi a este nível que senti as primeiras inseguranças, pois tinha muito receio de não ser capaz de dominar os conteúdos que teria de abordar e, consequentemente, não conseguir proporcionar os conhecimentos/aprendizagens corretas aos alunos.

Depois do período de observação percebi que o maior desafio que iria enfrentar era a gestão de comportamentos, em virtude desta turma ter três alunos em que o seu comportamento não era o mais adequado para a sala de aula, isto é, demonstravam desafio perante o professor, alguma agressividade e desrespeito pelas regras. Tendo presente que estas crianças, durante o tempo de prática pedagógica estavam a ser acompanhadas por psicólogos particulares senti que ia ser um grande desafio captar a atenção destas para as aulas que iria lecionar e, também um grande desafio para que estas respeitassem as regras estabelecidas pela docente da turma.

Assim sendo, a indisciplina pode ser vista como

“um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula” e, ainda, no “desrespeito de normas e valores que fundamentam o seu convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, citado por Matos, 2016, p. 58).

Sendo este um problema cada vez mais comum no meio educativo e como a tendência é para aumentar, verifica-se, nos professores uma maior dificuldade em gerir a turma e este foi um ponto preocupante para mim.

Assim, quando iniciei a primeira intervenção ia com algum receio de não ser capaz de gerir a turma, ou seja, que quando lhes pedisse que cumprissem alguma das regras de sala de aula estes não a cumprissem e destabilizassem a restante turma. Tal como referem Lourenço & Paiva, os comportamentos «“que vão em oposição às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola”» (citado por Castanheira, 2014, p.43) prejudicam a sua aprendizagem e a dos colegas e, senti que esta problemática foi uma constante ao longo de toda a prática pedagógica.

Tendo presente que ao longo das práticas realizadas não tinha lidado com a indisciplina ao nível em que a senti com esta turma, sentia-me em constante ansiedade com a possibilidade destas situações se concretizarem, pois tinha receio de não conseguir lidar com elas da forma mais correta. Assim sendo, penso que foi fundamental conversar com a professora supervisora sobre estas questões, uma vez que, consegui pensar com mais clareza sobre como poderia lidar com estes assuntos.

Deste modo, uma forma de controlar a indisciplina na escola passa por motivar os alunos para a realização de atividades que despertem o seu interesse, curiosidade e atenção. Assim, ao longo destas semanas, tentámos sempre criar momentos/ atividades que permitissem aos alunos um maior envolvimento e concentração. Sendo a motivação fundamental nas suas vidas, Machado e Alves (2013) dizem-nos que,

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. (p. 74).

Desta forma, tentamos sempre desenvolver esta questão com esta turma, principalmente através de recursos tecnológicos, trabalhos de grupo, jogos, entre outros, sobre os quais irei refletir mais à frente.

Outra questão sobre a qual acho pertinente refletir é sobre os erros ortográficos dados pelas crianças ao longo do tempo em que a prática pedagógica se desenvolveu.

Tal como referi no ponto anterior, esta questão não era uma questão sobre a qual me tivesse debruçado, até que me apercebi dos erros dados pela turma de 2.º ano. Desde então, fiquei mais desperta para esta questão e ao nível do 3.º ano verifiquei, aquando da correção dos seus trabalhos que ainda existiam muito erros ortográficos ao nível da escrita. Através desta correção o professor consegue realizar “A análise das incorreções ortográficas permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação” (Baptista, Viana & Barbeiro, citado por Ribeiro, 2014, p. 47).

A ortografia é uma aquisição essencial para a vida que exige uma aprendizagem formal e, é muito natural que surjam dificuldades sendo necessário criar estratégias para que os alunos possam adquirir a mesma de forma mais natural possível, tal com podemos ver pela seguinte citação, Barbeiro refere que,

a ortografia constitui para alguns alunos um dos obstáculos maiores a que consigam construir a relação com a escrita. As estratégias integradoras visam conquistar o sujeito para a escrita, pela via de outras dimensões, a fim de chegar a reeducar ou a alcançar a aprendizagem da própria ortografia. (citado por Ribeiro, 2014, p. 46).

Deste modo, torna-se fundamental auxiliar os alunos ao nível da sua correção, para que através desta, consigam perceber onde estão a falhar e perceber qual a forma mais correta de a escrever, sendo que neste sentido, o professor deve olhar para o erro do aluno como um fator de aprendizagem e de motivação para a aprendizagem, e esse é o desafio que o professor tem de enfrentar, pois só desta forma é que consegue que o aluno resolva os problemas que enfrenta neste domínio. Baptista, Viana & Barbeiro (2011), referem que

O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à

exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa (p. 50).

Por último, sinto a necessidade de refletir sobre o trabalho que fomos desenvolvendo ao longo da prática pedagógica, no que diz respeito ao trabalho de grupo. Quando realizámos os primeiros jogos/trabalhos em grupo aquilo que me foi possível observar, foi que existiam inúmeros conflitos entre grupos, onde todos queriam liderar e queriam fazer o possível para a sua opinião prevalecer. Após esta observação e em conversa com a minha colega de prática, verificámos que seria interessante tentar alterar esta questão visto que, trabalhar em grupo e realizar jogos era uma das formas de trabalho que os alunos mais gostavam de realizar, tentámos criar estratégias e atividades que visassem esta questão.

Deste modo, decidimos começar por realizar alguns jogos em grupo nas componentes de expressão físico-motora e, no final de cada atividade, realizávamos uma conversa com a turma de forma a perceber o que correu bem e o que podiam melhorar para trabalhar em grupo e resolver as suas divergências.

Tendo presente que um grupo é, “um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as acções de cada uma sobre as das outras.” (Sousa, 2003, p.209), decidimos realizar estas atividades dentro da sala de aula e desenvolver trabalhos de grupo que lhes permitissem discutir e partilhar ideias que posteriormente seriam apresentadas. Este tinha como principal objetivo o facto de os elementos contactarem entre si, unindo-se e cooperando por uma causa comum.

Para que um trabalho de grupo/jogo de grupo resultasse foi necessário que todos os elementos do grupo trabalhassem, sendo assim necessário fazer uma divisão de tarefas, tendo sempre presente quais eram os conhecimentos e habilidades de cada um dos elementos, pois só assim conseguiriam que todos os elementos do grupo tivessem um papel ativo no grupo. Tal como refere Castro & Ricardo (2003) “(...) se o grupo é pequeno, há mais probabilidades de que todos se exprimem e participem. À medida que o tamanho do grupo aumenta, vai-se tornando mais provável, e quase inevitável, que alguns elementos não cheguem sequer a participar.” (p.24).

Os alunos ao trabalharem em grupo evitam o individualismo e a competição, aprendem uns com os outros desenvolvendo, assim, uma aprendizagem cooperativa. Esta

aprendizagem cooperativa desenvolve as suas capacidades sociais, afetivas e cognitivas e é importante que as crianças tenham presente que não aprendem sozinhos e que todos têm conhecimentos diversos pelo que é importante ouvir atentamente o que todos têm a dizer pois assim aumentam o próprio conhecimento, tal como refere Lopes e Silva citado por Rodrigues (2012) “O aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas através da interação social” (pág. 5) e é muito importante que as crianças percebam esta ideia.

Assim, no final desta prática pedagógica, foi possível observar que estas já tinham adquirido o conceito de grupo e que as divergências que senti que existiam nos primeiros jogos/trabalhos de grupo, já não existiam e que conseguiam realizar os mesmos definindo regras e trabalhos dentro do seu próprio grupo.

Todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo do semestre permitiu-me perceber o tipo de trabalho que posso desenvolver e os desafios que poderei enfrentar no 1.º Ciclo pelo que este foi essencial para ter uma noção da realidade das nossas escolas. Este contexto foi muito desafiante pois, como estava perante uma turma mais complicada ao nível do comportamento senti que estive perante um desafio constante o que me motivava a ser melhor e a fazer melhor a cada semana.

Todo o trabalho que foi desenvolvido durante o semestre permitiu-me refletir sobre o papel que um professor de 1.º Ciclo tem na vida de cada criança e na vida da turma, assumindo um papel de mediador da aprendizagem. O papel do professor vai muito para além do trabalho desenvolvido na sala de aula, uma vez que, todo trabalho que desenvolve fora da sala de aula permite que as suas aulas sejam mais ricas e mais motivadoras para a aprendizagem das crianças.

Tal como já referi este contexto foi desafiante pois, este contexto não era aquele onde me sentia, particularmente, mais à vontade e, no decorrer da mesma não consegui baixar os níveis de receio e ansiedade, o que certamente, condicionou o meu trabalho. No entanto, não deixou de ser uma experiência muito gratificante, foi um contexto que gostei muito de experimentar e onde me senti bem acolhida por todos os envolvidos e que foi fundamental para a minha formação, quer ao nível pessoal quer profissional uma vez que, todo o trabalho que foi desenvolvido foi muito desafiante. Através deste



consegui adquirir conhecimentos e aprendizagens sobre esta valência que ainda desconhecia, mas que são essenciais para o meu futuro profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desta etapa, sei que ainda estou a iniciar, pois apesar de ter sido confrontada com diversos contextos e situações bastante desafiantes ao longo destes dois anos, sei que sem estas não teria adquirido tantas aprendizagens que vão ser fulcrais aos longo da minha vida.

Com este percurso foi-me possível adquirir mais conhecimentos sobre os diversos processos, desde a observação, reflexão, investigação, planificação e avaliação. Aprendi também a centrar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, a escutar a criança e a estar numa permanente autoformação. Agora, ao fim destes dois anos sinto que estou mais preparada para iniciar a minha vida profissional, quer seja enquanto educadora quer seja enquanto professora e que as minhas dificuldades e receios iniciais não desapareceram por completo, mas que foram ao longo do tempo ficando mais pequenos. Hoje vejo que a minha aprendizagem não terá um fim, pois enquanto profissional espero ter excelência e para isso é necessário uma permanente investigação e formação/atualização curricular.

Para obter este sucesso tenho plena confiança nas minhas capacidades e sei que se estiver disposta a aprender e a aperfeiçoar as minhas práticas educativas serei capaz de promover um desenvolvimento e aprendizagem mais significativo, com base nas necessidades e interesses das crianças e envolvendo todas as áreas de conhecimento.



## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte deste relatório apresento a investigação realizada em contexto de 1.º CEB, relacionada com a identidade de género. Através deste estudo, pretendeu-se identificar quais os estereótipos de género existentes num grupo de alunos, antes e após as propostas pedagógicas que visavam a promoção de momentos reflexivos sobre os estereótipos de género. Deste modo, pretendeu-se verificar como é que uma sequência de propostas educativas contribui para a alteração de estereótipos de género. Os participantes deste estudo são os alunos do 3.º ano do 1.º CEB, nomeadamente, um grupo de 22 alunos.

Esta dimensão encontra-se dividida em quatro partes. Uma primeira parte em que apresento uma introdução à investigação, ou seja, onde apresento as questões e objetivos da mesma, o contexto e a relevância do estudo. Na segunda parte, uma apresentação do enquadramento teórico que serviu de apoio à realização desta investigação. De seguida, na terceira parte, são apresentadas opções metodológicas utilizadas, assim como a caracterização dos participantes do estudo. Na quarta parte são expostos a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos no decorrer da investigação.

### 1. INTRODUÇÃO

Esta secção, está dividida em três partes, sendo elas a questão de investigação, os objetivos da investigação e o contexto, relevância e pertinência do estudo realizado.

#### *1.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO*

A investigação realizada enquadra-se na temática da igualdade de género, tendo como principal objetivo desenvolver a problemática: perceber como um conjunto de propostas educativas não sexistas contribuem para a alteração de estereótipos de género, numa turma de 3.º ano. Posto isto, a questão de investigação que surgiu, foi: De que forma a realização de uma sequência de tarefas não sexista contribui para a alteração de estereótipos de género?

## *1.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO*

Tendo em consideração a problemática definida foram definidos os seguintes objetivos:

1. Identificar os estereótipos de género das crianças do 3.º ano antes e depois da aplicação da sequência de tarefas educativas não sexistas;
2. Compreender em que medida a sequência de tarefas educativas contribuíram para a desconstrução dos estereótipos de género;
3. Refletir sobre a implementação da sequência de tarefas educativas não sexistas;

## *1.3. CONTEXTO, RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO*

As questões de género sempre estiveram presentes ao longo da minha vida uma vez que sempre fui considerada “maria-rapaz” durante a minha infância.

Ao longo da minha infância sempre fui um pouco diferente das meninas da minha idade. Tendo estudado maioritariamente com rapazes sempre me senti um pouco deslocada do “mundo cor de rosa”, uma vez que as minhas brincadeiras eram sempre realizadas com eles e realizávamos as chamadas “brincadeiras de rapazes”. Durante esse tempo, recordo-me de odiar usar acessórios no cabelo e que mal chegava à escola os tirava logo fora e que não gostava de usar saia porque não conseguia realizar todas as brincadeiras que queria.

Fora do contexto escolar lembro-me de brincar com o meu vizinho sem me preocupar com o tipo de brincadeira que realizávamos (se eram de meninas ou de meninos) e sempre tivemos muita igualdade em termos de brincadeiras ou comportamentos.

Após entrar no 2.º Ciclo, tinha amigos de ambos os sexos, mas a partir daqui senti uma “pressão” sobre as amizades que devia ter e como devia comportar por ser menina. Sendo que venho de um meio fechado, os meus comportamentos foram muitas vezes “criticados” por não corresponderem a comportamentos típicos de menina e eram vistos como rebeldia. Nessa altura, não percebia o porquê de ser criticada por comportamentos que, para mim eram normais e não percebia o porquê de os meninos os poderem fazer, mas as meninas não.

Porém, esta infância/início da adolescência foi atípica para a maioria das pessoas e as circunstâncias da vida obrigaram-me a crescer demasiado rápido e a perspetivar as coisas de maneira diferente e a ter comportamentos mais “corretos” de menina.

Lembro-me de realizar muitas tarefas domésticas em casa e quando conversava com o meu amigo/vizinho me sentia injustiçada, uma vez que, ele não tinha de realizar este tipo de tarefas e que quando chegava a casa e contestava respondiam-me, “mas tu és menina, ele não tem de fazer essas tarefas”.

Quando iniciei a idade adulta percebi que ainda existe muita desigualdade de género no mundo. Ainda é frequente ouvir “Cor de rosa é cor de menina”, “carros são brinquedos de menino” ou “é mesmo uma mulher a conduzir”. Assim, durante a prática pedagógica, apercebi-me que o comportamento, atividades e brincadeiras eram, muitas vezes, influenciadas pelo género, pelo que achei essencial alertar a turma para a igualdade de género uma vez que, sendo esta uma temática cada vez mais atual, isto é, a igualdade de direitos é importante trabalhar estas questões no âmbito escolar.



# CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo presente a problemática e os objetivos definidos para esta investigação, segue-se agora o enquadramento teórico que sustenta a mesma.

Assim sendo, este enquadramento, encontra-se dividido em três tópicos. Um primeiro tópico que se debruça sobre o conceito de género. Um segundo tópico que incide sobre os estereótipos de género e sobre a construção dos estereótipos de género pelas crianças e, por último no terceiro tópico, aborda-se o papel da escola na promoção da igualdade de género, a educação para a sexualidade e a educação para a cidadania.

## 2.1. GÉNERO

O género de uma criança é, desde o seu nascimento, um fator determinante no seu desenvolvimento, uma vez que, desde o momento em que se conhece o sexo da criança, esta começa a ser influenciada quer seja pela roupa, cores e objetos que a rodeia, ou seja, começa-se desde muito cedo a fazer uma distinção entre o sexo feminino e o sexo masculino.

Deste modo, torna-se indispensável abordar dois grandes conceitos, o de sexo e o de género. Assim, Cardona, Nogueira, Vieira, Piscallo, Uva & Tavares, (2011), referem-se ao termo sexo como uma distinção dos indivíduos com base na sua biologia, enquanto, para estes autores, género é “... usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença.” (p. 12), ou seja, através do género vão se construindo categorias sociais.

O sexo é definido desde o nascimento enquanto o género é definido, ao longo do tempo, por fatores externos, tais como o contexto, a cultura e a sociedade em que estão inseridos. Após o nascimento de uma criança, as pessoas começam desde logo a fazer distinção entre os sexos, isto é visível em diferentes níveis, tais como o “... nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada.” (Cardona *et. al.*, 2011, p. 10).

Ainda para Oakley (citado por Cardona *et. al.*, 2011) e para Papalia, Olds & Feldman (2001) o sexo refere-se às características biológicas (anatômicas e fisiológicas) entre

sexo feminino e masculino enquanto Ré (2007) refere que é “(...) **uma condição biológica “natural”, (...)**” (p.52), ou seja, as diferenças que existem entre sexos são apenas as diferenças físicas.

Deste modo, Louro (1995), Sánchez & Santos citado por Ré (2007) e Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque (1999) referem que o género é caracterizado pela personalidade, comportamento, atitudes, valores e crenças, que são atribuídos a homens e mulheres, ou seja, o género pretende destacar as “(...) características psicossociais (traços de personalidade, atitudes, comportamentos, etc.) que são frequentemente associadas àquelas categorias biológicas” (Neto *et. al.*, 1999, p. 11).

Ainda para Oakley (citado por Cardona *et. al.*, 2011), Ré (2007) e Papalia, Olds & Feldman (2001), “(...) **o género é uma construção “cultural” (Ré, 2007, p. 52)**, que se vai adquirindo ao longo da vida. Os homens e mulheres formam a sua identidade, tendo por base a sociedade em que vivem e através dela vão adquirindo conceitos que estão enraizados socialmente e que, posteriormente, vão adotando na sua vida. Esses conceitos também estão ligados à imagem cultural que as pessoas têm dos homens e das mulheres e qual o papel que cada um tem na sociedade. Desta forma, verificamos que o sexo é do domínio da biologia enquanto o género é do domínio da cultura.

Assim sendo, através destes autores podemos perceber que o género é a relação entre homens e mulheres, que é definida através da sociedade, desde a infância. Esta sociedade, transmite valores culturais que as crianças vão adquirindo desde a entrada na escola. Deste modo, torna-se essencial que os professores estejam despertos para esta questão, de forma a esclarecer da melhor forma as crianças. Para que esta intervenção promova a igualdade de género é importante que os professores conheçam os conteúdos relacionados com os estereótipos de género.

## 2.2. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

De acordo com Neto *et. al.*, (1999) e Cardona *et. al.* (2011) subentendemos que estereótipo é “...entendido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjetivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo.” (Neto *et. al.*, p.9), isto é, o estereótipo de género é visto como um conjunto de crenças que pertencem a um determinado grupo com características próprias. Este conjunto de características é socialmente aceite sobrepondo-se ao real, ou



seja, este estereótipo surge de determinada ideia do grupo a que o indivíduo pertence e é aceite como única e verdadeira.

Deste modo, os estereótipos são vistos em três vertentes (defendidas por Cano e Ros, citado por Neto *et. al.*, 1999), sendo elas a emotiva que vê o estereótipo como “(...) um processo percetivo rígido associado ao preconceito...”, a cognitiva que o considera “...como uma estrutura cognitiva que contém o conhecimento, as crenças e as expetativas de um sujeito acerca de um determinado grupo social...” e, por último, a social que, segundo Amâncio (citado por Neto *et. al.*, 1999), defende que “Os estereótipos constituem-se, assim, como *construções significantes da natureza das relações intergrupos ...*” (p.10). Assim sendo, os estereótipos de género são uma subcategoria dos estereótipos sociais.

Os estereótipos de género realizam-se em dois níveis, sendo eles os *estereótipos de papéis de género* e os de *traços de género*. Os estereótipos de papéis de género dizem respeito às crenças que os homens e as mulheres devem (ou não) fazerem sobre atividades, enquanto que os estereótipos de traços de género dizem respeito às características psicológicas que diferem cada grupo (*idem, ibidem*). Tendo presente os estudos iniciais, Amâncio (1994), verificou que existe um enorme consenso intercultural e inter sexos relativamente aos conteúdos dos estereótipos de género e também nas conotações valorativas, ou seja, verifica-se que o sexo feminino é apresentado com mais defeitos do que qualidades, ligado à submissão e orientação do outro, contrariamente ao estereótipo masculino que era associado à independência e dominância.

Tal como já foi referido, os estereótipos de traços de género estão associados às características psicológicas de cada grupo, mas também às características físicas e relacionais. Assim segundo Cardona *et. al.* (2011) e Trigueros, Trigueros, Martínez, Cepeda, Colmenares, Monge & Álvarez. (2001), homens são vistos como tendo mais “(...) força, actividade, racionalidade, pensamento, grandeza e intelecto (...)” enquanto as mulheres são atribuídas o carinho, a atenção, o cuidado, “(...) debilidade, fragilidade, passividade, natureza (...)” (Trigueros *et. al.*, 2001, p. 12).

Analisando os padrões de comportamento de homens e mulheres Amâncio (1994) chegou à conclusão de que estes são influenciados pelos estereótipos de género, uma

vez que, os indivíduos demonstram “...percepções, preferências, atitudes e comportamentos concordantes com as expectativas sociais.” (Neto *et. al.*, 1999, p. 14), ou seja, são influenciados pela sociedade, a representar determinados comportamentos, mas se forem confrontados com outras realidades, é possível que homens adotem comportamentos mais femininos e vice-versa (Amâncio, 1994).

Ainda seguindo os padrões de comportamento, verificamos que o papel dos rapazes é mais rígido e definido. Na concepção de Archer (1984), os rapazes têm de se empenhar mais nas atitudes e comportamentos do estereótipo masculino do que as raparigas e que por sua vez estas se praticarem atividades que socialmente se associam aos rapazes, têm tendência a serem menos criticadas do que se for um rapaz a praticar atividades que se associam às raparigas (Neto *et. al.*, 1999).

### 2.2.1. A CONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO PELAS CRIANÇAS

*“A Educação de Infância e o 1º ciclo do Ensino Básico podem constituir contributos fundamentais para fomentar a igualdade de direitos entre mulheres e homens desde a mais tenra idade.”* (Ré, 2007, p. 61).

Sendo este estudo efetuado num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se fundamental conhecer como se desenvolvem e constroem os estereótipos de género ao longo da sua vida.

Assim sendo, o processo de socialização permite perceber como se constrói a identidade de género e como são adquiridas as particularidades de cada género (Neto *et. al.*, 1999, p. 22), deste modo, durante o tempo de desenvolvimento da criança, esta é influenciada pela sociedade, ou seja, pelos estereótipos modelo a que esta fica sujeita.

Relativamente às crianças, os estereótipos de género são difundidos desde o seu nascimento, geralmente, através de brinquedos, roupas e acessórios. Estes brinquedos pretendem muitas vezes demonstrar quem desempenha as tarefas domésticas, mas também determinar comportamentos pessoais e sociais. “As situações lúdicas, no âmbito das quais é proporcionada à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género” (Vieira, 2006, p. 26). Assim, através desta citação, verifica-se que quando alguém pensa em oferecer algo a uma criança, terá em mente algo relacionado ao seu género, e que quando a criança

manifesta interesse por algo que não se considera do seu género, tende a ser repreendida pelos pares e, algumas vezes, por adultos, estas situações levam muitas vezes à escuta de opiniões, tais como, “esse brinquedo é de meninas/meninos”.

Block (citada por Cardona *et. al.*, 2011), refere que os “...brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de painéis e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, kits de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.).”(p.10), afirmando ainda que esta desigualdade, poderá ter efeitos, mais tarde, por exemplo na resolução de problemas, autoconfiança e aptidão para enfrentar desafios.

Para além dos brinquedos, à medida que as crianças crescem aprendem os comportamentos com os pais, tal como podemos ver pela citação de Cunningham,

“A quantidade de trabalho doméstico efectuado por cada progenitor exercia um papel determinante na quantidade de trabalho doméstico desempenhado pela criança do mesmo sexo (i.e., a mãe influenciava a filha e o pai, o filho). E, como é óbvio, as crianças generalizam as aprendizagens de género efectuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais ...” (Citado por Vieira, 2006, p. 35)

deste modo, as crianças vão criando, desde muito cedo, imagens estereotipadas dos padrões da sociedade em que vive.

De acordo com Cardona *et. al.*, (2011) as crianças imitam estes modelos, dando preferência aos comportamentos do seu género, uma vez que estes são vistos como os mais adequados e, conseqüentemente, aprovados pelas outras pessoas. Deste modo, “(...) a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade” (*ibidem*, p. 25).

Na verdade, verifica-se que entre os três e oito anos de idade, as crianças já sabem quais são os estereótipos associados a mulheres e homens e acreditam neles. Entre os cinco e os oito anos é quando as crianças passam pelo período mais sexista (Cardona *et. al.*, 2011). No entanto, a partir dos oito anos, como o desenvolvimento cognitivo progride rapidamente, as crianças começam a ter uma maior consciência sobre os género e

começam a ter capacidade para “(...) encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (*ibidem*, p.31) e também começam a perceber que as

(...) atividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. Isto é, uma mulher pode desempenhar uma profissão mais comum nos homens, pode não saber cozinhar ou pode ainda gostar de desporto automóvel e não é por isso que se sentirá menos mulher. (*ibidem*, p.31).

Ainda segundo estes autores acredita-se que os estereótipos variam de acordo com o sexo, sendo que os rapazes assumem mais características em função do seu género. Embora se assuma que à medida que o conhecimento sobre esta temática aumenta, as raparigas especialmente, afirmam que este estereótipo não devia existir, uma vez que, existe uma “(...) maior tendência dos rapazes para se revelarem menos flexíveis do que as raparigas na aceitação e utilização dos estereótipos” (p. 32). De acordo com isto, Neto *et. al.*, (1999) corrobora este facto, argumentando que os rapazes são cada vez mais estereotipados, quer em atividades, quer em brinquedos, demonstrando mais empenho em atividades mais estereotipadas de acordo com o seu género do que as raparigas.

A criança sofre a influência dos modelos presentes na sociedade e é encorajada a praticá-los através dos agentes de socialização. Estes agentes podem ser a família, o grupo de pares, os meios de comunicação social ou/e a escola e, na maioria dos casos complementam-se. (Neto *et. al.*, 1999).

Segundo estes autores, o principal meio de socialização é a família, uma vez que estes tendem a reforçar os comportamentos do seu género, usando para isso, brinquedos que consideram adequados ao seu género, pressionando-os a agirem de acordo com os papéis de género, sancionando os comportamentos inadequados, especialmente, nos rapazes. Relativamente ao grupo de pares, este evidencia-se nos comportamentos de género, isto é, os diferentes géneros tendem a repreender os comportamentos inadequados ao seu próprio género, sendo este, mais uma vez evidente nos rapazes. Quanto aos meios de comunicação social, estes representam um meio de transmissão de informação privilegiada, tendo em consideração que, hoje em dia cada vez mais cedo as crianças têm acesso à internet e, também passam cada vez mais tempo em frente à

televisão, este torna-se uma “...fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género.”, onde é possível observar, “...imagens normalmente estereotipadas e distorcidas em relação à realidade actual” (*ibidem*, p. 24). Por último, a escola também é vista como um dos principais agentes de socialização, já que a criança passa grande parte do seu tempo na mesma. Assim sendo, Neto *et. al.*, (1999), refere que a transmissão dos estereótipos de género é menos direta do que aquilo que acontece na família e no grupo de pares realizando-se através de diferentes processos, tais como:

- a) “atitudes diferenciais dos professores para com os rapazes e raparigas;
- b) desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas actividades;
- c) Estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho;
- d) Representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares;
- e) Organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos vários níveis de ensino;
- f) A própria organização do espaço escolar.” (*ibidem*, p. 25).

O professor também se encontra “(...) numa posição privilegiada para reforçar, punir ou modelar comportamentos apropriados ao género da criança” (*idem, ibidem*), mas em muitas situações verifica-se que o professor faz diferenciação entre géneros, tendo maiores expectativas em relação aos rapazes em atividades tipicamente masculinas e o mesmo em relação às raparigas. Mesmo que os professores não tenham essa noção de diferenciação a verdade é que ela existe, contudo, realizando uma

... reflexão sobre as características da sua própria intervenção pedagógica, as suas causas e consequências e uma avaliação contínua da intervenção produzida podem levar a uma modificação destes padrões de interação entre professor e aluno e estabelecer um envolvimento de aprendizagem que optimize as condições para o sucesso de todos os alunos, rapazes e raparigas. (Neto *et. al.*, 1999, p. 27).

Deste modo, torna-se essencial perceber qual o papel que a escola deve desempenhar para promover a igualdade de género tendo em consideração uma cidadania mais justa, tolerante e igualitária para que todos os cidadãos tenham a oportunidade de desfrutarem dos mesmos direitos e deveres, independentemente do seu sexo ou género com o qual se identificam.

### 2.3. PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

A escola “...é o espaço público por excelência para a implementação do princípio da igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política dos cidadãos.” (Bettencourt, Campos, & Fragateiro, 1999, p. 24), segundo estas autoras, verificamos que a Educação em Portugal apesar de boas classificações, revela-se passiva, uma vez que os alunos ainda mostram alguma ignorância relativamente aos acontecimentos do mundo e da sociedade atual, não tendo competências necessárias para exercerem a cidadania em pleno. Desta forma, a escola “(...) numa sociedade democrática, tem de assumir um papel activo na educação para a cidadania” (*ibidem*, p. 25).

Cada vez mais é visível nas escolas a carência de regras democráticas e falta de vivência em sociedade nas crianças e muitas vezes essa falta de carência deve-se sobretudo ao papel dos pais na educação de cada criança. Deste modo, cabe à escola estar preparada para auxiliar os alunos na formação cívica e política, ensinando-os a viver em sociedade e a reconhecer e respeitar a diferença (Cardona *et. al.*, 2011).

Seguindo este pensamento, Ré (2007) refere que a sala de aula é “(...) um campo privilegiado para difundir valores de integração social e de tolerância face às diversidades que se manifestam na população” (p. 44), ou seja, esta assume um papel fundamental na vida dos seus alunos e os professores têm de estar preparados para enfrentar essas necessidades.

Assim, a Constituição Portuguesa, através da Lei de Bases do Sistema Educativo confere a importância da igualdade, referindo no Artigo 3.º, a importância de “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Deste modo, pretende-se “formar cidadãos reflexivos e interventivos, tolerantes e respeitadores da diferença, contribuindo para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos dos alunos (Oliveira, 2016, p. 53).

Relativamente ao Sistema Educativo em vigor em Portugal, verifica-se que no Ensino Básico, existe uma área não disciplinar, que aborda a igualdade de género: Educação para a Cidadania sendo esta abordada na Oferta Complementar. Esta área sofre diversas alterações e reformulações ao longo dos anos, tentando evoluir ao mesmo tempo que a

sociedade, assim como respeitar as medidas e planos implementados em Portugal e na União Europeia.

Tendo em consideração a entrada em vigor do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) que se caracteriza pelo seu carácter transversal e abrangente ao longo do currículo, torna-se mais inclusivo e permite ao professor trabalhar todos os conteúdos de forma mais livre em conformidade com os interesses e curiosidade das crianças, passando a área da oferta complementar a ser uma área que permite uma aprendizagem mais integradora e motivadora.

Deste modo, aquando da criação da Oferta Complementar, destinou-se a uma hora semanal no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, a partir desta se pretendia desenvolver atividades que promovessem a educação para a cidadania (Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho). Assim, a escola deve promover a “educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2931).

Em 2016, após a criação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), salientou-se o papel do professor na preparação dos alunos ao nível da cidadania, isto é, o professor deve “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.” (Direção-Geral da Educação (DGE), 2019).

Assim, segundo a DGE (2019),

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

No entanto, deve-se realizar propostas educativas que tenham subjacente a identidade de género uma vez que esta é parte essencial da formação da cidadania de cada aluno. Porém, a promoção da identidade de género não recai apenas na Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, recai também na Educação para a Sexualidade, uma vez que tem de se promover igualdade de género e não discriminação em função dos géneros.

### 2.3.1. EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

A sexualidade é um conceito muito amplo e por vezes é difícil abordar todos os conteúdos desta, no entanto é necessário definir a sexualidade e Sánchez & Santos citados por Ré (2007), definem-na como um «“conjunto de manifestações e expressões biológicas, psicológicas e socioculturais que diferencia cada indivíduo como homem e como mulher no seu grupo social”» (p. 15), e ainda a Associação para o Planeamento Familiar (2014) refere-se à sexualidade como “... uma parte integrante da vida de cada indivíduo que contribui para a sua identidade ao longo de toda a vida e para o seu equilíbrio físico e psicológico.”.

Segundo Ré (2007) a sexualidade é um processo que está presente na nossa vida desde o nascimento e que esta envolve “...**sentimentos, sensações, percepções e opiniões ligados ao sexo. É uma construção dinâmica que constitui um aspecto muito importante da nossa identidade** e que se manifesta em todas as nossas interações sociais.” (p. 14). Deste modo, as sociedades tendem a construir os seus valores em torno desta, como forma de regular as suas normas e realizar uma distinção entre homens e mulheres no que diz respeito aos deveres e obrigações de cada um.

Esta, à medida que vamos ganhando maturidade é visível através “...da forma de vestir, de andar, dos gestos, dos gostos por determinadas coisas, das opiniões, da vocação para determinadas profissões ou ofícios...” (Ré, 2007, p. 15). Já para a Organização Mundial de Saúde esta

... é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. É influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais; influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia a nossa saúde física e mental. (Citado por Centro de Estudos da Mulher e da Criança e pela Maternidade Dr. Alfredo da Costa, s.d., p. 7)

Apesar de ser obrigatória desde 1984, esta é uma área muitas vezes posta de lado pelos pais, pelos professores e pela sociedade, uma vez que consideram que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico são demasiado novas para receberem Educação Sexual nas escolas, tal como refere Calado (2011), “Existe ainda, entre pais e alguns professores, o receio de que, ao falar de sexualidade com crianças e jovens adolescentes, se esteja a



promover uma sexualidade precoce ou comportamentos considerados como incorretos, tais como a homossexualidade.” (p. 6).

Tendo presente esta ideia, e pensando na melhor educação dos alunos, a Educação para a Sexualidade foi atualizada pelo Decreto-Lei n.º 60/2009, onde passou a estar presente em todos os ciclos e onde se pretende uma melhoria nos relacionamentos, o respeito e promoção de igualdade entre os sexos (Decreto-Lei nº 60/2009 de 6 de agosto). Através deste pretende-se

A valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa; (...) c) A melhoria dos relacionamentos afectivo -sexuais dos jovens; (...) f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais; (...) h) A promoção da igualdade entre os sexos; (...) l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual. (Decreto-Lei nº 60/2009 de 6 de agosto).

Tal como refere a Direção-Geral da Saúde (2010),

A Educação Sexual em meio escolar é uma oportunidade para a Educação. Permite trabalhar, com os alunos, vectores fundamentais para o seu percurso como pessoas: o respeito pelo outro; a igualdade de direitos entre homens e mulheres; a recusa de todas as formas de violência, sobretudo a rejeição da violência no campo da sexualidade; a importância da comunicação e envolvimento afectivos; a promoção da saúde física e mental.

Assim como a Educação para a Cidadania, esta tem uma abordagem transversal a todas as áreas do currículo e faz parte das áreas curriculares não disciplinares, tendo apenas 6 horas de carga horária, anualmente, distribuídas pelos períodos letivos (sensivelmente 2 horas por período) (Oliveira, 2016). Ao nível da implementação da Educação Sexual, os professores ainda enfrentam certas dificuldades, isto é, deparam-se com pouco material que aborde o tema, a falta de disponibilidade para cumprir as horas estabelecidas por parte dos professores, a pouca formação nesta área e, por último, a focalização da Educação Sexual nas doenças sexualmente transmissíveis quando existe a necessidade de abordar outros conteúdos dentro deste (Ré, 2007; Cardona *et. al.*, 2011, Oliveira, 2016). Sendo isto visível nos objetivos definidos pela Direção-Geral da

Educação (2019) no que concerne à Educação Sexual em que está explícito que esta pretende

Contribuir para a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens;  
Contribuir para a redução de possíveis ocorrências negativas decorrentes dos comportamentos sexuais, como gravidez precoce e infeções sexualmente transmissíveis (IST); Contribuir para a tomada de decisões conscientes na área da educação para a saúde - educação sexual.

Deste modo, torna-se essencial que os professores estejam dispostos a implementar a Educação Sexual de forma positiva, pois através dessa atitude positiva é dada mais importância "...ao tema e mais empenho e motivação será atribuída tanto no seu ensino como na busca de mais conhecimento sobre matérias sexuais." (Belo, 2012, pp. 8-9).

Assim, embora se dê mais ênfase à parte biológica, Ré (2007) refere que se deve abordar a perspetiva cultural e social, de forma a abordar a autovalorização e autoestima, assim como os afetos e os modelos feminino e masculino, sem estereótipos de género.

Tendo em consideração o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória e de como este é transversal, abrangente e focaliza na importância da interdisciplinaridade, é possível que os professores interliguem estas horas com as restantes do currículo, ou seja, criar propostas educativas que visem a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas e a Educação Sexual.

Sendo que a escola é o principal ambiente para a aquisição/eliminação dos estereótipos de género, deverá existir uma forte ligação entre todos, família, comunidade e escola, para alertar para as concepções existentes, alertando e informando todos os intervenientes sobre os papéis de género e sobre os comportamentos que podem levar à existência de concepções de género. Para isso é importante ter presente que «“educar para a sexualidade é mais uma maneira de educar para o desenvolvimento espiritual... o qual, por sua vez, implica educar para valores que nos ajudam a desenvolver-nos melhor como pessoas plenas”» (Nisenbom, citado por Ré, 2007, p. 16).

Posto isto, verificamos a Educação Sexual é entendida como um "(...) contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e para a promoção da saúde sexual e

reprodutiva” (Marques & Prazeres, 2000, p. 1), e que permite desenvolver as capacidades das crianças, facilitando a aquisição de conhecimentos e adoção de atitudes que permitem a cada indivíduo, reconhecer e ligar com sentimentos e emoções que lhe pertencem (Fonseca, 2011).

### *2.3.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA*

A Educação para a Cidadania é uma das componentes onde se pode trabalhar a identidade de género, uma vez que este tema é transversal a todas as áreas disciplinares. Sendo a escola vista como “...um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer, a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos.” (Fonseca, 2001, p. 10), surge, deste modo, a possibilidade de trabalhar as diferentes áreas disciplinares de forma transversal.

Sendo que este está cada vez mais entranhado nas escolas, esta assume uma maior responsabilidade para promover uma cultura cívica (Araújo, citado por Sousa, 2015). Deste modo, a escola adota assim um meio onde as crianças partilham as suas culturas e a educação para a cidadania assume um grande papel para facilitar a convivência entre todos os envolvidos (Sousa, 2015), tal se comprova quando Araújo (2008) refere que é

Através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e da hierarquização de funções, da interiorização de valores e através de outras variadas formas, a escola tem vindo a formar as crianças e jovens para a sua inserção na sociedade (p. 75).

Contudo, é importante definir o que é a Cidadania, assim sendo, a constituição da República Portuguesa, indica que a cidadania é “...reconhecida como o «direito a ter direitos»” (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019) e ainda para Araújo (2008), esta “implica a participação social e o serviço comunitário para o bem geral.” (p.76). Isto porque para esta autora o significado de cidadão refere-se a um sentimento de pertença a uma comunidade e a individualidade de cada um é construída com base nessa comunidade. Assim sendo, a criança está inserida numa comunidade e como tal participa “(...) num conjunto de actividades comunitárias de cidadania, com base numa perspectiva social e moral comum (Araújo, 2008, p. 76) e com isto, vai assumindo responsabilidade dentro desta e enquanto membro vai valorizar as tradições e o meio onde vive.

Ainda para Diniz (2009) a cidadania é vista como “(...) a capacidade de o cidadão poder participar politicamente na construção do seu futuro, através do direito de tomar parte activa nas decisões que o afectam.” (p.25).

Esta pretende desenvolver nos alunos

...atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras e convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento. (Fonseca, 2001, p. 11).

A componente letiva foi reforçada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se pretende realizar uma educação que pretende “... contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Direção Geral da Educação, 2013, p. 1), este documento foi reforçado, posteriormente, com as alterações pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

Com vista a promover uma melhor Educação para a Cidadania, foi desenvolvido um conjunto de linhas orientadoras onde se reforça a importância da cidadania e onde se pretende que os alunos tomem consciência sobre os problemas da sociedade (Direção Geral da Educação, 2013). Tendo isto presente, verifica-se que a escola é um dos mais importantes meios de aprendizagem e também um meio onde se refletem as preocupações da sociedade, ou seja, é um meio importante para realizar o exercício da cidadania. Mas tendo em perspectiva que a cidadania envolve várias dimensões da educação sendo elas:

educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. (Direção Geral da Educação, 2013, p. 1).

Estas podem ser trabalhadas em todas as áreas do currículo, ou então, em projetos individuais/grupo, que envolvam a família e a sociedade. No entanto, como esta não é

uma componente obrigatória, cabe ao professor e à escola escolher quais as dimensões a abordar e a forma de as abordar, tendo em consideração o meio em que está inserida e os problemas existentes no mesmo.

Incidindo assim no tema em questão, isto é, a educação para a igualdade de género, verificamos que este documento orienta uma

promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos (Direção Geral da Educação, 2013, p. 3).

Deste modo, torna-se importante realizar propostas educativas e projetos, que permitam aos alunos melhorar as suas capacidades reflexivas, de resolução de problemas e o questionamento (Neto *et. al.*, 1999), que promovam o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à igualdade de género. Como a identidade de género está relacionada com a Educação Sexual e a Educação para a Cidadania esta deve ser promovida entre ambas, uma vez que o ponto principal entre estas é a não discriminação de género.



## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se mostrar os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, a descrição do estudo bem como as opções metodológicas escolhidas, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizadas.

### 3.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo presente neste documento foi realizado durante a prática pedagógica em 1.º CEB, numa turma do 3.º ano de escolaridade. A questão da investigação que foi definida no início: “De que forma a realização de uma sequência de tarefas não sexista contribui para a alteração de estereótipos de género.?” permitiu e orientou a formulação dos seguintes objetivos:

1. Identificar os estereótipos de género das crianças do 3.º ano antes e depois da aplicação da sequência de tarefas educativas não sexistas;
2. Compreender em que medida a sequência de tarefas educativas contribuíram para a desconstrução dos estereótipos de género;
3. Refletir sobre a implementação da sequência de tarefas educativas não sexistas;

### 3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na realização deste estudo, foi utilizada a turma do 3.º ano de escolaridade onde se realizou a segunda PP em 1.º CEB, no 2.º semestre do 2.º ano do mestrado, que era constituída por 22 crianças. Estas 22 crianças tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Destas apenas uma criança tinha entrado nesse ano para esta turma, mas encontrava-se bem integrada e adaptada na turma. Ao nível das Necessidades de Saúde Especiais (NSE)/ Dificuldades de Aprendizagem (DA), existiam duas alunas que estavam diagnosticadas, isto é, uma apresentava dislexia, discalculia e défice de atenção e a outra, apresentava dislexia, défice de atenção e problemas emocionais.

### 3.3. NATUREZA DO ESTUDO

A investigação “...é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.” (Tuckman, 2002, p. 5), deste modo, é rigoroso e permite a aquisição de novos

conhecimentos e tem por base o rigor e a exatidão de forma a que a sua credibilidade seja garantida (Fortin, 2000, p. 18).

O presente estudo tem como objetivo compreender em que medida a sequência de tarefas educativas contribuíram para a desconstrução dos estereótipos de género de uma turma de 3.º ano do ensino básico. Desta forma, verifica-se que esta se insere num paradigma qualitativo uma vez que

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, citado por Rosa, 2013, p.48).

Visto que se procedeu à identificação dos estereótipos de género e à compreensão de como as propostas educativas contribuíam para a desconstrução dos mesmos, esta investigação torna-se assim um estudo de caso, uma vez que,

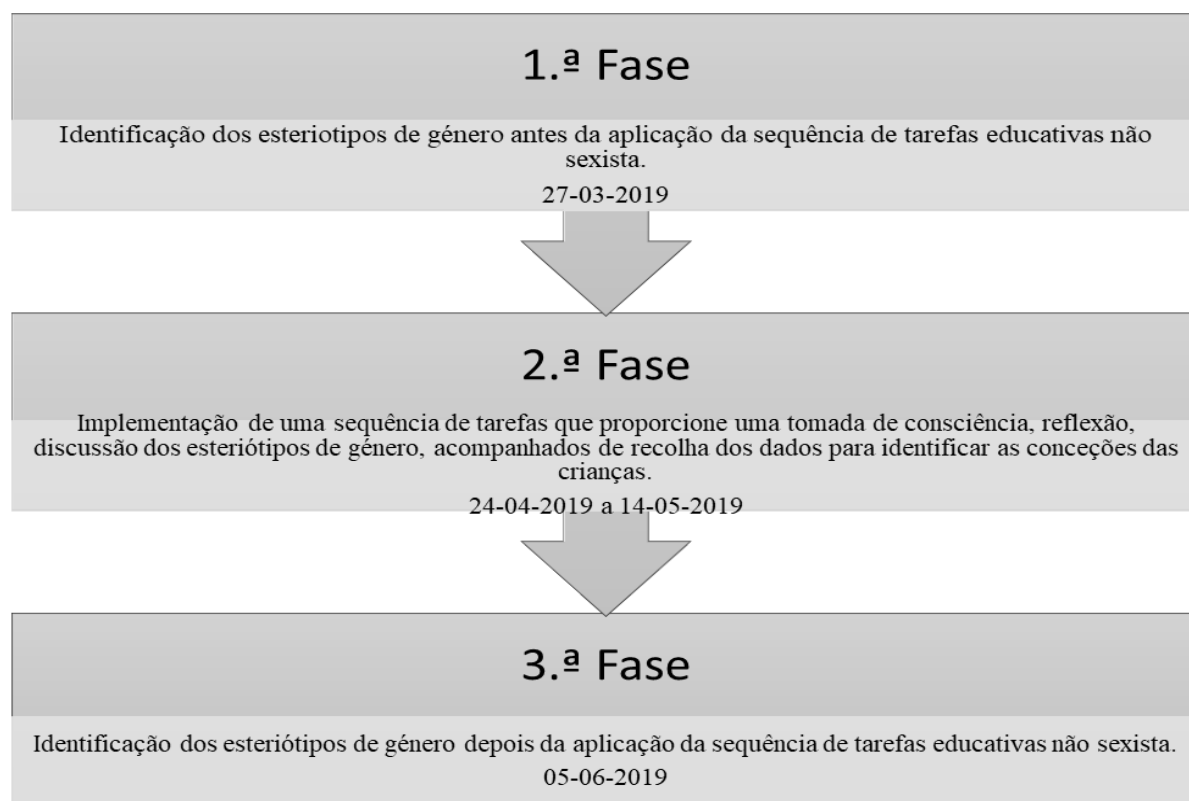
...visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (Sousa, 2009, pp.137-138).

Este tipo de investigação refere-se “...a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspetiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico.” (Sousa, 2009, p. 139).

### 3.4. FASES DO ESTUDO

O processo de investigação do estudo foi desenvolvido em três fases: numa primeira fase através de um questionário – pré-teste (anexo 4) para identificar os estereótipos de género dos alunos do 3.º ano antes da aplicação das sequências de tarefas educativas não sexistas; Fase 2 - implementação de três propostas educativas não sexistas proporcionando situações de discussão, reflexão e tomada de consciência relativamente às ideias estereotipadas exibidas pela turma; e, por último, um questionário – pós-teste (anexo 5) com o objetivo de verificar a alteração ou conservação dos estereótipos de género exibidos no pré-teste depois da aplicação das sequências de tarefas educativas não sexistas. Estas fases, exibidas na figura 6, ocorreram entre os dias 27 de março de 2019 e 5 de junho de 2019.





*Figura 6 - Fases do Estudo*

Assim, na primeira e terceira fase, os alunos realizaram um questionário com perguntas de resposta fechada, onde se desejou identificar as conceções existentes dos estereótipos de género. Este foi realizado individualmente, com a presença da investigadora, após uma explicação e esclarecimento do questionário.

Numa segunda fase, foi desenvolvida uma sequência de atividades não sexistas, que consistiam numa intervenção pedagógica estruturada. Deste modo, a primeira atividade realizada a 27 de março de 2019, consistiu na visualização e discussão de um vídeo intitulado “O desafio da igualdade” de Plan International Brasil; A segunda atividade realizada a 7 de maio de 2019, consistiu numa exposição de fotografias e posterior discussão de cada uma; por último, a terceira atividade foi desenvolvida a 14 de maio de 2019 e consistiu na visualização e discussão do vídeo “Campanha – A profissão não tem género!” de Liliana Fidalgo. É fundamental referir que a escolha destes vídeos esteve relacionada com a turma, uma vez que através destes os alunos demonstraram um maior nível de atenção e concentração que permitiu uma discussão mais abrangente. É ainda de referir que estas propostas foram ainda acompanhadas de registos escritos (anexo 6) e tinham como objetivo principal desencadear situações de discussão, partilha e reflexão. Na tabela 1, é possível clarificar os objetivos de cada fase desta investigação.

<b>Fases do Estudo</b>	<b>Data</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Objetivos investigativos</b>
<b>1.ª Fase</b>	27/03/2019	Implementação do questionário.	Identificar as concepções existentes dos alunos relativamente aos estereótipos de género.
<b>2.ª Fase</b>	24/04/2019	<b>Proposta educativa 1:</b>  Visionamento do vídeo “O desafio da igualdade” de Plan International Brasil.  Preenchimento do registo individual. Discussão em turma do vídeo.  Preenchimento do registo individual.	Conhecer os traços físicos e relacionais, bem como os papéis de género (brincadeiras) abordados no vídeo.  Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género.
	07/05/2019	<b>Proposta Educativa 2:</b>  Visionamento, exploração (através de um quadro em que cada criança associava a imagem a um determinado género ou a ambos) e discussão de imagens de brinquedos e profissões.	Conhecer os papéis de género atribuídos a meninos e meninas, através de brincadeiras e profissões. Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género.
	14/05/2019	<b>Proposta educativa 3:</b>  Visionamento do vídeo “Campanha – A profissão não tem género!” de Liliana Fidalgo.  Preenchimento do registo individual. Discussão em turma do vídeo.  Preenchimento do registo individual.	Conhecer os papéis de género atribuídos a homens e mulheres, assim como traços relacionais e psicológicos.  Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género.
<b>3.ª Fase</b>	05/06/2019	Implementação do questionário	Identificar as concepções dos alunos relativamente aos estereótipos de género.

*Tabela 1 - Objetivos investigativos das fases do estudo*

### 3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram a observação participante, notas de campo e transcrição das aulas, questionários, (pré e pós-teste) e a análise documental dos registos escritos das propostas educativas. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados é um fator determinante uma vez que esta é “... um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (Yin, 2010, p. 120).

#### 3.5.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Tendo presente que a investigadora, para além de ter o papel de investigadora, tinha também o papel de professora, a observação foi participante, ou seja, houve um envolvimento da investigadora na comunidade que estava a estudar. Assim, sendo “A observação participante é uma das técnicas que como a entrevista e as escalas fazem parte de um conjunto que usa na recolha de informações a observação direta intensiva.” (Dias, 2009, p. 191).

Deste modo, a observação participante abrange a participação do investigador no todo ou em parte do grupo. Ou seja, “O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo.” (*ibidem*, p. 191). Com esta técnica o investigador fica a conhecer o grupo a partir de dentro. Tal como refere Rosa (2003) o

(...) observador participante tem mais facilidade em compreender o que está a ocorrer, uma vez que partilha o contexto com os indivíduos que observa, esta é por isso uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que procura compreender um contexto que lhe é exterior, permitindo-lhe integrar-se nas atividades que ocorrem e aproximar-se das pessoas que nele estão inseridos. (p. 68).

Um ponto menos positivo desta técnica é que os registos são mais difíceis de realizar, principalmente nos momentos de discussão em grande grupo, em que muitos alunos expressam a sua opinião, no mesmo momento, desta forma, optou-se também por realizar gravações em formato vídeo que permitiram analisá-los detalhadamente, mais tarde. Estes encontram-se transcritos nos anexos **7, 8 e 9**.

### *3.5.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO*

Tal como já foi referido acima, neste estudo realizaram-se dois questionários que permitiram obter dados relativamente às concepções dos alunos no que diz respeito aos traços e aos papéis de género atribuídos a meninos e a meninas antes e depois da implementação das propostas educativas. Deste modo, o questionário é um método que permite recolher dados (escritos) por parte dos sujeitos participantes no estudo (Fortin, 2000).

Deste modo, o pré e o pós-teste (anexos 4 e 5) eram compostos por um quadro em que se pretendia que os alunos completassem o quadro com um X, indicando se achavam que as cores, brinquedos, ações, sentimentos/emoções, vestuário e profissões apresentados são masculinos, femininos ou os ambos. Deste modo pretendia-se identificar se os alunos e alunas evidenciavam estereótipos de género relativamente a ações, sentimentos/emoções, brinquedos, cores, vestuário e profissões.

### *3.5.3. REGISTO DOS ALUNOS*

Relativamente às propostas educativas foram desenvolvidas duas intervenções pedagógicas em torno de dois vídeos. Estas incluíram a realização de um registo (anexo 6) com a opinião dos alunos. Estas respostas foram utilizadas para compreender os traços e os papéis de género expressos pelos alunos. Deste modo, estes registos foram utilizados na proposta educativa 1 e 3, em que após o visionamento do vídeo, lhes foi entregue o registo com 3 questões: “Qual o tema do vídeo que acabaste de ver?; De que falava o vídeo?; Houve alguma coisa que te chamou a atenção? O quê?”. Após este estar completo o registo era recolhido e decorria o momento da discussão. Após este terminar, era novamente entregue o registo para o preenchimento da última questão: Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa? Se sim, o quê?. Estes registos encontram-se transcritos nos anexos 10 e 11.

### *3.5.4. GRAVAÇÕES AUDIOVISUAIS*

As gravações audiovisuais são uma mais valia, uma vez que permite ao investigador, rever, as vezes que forem necessárias os acontecimentos. Estas gravações “...tem-se tornado um útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação” (Sousa, 2009, p. 200).

Através destas é possível o investigador

...inteirar-se do que sucedeu, debater os factos videogravados, o comportamento dos alunos, (...) tendo uma grande facilidade de estudo sobre o material observado o que permite muitas vezes uma nova visão de situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas, ... (*Idem, ibidem*).

Deste modo, no início das propostas educativas, os alunos foram informados que as atividades seriam gravadas pela colega de estágio e como é natural estes sentiram-se tentados a "...fazerem palhaçadas, acenarem com as mãos e desejarem ver como ficaram videogravados.". (*Ibidem*, p.202), principalmente no decorrer da primeira gravação, no entanto, antes da gravação estes foram alertados do porquê da gravação e da sua importância e seriedade.

Esta técnica foi utilizada nas 3 propostas educativas, isto é, na primeira e na terceira, complementadas com os registos e na segunda atividade, apenas foi utilizada a gravação vídeo.

### 3.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

As técnicas de tratamento de dados dizem respeito ao tratamento dos dados recolhidos de forma a agrupá-los e analisá-los da melhor forma. Nesta investigação, as técnicas de tratamento de dados são essencialmente a análise de conteúdo uma vez que, as técnicas de recolha usadas foram mais de índole descritiva, portanto, mais direccionadas para este tipo de técnicas. "A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que serve para identificar e descrever de forma objectiva, sistemática e quantitativa, os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas de um texto para tirar conclusões (...)" (Ghiglione & Gil citado por Dias, 2009, p. 183).

A análise de conteúdo é uma forma de descrever o conteúdo de textos. Ao usar a análise de conteúdo o investigador tem de usar as grelhas de análise, isto é, criar grelhas onde os textos que recolheu ao longo da investigação, sejam explorados e analisados de forma a encontrar pontos em comum uns com os outros e os pontos onde estes divergem. Desta forma, quando o investigador acaba de compilar toda a informação nessas grelhas, começa a analisá-las de forma a conseguir avaliar a informação.

Assim, sendo, procedeu-se à análise dos questionários, à análise dos registos das propostas educativas e às transcrições das aulas, sendo que foi necessário organizar esses dados em categorias. Os dados recolhidos nos questionários foram categorizados

em torno de categorias e subcategorias que se pode observar na tabela 2. Este quadro foi utilizado para identificar as concepções dos estereótipos evidenciados pelos alunos.

Atividade	Categoria	Subcategoria	Descrição
<b>Questionário Pré – Teste</b>	Papéis de Género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, acessórios, brinquedos, tarefas, profissões e ações baseada em papéis de género estereotipados.
		Não Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, acessórios, brinquedos, tarefas, profissões e ações baseado na igualdade de género.
<b>Proposta Educativa – 1</b>	Papéis de Género	Sexista	Participa revelando opiniões baseadas em papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Participa revelando opiniões baseadas em igualdade de género.
<b>Proposta Educativa – 2</b>	Papéis de Género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente aos brinquedos e profissões baseadas em papéis de género estereotipados.
		Não Sexista	Opinião dos participantes relativamente aos brinquedos e profissões baseado na igualdade de género.
<b>Proposta Educativa – 3</b>	Papéis de Género	Sexista	Participa revelando opiniões baseadas em papéis de género estereotipados.
		Não Sexista	Participa revelando opiniões baseadas em igualdade de género.
<b>Questionário Pós-Teste</b>	Papéis de Género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, acessórios, brinquedos, tarefas, profissões e ações baseada em papéis de género estereotipados.
		Não Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, acessórios, brinquedos, tarefas, profissões e ações baseado na igualdade de género.

*Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise dos dados dos questionários e das propostas educativas*

## CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, apresenta-se, analisa-se e discute-se os resultados obtidos neste estudo. Estes dados surgiram após a aplicação dos inquéritos por questionário (pré-teste e pós-teste) e da implementação de três propostas educativas não sexistas.

### 4.1. QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE

Numa primeira fase, cada participante, de forma individual, atribuiu as profissões, cores, ações, sentimentos/emoções, vestuário e brinquedos, ao género masculino, feminino ou ambos, tendo por base apenas a sua opinião. Este questionário será analisado em cinco grupos, sendo eles as profissões, cores, ações, sentimentos/emoções, vestuário e brinquedos.

#### *4.1.1. PROFISSÕES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?*

No que diz respeito às opiniões não sexistas dos participantes verifica-se que os meninos são os que têm mais respostas não sexistas, relativamente, a todas as profissões. Assim sendo, na profissão de médico e professor verificamos que **oito** participantes do sexo masculino consideram que ambos os géneros a podem assumir, enquanto **nove** participantes, também do sexo masculino, consideram as profissões de cientista, futebolista e piloto de aviões para ambos. Quanto à opinião das participantes do sexo feminino, verifica-se que **três** participantes consideram as profissões de médico e professor para ambos os sexos. Já na profissão de cientista, **cinco** participantes identificaram esta como sendo não-sexista, enquanto **seis** participantes consideram a profissão de futebolista. Relativamente à profissão de piloto de aviões, **duas** participantes consideram que esta é para ambos os géneros.

	Opinião dos Meninos			Opinião das Meninas		
	Masculino	Feminino	Ambos	Masculino	Feminino	Ambos
<b>Médico</b>	4	0	8	6	0	3
<b>Professor</b>	4	0	8	6	0	3
<b>Cientista</b>	1	2	9	0	4	5
<b>Futebolista</b>	2	1	9	2	1	6
<b>Piloto de Aviões</b>	3	0	9	6	1	2

Tabela 3 - Opinião dos participantes relativa às profissões.

No que respeita as opiniões sexistas, verifica-se na tabela 3 que são as meninas que têm mais opiniões sexistas.

Esta análise é bastante curiosa uma vez que a turma tem uma professora titular o que devia levar os alunos a associarem esta profissão à figura que têm como referência (neste caso uma mulher) e, ao nível das respostas verifica-se que **10** participantes associam esta profissão ao sexo masculino (tabela 3). Tal como refere Cardona *et. al.*, 2011, as características associadas aos homens são a força, competitividade enquanto às mulheres é o carinho e cuidado. De um modo geral, verifica-se que as profissões de médico, professor e piloto de aviões, são as mais associadas ao género masculino e que a profissão de cientista é mais associada às meninas. Mesmo com esta associação verifica-se as profissões de cientista e futebolista é maioritariamente não-sexista e que nas restantes profissões que as respostas sexistas e não sexistas estão igualadas.

#### 4.1.2. CORES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Relativamente às cores verifica-se que existe uma constante entre o número de respostas que se mantém entre os **cinco** e **seis** participantes com respostas não sexistas. Assim, sendo verifica-se que a cor Azul e a cor Rosa obtiveram o mesmo número de respostas quer da parte dos meninos quer das meninas, verificando-se ainda assim um maior número de respostas na cor Azul com **seis** respostas para cada um dos sexos, enquanto o Rosa obteve **cinco** respostas, também de cada um dos sexos. No que diz respeito à cor verde e roxo verifica-se que para os meninos apenas **cinco** concordam que o Roxo é



para ambos os sexos enquanto **seis** meninas concordam com o mesmo, já na cor verde verificamos que as respostas são ao contrário, isto é, **seis** meninos concordam que verde é para ambos os sexos enquanto que apenas **cinco** meninas têm a mesma opinião.

	Opinião dos Meninos			Opinião das Meninas		
	Masculino	Feminino	Ambos	Masculino	Feminino	Ambos
<b>Rosa</b>	0	6	5	1	3	5
<b>Azul</b>	5	0	6	4	0	6
<b>Roxo</b>	4	2	5	4	0	6
<b>Verde</b>	5	0	6	4	0	5

*Tabela 4 - Opinião dos participantes relativa às cores.*

Quanto às opiniões sexistas verifica-se que são os rapazes que têm mais opiniões sexistas, principalmente com as cores Rosa e Roxo que obteve a resposta de **seis** participantes do sexo masculino. Na cor Rosa verifica-se que esta é atribuída apenas ao sexo feminino, já a cor Roxo foi atribuído ao sexo masculino por **quatro** participantes do sexo masculino e por **dois** participantes ao sexo feminino. Quanto às cores Azul e Verde responderam **cinco** participantes do sexo masculino atribuindo-a ao seu próprio sexo. Já na opinião das meninas, verifica-se que para as quatro cores presentes no questionário **quatro** participantes deram respostas sexistas, ou seja, nas cores azul, roxo e verde foram atribuídas ao sexo masculino, enquanto a cor rosa foi atribuída por **uma** participante ao sexo masculino e as restantes **três** participantes associaram-na ao sexo feminino.

Não deixa de ser curioso, que apesar de a maioria das respostas ter sido não sexista verificar-se que ainda existe um estigma sobre a cor Rosa e Azul, o que corrobora a ideia de Cardona *et. al.*, 2011, que referem que esta distinção começa muitas vezes nos primeiros meses de vida das crianças em que a mãe e o pai começam desde logo a construir o seu género “...dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino.” (p. 10).

#### 4.1.3. AÇÕES, SENTIMENTOS/EMOÇÕES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

No que diz respeito às ações (chorar, jogar futebol, limpar a casa, fazer reparações, engomar a roupa, fazer a cama e ser delicado) verifica-se que são os meninos que têm mais respostas não sexistas, tal como é possível observar na tabela 5. Verificamos que **nove** participantes masculinos consideram que fazer reparações é para ambos os sexos, já o sexo feminino apenas **cinco** participantes têm a mesma opinião. Quanto ao jogar futebol, verifica-se que **13** participantes (**oito** do sexo masculino e **cinco** do sexo feminino) consideram que esta é para todos. Relativamente às tarefas domésticas verificamos que **sete** participantes do sexo masculino e **quatro** do sexo feminino consideram que ambos devem limpar a casa, já engomar a roupa apenas **10** participantes (**seis** meninos e **quatro** meninas) concordam com essa opinião. No fazer a cama observamos que **sete** participantes do sexo masculino e **cinco** do sexo feminino consideram que esta é para qualquer pessoa independentemente do género. No que diz respeito aos sentimentos/ emoções chorar e ser delicado, **14** participantes (**oito** meninos e **seis** meninas) têm opiniões não sexistas quanto ao chorar e **12** (**seis** de cada género) consideram que ser delicado é tanto para homens como para mulheres.

	Opinião dos Meninos			Opinião das Meninas		
	Masculino	Feminino	Ambos	Masculino	Feminino	Ambos
<b>Chorar</b>	0	3	8	1	3	6
<b>Jogar Futebol</b>	1	2	8	4	1	5
<b>Limpar a Casa</b>	0	4	7	1	5	4
<b>Fazer Reparações</b>	1	1	9	2	2	5
<b>Engomar a Roupa</b>	0	4	6	1	5	4
<b>Fazer a Cama</b>	0	4	7	0	5	5
<b>Ser Delicado</b>	3	1	6	2	2	6

Tabela 5 – Opinião dos participantes relativas a ações, sentimentos/emoções.

Relativamente às opiniões sexistas dos participantes, observamos que existe mais respostas sexistas por parte das meninas do que dos meninos.

Seguindo assim o que foi referido no enquadramento teórico deste relatório, verifica-se que se continua a associar as tarefas domésticas ao sexo feminino, enquanto o sexo masculino é associado à força física, tal como jogar futebol (Cardona *et. al.*, 2011, Trigueros *et. al.*, 2001 e Neto *et. al.*, 1999).

#### 4.1.4. BRINQUEDOS: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Ao nível dos brinquedos, continuamos a verificar que são os meninos que têm mais opiniões não-sexistas. Deste modo, observamos que apenas **dois** participantes consideram que as bonecas são para ambos os géneros, já relativamente aos legos, vemos que **oito** participantes têm a mesma opinião, mas observamos que desses oito, **seis** são meninos. Quanto aos carrinhos apenas **seis** participantes têm opiniões não sexistas, e que **nove** consideram que a bicicleta pode ser para ambos os sexos. De acordo com a tabela 6 verificamos que videojogos e a corda são os brinquedos que os participantes mais consideram que seja para ambos os sexos, tendo sido escolhidos por **10** participantes, embora esta visão seja mais notória na opinião dos meninos.

	Opinião dos Meninos			Opinião das Meninas		
	Masculino	Feminino	Ambos	Masculino	Feminino	Ambos
<b>Bonecas</b>	0	10	1	0	9	1
<b>Legos</b>	5	0	6	7	0	2
<b>Carrinhos</b>	7	0	4	8	0	2
<b>Bicicleta</b>	2	2	6	1	6	3
<b>Videojogos</b>	3	1	6	2	4	4
<b>Corda</b>	0	4	7	0	7	3

Tabela 6 - Opinião dos participantes relativa aos brinquedos.

Quanto às opiniões sexistas verificamos que bonecas, legos e carrinhos se assumem, na ótica dos participantes, como os brinquedos mais sexistas, na medida em que se verifica uma consensualidade entre os mesmos quando assumem que bonecas não são para

meninos, bem como legos e carrinhos não são para meninas. Isto acontece, porque desde o momento em que os pais descobrem o sexo do bebé, começam a construir o seu género, através do nome, das roupas e dos brinquedos. Esses brinquedos associados às raparigas (conjunto de painéis e tachos, bonecos e bonecas, kits de cabeleireira e maquilhagem) e os brinquedos associados aos rapazes tendem a construir desde muito cedo estereótipos de género que se revelam (Block, citado por Cardona *et. al.*, 2011).

#### 4.1.5. VESTUÁRIO: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

No que diz respeito ao vestuário constatámos que à semelhança dos pontos anteriores, o género masculino é aquele que revela ter uma opinião não-sexistas, também a este nível, conforme se pode verificar na Tabela 7.

	Opinião dos Meninos			Opinião das Meninas		
	Masculino	Feminino	Ambos	Masculino	Feminino	Ambos
<b>Colar</b>	0	6	5	4	3	3
<b>Saia</b>	0	10	1	1	9	0
<b>Boné</b>	5	0	6	6	0	4
<b>Sapatilhas</b>	0	4	7	0	6	4
<b>Collants</b>	0	5	5	3	6	1
<b>Cinto</b>	7	0	4	7	0	3
<b>Gravata</b>	3	4	4	4	6	0
<b>Mala de Mão</b>	2	2	7	1	5	4

Tabela 7 - Opinião dos participantes relativa ao vestuário.

Quanto às opiniões sexista, apuramos que a saia e o cinto obtiveram o mesmo número de opiniões dos meninos e das meninas, isto é, **20** participantes em que **19** referem que a saia é para o género feminino e **uma** menina refere que é para o género masculino e do cinto **14** participantes (**sete** de cada género) em que todos referem que este é para o género masculino. Relativamente ao colar, observa-se que **13** participantes consideram

este sexista, embora apenas **nove** (**seis** meninos e **três** meninas) refiram que este é para o feminino e **quatro** meninas refiram que este é para o masculino. No que concerne ao boné e às sapatilhas afere-se que **11** participantes (**cinco** meninos e **seis** meninas) associam o boné ao sexo masculino, enquanto que as sapatilhas **10** participantes (**quatro** meninos e **seis** meninas) associam ao sexo feminino. Acerca dos *collants*, **14** participantes indicam que estes são para um determinado género sendo que **11** (**cinco** meninos e **seis** meninas) consideram que estes pertencem ao sexo feminino e **3** meninas indicam que este pertence ao sexo masculino, já **17** participantes consideram a gravata um pouco para os dois géneros, ou seja, **três** meninos e **quatro** meninas indicam que é para o género masculino enquanto **quatro** meninos e **seis** meninas dizem que este é para o sexo feminino. No que diz respeito à mala de mão verifica-se que **dois** meninos e **uma** menina indicam que esta é para meninos enquanto **dois** meninos e **cinco** meninas referem que esta pertence ao género feminino. Isto verifica-se, segundo Maccoby, porque a partir dos três anos, as crianças conseguem identificar certos acessórios de vestuário, como sendo característico de homens ou mulheres “...expandindo-se essa lista ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, atividades específicas e inclusive profissões.” (Citado por Cardona *et. al.*, 2011, pp.51-52).

#### 4.1.6. SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO – PRÉ-TESTE

Tendo em consideração as respostas obtidas neste questionário, atesta-se que a conceção geral da turma, no que diz respeito aos papéis de género é sexista.

As opiniões sexistas surgem em ambos os sexos, mas de uma forma geral, são as meninas que apresentam mais opiniões sexistas. Relativamente às opiniões acerca do vestuário e dos brinquedos é onde se evidenciava que a maioria das opiniões sexistas pertencentes a participantes do sexo feminino. De um modo geral, os meninos são menos sexistas em todas as opiniões.

Estas opiniões sexistas surgem de acordo com que é socialmente aceite e inculcido, isto é, os meninos tendem a desenvolver atividades de força, competitividade, enquanto as meninas desenvolvem atividades que envolvam emoções e prestação de cuidados, isto acontece também porque a sociedade incute estas atividades através dos brinquedos que lhes são oferecidos, vestuário escolhido, ações e emoções associadas a um determinado género (Cardona *et. al.*, 2011; Neto *et. al.*, 2000; Trigueros *et. al.*, 2001).

## 4.2. PROPOSTAS EDUCATIVAS NÃO SEXISTAS

Após a implementação do primeiro questionário, foram realizadas três propostas educativas não sexistas: a primeira e a terceira constituíram atividades de visualização de vídeos, ao passo que a segunda teve a principal função de discussão de diversos cartões referentes a brinquedos e profissões. Todas as propostas, envolveram discussão em grande grupo sobre os vídeos e os cartões, que os alunos tiveram a possibilidade de partilhar aspetos da sua vida, colocando e respondendo a questões que surgiam. Seguidamente serão apresentados dados referentes a reações e reflexões dos participantes, referentes a estas três propostas educativas.

### 4.2.1. O DESAFIO DA IGUALDADE

Perante o estímulo visual, os participantes mostraram-se bastante interessados com o vídeo, dando a sua opinião sobre o que observaram, fazendo juízos de valor sobre as ideias apresentadas no vídeo. Assim, o vídeo mostrava um menino chamado João e uma menina chamada Ana e as diferenças que estes iriam ter ao longo da vida, perante o que se considerava aceitável pela sociedade. Através desta perspetiva o vídeo mostra como esta mentalidade pode ser ultrapassada e a forma como o João e Ana podem viver em igualdade. Deste modo, tendo presente a transcrição do vídeo e o registo escrito dos participantes (Anexos 7 e 10) foi possível perceber o que estes retiraram do vídeo. Assim sendo, quando foram questionados com a pergunta “Qual o tema do vídeo que acabaste de ver?”, verificou-se que 10 participantes identificaram claramente o tema do vídeo: igualdade (ver anexo 10).

**Aluna 4** – “O tema é da igualdade.”

**Aluna 5** – “O tema que acabei de ver foi sobre a igualdade.”

**Aluno 6** – “O tema é da igualdade de uma rapariga com um rapaz.”

**Aluno 20** – “É sobre a igualdade de rapazes e raparigas.”

**Aluna 22** – “O tema é a igualdade.”

**Retirado do anexo nº10**

Quanto à questão “o que fala o vídeo?”, verifica-se que **sete** participantes evidenciaram opiniões não sexistas, defendendo a igualdade e respeito entre todos. No entanto, ao longo da discussão e do registo foi possível identificar alguns fatores em que os

participantes identificaram que os homens acham que são melhores que as mulheres, que conseguem fazer mais coisas do que as mulheres e que têm mais força, referindo que não corresponde à realidade. Tal como é possível ver, estes participantes demonstraram que deve existir uma igualdade entre todos, não existindo diferenças.

**Aluno 12** – É que ninguém é mais que o outro, ninguém é melhor do que ninguém. São diferentes.

**Aluna 7** – O vídeo falava que os direitos tanto para mulheres como para homens devem ser iguais por muito que o homem as vezes consigam fazer coisas que as mulheres não têm tanta capacidade de conseguir fazê-las não quer dizer que as mulheres têm de ser tratadas por serem fracas.

**Aluna 15** – Não há nenhuma diferença entre rapazes e raparigas.

**Retirado do anexo nº7**

Posteriormente à discussão em grupo, ao passar o registo com a questão “Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa? Se sim, o quê?” foi possível verificar que dos **22** participantes, **19** revelam respostas não sexistas, baseada na igualdade, na partilha e no respeito. No entanto, verifica-se que **um** aluno considera que os homens são melhores que as mulheres, revelando assim uma opinião sexista. Os restantes dois participantes, não responderam de acordo com as categorias definidas.

#### *4.2.2. JOGO “FOTOPALAVRA” - BRINQUEDOS E PROFISSÕES*

Esta atividade baseou-se numa atividade sugerida por Cardona *et. al.*, (2011), a fotopalavra que “Consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem. Trata-se de uma estratégia que incorpora nos processos de ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelam, falam e fazem falar.” (p. 79). Desta forma, os participantes foram expostos a uma série de imagens (anexo **12**) e incentivados a falar sobre estas, de modo a monitorizar os estereótipos de género identificados anteriormente.

Para esta atividade recorreu-se ao quadro da sala para desenhar uma tabela onde os participantes pudessem colocar as imagens que lhes eram entregues, no sítio que consideravam mais correto (meninos, meninas ou ambos), posteriormente, discutia-se o cartão em turma, onde os participantes tiveram a oportunidade de exprimir as suas

opiniões e também partilhar momentos do seu quotidiano. Esta atividade foi registada em vídeo e encontra-se transcrita no anexo 8 e na figura 7 é possível ver o quadro com os cartões que foram colocados pelas crianças. Através das imagens de brinquedos, escolheram-se também cartões referentes a profissões, tal como o kit de médico, kit de cabeleireiro, supermercado, bombeiro, cientista e os próprios instrumentos musicais.



Figura 7-Quadro da atividade 2 com os cartões colocados pelas crianças

Deste modo, foram apenas analisados 12 cartões dos 14 definidos não se analisando o cartão do Kit de cientista e o de Bombeiro, uma vez que não houve tempo para a continuação da atividade. Tendo presente a análise de conteúdo definida, verificamos que perante os cartões cozinha, supermercado, plasticina, robot, carrinhos, instrumentos musicais, kit cabeleireiro e kit de médico não se verificam opiniões sexistas nos participantes que deram a sua opinião, chegando mesmo dois participantes a referir que estes cartões estariam todos na categoria “Ambos”.

**Aluno 12-** Mas não vai haver (imagens) nos meninos e nas meninas porque as meninas podem brincar com o que quiserem e os meninos podem brincar com o que quiserem.

**Investigadora:** É a vossa opinião. É isso que estamos a ver se vocês concordam e qual a vossa opinião.

**Aluna 15** – Então e se forem todos ambos?

**Investigadora:** é a vossa opinião.

**Aluna 15-** Eu acho que é tudo ambos.

**Retirado do anexo nº8**



Na subcategoria sexista, verificamos ainda a existência de algumas opiniões sexistas, mais concretamente, no cartão dos legos em que **uma** aluna referiu que as cores dos legos distinguem os legos de meninas e os legos de meninos, chegando mesmo outro aluno a referir que o rosa é para meninas e o verde para meninos. Relativamente ao cartão kit de limpeza, verificou-se que dois alunos consideraram que este pertence às meninas, sendo que **oito** participantes discordaram desta opinião diretamente. Neste cartão muitos dos participantes referiram que ajudavam em casa a fazer algumas tarefas domésticas e que gostavam de as fazer, inclusive, a aluna 15 refere que o seu progenitor auxilia nas tarefas domésticas. No que diz respeito ao cartão bonecas, que no questionário pré-teste teve (**19** respostas estereotipadas), neste momento da investigação, apenas **um** aluno demonstrou opinião sexista, apresentado a sua justificação abaixo.

**Aluno 9** – Porque as meninas só brincam com bonecas.

**Investigadora:** Então mas tu vês as meninas só brincar com bonecas?

**Aluno 9** – Sim.

**Aluno 2** – Mas Barbie também tem meninos.

**Aluno 12** – O namorado da Barbie é o Ken.

**Retirado do anexo nº 8**

#### *4.2.3. CAMPANHA – A PROFISSÃO NÃO TEM GÉNERO*

Na terceira e última atividade foi apresentada à turma um vídeo de uma campanha que abordava as profissões. Neste os participantes puderam observar uma mulher a trabalhar nas obras enquanto os seus colegas homens demonstram uma má conduta com as mulheres que passam na rua e tentavam fazer as coisas por ela, no final esta regressa a casa para se trocar, mostrando assim que esta pode ter a profissão que ela quiser. Esta atividade foi registada em vídeo e nos registos dos alunos (anexos **9** e **11**).

Após a visualização deste vídeo, as crianças realizaram os seus registos. **Nove** participantes identificaram o tema deste vídeo como sendo a igualdade entre géneros. No entanto, verificou-se que **um** participante expressou uma opinião sexista ao afirmar que as “mulheres não são mais do que os homens”.

Relativamente à segunda questão “O que fala o vídeo?” não se registam respostas sexistas, antes pelo contrário, verificaram-se que **oito** participantes referem opiniões não sexistas, tal como se pode ver abaixo.

**Aluna 7** – “O video fala que as mulheres têm os mesmos direito que os homens.”

**Aluno 19** – “O vídeo fala sobre o género.”

**Aluna 21** – “O vídeo fala sobre que as mulheres podem ter a profissão que quiserem.”

**Retirado do anexo nº 11**

Quanto à questão “Houve alguma coisa que te chamou a atenção? O quê?”, verificou-se a existência de **um** comentário sexista, referindo que a mulher do vídeo depois de trabalhar foi para casa maquilhar-se para ser uma “mulher normal”, enquanto **quatro** participantes marcam a sua posição com comentários não sexistas. Após este registo partiu-se para a discussão do vídeo em turma e embora se tenha analisado o vídeo, o tema da profissão foi colocado um pouco de lado e deu-se ênfase ao tema do bullying que é ligeiramente abordado no vídeo, quando os homens do vídeo têm uma má conduta com as mulheres que passam na rua. Desta forma, os participantes referiram experiências de familiares, experiências próprias e expressaram as suas opiniões, acerca do que achavam do bullying, expondo-se formas de atuação perante estas situações.

Ainda assim, foi possível retirar **sete** opiniões não sexistas, não se verificando opiniões sexistas ao longo da discussão. Por último quando questionados com a pergunta “Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa? Se sim, o quê?” verificamos a existência de **11** participações não sexistas, sobre as profissões. Nesta proposta educativa, os momentos de discussão/reflexão em grupo foram muito importantes, uma vez que é visível que os alunos já não demonstram opiniões sexistas que foram demonstradas no questionário do pré-teste relativas às profissões.

**Aluno 1** – “Aprendi que as mulheres podem ter o emprego que quiserem.”

**Aluno 6** – “Sim, aprendi que as raparigas e os rapazes podem fazer as mesmas coisas.”

**Aluno 16** – “Sim, que não é só os homens nem as mulheres que fazem bulling e não há profissões para meninos nem meninas.”

**Aluno 17** – “O homens e as molheres pode trabalhar onde quiser.”

**Retirado do anexo nº11**

#### 4.2.4. SÍNTESE DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS NÃO SEXISTAS

As propostas educativas proporcionaram momentos de reflexão sobre a igualdade de género e sobre a necessidade de desconstruir os papéis de género estereotipados existentes ao nível dos brinquedos e das profissões. Depois de uma análise aos dados obtidos nos três momentos, verificou-se que os participantes compreenderam as atividades, demonstrando, na maioria, opiniões diferentes das dadas na 1.<sup>a</sup> fase deste estudo, o que poderá indicar que estes momentos de discussão em grupo possibilitaram a alteração das conceções existentes nos alunos, inicialmente.

Tal como foi referido ao longo do enquadramento teórico a sala de aula é um meio privilegiado para divulgar valores, incutir regras de convivência e socialização e integração de todos, tal como podemos ver, Ré (2007) refere que a sala de aula é “(...) um campo privilegiado para difundir valores de integração social e de tolerância face às diversidades que se manifestam na população” (p. 44).

Assim sendo, a Direção-Geral da Educação (DGE) (2019) defende que a escola é “Como meio privilegiado de socialização, a escola tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres.”, desta forma, as propostas educativas não sexistas que foram implementadas vão ao encontro das normas defendidas pela DGE, com vista a tornar os participantes, cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, assim como, ajudar a desconstruir conceções já existentes na sociedade a que pertencem.

#### 4.3. QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

Numa última fase deste estudo, todos os participantes responderam ao questionário pós-teste, que possuía a mesma estrutura do questionário pré-teste, realizado na 1.<sup>a</sup> fase. Assim, foi possível identificar a existência de alterações ou a manutenção das conceções dos participantes no que diz respeito aos papéis de género abordados ao longo das três propostas educativas analisadas anteriormente. Para auxiliar a leitura destes dados, optou-se por analisar os dados do pós-teste comparando-os com os dados do pré-teste, através das tabelas com as opiniões dos participantes.

##### 4.3.1. PROFISSÕES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Desta forma, ao nível das profissões, na tabela 8, verificamos que **20** participantes referem que o médico é para ambos os sexos, **19** participantes consideram que a

profissão de professor, cientista e piloto de aviões, também é para todos os géneros e **21** participantes referem que a profissão de futebolista não tem género. Deste modo, foi identificado apenas **uma** opinião sexista nas profissões de médico, professor (uma menina atribuiu esta ao sexo masculino, cientista (uma menina atribuiu ao seu género) e piloto de aviões (um menino atribuiu ao seu género). Comparativamente com as respostas dadas inicialmente, verificou-se uma alteração interessante ao nível de respostas não sexistas.

	Questionário Pré-teste							Questionário Pós-teste					
	Opinião Meninos			Opinião Meninas				Opinião Meninos			Opinião Meninas		
	M	F	A	M	F	A		M	F	A	M	F	A
Médico	4	0	8	6	0	3		0	0	10	1	0	10
Professor	4	0	8	6	0	3		0	0	10	1	0	9
Cientista	1	2	9	0	4	5		0	0	10	0	1	9
Futebolista	2	1	9	2	1	6		0	0	9	0	0	11
Piloto de Aviões	3	0	9	6	1	2		1	0	9	0	0	10

Tabela 8 - Opinião dos participantes relativa às profissões (pré e pós-teste).

#### 4.3.2. CORES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Relativamente às cores, observamos que **19** participantes revelam opiniões não sexistas. É possível observar que das **11** participantes deste estudo, nenhuma revela estereótipos de género relativamente às cores, já dos **11** participantes, um não respondeu e **oito** não revelam estereótipos, ou seja, os restantes **dois** participantes revelam opiniões estereotipadas nas cores, referindo que rosa e roxo são para o género feminino enquanto azul e verde para o género masculino.

Após as propostas educativas verificamos que apenas dois mantiveram este estereótipo.

	Questionário Pré-teste							Questionário Pós-teste					
	Opinião Meninos			Opinião Meninas				Opinião Meninos			Opinião Meninas		
	M	F	A	M	F	A		M	F	A	M	F	A
Rosa	0	6	5	1	3	5		0	2	8	0	0	11
Azul	5	0	6	4	0	6		2	0	8	0	0	11
Roxo	4	2	5	4	0	5		0	2	8	0	0	11
Verde	5	0	6	4	0	6		2	0	8	0	0	11

Tabela 9 - Opinião dos participantes relativas às cores (pré e pós-teste).

#### 4.3.3. AÇÕES, SENTIMENTOS/EMOÇÕES: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

No que diz respeito às ações, sentimentos e emoções, através da tabela 10 averiguamos que as **11** participantes do estudo não revelam opiniões sexistas. Relativamente aos participantes do sexo masculino, verificamos que **nove** não possuem opiniões sexistas ao nível de chorar, jogar futebol e fazer reparações, enquanto **oito** participantes não revelam opiniões sexistas a limpar a casa, engomar, fazer a cama e a ser delicado. Comparativamente com o questionário pré-teste, verificamos que no chorar, foram **sete** participantes com opiniões sexistas enquanto agora foi **um** participante, no jogar futebol observa-se **oito** participantes com opinião estereotipada que agora não se observam. Quanto a limpar a casa, engomar a roupa e fazer a cama vemos agora que **dois** participantes masculinos têm opinião sexista enquanto que inicialmente se verificaram **10** participantes (cinco meninas e quatro meninas associavam esta ao sexo feminino e uma menina associa ao masculino) e **nove** participantes (cinco meninas e quatro menino) no fazer a cama. Relativamente às reparações, inicialmente foram **10** participantes com opinião sexista e agora não se verificou nenhum. Por último, ser delicado contou com **oito** opiniões sexistas enquanto no pós-teste foram apenas **dois**.

	Questionário Pré-teste							Questionário Pós-teste					
	Opinião Meninos			Opinião Meninas				Opinião Meninos			Opinião Meninas		
	M	F	A	M	F	A		M	F	A	M	F	A
Chorar	0	3	8	1	3	6		0	1	9	0	0	11
Jogar Futebol	1	2	8	4	1	5		0	0	9	0	0	11
Limpar a Casa	0	4	7	1	5	4		1	1	8	0	0	11
Fazer Reparações	1	1	9	2	2	5		0	0	9	0	0	11
Engomar a Roupa	0	4	6	1	5	4		0	2	8	0	0	11
Fazer a Cama	0	4	7	0	5	5		0	2	8	0	0	11
Ser Delicado	3	1	6	2	2	6		0	2	8	0	0	11

Tabela 10 - Opinião dos participantes relativas a ações, sentimentos/emoções (pré e pós-teste).

#### 4.3.4. BRINQUEDOS: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Em relação aos brinquedos, verificamos que as meninas continuam a ter menos respostas estereotipadas, observando-se que apenas **uma** participante do sexo feminino refere opinião sexistas relativa às bonecas, atribuindo-as ao seu género e **um** participante do sexo masculino atribui os legos ao seu próprio género. Já nos meninos verificaram-se **duas** opiniões sexistas também relativas às bonecas atribuindo ao sexo feminino, no restante, observa-se que **18** participantes consideraram as bonecas para ambos os géneros, enquanto **20** participantes consideraram o mesmo relativamente aos legos e à bicicleta. Já nos carrinhos, nos videojogos e na corda **21** participantes revelam opiniões baseadas na igualdade de género.

Comparando agora com os dados obtidos no questionário pré-teste, verifica-se que numa primeira fase **19** participantes deram respostas sexistas perante as bonecas e que agora foram apenas **três**, nos legos observavam-se **12** respostas sexistas enquanto que agora se observou apenas **uma** opinião sexista. Já nos carrinhos verificaram-se **15** respostas sexistas, na bicicleta e na corda observaram-se **11** e nos videojogos **10**

enquanto neste questionário não se verificaram opiniões sexistas, revelando assim respostas baseadas na igualdade de género.

	Questionário Pré-teste							Questionário Pós-teste					
	Opinião Meninos			Opinião Meninas				Opinião Meninos			Opinião Meninas		
	M	F	A	M	F	A		M	F	A	M	F	A
Bonecos	0	10	1	0	9	1		0	2	8	0	1	10
Legos	5	0	6	7	0	2		1	0	9	0	0	11
Carrinhos	7	0	4	8	0	2		0	0	10	0	0	11
Bicicleta	2	2	6	1	6	3		0	0	9	0	0	11
Videojogos	3	1	6	2	4	4		0	0	10	0	0	11
Corda	0	4	7	0	7	3		0	0	10	0	0	11

Tabela 11 - Opinião dos participantes relativa aos brinquedos (pré e pós-teste).

#### 4.3.5. VESTUÁRIO: MASCULINO, FEMININO OU AMBOS?

Quanto ao vestuário verificamos que **18** participantes consideraram o colar e a mala de mão como sendo para ambos os géneros. No que diz respeito à saia observamos que esta é a que tem menos opiniões baseadas na igualdade de género sendo que foi escolhida apenas por **nove** participantes. Relativamente ao boné e às sapatilhas examinamos que **20** participantes tiveram opinião baseada na igualdade de género. Já nos *collants* e no cinto verificamos que **16** participantes consideraram-nos como para ambos os géneros e, por último, a gravata foi identificada por **15** participantes com sendo para ambos os géneros. Deste modo, identificamos ainda **três** opiniões sexistas relativas ao colar (dois meninos e uma menina indicam que este é para o sexo feminino), ao cinto (três meninos referem que este pertence ao seu sexo) e à mala de mão (um menino refere que este pertence ao seu sexo enquanto duas meninas referem que este pertence ao sexo feminino), **11** opiniões sexistas relativas à saia (todas pertencem ao sexo feminino, sendo escolhida por cinco meninos e seis meninas), **5** opiniões sexistas relativas aos *collants* (um menino e uma menina referem que este

pertence ao género masculino e um menino e duas meninas referem que este é para o sexo feminino), **um** ao boné (**um** menino indica que este é do seu género) e **seis** à gravata, sendo que **três** meninos e **duas** meninas indicam que este pertence ao sexo masculino e **uma** menina refere que pertence ao sexo feminino.

Comparando com os dados obtidos no questionário pré-teste, verificamos que as opiniões sexistas foram menores em todo o vestuário. Assim, no caso do colar, inicialmente registou-se **12** opiniões, sendo que agora só verificamos **três**, no caso da saia que verificamos **20** opiniões agora obtivemos apenas **11** respostas sexistas. Esta peça de vestuário é onde se verifica uma maior resistência, embora compreensível face à cultura onde estão inseridos. Relativamente ao boné que tinha **11** respostas sexistas, apenas verificamos **uma** opinião, ou seja, **10** participantes alteraram a sua conceção inicial. No que diz respeito às sapatilhas que no início obteve **10** opiniões sexistas, verificamos agora que essas **10** opiniões foram alteradas, não se registando opiniões sexistas. Quanto aos *collants* e ao cinto, no questionário pré-teste verificaram-se **14** opiniões sexistas, enquanto agora apenas se verificam **5** nos *collants* e **três** no cinto. Já no caso da gravata onde tínhamos **17** opiniões sexistas, agora temos **seis**, isto é, **11** participantes mudaram de opinião. Por último, a mala de mão, tinha registado **10** opiniões sexistas, registando agora apenas **três**.



	Questionário Pré-teste							Questionário Pós-teste					
	Opinião Meninos			Opinião Meninas				Opinião Meninos			Opinião Meninas		
	M	F	A	M	F	A		M	F	A	M	F	A
<b>Colar</b>	0	6	<b>5</b>	4	3	<b>3</b>		0	2	<b>8</b>	0	1	<b>10</b>
<b>Saia</b>	0	10	<b>1</b>	1	9	<b>0</b>		0	5	<b>5</b>	0	6	<b>4</b>
<b>Boné</b>	5	0	<b>6</b>	6	0	<b>4</b>		1	0	<b>9</b>	0	0	<b>11</b>
<b>Sapatilhas</b>	0	4	<b>7</b>	0	6	<b>4</b>		0	0	<b>10</b>	0	0	<b>10</b>
<b>Collants</b>	0	5	<b>5</b>	3	6	<b>1</b>		1	1	<b>8</b>	1	2	<b>8</b>
<b>Cinto</b>	7	0	<b>4</b>	7	0	<b>3</b>		3	0	<b>7</b>	0	0	<b>9</b>
<b>Gravata</b>	3	4	<b>4</b>	4	6	<b>0</b>		3	0	<b>7</b>	2	1	<b>8</b>
<b>Mala de Mão</b>	2	2	<b>7</b>	4	5	<b>4</b>		1	0	<b>9</b>	0	2	<b>9</b>

Tabela 12 - Opinião dos participantes relativa ao vestuário (pré e pós-teste).

#### 4.3.6. SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

Após a análise comparativa do pré e pós-teste, verificou-se que as concepções gerais dos participantes foram alteradas, visto que se registou um aumento de respostas não sexistas. Embora se tenha verificado um aumento de respostas não sexistas, constatou-se que os participantes continuam a evidenciar estereótipos de género relativamente ao vestuário, embora se tenham registado grandes alterações a estes níveis. Contudo, tendo em consideração a cultura e a realidade portuguesa, no que à indumentária diz respeito, é compreensível a manutenção de ideias estereotipadas.

De um modo geral, a opinião dos participantes no pré teste, indicava que eram sexistas e que, depois de três simples propostas educativas não sexistas, a maioria das respostas modificou-se, isto é, tornou-se de modo geral não sexista, o que indicia que a implementação de atividades educativas não sexistas, pelo professor, pode levar os alunos a refletir sobre as suas concepções iniciais levando a que estas se alterem. Deste modo, podemos afirmar que as propostas educativas não sexistas, orientadas pelo professor, têm um papel fundamental no desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo a igualdade de género e a desconstrução de ideias estereotipadas, pois a escola é um meio privilegiado para a transmissão de valores e normas sociais e democráticas. (Bettencourt *et. al.*, 1999, Cardona *et. al.*, 2011 & Ré (2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Depois de concluídas e analisadas as três fases do estudo verificamos que os participantes alteraram as suas conceções sobre os papéis de género, ou seja, verificou-se que o número de respostas sexistas diminuiu e que, conseqüentemente, as respostas não sexistas aumentaram. O resultado da primeira fase veio comprovar a discriminação sexista que se verificava na turma, através da recusa em formar grupos mistos, na realização de tarefas em conjunto e, em particular, nas brincadeiras do intervalo. Mas desde os conteúdos abordados na primeira fase, vestuário, cores, profissões, vestuário e ações, sentimentos/emoções, até às conversas/ discussão/reflexão em grande grupo e individualmente na segunda fase do estudo, verificou-se que estas foram diminuindo significativamente. Assim, a implementação de propostas educativas não sexistas, mediadas pelo professor, e adequadas ao grupo foram um fator essencial para o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados. Ao longo das propostas educativas, os participantes demonstraram interesse e empenho nas mesmas, assim como, vontade de partilhar a sua opinião, argumentar, entusiasmando-se pelos vídeos e jogo apresentado, demonstrando capacidade de refletir e discutir as diferenças entre os géneros, presentes na sociedade atual. Estes resultados vão ao encontro dos objetivos definidos pela Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual (ENIND), que definiram objetivos estratégicos e específicos para a

... não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC). (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio).

Tal como já foi referido ao longo do presente relatório a escola é um meio privilegiado para a implementação da igualdade de género e para a promoção da participação consciente na vida pública e política e, cabe ao professor, ajudar os alunos preparando-os para serem esses cidadãos democráticos e participativos (Bettencourt *et. al.*, 1999; Direção-Geral da Educação (DGE), 2019).

Deste modo, pensa-se que a realização de propostas educativas não sexistas, proporcionam um papel essencial na promoção do respeito pelo outro e no combate à desigualdade de género.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo deste estudo surgiram vários fatores que podem ter persuadido as conclusões do estudo. Destes pode-se destacar, em primeiro lugar, a inexperiência enquanto investigadora, que pode ter afetado os resultados do estudo. Em segundo lugar, as restrições de tempo foram os principais, uma vez que se poderia ter desenvolvido outras propostas educativas não sexistas, ou estendido aquelas que foram desenvolvidas. No entanto, a extensão do programa do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as atividades desenvolvidas pela escola não permitiram essa possibilidade, mas pensa-se que poderia ter sido uma experiência muito enriquecedora para este grupo específico.

## SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS

No caso de novas investigações sobre o tema abordado neste relatório penso que seria aliciante realizar este estudo nos diferentes ciclos do ensino (incluindo o pré-escolar) e comparar os resultados obtidos.

Penso que seria interessante desenvolver o estudo com várias turmas do mesmo ano de escolaridade, assim como, outras escolas e comparar os seus resultados.

Seria igualmente interessante, desenvolver esta investigação durante um maior período de tempo, com mais atividades relacionadas com as diferentes categorias abordadas no pré e pós-teste.

E, por fim, seria atrativo e relevante organizar atividades que proporcionassem o envolvimento da comunidade educativa, principalmente a família dos alunos, que têm um papel determinante na sua vida, tal como é sugerido Vieira (2006), Ré (2007) e Neto *et. al.* (1999).

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório apresenta as minhas aprendizagens ao longo dos dois anos passados enquanto aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi um longo caminho percorrido que culminaram com a elaboração deste documento, que foi fundamental para a minha formação enquanto futura educadora e professora, fazendo-me refletir e investigar em todas as Práticas Pedagógicas que realizei, as aprendizagens e dificuldades que superei e que permitiram evoluir ao longo destes semestres. Estas foram essenciais para a minha formação, permitindo-me adquirir conhecimentos sobre a importância da investigação para esta área e como essa investigação pode melhorar a minha ação educativa. Por outro lado, a parte reflexiva, permitiu-me evoluir e questionar as opções metodológicas que tomei e as implicações que estas tiveram no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem tive o prazer de aprender e trabalhar.

Ao longo destes dois anos, aprendi a observar e a escutar a criança para adaptar a minha ação educativa aos seus interesses, dando assim à criança um papel mais relevante na sua aprendizagem, motivando e apoiando as suas ideias e interesses para que as suas aprendizagens fossem mais significativas. Neste percurso foram muitos os desafios e obstáculos que surgiram e para tal foi essencial refletir e investigar para os tornar aprendizagens. É com este pensamento que pretendo encarar a minha vida profissional, pegar nas dificuldades e torná-las em aprendizagens. No decorrer da minha investigação percebi que a educação ainda tem muito para avançar, sobretudo ao nível dos valores pessoais e culturais e, é com estes valores presentes que pretendo focar o meu papel enquanto educadora/professora, preparando as crianças para a importância da vida em sociedade e para serem cidadãos responsáveis e ativos.

Em suma, espero continuar a aprender mais com as crianças, no sentido de desenvolver aprendizagens mais significativas tanto para elas como para mim e de trabalhar em conjunto com estas. Assim, termino este relatório com a certeza que o meu percurso ainda está apenas a começar e que ainda tenho muitas aprendizagens para vivenciar. Este permite-me encerrar um capítulo da minha vida que foi decisivo e determinante para o meu futuro profissional e que me trouxe alicerces para os próximos capítulos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. (2013). *A Supervisão Pedagógica e a Reflexividade Docente* (Tese de Mestrado). Universidade Da Beira Interior, Covilhã.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença* (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Associação para o Planeamento da Família (2014). *Sexualidade*. Consultado a 12 ago 2019. Disponível em <http://www.apf.pt/sexualidade>.
- Bairos, A. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Belo, M. (2012). *Educação Sexual em Meio Escolar: Perspectivas dos Professores* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Bettencourt, A., Campos, J. & Fragateiro, L. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Calado, L. (2011). *Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico. Concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHEcendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Castanheira, O. (2014). *Indisciplina no 1º ciclo após a implementação das atividades de enriquecimento curricular: mito ou realidade?* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Centro de Estudos da Mulher e da Criança & Maternidade Dr. Alfredo da Costa (Org.) (s.d). *Guia das Boas Práticas: Adoles(ser): sexualidade e afectos*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

Damasceno, A. (2012). *Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: ver a diferença na complementaridade* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República: 1.ª série — N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Diário da República: 1.ª série — N.º 151*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República: 1.ª série — N.º 131*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 de 21 de maio. *Diário da República: 1.ª série — N.º 97*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psicossoma.

Dias, S. (2013). *Um Caminho de Aprendizagens: Reflexão sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação, Coimbra.

Diniz, I. (2009). *Educação Ambiental e Cidadania: a escola na Promoção do Desenvolvimento Sustentável: Um estudo de caso no 1º ciclo* (Tese de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

Direção-Geral da Educação (2019). *Afetos e Educação para a Sexualidade*. Consultado a 12 ago 2019. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>.

Direção-Geral da Educação (2019). *Educação para a Cidadania*. Consultado a 12 ago 2019. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>.

Direção-Geral da Educação (2019). *Estratégia Nacional e Educação para a Cidadania*. Consultado a 12 ago 2019. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>.

Direção-Geral da Educação (s.d.). *Projeto Fénix*. Consultado em 02 fev. 2019. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/fenix>.

Direção-Geral da Educação (s.d.). *Projeto Fénix*. Consultado em 02 fev. 2019. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>.

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania, linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (s.d.). *Educação para a Igualdade de Género*. Consultado em 17 fev. 2020. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>.

Direção-Geral da Saúde (2010). *Educação Sexual em Meio Escolar*. Consultado a 12 ago 2019. Disponível em <https://www.dgs.pt/areas-em-destaque/educacao-sexual-em-meio-escolar.aspx>.

Faria, P. (2011). *Representação tridimensional de objectos em superfícies planas*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Ferreira, I. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica do 1.º e 2.º CEB e Investigando sobre os Estereótipos de Género Evidenciados por Alunas e por Alunos do 3.º Ano de Escolaridade* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Fidalgo, L. (2017). *Campanha – A profissão não tem género!*. Consultado em 22 fev. 2019. Disponível em [youtube.com/watch?v=UW-FytauRhc](https://www.youtube.com/watch?v=UW-FytauRhc).



Fonseca, T. (2001). *Educação Sexual: Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação. Da Concepção à Realização*. Loures: Lusodidacta.

Fundação Francisco Manuel dos Santos (2019). *O que é a cidadania portuguesa e o que implica?*. Consultado a 10 set 2019. Disponível em <https://www.direitosedeveres.pt/q/constituicao-politica-e-sociedade/cidadania/o-que-e-a-cidadania-portuguesa-e-o-que-implica>.

Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação (2ªed.)*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República: 1.ª série – A*. Lisboa: Assembleia da República.

Leitão, A. (2016) *Refletir sobre ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico – um estudo com alunos do 2º ano* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Louro, G. (1995). Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, 20(2), 101-132.

Machado, J. & Alves, J. (Org.). (2013). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Católica Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Marques, A. M. & Prazeres, V. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, G., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Eduser: revista de educação*, 3(2), 3-16.

Matos, S. (2016). *A Indisciplina no 1.º Ciclo: conceções e práticas dos professores* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C.; Peças, A.; Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Nunes, M. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Oliveira, C. (2016). *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico: dos estereótipos de género à promoção da igualdade* (Tese de Mestrado). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM

Oliveira, M. & Godinho, A. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho: Associação de profissionais de educação de infância.

Plan Internacional Brasil (2016). *O Desafio da Igualdade*. Consultado em 22 fev 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ré, M. I. (2007). *Educação sexual na infância: um desafio possível*. Lisboa: EDIBA.

Ribeiro, D. (2014). *Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação, Minho.

Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.ºCiclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

Rosa, A. (2013). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Santo, C. (2014). *“A (in)disciplina em contexto de Creche e Jardim de Infância: Conceções e práticas das educadoras”* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância. Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Slingshot (2011). *A nossa Rotina*. Consultado em 2 fev. 2018. Disponível em [www.mundodacrianca.pt/creche/a-nossa-rotina](http://www.mundodacrianca.pt/creche/a-nossa-rotina).

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (vol.1). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. (2015). *Cidadania e educação intercultural: um estudo nos primeiros anos de escolaridade* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Trigueros, T., Trigueros, C., Martínez, R., Cepeda, M., Colmenares, C., Monge, A. & Álvarez, L. (2001). *Identidade e Género na Prática Educativa* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa : Instituto Piaget.

Vieira, C. (2006). *Educação Familiar, Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Bookman.



# ANEXOS

## ANEXO 1 – 1.<sup>a</sup> REFLEXÃO DE PP DE JARDIM DE INFÂNCIA

### *Reflexão referente às duas primeiras semanas de observação*

Depois de concluídas as duas semanas referentes à observação e recolha de dados é-me possível refletir sobre as minhas expetativas para esta prática pedagógica, sobre os meus receios, sobre a metodologia/estratégias de observação e recolha de dados e sobre as mudanças/aprendizagens efetuadas tal como é sugerido nas propostas de reflexão da unidade curricular.

No que diz respeito a esta prática pedagógica em contexto de jardim de infância as minhas expetativas são muito elevadas uma vez que estamos a experienciar o jardim de infância público e a única experiência que tivemos em jardim de infância foi numa IPSS no 2ºano da licenciatura, e daquilo que já experienciamos as instituições públicas não se comparam às instituições privadas ou a IPSS.

As idades dos 3 aos 6 anos são caracterizadas por desenvolvimentos diferentes em cada idade o que lhes permite aprender umas com as outras e realizar interações fundamentais para o seu desenvolvimento psicossocial. Assim sendo,

“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida.” (OCEPE, 2016, p.8).

Depois destas semanas de observação, as minhas expetativas ainda se tornaram mais elevadas, pois é muito gratificante ver as interações do grupo entre si e as suas interações connosco pois fomos extremamente bem recebidas no seio do grupo.

Os meus receios para esta prática pedagógica prendem-se sobretudo na forma como vamos planificar atividades para um grupo tão diversificado pois temos de pensar em atividades para o grupo como se este fosse dois, ou seja, temos de planificar para o grupo todo, mas temos de criar atividades para o grupo dos 5-6 anos e atividades para as idades 3-4 anos. Tenho receio ainda da metodologia de trabalho por projeto, pois nunca usamos esta metodologia antes e tenho receio de não a conseguir implementar como é o esperado. O meu receio principal deve-se ao facto de que quero fazer a investigação para a tese no contexto de jardim de infância e tenho receio de não ser capaz de gerir os dois trabalhos, ou seja, o trabalho de projeto e a investigação.

Quanto à metodologia de observação e de recolha de dados que usamos nesta prática pedagógica, decidimos utilizar a observação participante, ou seja, uma observação em que o

pesquisador observa e participa na população que pretende estudar, assumindo papéis. Deste modo, recorremos a uma observação direta e participante em que cabe ao investigador/pesquisador criar os seus instrumentos de recolha de dados e recolhe-los.

Assim, a metodologia tem um carácter qualitativo, isto é,

“As pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto. Procura “compreender” o fenómeno, embora não conseguindo explicá-lo. Mais que estudar as relações na sua ligação, procura perceber a “natureza” das relações... Utiliza normalmente uma série de observações complexas e de natureza variada, que se orientam em diversas direcções e níveis, através do uso de técnicas não estruturadas.” (Dias, 2009, p. 84)

A observação é fundamental no nosso percurso da prática pedagógica, pois permite-nos conhecer o grupo com que iremos trabalhar, ou seja, conhecer os seus gostos, personalidades, temperamento e hábitos de rotina, para assim, conhecermos a singularidade de cada um, pois cada criança é uma criança e como tal é diferente dos outros.

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. (Parente, 2012, p.6).

Desta forma, a observação para Dias (2009) é a participação de quem observa a vida de um grupo de forma a conhece-lo. Assim, o observador chega a assumir um papel naquele grupo. E isto é que se vê na nossa pratica pedagógica, uma vez que, desde o primeiro dia que as crianças nos aceitaram no grupo, umas mais reticentes do que outras, mas mais tarde já se começaram a envolver connosco.

O método que escolhemos é adequado a estas idades uma vez que temos de interagir e envolver-nos com as crianças para que estas se sintam à vontade na nossa presença, pois só assim conseguimos recolher dados verdadeiros sobre estas. Esta recolha de dados é essencial e de extrema importância pois só depois de recolhidos e analisados é que conseguimos planear e planificar propostas educativas adequadas para este grupo de crianças.

Relativamente ao último ponto desta reflexão que incide sobre as mudanças e as aprendizagens efetuadas, estas duas semanas foram importantes para mim, pois permitiram-me aumentar o meu conhecimento sobre o Jardim de Infância no setor público e ver as aprendizagens das crianças nesta faixa etária.



Assim, a aprendizagem é “...geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011, p. 108) e é uma contrução pessoal muito significativa e gratificante.

A aprendizagem que realizei nestas semanas, foi sobretudo sobre a forma como as crianças adquirem as aprendizagens de forma rápida e que por muito pequena que seja a informação que lhes estamos a transmitir, elas estão atentas ao que lhes estamos a dizer. Também foi de extrema importância perceber como a educadora Teresa trabalha com as diferentes idades pois é um dos meus principais receios no decorrer da prática.

Estas aprendizagens permitiram-me fazer mudanças ao nível do meu pensamento sobre as coisas pois nós como futuras educadoras/professoras temos de nos adaptar aos diferentes contextos e a cada criança e para que isso aconteça necessitámos de encontrar as melhores estratégias.

Em suma, estas semanas de observação foram muito gratificantes e importantes, pois permitiu-me realizar interações com as crianças e criar laços, assim como, permitiu-me recolher os dados que necessitávamos para realizar a nossa caracterização. Estas semanas foram importantes para nos adaptarmos a um contexto muito diferente daquele em que estivemos inseridas no semestre passado e ajudou-nos a perceber como funciona uma sala de jardim de infância no público e quais as diferenças que existem entre os diferentes setores.

### **Referências Bibliográficas:**

- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Psicosoma.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho: Associação de profissionais de educação de infância.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 2 – 1.<sup>a</sup> REFLEXÃO DE PP DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

### 1.<sup>a</sup> Reflexão referente às semanas de observação

Esta reflexão surge no âmbito da prática pedagógica depois de observarmos o contexto onde esta irá decorrer durante duas semanas. Assim depois do período de observação e recolha de dados é-me possível refletir sobre as minhas expetativas para esta prática pedagógica, quais os meus receios, qual a metodologia /estratégias de observação e recolha de dados que utilizamos e sua adequação e, por último, mudanças/ aprendizagens efetuadas, tal como é sugerido no guião da prática pedagógica.

Relativamente ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico as minhas expetativas são muito elevadas uma vez que o único contato que tive com este contexto foi no 3.º ano da licenciatura, mas num colégio privado. Desta forma as minhas expetativas eram sobre como seria a turma, como é que eles iriam reagir à nossa presença e a forma de trabalho da turma. Quando chegamos ao contexto, as minhas expetativas foram respondidas quase de imediato o que me proporcionou uma enorme vontade de começar a trabalhar com esta turma e isso aumentou ainda mais as minhas expetativas.

Assim sendo a turma desde o primeiro momento que se mostrou à vontade com a nossa presença o que facilitou a nossa interação com eles. Esta interação é fundamental para criar relações com os alunos e desta forma promover uma aprendizagem mais integradora, pois através das relações constroem-se mais conhecimentos. Tal como refere Campos citado por Nunes (2017),

“As relações interpessoais proporcionam às crianças respostas às suas necessidades, como a necessidade de inclusão, o que implica uma alteração nos indivíduos em vários domínios sendo que essa alteração pode ocorrer no domínio do conhecimento, do sentimento ou do comportamento” (p.39).

No final destes quatro dias de observação, as minhas expetativas estão muito elevadas uma vez que pude observar que a turma tem diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem pelo que será um desafio começar a trabalhar com estas crianças. De realçar também que foi muito gratificante ver as suas interações connosco porque desde o primeiro dia que se demonstraram muito à vontade e desde o primeiro dia que nos aceitaram muito bem no seio do grupo.

No que diz respeito aos receios para esta prática pedagógica penso que estes incidem sobretudo sobre a minha exposição à turma, uma vez que me sinto um pouco insegura e nervosa ao expor-me para a turma e nesses momentos tenho receio de não conseguir transmitir corretamente as informações e os conhecimentos à turma.

Outra questão que me provoca algum receio é o facto de algumas crianças terem mais dificuldade ao realizar os trabalhos e tenho receio de não conseguir encontrar estratégias para os ajudar a ultrapassar estas dificuldades.

Quanto à metodologia de observação e de recolha de dados que usamos para recolher os dados desta prática, optamos por usar uma observação participante, isto é, uma observação em que o observador/investigador observa e participa com os intervenientes que pretende estudar. Assim, recorremos a uma observação direta e participante em que o investigador cria os seus próprios instrumentos de recolha de dados, recolhe-os e, por último, analisa-os.

Assim sendo, a metodologia é de carater qualitativo, ou seja,

“As pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. (...) Utiliza normalmente uma série de observações complexas e de natureza variada, que se orientam em diversas direcções e níveis, através do uso de técnicas não estruturadas.” (Dias, 2009, p. 84).

A observação do contexto da nossa prática pedagógica é fundamental para que possamos conhecer melhor a turma com que vamos trabalhar, mas também para conhecer a instituição e o meio que a envolve, uma vez que, todos estes elementos influenciam o comportamento e as atitudes do grupo. Através desta conseguimos perceber quais são os gostos da turma, personalidades, temperamento e hábitos de rotina, para desta forma conseguirmos adequar as nossas estratégias de ensino e perceber a singularidade de cada aluno para, em alguns casos, adequar estratégias de ensino diferentes.

Para Dias (2009) a observação é uma forma de o investigador participar na vida do grupo de forma a conhece-lo da melhor forma, chegando mesmo a assumir um papel no grupo. E é o que se passa no decorrer da nossa prática, os alunos da turma desde o primeiro momento que nos foram aceitando no seio do seu grupo, algumas logo no primeiro dia já se mostravam muito à vontade connosco, outras que ao longo da segunda semana já foram interagindo mais connosco e que já pediam o nosso auxílio quando tinham dúvidas, permitindo assim iniciar uma interação com o aluno.

Penso que a metodologia escolhida se adequa à turma, uma vez que desde o primeiro momento fomos incentivadas a participar com as crianças e a recolha de dados neste tipo de metodologia é mais enriquecedora porque se adquirem inúmeros dados sobre cada aluno, permitindo ao investigador formar um conjunto de dados que permitam conhecer melhor aquele aluno e assim perceber quais as estratégias que melhor se adequam.

A recolha de dados é fundamental pois só depois desta fase ´que conseguimos planear e planificar propostas educativas adequadas às diferentes necessidades da turma.

Quanto ao último tópico desta reflexão que se prende com as mudanças e as aprendizagens efetuadas, estas duas semanas foram importantes para mim, pois permitiram-me

perceber como é uma turma de 2.º ano numa escola pública, uma vez que o contexto que tinha vivenciado era 3.º ano numa escola privada que em nada se compara com a experiência que estou a viver agora. É muito gratificante observar este contexto e ao fim de duas semanas de observação perceber que existem imensas coisas que ainda não tinha descoberto sobre este contexto.

Para Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2011) a aprendizagem é “...geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” (p.108) e foi através desta experiência que ao longo destas duas semanas me foi possível crescer muito enquanto futura profissional de educação e que foi construção pessoal muito significativa e gratificante. Desta forma, a aprendizagem que realizei nestas duas semanas, foi que devemos dar a oportunidade aos alunos de expressarem as suas ideias acerca de determinada temática pois, por vezes eles têm mais conhecimentos do que estava à espera. Também foi extremamente valioso perceber como a professora Ana Paula trabalha com a turma como adapta as estratégias aos diferentes alunos, pois os alunos têm aprendizagens diferentes e como tal, ritmos diferentes logo vamos ter de criar estratégias para as diferentes dificuldades que eles possam ter e isso é um desafio e ao mesmo tempo um receio que espero vir a ultrapassar. As aprendizagens realizadas nestas semanas permitiram-me mudar o meu pensamento sobre como funcionam as coisas no 1.º Ciclo do ensino Básico uma vez que, enquanto futura educadora/professora teremos sempre de nos adaptar aos diferentes contextos e cada criança e para isso é necessário adaptar estratégias novas e melhores.

Em suma, este período de observação foi muito importante e gratificante pois, consegui realizar interações muito positivas com as crianças e, permitiu-me recolher os dados necessários para a realização da caracterização.

Estas semanas são essenciais antes de começarmos a prática pedagógica, pois conhecer o contexto é fundamental para nos adaptarmos a esta nova realidade e para percebermos quais influenciam o dia a dia das crianças. Permite-nos ainda conhecer o grupo de forma a pensarmos bem nas estratégias a aplicar durante as futuras intervenções.

### **Referências Bibliográficas**

- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Psicosoma.
- Nunes, M. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 3 – 1.<sup>a</sup> REFLEXÃO DE PP DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

### 1.<sup>a</sup> Reflexão referente às semanas de observação

Esta reflexão surge depois do período de observação realizado no âmbito da Prática Pedagógica, onde nos foi proposto, durante duas semanas, observar e recolher dados no contexto que iremos realizar esta Prática.

Desta forma, depois de concluir o período de observação e recolha de dados, sinto-me capaz de refletir sobre quais são as minhas expetativas para a Prática Pedagógica, quais são os meus receios, qual a metodologia/estratégias de observação e recolha de dados que utilizamos e sua adequação e, por último, mudanças/aprendizagens efetuadas, tal como está sugerido no guião da Prática Pedagógica.

Relativamente às expetativas que tenho para este contexto estas são muito elevadas uma vez que o contexto que experienciei no primeiro semestre tinha uma realidade completamente diferente desta em que me encontro agora.

Assim, num primeiro dia, as minhas expetativas prendiam-se sobretudo sobre como seria a turma, como trabalham, como iriam reagir à nossa presença poi já conhecia a instituição, do estágio realizado em pré-escolar no decorrer do 1.º ano do mestrado. Quando cheguei ao contexto, as minhas expetativas foram respondidas quase de imediato uma vez que fomos logo muito bem acolhidas pelas crianças, (a situação que me marcou mais foi a de uma criança que nos veio logo abraçar quando entramos na instituição). Este episódio foi muito importante para mim pois fez-me ficar com vontade de começar a trabalhar com a turma e de ver até onde consigo proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

Deste modo, pode observar que a turma sempre se mostrou muito à vontade com a nossa presença o que tem facilitado a nossa interação com eles. Esta interação torna-se fundamental para conseguirmos criar relações com os alunos e assim, promover uma aprendizagem mais integradora, uma vez que é através das relações que se constroem mais conhecimentos. Tal como refere Granja (2015)

O professor precisa de conhecer os seus alunos para que possa reconhecer quais os seus interesses e como é que os pode incentivar para explorar e conhecer. Para que esse conhecimento dos alunos por parte do professor possa acontecer, é necessário que o professor cultive relações de confiança com os seus alunos e que os faça sentir que os apoia. (p. 17).

No final destes quatro dias de observação, as minhas expetativas ficaram muito elevadas pois foi-me possível observar que a turma tem alguns ritmos diferentes de trabalho e também de aprendizagem, o que torna este contexto um desafio. Realço ainda que foi muito gratificante ver

as suas interações connosco porque desde o primeiro dia que se demonstraram muito à vontade e desde o primeiro dia que nos aceitaram muito bem no seio do grupo.

No que diz respeito aos receios para esta prática pedagógica penso que estes incidem sobretudo sobre o controlo do grupo e sobre o domínio dos conteúdos, pois daquilo que observei este grupo é muito curioso e tenho receio de não ter os conteúdos bem dominados e de me colocarem questões às quais não serei capaz de responder, e também tenho receio de não conseguir controlar o grupo pois como são muito curiosos, tendem a falar todos aos mesmos e a não respeitarem a vez do outro falar, pelo que tenho receio de não ser capaz de contornar esta situação.

Relativamente à metodologia de observação e de recolha de dados que decidimos usar para recolher os dados desta prática, optámos por usar uma observação participante, ou seja, uma observação em que o investigador/observador participa com os intervenientes que pretende estudar e observa-os no seu contexto. Desta forma, recorreremos a uma observação direta e participante em que para recolher os dados, o investigador cria os seus próprios instrumentos de recolha de dados, recolhe-os e analisa-os.

Assim, a metodologia que decidimos utilizar é de carácter qualitativo, isto é,

“As pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. (...) Utiliza normalmente uma série de observações complexas e de natureza variada, que se orientam em diversas direcções e níveis, através do uso de técnicas não estruturadas.” (Dias, 2009, p. 84).

Observar o contexto é fundamental para o professor pois, desta forma, podemos conhecer melhor a turma com que vamos trabalhar, a instituição e o meio que a envolve, pois, todos estes elementos influenciam o comportamento, as atitudes e a aprendizagem do grupo.

Neste contexto, optamos também por usar um inquérito que nos permitiu recolher mais dados sobre a turma. Com este pretendemos recolher dados sobre os gostos da turma, personalidades, temperamento e hábitos de rotina, para desta forma conseguirmos reunir todos os elementos que nos permitem refletir e adequar as nossas estratégias de ensino e perceber a singularidade de cada aluno para, em alguns casos, adequar estratégias de ensino diferentes.

Tal como nos diz Dias (2009) a observação é uma forma de o investigador participar na vida do grupo de forma a conhece-lo da melhor forma, chegando mesmo a assumir um papel no grupo. Esta situação é a que vivemos na nossa prática, os alunos da turma desde o início que nos foram aceitando no seio do seu grupo, alguns desde o primeiro momento em que se mostravam muito à vontade connosco, outras que ao longo da segunda semana já foram interagindo mais connosco e que já pediam o nosso auxílio quando tinham dúvidas, permitindo assim iniciar uma interação mais sólida.

Desde o primeiro momento fomos incentivadas a participar com as crianças e com isto penso que a metodologia que escolhemos se adequa à turma e que a recolha de dados nestas situações se torna mais enriquecedora porque recolhemos mais dados sobre os alunos, quer em grupo, quer individualmente, facilitando assim a formação de um conjunto de dados relativos à turma que permitem conhecê-los melhor e perceber que estratégias posso usar para adequar melhor a minha ação educativa. Esta recolha torna-se essencial para conseguirmos planear e planificar propostas educativas adequadas às suas necessidades.

No que diz respeito ao último tópico desta reflexão sobre as mudanças e aprendizagens efetuadas, estas suas semanas foram um bocado diferentes uma vez que na maioria do tempo da nossa observação, a turma encontrava-se a realizar ensaios para apresentação no desfile de carnaval pelo que a observação decorreu maioritariamente nesses momentos e foi um momento de grande aprendizagem, uma vez que os contextos que tinha vivenciado não se comparam com este que estou a viver agora, pelo que foi muito gratificante observar este contexto e ao fim de duas semanas de observação perceber que existem imensas coisas que ainda não tinha descoberto sobre este contexto.

Acho que a experiência que tive durante estas duas semanas me permitiu crescer muito enquanto profissional de educação, uma vez que me foi proporcionado ter a experiência de assistir a ensaios para um musical que englobou toda a escola e observar este tipo de atividades permite-me crescer muito e retirar muitas aprendizagens para que um dia, quando me encontrar a trabalhar, as puder aplicar e isso permite-me ter uma construção pessoal muito grande e significativa. Tal como podemos ver pela citação de Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2011) a aprendizagem é “...geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” (p.108) e foi isso que aconteceu. A aprendizagem que realizei nestas duas semanas, foi que devemos dar a oportunidade aos alunos de expressarem as suas ideias acerca de determinada temática pois, por vezes eles têm mais conhecimentos do que estava à espera.

Foi muito importante para minha formação, perceber como a professora Deonémia trabalha com a turma e como adapta as estratégias aos diferentes alunos, pois vamos ter de criar estratégias para as diferentes dificuldades que eles possam ter e isso é um desafio e ao mesmo tempo um receio que espero vir a ultrapassar. As aprendizagens realizadas nestas semanas permitiram-me mudar o meu pensamento sobre como funcionam as coisas no 1.º Ciclo do Ensino Básico uma vez que, enquanto futura educadora/professora teremos sempre de nos adaptar aos diferentes contextos e cada criança e para isso é necessário adaptar estratégias novas e melhores.

Em conclusão, estas semanas são muito importantes para mim uma vez que consegui realizar interações muito positivas com as crianças que me proporcionaram pensar em

estratégias que poderei usar quando intervir. Por outro lado, permitiu-me recolher os dados necessários para a realização da caracterização.

O facto de termos de realizar esta observação e de desenvolvermos a caracterização são essenciais para a minha formação, pois é necessário conhecer o contexto e também tempo de me adaptar a esta nova realidade, pelo que este tempo é indispensável na prática pedagógica.

### **Referências Bibliográficas**

Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Psicosoma.

Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.



## ANEXO 4 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – PRÉ-TESTE

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

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

Coloca um X na opção que achas mais correta.

	Masculino	Feminino	Ambos
Bonecas			
Legos			
Carrinhos			
Bicicleta			
Videojogos			
Corda			
Médico			
Professor			
Cientista			
Futebolista			
Piloto de aviões			
Chorar			
Jogar futebol			
Limpar a casa			
Fazer reparações			
Engomar a roupa			

Fazer a cama			
Ser delicado			
Rosa			
Azul			
Roxo			
Verde			
Colar			
Saia			
Boné			
Sapatilhas			
Collants			
Cinto			
Gravata			
Mala de Mão			

## ANEXO 5 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - PÓS-TESTE

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

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

Coloca um X na opção que achas mais correta.

	Masculino	Feminino	Ambos
Bonecas			
Legos			
Carrinhos			
Bicicleta			
Videojogos			
Corda			
Médico			
Professor			
Cientista			
Futebolista			
Piloto de aviões			
Chorar			
Jogar futebol			
Limpar a casa			
Fazer reparações			
Engomar a roupa			

Fazer a cama			
Ser delicado			
Rosa			
Azul			
Roxo			
Verde			
Colar			
Saia			
Boné			
Sapatilhas			
Collants			
Cinto			
Gravata			
Mala de Mão			

## ANEXO 6 – REGISTO INDIVIDUAIS DOS ALUNOS

### Registo do vídeo

1 – Qual o tema do vídeo que acabaste de ver?

---

---

2 – O que fala o vídeo?

---

---

3 – Houve alguma coisa que te chamou a atenção? O quê?

---

---

---

### Registo após a discussão

1 – Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa? Se sim, o quê?

---

---

---

---

---

## ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DO 1.º VÍDEO - 24 DE ABRIL DE 2019

Transcrição vídeo 1 – O desafio da igualdade –  
<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>

Após a visualização do vídeo e o preenchimento do registo.

**Investigadora:** O que fala o vídeo?

**Aluna 5** – O vídeo fala sobre a igualdade do sexo feminino ou masculino.

**Investigadora:** Sim, mais opiniões...

**Aluna 7** – Que o vídeo foi bom porque o tema não é muito vulgar e é um tema diferente que as pessoas deviam ouvir e perceber.

**Aluno 1** – O tema...o tema do vídeo é o respeito entre mulheres.

**Investigadora:** O respeito mais...

**Aluno 9** – Ah...os homens pensavam que eram melhores que as mulheres, mas não, eles são iguais e podem fazer as mesmas coisas.

**Aluno 19** – Para os rapazes serem iguais às meninas.

**Aluna 21** – ah... fala, é mais ou menos um aviso pro homens não fazerem mal

às mulheres, que podem ser mais fortes e isso, mas não tem de fazer mal a ninguém.

**Aluna 4** – Fala sobre o modo do sexo feminino e masculino e também fala que a diferença não é a força nem tudo. Nos somos iguais, mas a diferença também é o sexo o feminino e masculino.

**Aluno 12** – O vídeo fala de não só as mulheres são ausentes e pronto.

**Aluna 15** – O vídeo fala que ninguém...pode ser diferente, mas que rapaz e rapariga são iguais não há nenhuma diferença.

**Aluno 20** – O vídeo mostra que só porque as mulheres têm capacidades um pouco diferentes não quer dizer que possam bater que cada um é como é.

**Aluno 12** – É que ninguém é mais que o outro, ninguém é melhor do que ninguém. São diferentes.

**Aluna 21** – É que os jovens também não devem usar as mulheres como escravas, não devem tipo usar as mulheres para fazer tudo o que eles querem, não podem usar as mulheres para bater, não podem usar as mulheres

para fazerem mal para parecerem mais homens.

**Aluna 5** – Para mim o vídeo falava sobre o mal trato dos homens às mulheres. Que estão sempre a usa-las como escravas, dão menos dinheiro à mulher e até há trabalhos que as mulheres não podem fazer e homens podem por isso é isso que mostra o vídeo.

**Aluno 1** – O vídeo fala que temos de respeitar as mulheres que podem fazer o que quiserem que não podemos impedir que façam o que querem.

**Aluna 4** – Como a aluna 5 disse também não é por causa de termos as mesmas atividades não quer dizer que não somos iguais que pronto.

**Aluna 21** – Que os homens às vezes têm capacidades que as mulheres podem não conseguir fazer, mas as mulheres também têm algumas que os homens também não chegam a conseguir fazer.

**Aluna 7** – o vídeo falava que as vezes...

**Professora E:**...como poder ter filhos.  
(risos)

**Aluna 5** – Ninguém consegue ter a felicidade de sair um filho, os homens não conseguem.

**Aluno 19** – Mas isso dói (risos)

**Aluna 7** – O vídeo falava que os direitos tanto para mulheres como para homens devem ser iguais por muito que o homem as vezes consigam fazer coisas que as mulheres não têm tanta capacidade de conseguir fazê-las não quer dizer que as mulheres têm de ser tratadas por serem fracas.

**Aluno 12** – Eu respeito as mulheres.

**Aluna 3** – Os rapazes também podem não ser fortes podem não ser fracos.

**Aluna 21-** Por exemplo, se tiverem irmãs que a rapariga for mais velha e depois também houverem amigos que há uma rapariga e depois há um rapaz que é mais novo essa rapariga também não pode tratar mal o rapaz só por ser mais novo, mais pequeno e ainda tem movimento o seu corpo ainda esta a crescer ele pode ser mais fraco mais medos que a menina mais velha e por isso as meninas também não podem tratar mal os homens.

**Investigadora:** a vossa opinião aqui há frente (da sala)... qual é que é a vossa opinião acerca do vídeo?

**Aluna 3** – As mulheres também podem ser fortes antes de serem fracas depende as mulheres podem ser fracas

**Aluna 15** – Não há nenhuma diferença entre rapazes e raparigas.

**Aluna 4** – Nos temos todos de ajudar mesmo que nos não formos iguais.

**Investigadora:** Então eu agora pergunto-vos assim: quais é que são as vantagens ou desvantagens de ser menino ou menina?

**Vários alunos** - Nenhuma.

**Aluna 21** – É que o rapaz tem uma “piloca” e as meninas não.

**Aluna 8** – Que as mulheres engravidam e os homens não engravidam.

**Aluno 17** – Mas isso não é uma vantagem!

**Investigadora:** Mas eu estou a perguntar se existem vantagens em ser menina ou em ser menino. Quais é que são?

**Aluna 5** – Normalmente os rapazes... por exemplo, os rapazes na missa, olha os padres os rapazes só podem ser padres e as raparigas não podem ser só podem ser freiras é um indispor dos padres.

**Aluna 14** – Também porque os rapazes têm sexo masculino e as raparigas têm sexo feminino.

**Aluna 5** – É uma vantagem podemos mudar de sexo.

**Aluna 7** – As meninas têm períodos em que estão mais distraídas e depois voltam ao normal e os rapazes ficam muito tempo distraídos...concentrados.

**Aluna 21** – As vezes os homens gostam mais de fazer exercício porque de vez e quando eles gostam de ficar mais fortes para depois, por exemplo, há homens que podem já ter a mulher grávida e depois podem querer fazer exercício para ficarem mais fortes e pra quando os meninos forem mais maiores poderem brincar mais, poderem atirar ao ar e assim.

**Aluno 18** – Como o meu pai!

**Investigadora:** Olha e vocês concordam em haver brinquedos de menino e brinquedos de menina?

**Aluna 8** – Eu acho que não, porque eu às vezes tenho muitos brinquedos em casa, do meu irmão emprestados, gosta de brincar com os meus brinquedos e eu às vezes vou a casa dele e gosto de brincar com os brinquedos dele.



**Aluno 17** – As mulheres têm o direito de brincar com as coisas dos homens e os homens tem o direito de brincar com as coisas das mulheres.

**Aluno 16** – Eu acho que não porque cada um tem o seu gosto.

**Aluno 19** – Eu acho que não porque a minha mana gosta de jogar comigo na ps (videojogos).

**Aluno 20** – Eu acho que as meninas podem brincar com os brinquedos dos meninos, meninos podem brincar com brinquedos de menina porque de vez em quando a minha irmã anda na minha bicicleta que tem estilo mais à rapaz, mas ela gosta de brincar.

**Aluno 13** – Eu gosto da “lofty ride” e brinco com o nenuco “vai polim”.

(Risos)

**Investigadora:** Olha porque é que vocês se riram?

**Aluna 4** – É mesmo paronhas.

**Aluna 5** - Ó (aluna 4) tu também já tiveste este brinquedo não estejas a gozar!

**Aluna 4** – Mas já tive...

**Aluna 5** – Tá bem, mas também tens coisas, também tens nenucos também

tens barbies, por isso... (ruído e agitação).

**Investigadora:** olha, eu quero silêncio...aluno 5

**Aluna 5** – Eu acho que não por exemplo eu em minha casa tenho metade de brinquedos de rapariga, que não os uso mas pronto, metade de brinquedos de rapazes que estou sempre a usar brinquedos de rapazes, gosto mais.

**Aluno 1** – Uma vez fui a tua casa e tu tinhas lá uma espada.

**Aluna 5** – Tinha. Eu tenho espadas, tenho buéda coisas de rapazes.

**Aluno 1** – Toda a gente tem os seus gostos, se uma menina gosta de brincar com o spider man ou um boneco se ela gostar pode brincar. Se eu quiser ter uma barbie no meu quarto e brincar com ela posso brincar se eu quiser, não existem isso, existem bonecas para brincar.

**Aluno 19** – Há uma vez que eu estive em casa de uma amiga minha e tinha um nenuco às bolinhas e eu peguei nele e comecei a brincar com ele.

**Investigadora:** e gostaste?

**Aluno 19** – Sim a fazer bolinhas.

**Aluna 15** – Por exemplo eu sou rapariga, mas gosto mais de brincar com coisas de rapazes.

**Aluno 6** – E antes da minha irmã eu não tinha nada para fazer então brincava com ela e com os amigos.

**Aluna 21** – Eu não percebi bem a pergunta...

**Investigadora:** A pergunta era se vocês achavam se existem brinquedos de menina e brinquedos de menino.

**Aluna 21-** Não, eu acho que não porque eu gosto de um carro que é de barbies e de vez em quando o meu irmão, como é um carro, ele adora carros, motos, instrumentos e essas coisas. Ele gosta, ele antes brincava comigo e ele era um carro que tinha vida, mais ou menos, e de vez em quando eu brinco com ele aos carrinhos, outra vez brinco com ele com uma Harley de brincar que deram aos meus pais.

**Aluno 20** – Eu acho que não porque uma vez a minha prima tava brincar comigo e como nós não tínhamos nada para fazer, pegamos nos meus bonecos e depois ficamos a brincar com eles, como se fosse wrestling.

**Aluna 21** – E às vezes os rapazes e as raparigas não têm...só porque são os

brinquedos deles eles podem emprestar podem emprestar a toda a gente, não é só porque é um rapaz não vai emprestar os seus brinquedos às raparigas que gostam por exemplo se for armas, as raparigas também podem brincar e quando é as raparigas se os homens gostarem de barbies também podem brincar com as barbies das raparigas. As vezes eu também brinco aos inspetores com o meu irmão.

**Aluna 7** – Eu acho que hoje em dia as pessoas preocupam-se muito se está uma rapariga a brincar com uma espada na rua preocupam-se muito com isso, é só uma pessoa a brincar.

**Aluna 5** – Eu acho que não por exemplo quando o (aluno 1) foi a minha casa ele viu que eu tinha lá metade rapaz e metade rapariga, eu só estava a brincar com coisas de rapazes e ele com as coisas de raparigas e queríamos uma coisa para rapaz e rapariga, ya caça fantasmas.

**Aluna 4** – Eu tenho duas coisas a dizer porque um dia a (aluna 5) foi a minha casa e eu brinquei ao caça fantasmas e até gostei de brincar com aquilo. Quando vou a casa dos meus primos também brinco com coisas de rapazes.

**Aluna 21** – Eu acho que por exemplo os instrumentos mini minorca são aqueles muito pequeninos podem ser para rapazes ou para raparigas podem ser rosa podem ser azuis porque há muita gente que gosta de aprender a tocar, a cantar e não precisam de ser coisas.

**Aluna 5** – Mas musica é para rapaz e rapariga!

**Aluna 11** – Que os meninos podem brincar com os brinquedos das meninas e as meninas com os dos meninos.

**Aluna 10** – As vezes o meu irmão vem brincar comigo e as vezes vou brincar com os brinquedos dele.

**Investigadora:** E gostas?

**Aluna 10** – Sim.

**Investigadora:** Eu tenho uma pergunta final, vocês acham que devia haver igualdade entre meninos e meninas ou não?

**Vários alunos** – Sim.

**Aluno 20** – E muita!

**Aluna 5** – Eu acho que sim, porque hoje em dia as pessoas pronto, os rapazes têm muito mais poder e por exemplo quando estamos a trabalhar as

raparigas ganham menos que os rapazes.

**Aluna 15** – Eu acho que sim.

**Aluna 3** – Eu gosto de brincar com o meu irmão, com as espadas do aluno 19, gosto de brincar com todos os rapazes.

**Aluna 7** – Eu acho que sim que devia haver igualdade, porque tanto rapazes como raparigas são seres humanos, por isso devia haver igualdade e não ganhar uns mais do que outros, são pessoas, seres humanos.

**Aluno 20** – Eu acho que sim, porque há um programa que dá a noite que se chama Labanda e uma concorrente que parecia muito um rapaz, mas não era, era uma rapariga que doou o cabelo aos pobres, para fazer perucas para os pobres.

**Aluna 4** – Eu acho que não deve haver brinquedos de rapariga e de rapazes porque a minha mana gosta muito de brincar com carros, brinca com os carros do meu primo, brinca com quase tudo que é do meu primo, até quer ir ao quarto dele buscar mais.

**Aluna 21** – Eu acho que já há igualdade entre os homens e as mulheres porque por exemplo o Bob Marley tinha o cabelo muito grande e o aluno 22 tem o

cabelo assim curtinho por isso eu acho que já há igualdade, mas também podia haver mais igualdade.

**Aluna 5** – Eu acho que devia haver igualdade por exemplo aqui na turma há

muitas maria rapazes, eu sou maria rapaz, e a aluno 15 também, nós só brincamos com rapazes.

Preenchimento da segunda parte do registo.

## ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DO 2.º VÍDEO – 7 DE MAIO DE 2019

### Transcrição do 2.º Vídeo - Cartões

Entregar um cartão a uma criança e pedir para o colocar no quadro na coluna que considera pertencer (meninos, meninas ou ambos) e depois explicar o porque.

**Investigadora:** Para o primeiro cartão, vai vir aqui o aluno 11. Vou entregar-te este cartão e naquelas três colunas diz-me onde é que achas que esse brinquedo (cozinha) fica melhor. Porque é que achas que é a ambos?

**Aluno 11** – É para meninas e para meninos.

**Investigadora:** O que é que está nesse cartão?

**Aluno 11** – Uma cozinha de brincar.

**Investigadora:** Vocês concordam com a escolha da aluna 11 ou não?

**Alunos:** Sim.

### Investigadora: Porque?

**Aluna 10** – Tanto os meninos como as meninas podem brincar ambos com a cozinha de brincar.

**Aluna 5** – Porque os meninos e as meninas os dois as vezes cozinham e os dois podem ser pessoas que gostam de cozinhar.

**Aluno 20** – Se ambos podem ir a um restaurante real, podem brincar num restaurante de brincar.

**Investigadora:** Mais alguém quer dizer alguma coisa sobre este cartão? Não. Então podes te sentar.

**Aluna 3** – Porque os meninos e as meninas podem brincar com o que quiserem.

**Aluno 6** – E os meninos também! Mas às vezes as crianças podem mexer onde não devem e podem-se queimar.

**Investigadora:** Sim, mas neste caso é um brinquedo... Então o próximo cartão vai ser para o aluno 6. Diz lá onde colocas esse cartão (legos)? Porque?

**Aluno 6** – Porque a minha irmã brinca e eu brincava com a minha irmã.

**Aluna 10** – O meu mano tem alguns legos e algumas vezes vou brincar com ele e eu posso brincar com ele porque ele é um menino e eu uma menina.

**Aluna 8** – Eu tenho um irmão. Ele tem legos em casa dele e eu também tenho legos e as vezes quando ele vai para minha casa ele brinca com os meus.

**Investigadora:** E brincam os dois com os legos?

**Aluna 8** – Sim.

**Aluna 4** – A minha mana tem legos e eu gosto de brincar com ela e o meu primo também gosta de brincar com os legos, e agora as crianças podem brincar com o que quiserem menos facas, isqueiros...

**Investigadora:** Mas essas coisas são brinquedos de crianças?

**Aluna 4** – Não são brinquedos.

**Aluno 6** – Há facas de brincar que são só plástico.

**Investigadora:** Mas essas aí não são perigosas.

**Aluna 3** – Mas todos os brinquedos podem ser usados por meninos ou meninas e porque é que a aluna 4 está sempre a repetir o mesmo que os outros?

**Investigadora:** Pode ter a mesma opinião, vocês não têm de ter todos a mesma opinião.

**Aluno 9** – Eu acho que sim porque houve uma festividade que foi em minha casa e as minhas primas estavam a brincar comigo com legos.

**Aluna 3** – O mano tem legos e eu gosto muito de brincar com legos, por exemplo, há legos para meninas.

**Aluno 9** – Pois há a lego friend.

**Investigadora:** E vocês concordam que haja essa divisão de legos para meninas e legos para meninos?

**Alguns alunos:** Não!!

**Aluna 14** – Porque uma vez quando o meu vizinho fez anos eu ofereci-lhe aviões que eram feitos de legos que davam para montar várias coisas e como

eu gostei ele abriu e pôs-me a brincar com ele.

**Aluno 17** – Os dois podem brincar com legos, meninos e meninas.

**Investigadora:** Então e acham que devia haver essa distinção entre lego de menino e lego de menina?

**Algumas crianças:** Não!!

**Aluna 8** – O meu padrasto deu-me legos e a minha avó também me deu legos da lego friends e quando o meu irmão vai a minha casa também gosta.

**Aluna 5** – Tenho duas coisas para dizer. A primeira é eu acho que não devia haver legos para menino ou para menina porque os legos são legos não é preciso fazer legos para meninos e para meninas porque meninos e meninas é a mesma coisa.

**Investigadora:** Mas vêς essa distinção nos supermercados, as vezes ou não vêς?

**Aluna 5** – Sim, mas da última vez que a minha mãe deu-me legos da lego friend e eu gosto de brincar com eles só que eu acho que não devia haver essa distinção porque meninos e meninas é igual. É a mesma coisa, legos de meninos e legos de meninas é a mesma coisa. A segunda coisa quando eu fui a casa do aluno 6 eu

e o aluno 6 só estávamos a brincar com legos.

**Investigadora:** E gostaram de brincar?

**Ambos (aluna 5 e aluno 6):** Gostamos!

**Aluno 6** – Eu e a aluna 5 brincamos aos legos e Star Wars porque também é para raparigas e para rapazes.

**Aluna 3-** Como a aluna 5 estava a dizer os legos podem ser para meninos e para meninas mas há legos que as meninas podem não gostar da cor que é para meninos.

**Investigadora:** Mas aquelas caixas de legos, temos legos cor de rosa e roxos...

**Aluna 3** – Por isso é que eu estou a dizer que as meninas não gostam das cores que os rapazes.

**Aluno 1** – As vezes a minha irmã vai ao meu quarto e vai lá buscar os meus brinquedos e as vezes até os parte.

**Investigadora:** Mas isso pode ser por acidente...

**Aluno 17** – A aluna 3 esteve errada numa coisa, não há cores para menino nem para menina.

**Aluno 18** – Há, o rosa é para “gajas” e o verde é para “gajos”.

**Investigadora:** E qual é o problema dos meninos gostarem de cor- de-rosa?

**Aluna 5** – Eu também sou rapariga e não gosto de rosa gosto muito mais de azul.

**Aluna 8** – Por exemplo o meu avô e o meu pai têm camisolas cor de rosa e eu tenho camisolas azuis.

**Investigadora:** E eles gostam das camisolas cor de rosa?

**Aluna 8** – Sim.

**Investigadora:** E achas algum mal eles andarem com camisolas cor de rosa?

**Aluna 8** – Não. Eu gosto mais de azul do que rosa.

**Aluna 14** – Uma vez o meu pai foi á Suécia e ele recebeu uma camisola azul e uma cor de rosa.

**Investigadora:** E ele usou a camisola cor de rosa?

**Aluna 14** – Ele não usou muito essas camisolas.

**Aluna 3** – Quando eu vou a casa do meu primo, quando eu vou lá dormir eu peço a minha tia par brincar com os legos do meu primo. E o meu irmão gosta de rosa, qual é o problema de os

rapazes gostarem de cor de rosa ou outras cores?

**Investigadora:** E o teu irmão tem roupa cor de rosa?

**Aluna 3** – Não mas ele gosta de rosa.

**Aluno 20** – O meu pai tem. Tem camisolas todas cor de rosa. Só têm letras azuis.

**Aluno 12** – Uma vez um amigo meu foi para minha casa e como eu tenho um armário grande cheio de legos, meus e da minha irmã, que são lego friends que ela já não brinca, ele foi a minha casa e fizemos tipo uma família e assim.

**Aluno 19** – Eu tenho um amigo que é la do meu prédio e ele vêm sempre tocar a campainha para brincarmos com legos.

**Investigadora:** Já podemos avançar para o próximo cartão?

**Aluna 4:** O meu primo, quando eu vou a casa dele ele gosta “bué” de coisas de raparigas, tem lá legos de raparigas e “bué” coisas de raparigas. Eu acho que os brinquedos de raparigas e de rapazes dão para os dois.

**Investigadora:** Próximo cartão, aluna 7. O que é que está nessa imagem? (Supermercado)

**Aluna 7** – É uma mercearia de compras.

**Investigadora:** Uma mercearia e porque ambos?

**Aluna 7** – Eu meti ambos porque pode estar um rapaz na mercearia como uma rapariga, tal como nas lojas vê-se rapazes no trabalho e raparigas.

**Investigadora:** o que é que vocês acham?

**Alguns alunos** - Sim.

**Aluna 3** – Eu vi um vídeo que era tipo assim os rapazes brincam com as coisas das meninas e às vezes os rapazes vão às compras e raparigas estão na caixa. Eles falavam uns com os outros, comunicavam.

**Investigadora:** Como se tivessem mesmo a fazer de conta que estavam num supermercado?

**Aluna 3** – Sim

**Aluna 8** – Não é porque eu sou menina e ele menino que ele ganha mais do que eu.

**Aluno 20** – Se um rapaz ganhar uma coisa a uma rapariga não quer dizer que os rapazes são melhores do que ela.

**Aluno 12** – Ninguém é melhor que ninguém.

**Aluna 5** – Ninguém é perfeito.

**Investigadora:** Quem dizer mais alguma coisa sobre este cartão ou podemos avançar para o próximo? Aluno 18 o que é isso? (Cartão plasticina)

**Aluno 18** – Plasticina.

**Investigadora:** Porque é que escolheste ambos?

**Aluno 18** – A minha irmã tem coisas dessas e nós estamos sempre a fazer molduras.

**Aluna 10** – Eu concordo com ele porque eu tenho uma cozinha de plasticina e em casa brinco com isso e algumas vezes não queria brincar e o meu mano queria brincar mais e eu tinha de brincar com ele há plasticina.

**Aluna 5-** Houve uma vez nas férias do ATL, as meninas do ATL deram-nos plasticina e estávamos meninos e meninas a brincar por isso concordo com o aluno18 que é para ambos.

**Aluno 12-** Mas não vai haver (imagens) nos meninos e nas meninas porque as meninas podem brincar com o que quiserem e os meninos podem brincar com o que quiserem.



**Investigadora:** É a vossa opinião. É isso que estamos a ver se vocês concordam e qual a vossa opinião.

**Aluna 15** – Então e se forem todos ambos?

**Investigadora:** é a vossa opinião.

**Aluna 15-** Eu acho que é tudo ambos.

**Aluna 8** – Eu tenho uma coisa de plasticina com brilhos e depois quando o meu irmão vai lá a casa ele brinca comigo e lá em casa eu brinco com a plasticina dele.

**Aluno 20** – Uma vez em abril eu fui a casa de um colega do meu pai e ele tem uma filha e eu brinquei com ela na plasticina quando estávamos sozinhos em casa á meia-noite.

**Investigadora:** Querem dizem mais alguma coisa sobre este cartão ou podemos passar ao próximo? Aluno 13. (Cartão Kit de Limpeza). Porque?

**Aluno 20** – Isso é o que?

**Investigadora:** É um Kit de limpeza. Porque é que achas que isso pertence às meninas?

**Aluno 13-** Porque as meninas é que têm paciência, eu não.

**Investigadora:** Quem concorda com a opinião do aluno 13?

**Aluno 19** – É verdade porque a minha mãe está sempre a fazer isso.

**Investigadora:** E tu concordas que seja a tua mãe a limpar?

**Aluno 19** – O meu pai não faz nada disso só a minha mãe.

**Aluna 5** – E tu concordas que só as meninas...

**Aluno 19** – Sim.

**Aluno 16** – Lá em casa quando a minha mãe está a limpar eu peço para ajudar.

**Aluno 17** – Eu concordo com o Aluno 16 quando eu acordo a minha mãe não está lá sempre mas está o meu irmão e eu faço o comer, visto-me e depois o resto e depois se sujo alguma coisa, lavo.

**Aluno 12** – Eu concordo e não concordo. Eu concordo com o aluno 16 e 17 e não concordo porque uma vez tentei aspirar e aquilo explodiu tudo e depois disso eu nunca mais aspirei.

**Investigadora:** Mas em vez de aspirar podes fazer outras coisas.

**Aluno 17** – Limpar a louça... eu limpo.

**Aluno 12-** A minha mãe não deixa limpar a louça.

**Aluno 2** – Tem medo que ele parta.

**Investigadora:** Então, mas pode limpar a louça, podes fazer as camas...

**Aluno 12** – A cama eu faço.

**Aluna 15** – Eu concordo que devia ser ambos porque o meu pai limpa mais em casa do que a minha mãe.

**Aluno 6** – Eu acho que devia ser ambos porque o dia das limpezas em minha casa é sábado e eu e a minha irmã temos de limpar os nossos quartos, mas é a minha mãe que limpa o resto, o meu pai vai construir os carros.

**Aluno 20** – Eu não posso limpar porque sou alérgico ao pó.

**Investigadora:** Mas aí é diferente.

**Aluno 20** – Sim, mas posso limpar o chão, limpar as janelas.

**Aluno 1** – Eu acho que eu não concordo porque eu gosto de fazer essas coisas e às vezes até faço.

**Aluna 11** – Eu não concordo porque às vezes a minha mãe pede ajuda ao meu pai para ele lavar a louça e ajuda-la a lavar o chão e ele ajuda.

**Aluna 5** – Eu não concordo porque as mulheres às vezes é que limpam a casa e quando eu ouvi a minha mãe a dizer que se os meus pais estivessem juntos a minha mãe podia limpar a casa e o meu pai podia brincar comigo, porque os rapazes e as meninas devem arrumar todos e só por causa das meninas normalmente brincarem mais, limparem mais não quer dizer que tenham de continuar a fazer essa tradição.

**Aluno 17** – O meu irmão e eu ajudamos a minha mãe, por causa dos meus pais estar separados e o meu irmão e eu ajudamos a minha mãe.

**Investigadora:** E numa casa onde todos “trabalham” acabam por fazer as coisas mais rápido.

**Aluno 17** – Sim.

**Aluna 8** – Eu acho que se um homem estiver a lavar a louça e a senhora a passar a roupa ia ser mais fácil e rápido.

**Investigadora:** E tinham mais tempo para estar em família.

**Aluna 8** – Sim.

**Aluna 10** – Eu acho que não concordo porque só porque os meninos têm mais capacidades do que as meninas não têm de ser empregadas.

**Investigadora:** Querem dizer mais alguma coisa acerca desta imagem?  
Aluno 2... O que é que tu achas?  
(Cartão Bancada de Construção)  
Porque?

**Aluno 2** – Porque só os meninos conseguem construir coisas.

**Vários alunos:** Anh??

**Investigadora:** Qual é a vossa opinião?

**Aluna 7** – Eu não acho que isso está certo. Eu no ATL já cheguei a brincar com isso tem lá uma coisa parecida.

**Aluna 5** – Eu não concordo porque eu quero quando for grande trabalhar em construções na tropa quero ser construtora de aviões, quero ser mecânica de aviões não concordo porque os meninos e as meninas podem os dois construir não concordo com o aluno 2 de que só os meninos podem construir.

**Aluno 12** – Tenho duas coisas para dizer, a primeira é que a minha irmã é mais forte do que eu. Estamos sempre na brincadeira e eu peço-lhe para me deitar ao chão e ela não demora um segundo. E a segunda é uma vez quando eu estava de férias em casa dos meus avós porque os meus pais estavam a trabalhar, estávamos em casa da minha

avó e não tínhamos nada para fazer e o meu avô ele trabalha com patos que tem lá em casa da minha avó e as galinhas nós fomos ajudar a construir uma casa para eles porem os ovos e para acasalarem.

**Investigadora:** E gostaste de ajudar a construir essas coisas?

**Aluno 12** – Sim.

**Aluna 4** – Há duas coisas parecidas com aquelas (Bancada de Construção) e há pessoas que gostam de brincar com aquilo e há meninas que gostam de brincar com aquilo e gostam de tirar do sitio para fazer uma casa e tipo brincar lá dentro e também tiram legos para brincar com aquilo.

**Aluna 8** - Eu às vezes vou a casa do meu irmão como eu já disse ele tem lá uma coisa dessas e eu às vezes brinco com ele.

**Investigadora:** Então e as mulheres também não podem fazer construções?

**Aluna 8** – Há mulheres que podem construir casas ou consertar os carros.

**Investigadora:** As mulheres também não podem ser mecânicas?

**Aluna 8** – Podem.

**Aluna 5** – Eu quero ser mecânica de aviões!

**Aluno 20** – Mas mulheres também tem força, de vez em quando quando limpam as janelas têm de fazer força para chegar mesmo ao topo.

**Investigadora:** E só as mulheres é que têm de limpar as janelas?

**Alguns Alunos:** Não.

**Aluno 20** – E também podem construir, mesmo que não tenham força.

**Aluna 10** – Eu não concordo com o aluno 2 porque tanto os meninos como as meninas podem trabalhar numa oficina não tem mal nenhum trabalhar numa oficina.

**Aluno 6** - O que o aluno 20 disse é verdade sobre a força, porque a minha irmã ela é muito bruta, ela até diz que na ginástica devia haver um concurso de luta para poder fazer 8 quilómetros.

**Aluno 20** – Também as mulheres também precisam de fazer ginástica e precisam de fazer força para correrem nas maratonas.

**Investigadora:** Também há mulheres a correr nas maratonas...

**Aluna 5** – Normalmente são quase todas mulheres que correm maratonas.

**Investigadora:** Cada vez mais se vê mais mulheres a correr as maratonas. Podemos passar ao próximo cartão? Aluna 4. (Cartão bonecas) Porque?

**Aluna 4** – Porque o meu primo brinca com muitas bonecas. Um dia eu entrei em casa dele e ele já estava a brincar com uma boneca que era a Elsa.

**Investigadora:** O que é que vocês acham? Qual é a vossa opinião?

**Aluno 6** – Eu as vezes brinco com a minha irmã com as bonecas e eu até gosto.

**Investigadora:** Então e tu aluno 2, o que tens a dizer concordas ou não concordas?

**Aluno 2** – Eu concordo, mas eu não tenho nenhuma menina (boneca).

**Aluno 9** – Não concordo.

**Investigadora:** Porque é que não concordas aluno 9?

**Aluno 9** – Porque as meninas só brincam com bonecas.

**Investigadora:** Então mas tu vês as meninas só brincar com bonecas?

**Aluno 9** – Sim.

**Aluno 2** – Mas Barbie também tem meninos.

**Aluno 12** – O namorado da Barbie é o Ken.

**Aluno 9** – Eu não concordo.

**Investigadora:** Eu quero ouvir a opinião do aluno 9 está a dizer que não concorda e eu quero saber porque.

**Aluno 9** – Porque as meninas devem brincar com brinquedos de meninas.

**Investigadora:** E tu achas que devem haver brinquedos de menina e brinquedos de menino?

**Aluno 9** – Sim.

**Investigadora:** Porque?

**Aluno 9** – Porque sim.

**Aluno 12** – Mas estás a brincar com uma garrafa cor de rosa!

**Aluna 10** – Eu concordo com a aluna 3 porque uma vez eu estava a brincar com o meu mano e o meu mano foi lá ter e disse que queria brincar comigo às barbies.

**Investigadora:** Podemos passar para o próximo cartão? Aluno 12 (Robô) Porque?

**Aluno 12** - Porque é para ambos.

**Aluno 17** – Porque ambos, raparigas e rapazes, ambos podem brincar com robôs.

**Aluno 16** – Dantes no ATL havia um jogo disso e quase toda a gente jogava.

**Aluna 10** – Primeiro eu tenho aquilo em casa e segundo acho que o meu mano gosta de brincar mas eu não gosto.

**Investigadora:** Não gostas de brincar? Mas que concordas ou não com a opinião do aluno 12?

**Aluna 10** – Não, porque eu acho que o meu mano gosta, mas eu não gosto de brincar com isto.

**Aluna 5** – Mas eu gosto.

**Aluna 8** – Eu não concordo. Eu não tenho isso em casa, mas não gosto.

**Investigadora:** Mas não tem haver se vocês têm em casa ou não. Estou a perguntar-vos se acham que o facto de o aluno 12 estar a dizer que é de ambos, meninos e meninas, se vocês concordam ou não, não estou a perguntar se têm em casa ou não.

**Aluna 15** – Eu concordo porque já vi um vídeo do Star wars e gostei.

**Aluna 5** – Eu concordo com o aluno 12 porque uma vez fui a casa do aluno 6 fui ao quarto do aluno 6 e comecei a brincar com o Star Wars à pancada.

**Investigadora:** Podemos avançar?  
Aluna 14. (Cartão Carrinhos) Porque?

**Aluna 14** – Porque quando fui ao ATL eu vi meninas a brincar com carrinhos.

**Investigadora:** E tu brincas com carrinhos?

**Aluna 14** – Sim.

**Aluna 3** – Quando eu fui brincar com bonecas eu tinha um carrinho do meu irmão e brinquei com ele.

**Aluna 5** – Eu tenho duas coisas para dizer. Eu tenho prai 20 carrinhos em casa e estou sempre a brincar com eles e a segunda coisa é, quando eu estava no ATL houve uma vez que eu fui a última a ir embora e quando eu estava sozinha eu estava a brincar com os carrinhos que tem lá os mais fixes.

**Aluno 6** – A minha irmã também gosta de brincar com os carros, com tudo o que é carros, nos começamos lá andar rápido e vezes eu vou para a frente dela e as vezes paro para ela me apanhar.

**Investigadora:** Gostas de fazer corridas com a tua irmã.

**Aluno 6** – Sim.

**Aluna 10** – Tenho duas coisas para dizer. A primeira eu concordo com a resposta da Aluna 14 porque o meu mano pediu para eu brincar com ele e nos estávamos a fazer uma ordem dos carros que gostávamos mais e a segunda coisa uma vez eu fui a casa do meu padrinho na páscoa deram-nos ovos da páscoa e ao meu mano deram-lhe carros para construir daqueles de legos e eu ajudei-o a construir.

**Aluno 1** – Eu concordo com a aluna 14 porque a minha irmã vai sempre ao meu quarto buscar carros.

**Aluno 19** – Eu não concordo porque a minha irmã não brinca comigo a nada.

**Investigadora:** Mas na tua opinião os carros são para meninos, para meninas ou para ambos? Continuas a achar que não concordas?

**Aluna 15** – Tenho duas coisas para dizer. A primeira é a primeira vez que eu brinquei com os carros e fiquei tipo a sério e depois comecei a brincar com eles e gostei e a segunda o meu pai tem muitos carros e depois estive a brincar com ele.

**Investigadora:** Mais alguma coisa a dizer sobre este? Aluno 1.

**Aluna 4** – Quando a minha mana vai a casa do meu primo, a minha mana adora brincar com carros, vai para o quarto e depois damos-lhe carros ela quer bué carros parece e então ela gosta muito de carros porque ela quer carros para ela brincar.

**Investigadora:** Aluno 1, próximo cartão. O que é que tu achas? (Cartão Instrumento Musical) O que é isso?

**Aluno 1** – Bateria.

**Investigadora:** Um instrumento musical. Porque é que tu escolheste o Ambos?

**Aluno 1** – Porque há muitos cantores e cantoras.

**Investigadora:** O que é que vocês têm a dizer?

**Aluno 6** – A minha irmã gosta muito.

**Aluna 5** – Eu concordo porque eu queria ser baterista quando fomos apresentar eu queria ser baterista e eu acho que meninos e meninas podem... ser podem tocar instrumentos musicais. Eu tenho uma prima que é criança e anda numa escola de música e toca lá bateria.

**Aluna 10** – Eu concordo porque eu queria aprender a tocar flautas e piano e várias coisas.

**Aluna 7** – Eu concordo porque eu toco guitarra e as pessoas antes pensavam que eram só rapazes.

**Aluno 19** – Eu concordo porque quando eu estou na casa de banho a tomar banho a minha mãe põe sempre música com tambores e eu gosto.

**Aluna 15** – Eu concordo porque eu sempre quis aprender a tocar alguma coisa eu gostava.

**Aluna 4** – Eu já tive uma guitarra pop, eu acho que os instrumentos são para os dois e eu gosto de ver coisas musicais, gosto muito de ver concertos, gosto de ouvir músicas.

**Investigadora:** Aluna 10 anda cá. O que é que tu achas? (Cartão kit cabeleireiro)

**Aluna 10** – Eu uma vez fui ao cabeleireiro e tinha lá meninas a trabalhar e fui ao shopping uma vez e tinha lá um cabeleireiro e tinha lá meninos.

**Investigadora:** O que é que vocês têm a dizer?

**Aluna 5** – Eu acho que a aluna 10 está certa, porque eu vou ao cabeleireiro e vi lá um rapaz só que quando vou ao shopping vejo lá um cabeleireiro de rapaz e só trabalha lá rapazes houve um dia que eu vi uma rapariga a trabalhar na barbearia.

**Aluna 3** – Quando eu trouxe as minhas maquilhagens para aqui pra escola eu pintei as caras dos meninos e eles gostaram.

**Investigadora:** Aluno 17. (Cartão Kit médico) É um kit de médico. Porque é que dizes que é ambos?

**Aluno 17** – Porque ambos podem trabalhar no hospital e ser médicos.

**Investigadora:** o que é que vocês têm a dizer sobre isto?

**Aluna 5** – Eu concordo com o aluno 17 porque quando vou ao médico vejo lá muitos rapazes e muitas raparigas.

**Investigadora:** A trabalhar?

**Aluna 5** – Sim.

**Investigadora:** E concordam?

**Algumas crianças** – Sim.

**Investigadora:** Querem dizer mais alguma coisa sobre o vídeo?

## ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DO 3.º VÍDEO – 14 DE MAIO DE 2019

Transcrição vídeo 2 – Campanha  
– A profissão não tem género! -  
<https://www.youtube.com/watch?v=UW-FytauRhc&t=62s>

Após a visualização do vídeo e o preenchimento do registo.

**Investigadora:** Então quem é que me quer dizer sobre o que é achou que este vídeo falava?

**Aluna 5** – Achei que o vídeo falava sobre o... nas profissões as mulheres normalmente não pode fazer algumas profissões, por exemplo, ser presidente, as pessoas não deixam que uma mulher seja presidente só homens.



**Aluna 21** – Fala que as mulheres podem ter as profissões que quiserem, não precisam de ser maltratadas nem os homens e que há profissões que não conseguem fazer, mas há coisas que fazem melhor do que os homens.

**Aluno 9** – O vídeo falava que os homens pensam que são melhores do que as mulheres e houve uma parte em que ele pensava que a mulher não conseguia fazer o que ele fazia.

**Aluna 7** – Eu acho que o vídeo fala sobre as igualdades.

**Aluna 4** - Eu acho que o vídeo fala das igualdades e do gênero feminino e masculino.

**Investigadora:** E vocês concordam com o que falava no vídeo ou não?

**Algumas crianças** - Sim.

**Investigadora:** Porque?

**Aluna 5** – Porque o vídeo mostrava que ele estava a achar que era melhor que a mulher e eu não concordo.

**Aluna 7** – Que lá as pessoas... os homens acham que as mulheres não conseguem, por exemplo, construir uma ponte quando é verdadeiramente mentira.

**Aluna 21** – Eu acho que o vídeo tem assim a razão porque normalmente as mulheres podem não ter força suficiente para transportar várias coisas e que os homens podem ter sempre mais força e não quer dizer que as mulheres não possam tentar pelo menos experimentar uma profissão que possam, por exemplo, ser tropa... as mulheres podem não conseguir correr mas os homens também às vezes têm mais medo do que as mulheres, podem ter medo de bichos, podem ter medo de várias coisas, ter medo de levar tiros e então as mulheres podem ter mais oportunidades.

**Aluna 4** – Eu acho que as mulheres também podem ser o trabalho dos rapazes porque seja para transportar coisas pesadas as mulheres também podem ser as patroas.

**Aluno 6** – Eu tenho uma pergunta, também há coisas para os rapazes desfilarem ou só as raparigas é que podem?

**Aluna 5** - Sim há. Eu concordo e discordo da Aluna 21. Eu discordo porque a Aluna 21 disse que concordava no vídeo porque o rapaz estava a mostrar que a mulher não conseguia fazer isso.

**Investigadora:** O que? A parte do transportar o balde?

**Aluna 5** - Sim. E eu não concordo com isso. E eu concordo com a aluna 21 porque há trabalhos em que as mulheres são melhores do que os homens e também há trabalhos em que os homens são melhores do que as mulheres só que somos todos humanos e os humanos podem ser o que quiserem.

**Aluno 17** – As mulheres dizem que os homens fazem bullying com elas, mas não dizem o que fazem com eles. E elas também fazem bullying com eles

**Investigadora:** O que é que vocês acham?

**Vários Alunos** - Concordo.

**Investigadora:** O que é que vocês acham do bullying?

**Vários alunos** - Mau.

**Investigadora:** Porque aluna 10?

**Aluna 10** - Uma pessoa que sofrer bullying e a ter muitas nódoas negras, muitas feridas e quase que não podia ir à escola.

**Aluno 1** – Eu daqui não consegui ouvir o que o aluno 17 disse.

**Investigadora:** O aluno 17 estava a dizer que as mulheres dizem que os homens lhe fazem bullying, mas as mulheres também fazem aos homens.

**Aluno 1** – Pois é.

**Aluna 8** – Mas é raro as mulheres fazerem bullying aos homens.

**Investigadora:** Será assim tão raro?

**Aluno 19 e aluna 5** – Não!

**Investigadora:** Então porque aluno 19?

**Aluno 19** – Não sei.

**Investigadora:** Quem é que ajuda o aluno 19?

**Aluno 6** – Eu acho que sim. Quando a minha irmã estava aqui nesta escola ela tinha três raparigas na sala dela que quando estavam juntas eram buéda más para a minha irmã e um dia eu vi elas a dispararam água para os olhos dela com pistola dela.

**Aluna 14** – Como o aluno 6 disse isso também acontecia à minha irmã, só era a irmã do aluno 6 gozava com a minha irmã porque pensava que a minha irmã tinha um macaco no nariz então chamava-lhe macaco no nariz.

**Investigadora:** E o que é que achavas disso? Achavas correto ou nem por isso?

**Aluna 14** – Nem por isso.

**Investigadora:** E o que é que podemos fazer para alterar isso?

**Aluna 5** – Eu acho que devemos tentar que... não sei explicar. Eu tinha outra coisa para dizer eu concordo com o que aluno 19 dizer que a aluna 8 estava enganada, eu discordo da aluna 8 porque é como o aluno 17 disse, as mulheres também fazem bullying aos homens não é 99% homens e 100% mulheres, não, também há muitas mulheres no mundo que fazem bullying, 50/50.

**Aluna 21** – Eu acho que o bullying não é só para mulheres ou para homens porque quando se faz bullying normalmente é porque essa criança ou pessoa tem algum problema ou porque correu alguma coisa mal e as pessoas começaram a gozar com ela e eu acho que o aluno 17 tem razão porque as mulheres tal como os homens fazem bullying uns aos outros.

**Aluna 7** – Eu acho que as pessoas que são alvo de bullying na infância e na adolescência, eu acho que na idade

adulta também podem vir a ser as pessoas que fazem bullying.

**Investigadora:** O que é que vocês acham sobre isso?

**Aluna 10** – Mas se as pessoas quando entraram na escola sofreram bullying então quando já lá estavam há muito tempo, elas já sabem o que é sofrer bullying então não devem fazer às outras pessoas.

**Aluno 17** – Há pessoas que só vêm bullying por causa que só vão para uma escola que só tem meninos maiores e os outros gozam com eles por serem mais novos, mais pequenos. Eles são pessoas maiores e eles dizem isso porque tem de dizer mal dos outros para se sentirem melhores.

**Aluno 12** – Eu também concordo com o aluno 17 porque as pessoas que são mais velhas gozam sempre com as pessoas mais novas porque é para chegar ao topo e ganhar a popularidade da escola mas são os piores.

**Aluno 6** - O bullying é muito consecutivo porque no outro dia vi uma notícia na TVI ou sei lá qual canal, em que muita gente morreu por causa do bullying. Tinham duas opções ficarem sentadas numa cadeira e levarem chapadas no rabo durante uma hora ou

ir para a praia à noite cheio de vento e muitos destes adolescentes morreram e apenas um sobreviveu e perdeu os seus amigos e os pais desses amigos foram procura-los.

**Aluna 5** – Eu acho que até antigamente os homens tinham mais poder que as mulheres porque antigamente os reis tinham mais poderes que as rainhas e eu discordo disso porque não acho certo.

**Aluno 9** – Os homens têm muito mais poder.

**Aluna 5** – Tu concordas com isto?

**Aluno 12** – É 50/50.

**Aluno 9** – Os homens pensam que têm muito poder.

**Investigadora:** E o que é que achas sobre isso? Achas que é verdade ou que é mentira?

**Aluno 12** – É 50/50.

**Aluno 9** – Mentira porque é 50/50.

**Aluno 19** - Quando eu era da pré, eu e o aluno 6 íamos para a casa de banho e abriam-nos as portas...sim no primeiro ano.

**Aluno 1** – Se alguém me estiver... quando eu for para o 5.º ano se alguém

me estiver a fazer bullying olha eu também faço.

**Investigadora:** O que é que vocês acham?

**Aluno 17** – Não concordo porque se o aluno 1 não gostasse que lhe fizessem a ele, não fizesse a outro fosse falar com uma auxiliar ou com um polícia ou com uma pessoa mais adulta.

**Investigadora:** E tu aluno 2, o que é que farias?

**Aluno 2** – O que?

**Investigadora:** No caso que o aluno 1 estava a dizer, se lhe fizessem bullying ele faria também, o que é que tu achas?

**Aluno 2** – Não sei.

**Investigadora:** Disseste que não concordavas, porque é que não concordavas? O que é que tu farias se fosse no teu lugar?

**Aluno 2** – Me tarem a fazer bullying?

**Investigadora:** Sim. O que farias?

**Aluno 2** – Ia para o pé da contínua (auxiliar).

**Investigadora:** E o resto de vocês o que faria? Aluna 11.

**Aluna 11** – Se alguém me fizesse bullying eu ia ter com o polícia ou com a auxiliar para que alguém trata-se do assunto.

**Investigadora:** É uma hipótese...

**Aluna 14** – Quando o meu pai era pequeno havia uma pessoa que fazia muito bullying e ele não gostava e a pessoa fazia bullying ao meu pai e nunca parava e a pessoa que fazia bullying dizia ao meu pai “tu não podes dizer ao teu pai senão eu faço-te mais”.

**Investigadora:** E o que é que o teu pai fazia?

**Aluna 14** – Ficava com medo e não ia dizer. Mas depois no último dia de aulas o meu pai contou ao pai dele se o pai não lhe bateu não sei porquê.

**Investigadora:** Mas contou?

**Aluna 14** – Sim.

**Investigadora:** Então o que é que vocês acham que devem fazer no caso de sofrerem bullying?

**Alguns alunos** – Contar.

**Aluna 10** – Mas se a pessoa contar aos pais e a pessoa que estiver a fazer bullying descobrir?

**Investigadora:** Nós temos sempre de pedir ajuda a um adulto, alguém que nos possa ajudar não vamos ficar calados.

**Aluna 10** – Sim, mas as pessoas não nos podem resolver problemas, nós temos de resolver os problemas sozinhos.

**Investigadora:** Mas às vezes para resolver problemas precisamos de ajuda, sim ou não?

**Aluna 10** – Sim.

**Investigadora:** Então no caso do bullying, estás a sofrer bullying, vais ficar calada?

**Aluna 10** – Não.

**Investigadora:** Então o que é que deves fazer? Pedir ajuda a alguém que nos consiga ajudar, certo?

**Aluno 6** – Tenho duas coisas para dizer. A primeira é que se fizessem bullying eu chamava a polícia e segunda coisa é que as raparigas podem ser mais fortes do que os rapazes porque minha irmã é muito forte, e eu dou-lhe uma chapada na cara e não lhe dói nada.

**Aluna 5** – A minha mãe quando era pequenina era alvo de bullying de um rapaz que estava sempre a chamar-lhe gorda, batia-lhe e depois a minha mãe

foi contar ao meu avô e o meu avô disse-lhe “ou te defendes quando ele te bater ou tu é que levas um monte de porrada” e a minha mãe ficou com mais medo do meu avô do que do menino a última vez que lhe chamou gorda no dia seguinte ficou de moletas e depois foram ao diretor e o meu avô é o encarregado da minha mãe, por isso a minha mãe defendeu-se e disse-lhe assim “tu é que disseste para me defender”.

**Investigadora:** E a tua mãe continuou a sofrer bullying?

**Aluna 5** – Não.

**Aluno 17** – O aluno 6 está errado numa coisa, se se chateou com a irmã não tinha de dar chapadas, tinha de conversar com ela e resolver o assunto.

**Aluna 21** – Eu tenho duas coisas para dizer. A primeira é eu acho que as crianças quando são mais novas que não pensam... concordo com a aluna 7, que as crianças quando são mais novas e sofrerem bullying quando forem maiores querem fazer bullying às outras pessoas para mostrar, para virar a vida ao contrário, em vez de serem elas o alvo de bullying serem outras pessoas. E a segunda é eu quando for para o 5.º ano quero não sofrer bullying e acho

que não vou sofrer porque o meu irmão nessa altura vai estar no 8.º ano então eu acho que se alguém me chatear eu vou ao pé dele e pronto.

**Aluno 19** - Quando o meu avó era pequeno ele andava sempre a correr e toda a gente lhe chamava piriquito e um dia ele disse a um amigo dele, que o andava a chatear, e disse-lhe assim “tu fazes uma corrida comigo e quem ganhar nunca mais chateia” e o meu avô foi correr com ele e ele ganhou e depois o meu nunca mais se chateou com ele e nunca mais lhe disse nada.

**Aluna 5** – Mas sabes que quando lhe fazem tipo piriquito às vezes não é verdade. A mim haviam um amigos e estavam sempre a chamar pipoquinha.

**Investigadora:** Era um apelido...

**Aluna 5** – Pois.

**Aluna 21** – Antes a minha mãe sofria de bullying porque ela nasceu com um problema nos olhos e ela tinha de usar uns óculos com as lentes muito grandes, então às vezes nos filmes de animação os óculos são daqueles muito grandes que fazem as pessoas parecerem fofinhas, só que eu não descobri com é que... a minha mãe sempre sofreu bullying mas eu não descobri como é que ela deixou de ter bullying não sei se

for porque se separou das pessoas, ou então porque se defendeu ou então disse à mãe.

**Aluna 3** – Quando eu for para o 5.º ano se me fizer bullying eu vou dizer ao meu irmão ou vou dizer à minha prima porque o meu irmão e a minha prima andam na mesma escola.

**Investigadora:** Eu tenho agora uma questão a fazer-vos, que é a última que é, o que é que me dizem se eu vos perguntar “Há trabalhos específicos para homens e para mulheres? O que é vocês têm a dizer?”

**Aluno 16** – Eu acho que não porque cada um tem o seu gosto e se quiser trabalhar num sítio e não é por ser mulher ou homem que não pode.

## ANEXO 10 – REGISTO DOS ALUNOS RELATIVOS AO 1.º VÍDEO – 24 DE ABRIL DE 2019

Registos do 1.º vídeo

**Pergunta 1 - Qual o tema do vídeo que acabaste de ver?**

**Aluno 1** – “O tem deste vídeo é: o respeito por molheres.”

**Aluno 2** - “O tema que acabaste de ver é sobre”

**Aluna 3** – “O tema do vídeo é para partilhar aos colegas os brinquedos.”

**Aluna 15** – Eu acho que devemos respeitar o trabalho das pessoas.

**Aluna 14** – Eu acho que não porque há rapazes que acham que futebol é só para rapazes, mas não também é para raparigas.

**Investigadora:** Querem dizer mais alguma coisa? Não? Então preencham o resto do papel (registo).

Preenchimento da segunda parte do registo.

**Aluna 4** – “O tema é da igualdade.”

**Aluna 5** – “O tema que acabei de ver foi sobre a igualdade.”

**Aluno 6** – “O tema é da igualdade de uma rapariga com um rapaz.”

**Aluna 7** – “O tema do vídeo era as igualdades entre os rapazes e as raparigas.”

**Aluna 8** – “Eu acho que é a igualdade.”

**Aluno 9** – “O tema do vídeo é sobre que os homens pensão que são mais espertos, fortes, etc.”

**Aluna 10** – “O tema que eu acababei de ver é sobre uma menina e um menino.”

**Aluna 11** – “O tema do vídeo que acabei de ver foi sobre um irmão e uma irmã que o irmão era mau.”

**Aluno 12** – “O tema do vídeo foi que as meninas podem fazer e ter todo o que os homens fazem.”

**Aluno 13** – “É um rapaz que acha que tem mais poder do que a menina.”

**Aluna 14** – “O tema do vídeo é os meninos e as meninas porque os meninos achão que são melhores que as meninas.”

**Aluna 15** – “O tema do vídeo que eu acabei de ver era que os rapazes e as raparigas podem fazer todas as mesmas coisas.”

**Aluno 16** – “O tema do vídeo é que não somos todos iguais.”

**Aluno 17** – “O tema é de um rapaz e uma rapariga que eram gémeos.”

**Aluno 18** – “É um desafio.”

**Aluno 19** – “O tema que acabaste de ver é sobre que os meninos têm de iguais as meninas.”

**Aluno 20** – “É sobre a igualdade de rapazes e raparigas.”

**Aluna 21** – “O tema do vídeo que acabei de ver é sobre a infância entre os rapazes e as raparigas.”

**Aluna 22** – “O tema é a igualdade.”

### ***Pergunta 2 – O que fala o vídeo?***

**Aluno 1** – “O vídeo fala que devemos deixar as mulheres serem respeitadas igualmente como os homens.”

**Aluno 2** – “O vídeo fala que eles eram gémeos e Ana tinha o seu coarto cor-de-rosa e o João de Azul.”

**Aluna 3** – “O vídeo fala do João e da Ana.”

**Aluna 4** – “O vídeo fala de uma menina e de um menino.”

**Aluna 5** – “O vídeo fala e igualdade dos sexos: feminino ou masculino.”

**Aluno 6** – “Fala sobre a igualdade de uma rapariga com um rapaz.”

**Aluna 7** – “O vídeo fala de um menino chamado João e uma menina chamada



Ana e explicam que as ofertas devem ser divididas por igual.”

**Aluna 8** – “Fala sobre a igualdade que os meninos não tem mais força do que as meninas.”

**Aluno 9** – “O vídeo fala que os homens são melhores que as meninas.”

**Aluna 10** – “O vídeo fala de o menino que acha que consegue fazer mais coisas que a meninas.”

**Aluna 11** – “De que eram irmãos e que ela tinha razão que o João não fazia nada enquanto comia.”

**Aluno 12** – “De uma menina chamada Ana e um menino chamado João e o João pensava que ele era melhor que a Ana mas não.”

**Aluno 13** – “Fala de uma menina e um menino que são gémeos e que começaram a dar-se mal porque o menino e que mandava.”

**Aluna 14** – “O vídeo fala de meninos e meninas.”

**Aluna 15** – “O vídeo fala que os rapazes e as raparigas podem ser todas iguais.”

**Aluno 16** – “O vídeo fala de um menino e de uma menina que viviam juntos mas quando cresceram separaram-se.”

**Aluno 17** – “O vídeo falava dois gémeos que criam fazer todo juntos mas o rapaz cresceu e achava-se melhor porque a mulher ganhava menos dinheiro do que o homem.”

**Aluno 18** – “Que os homens não têm o poder de mandar nas mulheres.”

**Aluno 19** – “O vídeo fala sobre eles eram irmãos.”

**Aluno 20** – “Fala que devemos respeitar as raparigas.”

**Aluna 21** – “O vídeo fala que os rapazes são mais fortes e que eles acham que podem fazer tudo com as raparigas.”

**Aluna 22** – “O vídeo fala sobre que as mulheres no têm de fazer mais coisas que os omões.”

**Pergunta 3** – *Houve alguma coisa que te chamou a atenção? O quê?*

**Aluno 1** – “Houve porque no vídeo estavam a dizer que o homens podiam fazer o que quiseem com as mulheres.”

**Aluno 2** – “O que me chamou a atenção foi que o João jogava futebol e a Ana era bailarina.”

**Aluna 3** – “O que me chamou a atenção foi que o João tinha mais dinheiro.”

**Aluna 4** – “Todo vídeo.”

**Aluna 5** – “Sim. O que me chamou à atenção foi que o vídeo tinha razão os homens têm mais poder do que as mulheres no planeta.”

**Aluno 6** – “As raparigas podem fazer o que quiserem e os rapazes tamam.”

**Aluna 7** – “Sim. O facto de o tema principal ter sido as igualdades. O tema do vídeo é incomum tanto de ser falado como de ser mostrado.”

**Aluna 8** – “Sim. Que os meninos não tem mais do que as meninas então somos toda iguais.”

**Aluno 9** – “Que os homens são iguais as meninas porque, podem fazer a mesma coisas alem de serem de sexo diferentes.”

**Aluno 10** – “O que me chamou á atenção foi que os meninos pêmam que sabem mais coisa que as meninas mas não é verdade porquê os meninos tambem não sabem fazer coisas que as meninas sabem e os meninos não.”

**Aluna 11** – “Sim que os irmãos como o João era mau muito mau e fazia ela de escrava.”

**Aluno 12** – “Sim, os menino pensam que eles são os melhores que as meninas mas não as meninas têm todo o mesmo potencial que os homens.”

**Aluno 13** – “Nada.”

**Aluna 14** – “Sim. Os meninos achão-se melhores que as meninas.”

**Aluna 15** – “O que me chamou a atenção foi que as pessoas nem todas podem ser iguais, amor e carinho.”

**Aluno 16** – “Sim, que não há coisas próprias para meninos nem para meninas.”

**Aluno 17** – “O que me chamou a atenção foi a amizade.”

**Aluno 18** – “Não sei.”

**Aluno 19** – “Sim que é para os menino têm de ser iguais.”

**Aluno 20** – “Sim. Sobre o respeito das mulheres.”

**Aluna 21** – “O que me chamou a atenção foi que a Ana e o João sabiam que se iam dar-se bem um com o outro no futuro deles.”

**Aluna 22** – “Não.”

### **Registo após a Discussão do Vídeo**

*Pergunta 1 - Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa? Se sim, o quê?*

**Aluno 1** – “Sim, aprendi que as mulheres podem fazer o que quiserem tanto como os homens.”

**Aluno 2** – “Sim porque os rapazes devem emprestar coisas às rapariga e as raparigas aos rapazes.”

**Aluna 3** – “Eu aprendi que os meninos brincão com os brinquedos das raparigas e as meninas brincão com os brinquedos dos rapazes.”

**Aluna 4** - “Sim, que as raparigas e os rapaz são iguais.”

**Aluna 5** – “Sim, aprendi e aprendi que deve haver igualdade entre rapazes e raparigas por exemplo. Eu sou Maria rapaz!”

**Aluno 6** – “Aprendi que uma rapariga é igual a um rapaz.”

**Aluna 7** – “Sim. Eu aprendi que deve sempre haver igualdades em rapazes e raparigas porque somos os dois seres humanos.”

**Aluna 8** – “Que os rapazes tem que respeitar as menina, e as meninas tem que respeitar os rapazes.”

**Aluno 9** – “Eu aprendi que na a coisas só de meninos ou de meninas poriso todos podem brincar com o que quiser mas têm de pedir aotorisasão.”

**Aluna 10** – “Que as raparigas podem brincar com brinquedos de rapazes e as raparigas também podem brincar com os brinquedos das raparigas. E também que os rapazes não se podem armar em espertos porque os rapazes não consegue fazer algumas coisas que os raparigas consegue e os rapazes não.”

**Aluna 11** – “Sim que os rapazes não podem tratar mal as meninas, que não podem fazer de escravas e não podem bater, dar pontapés, e gusar.”

**Aluno 12** – “Sim que os rapazes têm de respeitar as mulheres só por terem muito mais potencial.”

**Aluno 13** – “Sim. Nada. Sim. Aprendi que a vida e ma e os rapazes so melhore de que as rapariga.”

**Aluna 14** – “Sim. Que deve haver igualdades entre os homens e as mulheres.”

**Aluna 15** – “Sim eu aprendi. Eu aprendi que nós não devíamos brincar só com

raparigas e com rapazes porque eles são iguais a nós.”

**Aluno 16** – “Sim, porque todos devemos respeitar todos e não há coisas próprias para meninos e para meninas.”

**Aluno 17** – “Sim. Aprendi que os rapazes podem brincar com as coisas das mulheres e as mulheres com os dos rapaz mas mulheres nós temos mais força e mais potencial.”

**Aluno 18** – “Não. Percebi nada não estou habituado ao tema.”

**Aluno 19** – “Sim foi para os rapazes querem emprestar as coisas as meninas.”

**Aluno 20** – “Sim. Devemos ser iguais sejamos mulheres ou homens.”

**Aluno 21** – “Sim, aprendi que nem as raparigas nem os rapazes devem tratar mal as outras pessoas, que não há brinquedo para rapazes nem para raparigas e aprendi que somos todos iguais da forma que somos.”

**Aluna 22** – “Aprendi que as meninas podem brincar com os brinquedos dos meninos e vice-versa. Os homens podem mais poder mas as mulheres também têm, que tanto homens como mulheres têm os mesmos deveres.”

## ANEXO 11 – REGISTO DOS ALUNOS RELATIVOS AO 3.º VÍDEO – 14 DE MAIO DE 2019

Registos após o 3.º vídeo

### Pergunta 1 – Qual o tema do vídeo que acabaste de ver?

**Aluno 1** – “O tema é que as mulheres são os mesmos direitos do que o homens.”

**Aluno 2** – “O tema que eu acabei de ver fala sobre uma mulher que se separou.”

**Aluna 3** – “Não sei.”

**Aluna 4** – “O tema deste vídeo é a igualdade.”

**Aluna 5** – “O tema é a profissão não tem género.”

**Aluno 6** – “O tema do vídeo é não á diferença de um rapaz com uma rapariga.”

**eAluna 7** – “O tema é sobre as igualdades e que a mulher poder ter a profissão que quiser.”

**Aluna 8** – “É que as meninas podem ter qualquer profissão.”

**Aluno 9** – “O tema do vídeo e sobre que as mulheres podem ser o que quiser.”

**Aluna 10** – “O tema é sobre meninos e meninas.”

**Aluna 11** – “O tema do vídeo é “Uma mulher só pode escolher uma profissão”.”

**Aluno 12** – “As mulheres não são mais que os homens.”

**Aluno 13** – “Sobre uma molher.”

**Aluna 14** – “O tema do vídeo é uma mulher que só tem uma profissão.”

**Aluna 15** – “O tema do vídeo que eu acabei de ver foi sobre que as pessoas podem fazer o que quiserem e não fazer bulling.”

**Aluno 16** – “O tema do vídeo é que as profissões não têm género.”

**Aluno 17** – “O tema do vídeo é sobre o bulling.”

**Aluno 19** – “O tema é sobre rapaz e menina.”

**Aluna 21** – “O tema do vídeo que acabei de ver era que os homens têm de deixar as mulheres comprirem as tarefas que têm.”

**Aluna 22** – “É sobre a igoaldade da mulher.”

### ***Pergunta 2 – O que fala o vídeo?***

**Aluno 1** – “Uma mulher que era trabalhadora.”

**Aluno 2** – “O vídeo falava sobre uma mulher que separou-se do homem.”

**Aluna 3** – “Fala o vidio qu nós fazemos nada.”

**Aluna 4** – “O vídeo fala do género.”

**Aluna 5** – “O vídeo fala sobre uma menina que queria trabalhar mas não lhe deixaram porque era uma mulher.”

**Aluno 6** – “Fala sobre á diferença de um rapaz com uma rapariga.”

**Aluna 7** – “O vedio fala que as mulheres têm os mesmos direito que os homens.”

**Aluna 8** – “Fala sobre que um menina é pedreira depois foi para casa se maquelhar.”

**Aluno 9** – “O vídeo falo sobre que as mulheres poem ser o que quiser.”

**Aluna 10** – “Fala que o menino não deixa fazer as coisas.”

**Aluna 11** – “O vídeo fala de uma mulher que só pode ter uma profissão.”

**Aluno 12** – “De uma que era gorda e ela preparou-se melhor e já não foi gozada.”

**Aluno 13** – “De uma molher.”

**Aluna 14** – “O vídeo fala de uma mulher.”

**Aluna 15** – “O vídeo fala sobre o bulling.”

**Aluno 16** - “O vídeo fala de um homem que não deixava a mulher trabalhar com ele.”

**Aluno 17** – “O vídeo fala de o bulling com as mulheres.”

**Aluno 19** – “O vídeo fala sobre o género.”

**Aluna 21** – “O vídeo fala sobre que as mulheres podem ter a profissão que quiserem.”

**Aluna 22** – “O vídeo fala da sobre a igoldade.”

**Pergunta 3** – *Houve alguma coisa que te chamou a atenção? O quê?*

**Aluno 1** – “Não.”

**Aluno 2** – “Nada.”

**Aluna 3** – “Nada.”

**Aluna 4** – “Sim, eles a descotirem a puxar esesto.”

**Aluna 5** – “O que me chamou há atenção foi depois de a não terem deixado trabalhar ela foi-se matelhar para ser uma mulher normal.”

**Aluno 6** – “O que me chamou-me a atenção foi que não á diferença de um rapaz com uma rapariga.”

**Aluna 7** – “Sim. O tema era invulgar, diferente e giro.”

**Aluna 8** - “Que os meninos não se podem se armar.”

**Aluno 9** – “Que as mulheres podem ser o que quiser.”

**Aluna 10** – “Sim, foi que os meninos não se tem que armar em espratos.”

**Aluna 11** – “Sim que uma mulher não pode ter log duas profissões, porque se não consegue fazer as duas ao mesmo tempo.”

**Aluno 12** – “Sim, que as mulheres também fazem bulling com os homens.”

**Aluno 13** – “Nada porque não gostei.”

**Aluna 14** – “Não. Nada.”

**Aluna 15** – “Sim, que não se deve gozar com as outras pessoas ou bater.”

**Aluno 16** – “A parte que me chamou mais atenção foi quando o homem não deixou a mulher trabalhar.”

**Aluno 17** – “O que me chamou a atenção foi que as mulheres dizem que os homens fazem bulling com elas mas não são capazes de dizer que elas fazem também.”

**Aluno 19** – “Sim que as meninas tem só uma profissão ela é que escolhe.”

**Aluna 21** – “O que me chamou a atenção no vídeo foi que os homens que trabalhavam com ela não lhe deixavam que ela fizesse o seu trabalho e que ela por acaso ela conseguia fazer coisas que eles não sabiam.”

**Aluna 22** – “Não.”

## **Registo após a discussão do vídeo**

***Pergunta 1** – Após o diálogo com os teus colegas, aprendeste alguma coisa?*

***Se sim, o quê?***

**Aluno 1** – “Aprendi que as mulheres podem ter o emprego que quiserem.”

**Aluno 2** – “Sim, que nós podemos fazer o que nós quisermos porque ninguém não é perfeito.”

**Aluna 4** – “Sim, que nos somos iguais.”

**Aluna 5** – “Sim, foi não acho que existe trabalhos para rapazes nem raparigas.”

**Aluno 6** – “Sim, aprendi que as raparigas e os rapazes podem fazer as mesmas coisas.”

**Aluna 7** – “Que todos devem ter os mesmos direitos.”

**Aluna 8** – “Sim, eu aprendi que as rapariga não serem muito fortes mas á raparigas que são mais fortes do que as raparigas.”

**Aluno 9** – “Não.”

**Aluna 10** – “Eu acho que não porque cada um tem o seu gosto é a mesma coisa que eu poso ser futebolista e o homem pode ser professor.”

**Aluna 11** – “Sim que à pessoas tipo as meninas que jogam futebol e os rapazes gozam com as meninas por elas serem melhores do que eles.”

**Aluno 12** – “Sim, os homens não são mais do que as mulheres, mas também as mulheres gozam com os homens.”

**Aluna 14** – “Sim, que nem é tudo para rapazes e nem para raparigas.”

**Aluna 15** – “Sim, que devemos respeitar toda a gente.”

**Aluno 16** – “Sim, que não é só os homens nem as mulheres que fazem bullying e não há profissões para meninos nem meninas.”

**Aluno 17** – “O homens e as mulheres pode trabalhar onde quiser.”

**Aluno 19** – “Sim que os meninos não se tem de axar forte.”

**Aluna 21** – “Sim. Eu aprendi que todos os trabalhos são unisexo e que ninguém merece sofrer bullying.”



## ANEXO 12 – FOTOGRAFIAS ATIVIDADE 2

Fotografia 1



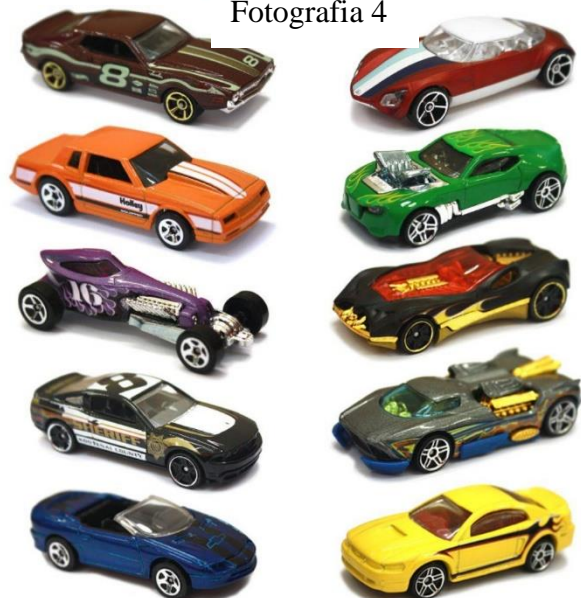
Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13



Fotografia 14



## Referências Bibliográficas das Fotografias

Fotografia 1 – Cozinha – FNAC (2020). *Cozinha de Brincar*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.fnac.pt/mp10664572/Cozinha-de-Brincar-vidaXL>.

Fotografia 2 – Bancada de Ferramentas – EUREKAKIDS (s.d). *Banco de trabalho bosch*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.eurekakids.pt/brinquedo/klein/banco-de-trabalho-bosch-1>.

Fotografia 3 - Bonecas - Doll Collector (2014). *Bonecas Barbies*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.dollcollector.com.br/bonecas-barbie-fab-glitter-t7580-mattel-p5771/>.

Fotografia 4 – Carrinhos – PontoFrio (s.d). *Carrinhos Hot Wheels - Pacote com 10 Carros*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em

<https://www.pontofrio.com.br/brinquedos/carrinhosveiculosbrinquedos/hotwheels/carrinhos-hot-wheels-pacote-com-10-carros-pack-b-mattel-12045392.html>.

Fotografia 5 – Supermercado – MAGALU (s.d). *MERCADINHO TURMA DA MÔNICA*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.magazineluiza.com.br/mercadinho-turma-da-monica-belfix-belfix/p/5349465/br/merc/>.

Fotografia 6 – Kit Limpeza – Kiká Toys (s.d.). *Kit De Limpeza + Aspirador Vileda*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.kikatoys.com/pt/produto/kit-de-limpeza-aspirador-vileda>.

Fotografia 7 – Robot – FNAC (2020). *Robot Sphero BB-8 Star Wars*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.fnac.pt/Robot-Sphero-BB-8-Star-Wars-Conectavel-Robot/a918839>.

Fotografia 8 – Instrumentos Musicais – Imaginarium (2020). *Bateria para criança*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.imaginarium.pt/bateria-para-crianca-rock-drum-garageband-87422.htm>.

Fotografia 9 – Kit Médico – Imaginarium (2020). *Maleta de Médico*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.imaginarium.pt/maleta-de-medico-doctor-set-49343.htm>.

Fotografia 10 – Kit Cientista – Pinterest (s.d.) *Kit cientista kids*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.pinterest.at/pin/340303315588958369/>.

Fotografia 11 – Set Bombeiro – AliExpress (2010-2019). *Bohs crianças fogo fighter chefe jogo de papel conjunto traje jardim de infância extintor de incêndio bombeiro chapéu palco adereços fingir jogar brinquedos*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://pt.aliexpress.com/item/Children-Toys-Kindergarten-Fire-Extinguisher-Cap-Fireman-Stage-Props-Pretend-Play/32409224953.html>.

Fotografia 12 – Kit de Cabeleireiro – Magalu (s.d.). *Meu Kit de Beleza Infantil - Art brink*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.magazineluiza.com.br/meu-kit-de-beleza-infantil-art-brink/p/7847278/br/bqsb/>.

Fotografia 13 – Plasticina - Loja da Criança (2020). *Plasticina Play Doh 112gr*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em <https://www.lojadacrianca.net/artigo/plasticina-play-doh-112gr>.

Fotografia 14 – Legos – Worten (2020). *LEGO Classic 10698 - Caixa de Tijolo Criativa Deluxe*. Consultado a 25 abril 2019. Disponível em [https://www.worten.pt/entretenimento-e-cultura/jogos-e-brinquedos/construcoes/lego-classic-10698-caixa-de-tijolo-criativa-deluxe-MRKEAN-5702015357197?LGWCODE=MRKEAN5702015357197;159349;9295&gclid=Cj0KCQiAkePyBRCEARIsAMy5Scu4Eu24YWv6FHTsG1MBUhyS\\_7UPLSJbZmb9TOX\\_69KUhljwBqMyqmwaAtKQEALw\\_wcB](https://www.worten.pt/entretenimento-e-cultura/jogos-e-brinquedos/construcoes/lego-classic-10698-caixa-de-tijolo-criativa-deluxe-MRKEAN-5702015357197?LGWCODE=MRKEAN5702015357197;159349;9295&gclid=Cj0KCQiAkePyBRCEARIsAMy5Scu4Eu24YWv6FHTsG1MBUhyS_7UPLSJbZmb9TOX_69KUhljwBqMyqmwaAtKQEALw_wcB).