



Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os estereótipos de género  
numa turma do 1º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Patrícia Raquel do Adro Lisboa

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Hugo Alexandre Lopes Menino

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, Dezembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que acolheu os meus momentos de tristeza e frustração e que celebrou as minhas conquistas, nunca me deixando desistir dos meus sonhos.

Aos meus tios e às minhas avós, pois sem o apoio deles não me tinha sido possível chegar tão longe.

À Carolina e à Bruna, as minhas companheiras neste percurso de cinco anos, a quem devo tanto o facto de nunca me terem deixado cair.

Aos avôs, que onde quer que estejam, sei que estão orgulhosos.

Ao meu orientador, professor Hugo Menino, pelo apoio e disponibilidade constantes, e por tudo o que me ensinou ao longo desta jornada. Sei que graças a si, sou hoje uma melhor educadora.

À professora Maria João, que abraçou este tema comigo e me ajudou a superar-me a mim própria.

A todas as cooperantes que me ajudaram a crescer enquanto profissional.

A todos vós, agradeço do fundo do coração.



## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e encontra-se organizado em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa que tem como objetivo principal identificar os estereótipos de género num grupo de crianças do 1º ano de escolaridade.

A parte reflexiva relata as reflexões críticas e fundamentadas das aprendizagens mais relevantes que foram realizadas ao longo das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A parte segunda, a dimensão investigativa, apresenta o estudo elaborado durante a Prática Pedagógica do 1º Ciclo I, numa turma do 1º ano. O estudo incide sobre a área da Cidadania, e pretende compreender se existiriam estereótipos de género na turma do 1º ano e se era possível a desconstrução dos mesmos através de um conjunto de atividades. Para atingir esta finalidade, realizaram-se entrevistas iniciais a fim de se identificar os estereótipos existentes, implementou-se um conjunto de atividades na tentativa de desconstruir os estereótipos iniciais e, por fim, realizou-se uma entrevista final para compreender se os estereótipos iniciais foram de facto desconstruídos.

Para a realização do estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, onde participaram seis crianças.

Neste sentido, a análise dos dados obtidos revelou que existem efetivamente estereótipos de género por parte das crianças, sendo os rapazes os que mais demonstram estereótipos. Por sua vez, embora as atividades implementadas tenham tido algum impacto, não modificaram de forma significativa os estereótipos apresentados inicialmente.

### **Palavras chave**

Cidadania, Estereótipos, Género, Estereótipos de género,  
Igualdade de género.

## ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report is part of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, and is organized into two parts: the reflective dimension and the investigative dimension with the main objective of identifying gender stereotypes in a group of 1st grade children.

The reflective part reports the critical and reasoned reflections of the most relevant learning that were carried out throughout the Pedagogical Practices in the context of DayCare, Kindergarten and Primary School.

The second investigative part presents the study developed during the Pedagogical Practice of 1st Cycle I, in a 1st grade class. The study focuses on the area of Citizenship, whose purpose was to understand if there were gender stereotypes in the 1st grade class and if it was possible to deconstruct them through a set of activities. To achieve this purpose, initial interviews were conducted to identify the stereotypes, a set of activities was implemented in an attempt to deconstruct the initial stereotypes and, finally, a final interview was conducted to understand if the initial stereotypes were in fact deconstructed.

To carry out the study we chose a qualitative methodology, descriptive and interpretive in nature, where six children participated.

In this sense, the analysis of the data obtained revealed that there are effectively gender stereotypes by the children, being the boys the ones who show the most stereotypes. In turn, although the implemented activities had some impact, they did not significantly change the stereotypes initially presented.

### **Keywords**

Citizenship, Gender, Gender stereotypes, Gender equality, Gender stereotypes, Gender equality.

# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| Agradecimentos.....  | iii       |
| Resumo.....  | v         |
| Abstract .....   | vii       |
| Índice de figuras .....  | x         |
| Índice de quadros .....  | xii       |
| Abreviaturas .....   | xiii      |
| Introdução .....   | 1         |
| Parte I – dimensão reflexiva.....  | 2         |
| <b>CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE .....</b>                                     | <b>2</b>  |
| 1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE: A INSTITUIÇÃO, A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS.....             | 2         |
| 1.2 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE CRECHE ...                             | 7         |
| <b>CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>                        | <b>13</b> |
| 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: A INSTITUIÇÃO, A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS ..... | 13        |
| 2.1 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....                | 18        |
| <b>CAPÍTULO III — A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>                | <b>24</b> |
| 3.1 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CEB: A INSTITUIÇÃO A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS.....              | 25        |
| 3.2 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB.....                           | 28        |

|  |           |
|--|-----------|
| Parte II – dimensão investigativa .....  | 40        |
| <b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>  | <b>40</b> |
| 1.1 - MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO .....   | 40        |
| 1.2 - PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO .....  | 41        |
| 1.3 - QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....   | 42        |
| <b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>   | <b>43</b> |
| 2.1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....   | 44        |
| <b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....</b>   | <b>63</b> |
| 3.1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS.....  | 63        |
| 3.2. - CONTEXTO E PARTICIPANTES .....  | 64        |
| 3.3 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....  | 66        |
| 3.4 - METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS .....  | 67        |
| 3.5 - FASES DO ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS TAREFAS IMPLEMENTADAS .....  | 68        |
| <b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>  | <b>72</b> |
| 4.1 - LEVANTAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO MANIFESTADOS PELOS ALUNOS:<br>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS.....  | 72        |
| 4.2. - IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES – MONITORIZAÇÃO DAS IDEIAS ESTEREOTIPADAS<br>.....   | 81        |
| 4.3. - LEVANTAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO MANIFESTADOS PELOS ALUNOS:<br>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FINAIS COMPARAÇÃO COM OS RESULTADOS OBTIDOS NA<br>ENTREVISTA INICIAL..... | 91        |
| <b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO .....</b>  | <b>98</b> |
| 5.1. - CONCLUSÕES .....  | 98        |
| 5.2. - LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....  | 100       |
| Conclusão do relatório .....   | 102       |
| Referências bibliográficas.....  | 104       |
| Anexos.....  | 112       |
| <b>ANEXO 1.....</b>  | <b>1</b>  |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>ANEXO 2.....</b>  | <b>4</b>   |
| <b>ANEXO 3.....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>ANEXO 4.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>ANEXO 5.....</b>  | <b>28</b>  |
| <b>ANEXO 6.....</b>  | <b>32</b>  |
| <b>ANEXO 7.....</b>  | <b>38</b>  |
| <b>ANEXO 8.....</b>  | <b>43</b>  |
| <b>ANEXO 9.....</b>  | <b>55</b>  |
| <b>ANEXO 10.....</b> | <b>61</b>  |
| <b>ANEXO 11.....</b> | <b>68</b>  |
| <b>ANEXO 12.....</b> | <b>72</b>  |
| <b>ANEXO 13.....</b> | <b>79</b>  |
| <b>ANEXO 14.....</b> | <b>81</b>  |
| <b>ANEXO 15.....</b> | <b>84</b>  |
| <b>ANEXO 16.....</b> | <b>90</b>  |
| <b>ANEXO 17.....</b> | <b>93</b>  |
| <b>ANEXO 18.....</b> | <b>97</b>  |
| <b>ANEXO 19.....</b> | <b>100</b> |
| <b>ANEXO 20.....</b> | <b>103</b> |
| <b>ANEXO 21.....</b> | <b>107</b> |
| <b>ANEXO 22.....</b> | <b>111</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                 |    |
|-----------------|----|
| Figura I.....   | 20 |
| Figura II.....  | 20 |
| Figura III..... | 21 |
| Figura IV.....  | 21 |
| Figura V.....   | 22 |
| Figura VI.....  | 22 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|                  |    |
|------------------|----|
| Quadro I.....    | 66 |
| Quadro II.....   | 69 |
| Quadro III.....  | 70 |
| Quadro IV.....   | 73 |
| Quadro V.....    | 73 |
| Quadro VI.....   | 75 |
| Quadro VII.....  | 76 |
| Quadro VIII..... | 77 |
| Quadro IX.....   | 79 |
| Quadro X.....    | 90 |
| Quadro XI.....   | 91 |
| Quadro XII.....  | 91 |
| Quadro XIII..... | 92 |
| Quadro XIV.....  | 93 |
| Quadro XV.....   | 94 |

## ABREVIATURAS

1.ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

CSPP – Centro Social e Paroquial dos Pousos

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PIT – Plano Individual de Trabalho

PG – Plano de Grupo

PP – Prática Pedagógica

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

V PNI – V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira parte referente à dimensão reflexiva e a segunda referente à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em quatro capítulos, cada um referente a um dos contextos experienciados em cada umas das Práticas Pedagógicas (PP) - a Creche, onde tive a oportunidade de trabalhar com crianças entre os 12 e os 36 meses, o Jardim de Infância, onde as idades das crianças estavam compreendidas entre os três e os sete anos, e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), onde o primeiro semestre foi realizado com uma turma do 1º ano e o segundo com uma turma do 4º ano de escolaridade. Cada capítulo contém uma caracterização do contexto, onde é feita a descrição da instituição, da sala e do grupo de crianças seguindo-se as reflexões relativas às aprendizagens mais significativas de cada contexto.

A segunda parte diz respeito à dimensão investigativa, onde consta o estudo realizado numa turma do 1º ano do 1º CEB, ligado à área da Cidadania, que procura compreender os possíveis estereótipos de género existentes nessa mesma turma e se estes podem ou não ser desconstruídos recorrendo a um conjunto de atividades. Desta forma esta segunda dimensão encontra-se dividida em cinco capítulos – o primeiro capítulo denomina-se Introdução e abrange subcapítulos como a motivação, pertinência e questões da investigação; o segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico onde estão presente subcapítulos relacionados ao desenvolvimento infantil e às questões de género; o terceiro capítulo abarca a metodologia, onde se apresentam as opções metodológicas, contexto e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, análise de dados e descrição das tarefas; o quarto capítulo integra a apresentação, análise e discussão dos resultados e, o quinto capítulo trata a conclusão do estudo, onde se apresentam também limitações e recomendações para futuras investigações.

# PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O presente capítulo tem como objetivo dar a conhecer as principais aprendizagens que realizei durante a PP, dentro da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que decorreu ao longo do primeiro semestre do primeiro ano do mestrado.

Assim sendo, e para contextualizar todas estas aprendizagens, irá surgir em primeiro lugar uma contextualização do contexto educativo da PP, fazendo uma breve descrição da instituição, da sala e do grupo de crianças. Em seguida começará a dimensão reflexiva propriamente dita, onde irei abordar dois dos temas que considero terem sido os que mais me levaram a refletir semana após semana, transformando-se em aprendizagens valiosas durante este percurso em contexto de creche, sendo estes “Observar para planificar: a importância das necessidades e interesses das crianças na construção das propostas educativas” e “Organização do espaço e do material como potenciadores do envolvimento e das aprendizagens”.

### *1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE: A INSTITUIÇÃO, A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS*

#### **1.1.1 - A instituição**

A PP em contexto de Creche teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de matriz Cristã no concelho de Leiria entre os meses de outubro de 2020 e janeiro de 2021, que está localizada no concelho de Leiria, mais precisamente na freguesia de Pousos.

Na IPSS é possível encontrar não só a valência de Creche, para crianças idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, como também a de Jardim de Infância, para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Estas dispõem de um horário

semanal das 8h30m da manhã às 18h30m da tarde, no entanto existe um prolongamento de horário, tendo o Centro Infantil que funcionar das 7h45m da manhã até as 19h15m da tarde. Em termos de capacidade legal a instituição tem capacidade para albergar 132 crianças, sendo 58 crianças a capacidade total da valência de Creche e 73 crianças no Jardim de Infância.

Penso ainda ser importante referir, que o Centro Infantil da instituição se referencia pela abordagem educativa Reggio Emilia, uma pedagogia participativa, que tem como objetivo “incentivar o desenvolvimento intelectual das crianças” sendo estas “encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através das “cem linguagens” (...)” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.23) através de uma abordagem que visa ter em conta as necessidades e interesses das crianças por meio da escuta ativa e que acredita que as crianças são sujeitos únicos com direitos, que têm potencial, plasticidade, desejo de crescer e curiosidade, sendo capaz de aprender por si próprias. Assim, é com base nos princípios desta pedagogia, bem como nos documentos reguladores como o Manual de Processos-Chave e no Projeto Educativo (PE), que a instituição desenvolve a sua ação educativa.

### **1.1.2 - A sala de atividades**

A PP foi realizada na Creche III, onde o espaço disponível era amplo e tinha áreas bem definidas, como a área da biblioteca, dos jogos de mesa, dos jogos de chão, a cozinha e a área do faz de conta, a garagem, o atelier e o cantinho da mesa de luz.

No interior da mesma encontrava-se ainda um anexo e uma casa de banho equipada com sanitas, lavatórios, muda fraldas e uma banheira.

O anexo tinha inicialmente como função auxiliar no período das higiènes, sendo aqui que as crianças brincavam enquanto esperavam pela sua vez de ir à casa de banho, sendo este também o espaço onde se encontrava a área do tapete, onde era dado o reforço da manhã, cantadas as canções do “Bom dia”, e a área dos jogos de chão. Este

espaço foi também diversas vezes utilizado por mim e pela minha colega de PP para a realização de propostas educativas, como explorações com farinha e arroz, para que nos fosse possível trabalhar com o elemento surpresa. Ou seja, antes da exploração do elemento surpresa, as crianças brincavam na sala e só depois de estar tudo organizado, entravam no anexo e descobriam o que tínhamos preparado para elas, o que se ilustra no seguinte excerto da 3.<sup>a</sup> reflexão semanal:

O saco de farinha foi mostrado às crianças e a sua exploração por parte das crianças foi incentivada, tocando, colocando na boca, cheirando etc. Depois desta pequena exploração as crianças foram convidadas a ir até ao anexo para explorar mais deste elemento com o auxílio das mesas sensoriais e dos materiais disponibilizados para o efeito. (Anexo 1 – Reflexão Individual – Semana de 2 a 4 de novembro de 2020, 3.<sup>a</sup> reflexão)

No entanto, com a mudança das áreas da sala que foi descrita anteriormente, as funções do anexo acabaram também por sofrer alterações, uma vez que a mudança mais marcante foi precisamente neste espaço. Assim o anexo, para além das suas funções anteriores, passou a conter a área da manta, onde é dado o reforço da manhã e cantadas as canções do “Bom dia” e a área dos jogos de chão, podendo as crianças deslocar-se a este espaço para brincar nos momentos de brincadeira livre.

Há que referir que esta mudança idealizada pela educadora teve em conta o desenvolvimento das crianças e os seus interesses, de modo que alguns dos espaços ficassem mais acessíveis e outros fossem expandidos, com o intuito de que, tal como referem Post e Hohmann (2007), o ambiente permitisse continuar a promover o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico e comunicativo, bem como ao nível das competências cognitivas e sociais. No seguinte excerto da 12.<sup>a</sup> reflexão semanal podemos compreender um pouco melhor o porquê desta mudança:

Em termos de situações educativas, na reflexão da semana passada já tinha sido referida a questão da mudança de local do reforço da manhã e das canções do “Bom dia” para o anexo por necessitarmos de preparar o espaço da sala sem a presença das crianças e que, esta mudança tinha feito sentido com as intenções que a educadora tinha de mudar a disposição da sala, passando o tapete para o anexo. Esta semana, esta mudança nos espaços da sala efetivou-se tendo sido feita na sexta-feira

passada. (Anexo 2 – Reflexão Individual – Semana de 18 a 21 de janeiro de 2021, 12ª reflexão).

Relativamente aos materiais, a sala encontrava-se equipada com armários e cestos para a arrumação dos brinquedos, um sofá com almofadas na área da biblioteca, mesas e cadeiras, tanto na área dos jogos de mesa, onde era possível encontrar diversos jogos de encaixe e de empilhamento, como na área da cozinha, equipada com moveis de madeira, como lavatórios, fogões de madeira e plástico, bem como utensílios de cozinha. Na área do faz de conta existiam roupas e acessórios que as crianças podiam utilizar, bonecos e seus respectivos adereços (bacios, berços, etc.). A sala tinha ainda a zona da mesa de luz, na qual eram utilizados os blocos sensoriais e os legos translúcidos; uma mesa sensorial perto do *atelier* da sala, espaço em que as paredes e o chão estavam revestidos de papel, com o intuito de que as crianças pudessem pintar com lápis de cor, um tapete de atividades com uma pista de carros estampada, onde as crianças podiam brincar com carros.

As crianças tinham ainda acesso a outros espaços da instituição como os corredores e a sala polivalente, lugares nos quais realizámos algumas propostas educativas, como circuitos motores; o *atelier*, utilizado, por exemplo, para a criação de instalações alusivas ao Natal, e o espaço exterior, sendo que neste encontramos materiais como escorregas, baloiços feitos com pneus, triciclos, carrinhos e várias caixas com brinquedos utilizados tanto no parque como na caixa de areia.

### **1.1.3 - O grupo de crianças**

O grupo de crianças da Creche III, era um grupo heterogéneo com oito crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino, perfazendo um total de dezasseis crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses. As crianças demonstraram ser bastante curiosas e com gosto por explorar tanto os materiais existentes na sala, como aqueles que lhes apresentámos durante as propostas educativas.

Através da observação e da escuta ativa diária das ações e focos de interesses das crianças, percebi, durante a PP, que existia também um interesse pela exploração sensorial de diferentes texturas, sabores e cores, principalmente por parte das crianças

mais novas, e pela exploração do encher e esvaziar recipientes, que mais tarde se tornou também numa exploração sobre o espaço que o corpo ocupa através da utilização de caixas de cartão, principalmente por parte das crianças mais velhas.

Esta era uma sala que contava com dois grupos de idades distintos, sendo possível separar o grupo entre o “grupo de crianças mais novas”, que se encontravam entre um e os dois anos, e o “grupo das crianças mais velhas”, que consiste nas crianças que se encontravam entre os dois e os três anos. Desta forma, observava-se que, segundo os estágios de desenvolvimento de Piaget, os dois grupos de crianças estavam em fases distintas do desenvolvimento, estando o primeiro grupo no estágio sensório-motor e o segundo no estágio pré-operatório.

Este aspeto traduziu-se na adaptação de algumas das propostas educativas, utilizando-se estratégias de diferenciação pedagógica, para que estas fizessem sentido com a fase de desenvolvimento e os interesses de todas as crianças da sala, o que tornou as planificações ainda mais desafiantes.

Além disso, esta diferença de um ano entre os grupos de crianças manifesta também um nível de desenvolvimento diferente para cada uma das faixas etárias. Isto significa que, para o grupo das crianças mais novas, os períodos sensíveis de desenvolvimento são, por exemplo, o da aquisição da marcha e de independência às refeições. Assim, em relação à aquisição da marcha, no início de outubro, quatro das oito crianças deste grupo já tinham a marcha adquirida, tendo as restantes evoluído neste aspeto, sendo que, no final da PP, já todas tinham adquirido a marcha. No que concerne à independência às refeições, inicialmente apenas quatro delas não necessitavam de ajuda com o segundo prato; no final da PP já todas as crianças deste grupo etário conseguiam comer o segundo prato sozinhas, embora muitas vezes o fizessem com as mãos e cinco delas também já tinham autonomia ao comer a sopa.

No grupo das crianças mais velhas, o período sensível mais relevante está relacionado com o controlo dos esfíncteres que levará ao desfralde. Assim, das 8 crianças que fazem parte do grupo das crianças mais velhas, três usavam fralda durante todo o dia, embora lhes fosse pedido nas horas da higiene que utilizassem a sanita ou o bacio, de forma a

iniciar o desfralde, três utilizavam fralda apenas na hora da sesta, tendo já sido feito o desfralde no restante do dia e as duas restantes já não utilizavam fralda em nenhum momento do dia

## *1.2 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE CRECHE*

### **1.2.1 - Observar para planificar: a importância das necessidades e interesses das crianças na construção das propostas educativas**

Logo nas primeiras semanas de PP, em que começamos a conhecer o funcionamento e dinâmica da sala, as próprias crianças e a educadora, foi-me possível apreender, através de reflexões com a educadora, diversos aspetos da abordagem Reggio Emilia e como planear e planificar propostas educativas de acordo com a mesma. Percebi que a observação é a ação mais importante, na medida em que, indo ao encontro do que diz Lino (2016), o educador é um observador, que deve ter uma atitude de escuta atenta para que seja elaborada uma planificação com significado, isto é, uma planificação com propostas educativas centradas na criança, nas suas necessidades e interesses, tendo em conta que é através da observação que o educador consegue descobrir “o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais são as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). Dito isto, saliento na minha primeira reflexão semanal que:

Nesta ótica, a observação foi bastante importante e interessante, não só pelo porque nos pudemos aperceber do desenvolvimento deles para planificar e atuar de acordo com o mesmo, como também nos possibilitou estar atentas ao que as crianças nos mostram como interesses, tanto a nível individual como em grupo (...) focando-nos também na forma como eles interagem com os objetos, se têm alguma curiosidade mais específica, algum interesse em particular, à forma como estão a segurar ou não o objeto, o que estão realmente a fazer com ele, etc. (Anexo 3 – Reflexão Conjunta – Semana de 12 a 14 de outubro de 2020, 1ª reflexão)

Até ao momento, esta era uma abordagem nova para mim, uma vez que todas as planificações que tinha tido oportunidade de consultar até então eram guiadas pelas

áreas de conteúdo e subdomínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), algo que não faz sentido em creche, visto que estas estão orientadas para o trabalho em Jardim de Infância (JI), e, sobretudo, pelos interesses do adulto, ou seja, este planificava tendo em conta o que considerava ser mais importante ou interessante de desenvolver com as crianças em determinada altura.

Este tipo de planificação, em que não existe uma observação, seja ela planeada ou espontânea por parte do adulto, percebendo quais são os interesses e necessidades das crianças a nível social, cognitivo, motor e emocional, as suas características individuais e como as crianças em questão aprendem, pode levar a que haja propostas desinteressantes, sem grandes níveis de implicação, resultando em poucas ou nenhuma aprendizagens significativas por parte das crianças.

Inicialmente, saber o que observar e o que fazer com essas observações foi um desafio, pois não sabia que tipo de observações seriam as mais relevantes: se os objetos explorados pelas crianças, se as ações que estas efetuavam com os mesmos, por exemplo. No entanto, apesar disso, ao iniciar as minhas observações, percebi rapidamente que era através deste “olhar” de forma diferente para o brincar das crianças, criando um ambiente de escuta ativa por parte do adulto, que me era possível conhecer, de facto, o grupo de crianças, os seus interesses, o seu nível de desenvolvimento e o que precisam para que o desenvolvimento de determinadas capacidades emergentes seja levado ao nível seguinte.

Desta forma, realizei diariamente o exercício de me sentar perto de um grupo de crianças e observá-las em brincadeira livre, escutando-as ativamente de forma a que, tal como refere Lino (2013), interpretasse e desse sentido às mensagens que as crianças me passavam, legitimando as mesmas, e num ciclo de observação-documentação-interpretação no momento da planificação, providenciasse uma forma de construir uma proposta educativa que tivesse em consideração toda a escuta realizada anteriormente, valorizando assim as suas capacidades, interesses e necessidades.

Desta forma, as planificações foram sempre efetuadas a partir das observações realizadas, como saliento na minha 9.<sup>a</sup> reflexão:

Esta ideia surgiu de várias observações feitas por mim e pela minha colega Bruna ao longo das últimas semanas, em que as crianças exploraram e experimentaram o colocar-se dentro de caixas vazias e cestos, colocaram-se dentro do encaixe do lava-loiça da área da casinha da sala, do subir e descer de bancos e cadeiras entre outras ações como estas. Por esse motivo, considerámos importante “ouvir” as crianças que nos estavam claramente a dar sinal de uma necessidade de exploração sua. (Anexo 4 – Reflexão Individual – Semana de 14 a 16 de dezembro de 2020, 9ª reflexão)

Através disto foi possível constatar que o interesse das crianças pela provocação apresentada era mais elevado do que noutras atividades observadas anteriormente, em que não existia este tipo de cuidado e envolvimento relativamente às suas necessidades e interesses.

Deste ponto de vista, começou a fazer sentido que, independentemente da abordagem ou metodologia utilizada, é imprescindível que as crianças sejam envolvidas no processo de planificação de propostas, uma vez que estas são criadas e desenvolvidas para as mesmas. Não é coerente que não seja dada voz e agenda às crianças para as quais estamos a planificar propostas, uma vez que são estas que vão usufruir e realizar aprendizagens a partir das mesmas.

Loris Malaguzzi, citado por Edward et al. (2016), utilizou uma metáfora que retrata precisamente o significado de observar para planificar. Esta metáfora pretendia salientar a importância de se observar exatamente o que as crianças dizem, de forma que o professor, ou neste caso o educador, possa captar a ideia e lançá-la de volta, ou seja, o professor observa o potencial da ideia da criança e torna-a operacional, permitindo que desta forma que todo o grupo a possa explorar.

Em creche, este tipo de trabalho de observar as crianças não é fácil, pois nestas idades ainda é difícil conseguir perguntar-lhes quais são os seus interesses, ou o que gostariam de fazer na escola e obter uma resposta concreta, sendo que com as crianças mais pequenas esta nem poderá ser uma opção. Apesar disso, tornou-se óbvio, que mesmo sem comunicar através da fala, as crianças comunicam connosco, transmitem-nos informações relevantes se estivermos atentos o suficiente para as captar, através dos

seus gestos, das suas ações, das suas tentativas, das suas escolhas e, no fundo, das suas cem linguagens.

Por fim, penso ser importante refletir um pouco sobre a real importância e influência que a observação tem no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Para isso, utilizarei como exemplo o seguinte excerto da minha 4ª reflexão semanal:

O encher e o esvaziar tem sido ação principal das crianças mais velhas desde a primeira exploração sensorial, enquanto vão ganhando noções de volume e quantidade ao seu ritmo. Estes exemplos de observações relacionam-se com o que diz Hohmann et al., no sentido em que “Uma criança pequena aprende o que é um objeto explorando-o (...)” e “À medida que as crianças se vão familiarizando com os objetos (...) vão se interessando por juntá-los e utilizá-los em conjunto.” (Hohmann et al, 1979, p. 178-181). (Anexo 5 - Reflexão Individual – Semana de 9 a 11 de novembro de 2021, 4ª reflexão).

A partir deste excerto, conseguimos concluir que estas ações só foram percebidas através da observação de momentos de brincadeira livre e de propostas nas quais o encher e esvaziar não eram as principais aprendizagens. Todavia, compreendemos que estas ações se encaixavam no período de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, levando-nos a planificar propostas como as presentes na planificação de 16 a 18 de novembro (anexo 6), onde é possível observar quais as aprendizagens que pretendíamos que as crianças atingissem, refletindo assim as potencialidades de desenvolvimento deste tipo de propostas.

### **1.2.2 - A organização do espaço e do material como potenciadoras do envolvimento e das aprendizagens**

Nesta PP deparei-me pela primeira vez com a realidade de ter de preparar e organizar o espaço e o material necessário para realizar, da melhor forma possível, as propostas educativas planificadas. Este foi de facto uma temática que inicialmente não pensei que pudesse ser tão complexa e, principalmente, determinante no que toca ao envolvimento das crianças nas provocações e, conseqüentemente, nas aprendizagens realizadas pelas mesmas.

Devido a este desconhecimento, algumas das minhas propostas educativas não correrem tão bem como o esperado. Algumas delas, por necessitarem de toda uma reorganização de espaços e melhor preparação de material, outras apenas careciam de alguns ajustes, levaram a que a apresentação da proposta fosse quase totalmente alterada. Há dois episódios de que me recordo sempre que penso nesta temática: o primeiro ocorreu numa das minhas primeiras intervenções, em que, ao contar uma história com o auxílio de um pequeno cenário e alguns fantoches de pauzinho, deveria ter organizado as crianças no espaço de diferente forma, sentando-as em meia-lua, colocando as crianças mais novas nos seus carrinhos. Ao não efetuar esta organização, criei uma situação em que as crianças mais novas tentavam mexer no material, destabilizando a narração da história e onde as crianças mais velhas não conseguiam observar os elementos que estavam a ser utilizados, acabando por se dispersarem. Vejamos a forma como reflito sobre isto na minha 4ª reflexão semanal:

não colocámos as crianças dispostas na manta como queríamos, o que resultou numa má organização do espaço, e que por consequência a história não fosse contada da forma que pretendíamos, acabando por não fazer a ligação com a provocação da forma correta. Para que todas as crianças conseguissem ver o cenário colocado no chão e estar com atenção ao que estava a ser contado, estas deveriam estar sentadas em meia-lua e os mais pequenos colocados nos carrinhos para que não mexessem no material necessário para a história (Anexo 5 – Reflexão Individual – Semana de 9 a 11 de novembro de 2020, 4ª reflexão)

O segundo episódio decorreu numa proposta que tinha como objetivo a exploração da luz e da sombra, em que o material preparado não era resistente o suficiente, acabando rapidamente por se estragar, o que fez com que parte das propostas perdesse completamente o sentido.

De facto, através destes exemplos é possível compreender que, ao longo da PP, foram vários os erros que cometi em relação à organização e preparação do material, levando a propostas mal conseguidas, ou que tiveram de sofrer várias alterações de última hora.

Todos estes momentos fizeram-me questionar bastante sobre qual era a real importância de uma boa organização do espaço e do material quando apresentamos uma provocação a um grupo de crianças, aprendendo que o espaço e o material de uma proposta devem ser pensados com o maior dos cuidados, prevendo situações que poderão ser problemáticas, de forma a ter uma solução caso aconteçam. Ademais, os espaços devem ser preparados com a devida antecedência, tendo o adulto bem presente a forma como os pretende utilizar de modo que no momento da atuação não haja dúvidas sobre o seu desenrolar.

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, pela qual a instituição se rege, o espaço é visto como um terceiro educador na medida em que, segundo Loris Malaguzzi, citado por Edwards et.al. (2016), o espaço é valorizado devido ao poder que tem para promover relações entre pessoas e potenciar aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas, sendo que serão os materiais escolhidos e a sua organização atraente que se tornará um convite à exploração, permitindo o desenvolvimento de capacidades e a realização de aprendizagens.

O ambiente em que nos encontramos “fala”, transmitindo-nos emoções e sensações. Essa é uma experiência pela qual acredito que todos nós já tenhamos passado, e isto não é diferente com as crianças. É a partir do ambiente e principalmente dos materiais previamente preparados e escolhidos pelo educador que as crianças terão a oportunidade de exercer ações sobre estes, relacionando-os com outros ou com o seu próprio corpo experimentando novos desafios e questionando-se sobre os resultados que irão obter ao testarem novas experiências com esses materiais, uma vez que, tal como nos dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o ambiente e o material deverão refletir a competência participativa da criança. Tendo estes aspetos em consideração, podemos concluir que um espaço organizado de forma apelativa, que promove uma multiplicidade de experiências, é indispensável a uma boa prática educativa, dado que este pode ser “estimulante ou limitador de aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.35).

Os espaços devem ser apresentados de forma apelativa, ou seja, com um sentido estético na sua apresentação, sendo agradável à vista e fazendo com que as crianças se sintam acolhidas. Os materiais, como já referido, deverão ser organizados com antecedência, de maneira que as crianças sintam que se encontram num espaço coerente, onde podem começar de imediato as explorações, estando o material ao seu alcance.

## CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Este segundo capítulo da dimensão reflexiva pretende apresentar as principais aprendizagens que realizei durante a PP dentro da UC de Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI, que decorreu ao longo do segundo semestre do primeiro ano de mestrado, de abril a junho de 2021. Desta forma, irei começar com uma caracterização do contexto educativo, fazendo uma breve descrição da instituição, da sala e do grupo de crianças. Seguidamente abordarei os dois temas que me suscitaram mais interesse, reflexão e momentos de grande aprendizagem enquanto mestranda durante todo o meu percurso em contexto de JI, sendo estes “Trabalhar com a Metodologia de Trabalho por Projeto: as dificuldades e aprendizagens” e “Brincar no exterior: o papel da natureza nas aprendizagens das crianças”.

Defini estes temas para a minha reflexão, porque, além do já referido anteriormente, foram os temas que mais me impactaram. A metodologia de trabalho de projeto foi uma metodologia com a qual nos foi pedido que trabalhássemos, havendo da minha parte uma grande exploração e apropriação da mesma no decorrer de todo o semestre. O Brincar no exterior foi também algo com que contactei de forma diferente pelas características da instituição, que me levou a ver o papel da natureza e a importância que esta tem nas aprendizagens das crianças com um olhar mais atento.

### *2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: A INSTITUIÇÃO, A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS*

### **2.1.1 - A instituição**

A PP em contexto de JI teve lugar numa instituição de cariz público, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Caranguejeira – Santa Catarina da Serra, onde estão também inseridas outras dezasseis instituições, e que está localizada no concelho de Leiria.

Este agrupamento rege-se pelo Projeto Educativo (PE) “Todos diferentes, iguais oportunidades de sucesso”, comum a todas as instituições. Para além do PE, a instituição guia-se ainda pelo Regulamento Interno (RI), pelo Plano Anual de Atividades (PAA), pelas OCEPE e, cada sala, pelo seu Plano de Grupo (PG) que neste ano letivo se intitulou de “Rio Abaixo...Rio Acima”.

Em termos de estrutura, trata-se de um JI pequeno e com um ambiente bastante acolhedor, albergando apenas duas salas de atividades, a sala 1 e a sala 2, ambas com grupos de crianças heterogéneos (idades compreendidas entre os três e os sete anos); um refeitório, uma cozinha, um hall, uma sala polivalente, duas casas de banho para as crianças e uma para os adultos, uma sala de reuniões/biblioteca, neste momento utilizada também como sala de isolamento e um amplo espaço exterior. Nesta instituição as atividades letivas tinham início às 9h da manhã, terminando às 15h30m, com pausa para almoço das 12h45 às 14h. Para o restante tempo, das 8h às 9h e também às 19h, existiam colaboradoras das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que ficam responsáveis pelas crianças, sendo por vezes, no tempo da tarde eram dinamizadas algumas atividades, como por exemplo as aulas de Judo. As restantes AAAF, como a música e a dança foram efetuadas durante o período letivo.

### **2.1.2 - A sala de atividades**

A PP foi realizada na Sala 1 da instituição, uma sala espaçosa, organizada tendo em conta os interesses das crianças e com áreas bem definidas, como a área da manta - onde eram realizados os momentos de reunião em grande grupo, como é o caso do acolhimento no início da manhã, a área da biblioteca, a área dos jogos, a garagem, a oficina, a área da pintura a casinha e as mesas de trabalho - onde se realizavam

atividades como: desenhos, trabalhos plásticos e utilização da plasticina; também é aqui que se realiza o lanche da manhã.

Posteriormente, ao longo da PP, foram acrescentadas a área do cabeleireiro e a área do médico. Esta última como produto do trabalho de projeto realizado com as crianças, sobre a qual irei aprofundar mais à frente noutro tópico desta reflexão. Em relação aos materiais disponibilizados nas diferentes áreas, estes eram variados, todos bem conservados e adequados à faixa etária e interesses do grupo de crianças. Em termos de arrumação existem armários de madeira com caixas e cestos nos quais estavam brinquedos, mesas e cadeiras na área de trabalho, uma estante para os livros, sofás e tapete, mobília de madeira na casinha e uma bancada com lavatório, sítio onde é preparado o lanche da manhã e que serve de auxílio à preparação de algumas propostas, bem como de arrumação de material e trabalhos efetuados pelas crianças.

Relativamente aos brinquedos, estão à disposição das crianças livros, carrinhos, legos e outros jogos de construção; jogos de mesa como puzzles, contas e outros jogos de encaixe, ferramentas, roupas e acessórios, loiça e comida de plástico, papel, canetas, lápis, tesouras, cavalete de pintura, tintas, pincéis, etc. Com o aparecimento das duas novas áreas referidas acima surgiram também novos materiais e brinquedos, como é o caso de uma estrutura de madeira com banco, escovas de cabelo, rolos e pulseira para o cabeleireiro e as caixas de madeira, mala do médico, termómetros, seringas, estetoscópico, martelo de reflexos, otoscópio e ligaduras para a área do médico. Este tipo de mudanças, por mais pequenas que possam ser, demonstram-se sempre importantes na dinâmica do espaço, do grupo e nas intenções do educador, uma vez que, tendo em conta as palavras de Lopes da Silva et al. (2016), estas são a expressão dessas mesmas intenções através da modificação das áreas da sala de modo que estas vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Ademais, considero importante referir que a maior parte das paredes da sala estão revestidas por cortiça ou quadros de esponja, onde são expostos os trabalhos feitos pelas crianças e alguns outros registos, como o quadro das presenças, o calendário dos aniversários e a tabela das áreas da sala. Na sala existe ainda uma porta que nos dá

acesso direto ao exterior, um espaço amplo e passível de muitas utilizações que se encontra adaptado à curiosidade natural das crianças em explorar a natureza, como referido no seguinte excerto da Caracterização do Jardim de Infância, da sala de atividades e do grupo de crianças:

este é um espaço que se encontra adaptado à curiosidade natural da criança em explorar e à sua necessidade, característica desta faixa etária, em expandir as capacidades motoras, uma vez que “no domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecer estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos.” Este domínio acaba por relacionar-se com o desenvolvimento cognitivo, no sentido em que “através do movimento a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação” (Bento, 2015, p.130). (Anexo 7 - Caracterização do Jardim de Infância, da sala de atividades e do grupo de crianças)

Este espaço é composto por três áreas principais bem delineadas: a área da relva - onde as crianças têm a oportunidade de contactar com mais elementos naturais como as árvores, flores, insetos, entre outros, sendo ainda possível fazer uso da mesa de piquenique e da casinha de tijolo -, a área do parque infantil que está devidamente equipado com baloiços e escorregas; e a caixa de areia, local onde as crianças podem utilizar os seus baldes, utensílios de cozinha e camiões de plástico.

Para além destes equipamentos existe uma casinha de plástico, diversas bicicletas com que as crianças podem pedalar por todo o espaço de cimento e também alguns jogos pintados no chão como o jogo da glória e o xadrez, dos quais usufruí para a realização de algumas propostas educativas. Por fim, este espaço começou, a certo momento, a ser também usado para concretizar parte do acolhimento da manhã, fazendo com as crianças pequenos exercícios mais movimentados de forma que se mantivessem mais concentrados ao longo da primeira proposta do dia.

### **2.1.3 - O grupo de crianças**

O grupo de crianças da Sala 1 é um grupo heterogéneo, formado por dezasseis crianças, entre os três e os sete anos, das quais nove são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas elas são residentes no concelho de Leiria e a maior parte é de

nacionalidade portuguesa à exceção de uma criança venezuelana. No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, segundo o PG realizado pela educadora, existiam três crianças sinalizadas: uma dispunha de medidas universais, significando isto que a educadora adapta as suas estratégias em relação às propostas realizadas com a criança tanto em grupo como individualmente; esta mesma criança juntamente com outras duas usufruía de terapia da fala. Por último, existia ainda uma criança que era acompanhada pela intervenção precoce multidisciplinar.

Durante o período da PP, devido à observação que fui fazendo das crianças, tanto nos momentos de propostas educativas como nos momentos de brincadeira livre, foi-me possível perceber um grande interesse comum a todo o grupo, do qual me tentei apropriar e incluir ao máximo nas propostas educativas que planifiquei: a exploração do espaço exterior, das suas potencialidades e materiais. Havia de facto uma grande curiosidade e interesse, não só pela exploração das suas capacidades motoras neste espaço - correr, saltar, andar de bicicleta, entre outros -, que me levaram a planificar diversos jogos e circuitos motores, mas também pela natureza em si, havendo muitas crianças que paravam para observar bichos da conta, caracóis e escaravelhos, colocando-os nos seus baldes e apanhando flores e folhas para os alimentar. Para além deste interesse, que considero transversal a todas as crianças do grupo, existia igualmente um grande prazer em ouvir e contar histórias, partilhar as suas ideias e saberes e em realizar trabalhos relacionados com as expressões artísticas.

Embora todas as crianças do grupo se encontrem, segundo Papalia e Feldman (2013) no mesmo estágio de Piaget, o estágio pré-operatório, do qual nos foi possível observar características no grupo relacionadas com a função simbólica, as brincadeiras de faz-de-conta, o animismo e o egocentrismo, havia uma visível diferença de desenvolvimento entre as crianças mais novas, de três e algumas de quatro anos, e as mais velhas, quatro a sete anos, principalmente aspetos como a capacidade de concentração, a capacidade de fazer correspondência termo a termo e a cardinalidade, isto é a capacidade de identificação da quantidade total de objetos, num conjunto. Este facto fez com que fosse necessário, em determinadas propostas, tal como ocorreu na PP de creche, dividir o grupo em dois, planificando uma proposta para o grupo de crianças mais novas e outra

para o grupo de crianças mais velhas, procurando fazer diferenciação pedagógica. Não obstante, tive sempre o cuidado, em conjunto com a minha colega de PP e a educadora, de que houvesse diversos momentos em grande grupo, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (Lopes da Silva et al. 2016, p.24).

## *2.1 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA*

### **2.2.1 - Trabalhar com a metodologia de trabalho por projeto: as dificuldades e aprendizagens**

Ao iniciar este segundo semestre, foi-nos sugerido, a mim e à minha colega de PP, que explorássemos e trabalhássemos com a metodologia de trabalho de projeto com o grupo de crianças do JI, podendo este projeto ser algo com duração de poucos dias ou largas semanas. O imprescindível era que surgisse de uma situação de interesse do grupo, pois, tal como refere Gambôa (2011), a situação que dá mote ao projeto deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura, uma vez que só assim se tornará educativa.

Até então não sabia do que se tratava esta metodologia, mas através da leitura e pesquisa sobre o assunto, rapidamente me apropriei das suas quatro fases, que segundo Katz et al. (1998) e Vasconcelos et al. (2012) são: (a) definição da problemática; (b) planificação e desenvolvimento do trabalho; (c) execução; e, (d) divulgação/avaliação.

Apesar desta apropriação houve algumas dificuldades a serem ultrapassadas até que o projeto começasse de facto a ganhar forma e sentido, tanto para nós como para as crianças. A primeira delas foi a problemática a trabalhar. Como já referido, esta deve ser do interesse das crianças, mas, para além disto, referindo Gambôa (2011), deve conter em si “problematicidade”, ou seja, algo que traga dúvida e incerteza ao grupo de crianças, para que estas tenham questões a ser respondidas através da procura e pesquisa pelas próprias, dado que se trata de uma pedagogia participativa, já que, e apropriando-me das palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), esta tem a imagem da criança como um ser competente, ativo e motivado a aprender. Esta “problematicidade” do tema foi o que

considero ter dificultado a escolha, por ter em mente que, para que esta existisse, deveria surgir apenas de questionamentos das crianças sem nenhuma intervenção da minha parte. Contudo, as circunstâncias levaram a que o tema surgisse durante uma proposta sobre as profissões em que conversávamos com as crianças em grande grupo, questionando-as se gostariam de construir uma área do médico para sala, obtendo uma resposta positiva, tal como saliento na reflexão semanal conjunta dessa mesma semana ao dizer que:

Com a primeira proposta pretendíamos dar início ao trabalho de projeto “Construção de uma área do médico para a nossa sala” com as crianças que tinham na semana anterior mencionado que gostariam de criar uma área do médico, sendo esta uma área inexistente na sala de atividades. Assim sendo, começamos por perguntar se as crianças estariam de facto interessadas em construí-la, e todas disseram que sim (...). (Anexo 8 - Reflexão Semanal Conjunta – dias 26, 27 e 28 de abril de 2021).

A problemática acabou por não surgir da forma natural, característica da observação e escuta ativa, por parte do educador, como esperei que acontecesse, porém, surgiu através de uma proposta feita pelas mestrandas, sendo esta também uma possibilidade dentro da metodologia, visto que, segundo Katz e Chard (2009), o tema pode ser escolhido em conjunto. Além disso, parafraseando os mesmos autores, os adultos têm a responsabilidade de educar os interesses da criança, propondo temas que trazem um grande potencial de aprendizagem.

Com a problemática definida, surgiu a segunda dificuldade: orientar as crianças de forma correta na segunda fase do projeto e organizar esta mesma fase de forma estruturada e com sentido, tal como é possível ler na mesma reflexão:

Embora tivéssemos bem presentes as questões para as quais queríamos resposta, sendo estas: “Onde iremos colocar a área do médico?” e “Quais os instrumentos que o médico utiliza?”, percebemos que deveria ter existido uma melhor orientação destas para o grupo, isto é, em vez de deixarmos que as crianças respondessem de forma completamente livre à primeira questão, poderíamos ter-lhes dado opções, pois estas dispersaram bastante nas suas respostas. (Anexo 8 - Reflexão Semanal Conjunta – dias 26, 27 e 28 de abril de 2021).

Desta forma apercebi-me de que “um bom trabalho de projeto é o resultado de uma estrutura de projeto ponderada, feita pelo educador de infância.” (Katz & Chard, 2009, p.107). Neste

segundo momento, em que se estabelece como cada fase irá ser planificada, pensei que, tendo em conta que uma das particularidades importantes da metodologia é precisamente a oportunidade que as crianças têm de fazerem escolhas, a melhor forma de a realizar seria dando total liberdade de escolha às crianças. Assim, permitiria que fossem estas a decidir, sem nenhum tipo de preparação de alternativas e estruturação concreta da proposta, onde queriam colocar a área do médico, onde iriam pesquisar, como o queriam fazer e quem queria elaborar cada proposta.

Foi a partir daqui que percebi o real significado de um educador que aconselha, mas sobretudo que orienta. Permitir que a criança possa dar a sua opinião, fazer escolhas e que esta seja o centro da proposta, investigando com as suas próprias mãos e encontrando ela mesma a resposta às suas perguntas, implica um grande trabalho de preparação, previsão e antevisão de todos os caminhos pelos quais o grupo possa querer enveredar, tendo nós, educadores, que estar sempre um passo à frente, e por vezes moldar o caminho do projeto de forma a que as crianças atinjam certos objetivos que consideramos importantes para a sua aprendizagem, pois, muito embora o sentido de responsabilidade pelas suas escolhas e os seus interesses sejam relevantes para o nosso trabalho, nem sempre as crianças têm a consciência do que é aceitável ou exequível e do que lhes trará mais significado na sua aprendizagem.



**Figura I:** Grupo de crianças desenha onde gostaria de colocar a área do médico.



**Figura II:** Grupo de crianças decide que tarefas gostaria de realizar com o auxílio da mestrand Bruna.

Na terceira fase do projeto, uma das tarefas planificadas com o grupo, que considero ter sido a mais significativa para mim devido às aprendizagens que me proporcionou, foi a pesquisa, nomeadamente em livros, neste caso enciclopédias infantis, e computador. Estas pesquisas foram organizadas com o objetivo de obter resposta às perguntas “Para

que servem as receitas médicas?” e “Para que servem as ligaduras?”. Planificar uma proposta de pesquisa em que se pretende que as crianças registem as suas descobertas, que compreendam como podem encontrar informações em livros e em computador, e como trabalhar com estes elementos é algo a planear com um grau de atenção e cuidado muito preciso, para que não induzamos as crianças em erro ou lhes transmitamos informações cientificamente incorretas. Assim, é mais uma vez necessário um grande trabalho de preparação, previsão e antevisão por parte do educador, que pode ser observado nas propostas de terça-feira, na planificação semanal – 17 a 19 de maio de 2021 (anexo 9).

Os livros e enciclopédias infantis, ou não, devem ser escolhidos pelo educador com critério científico, e, será provavelmente necessário, explicar às crianças como manusear este tipo de livros, pois a sua estrutura é diferente de um livro de histórias. Existe um índice que facilita a pesquisa, que pode estar organizado por ordem alfabética, por temas, por crescente número de páginas, e cabe-nos a nós, educadores conhecer cada organização interna do livro para explicar ao grupo de crianças (figura III).

No computador ou tablet, tal como nos livros, é preciso que os sites sejam escolhidos com critério científico e as páginas web guardadas, para que no momento da pesquisa as crianças lhe possam aceder facilmente, visto que nos interessa que crianças desta faixa etária selecionem de entre todas as páginas que podem ser sugeridas pelo motor de busca, aquelas em que há informação relevante (figura IV). Ademais, o educador deve também ter em mente as dificuldades que as crianças poderão ter, caso não haja imagens para serem lidas por estas, e também a pouca destreza que podem ter em manusear um computador. Esta última dificuldade sucedeu durante a nossa proposta de pesquisa, o que faz com que tenhamos a tendência de fazer pelas crianças de modo a facilitar o processo, o que não deve acontecer.



**Figura III:** A criança C. pesquisa pelas ligaduras numa das enciclopédias infantis.



**Figura IV:** Criança S. faz registos sobre a sua pesquisa em computador.

Mais uma vez, e numa fase diferente do projeto, é possível perceber a necessidade da orientação por parte do educador, para que não haja dispersão daquilo que se pretende, nem um sentimento de frustração das crianças por ser uma tarefa demorada onde não encontram a informação pretendida.

Por fim, a divulgação e avaliação do projeto, foi sem dúvida a etapa mais prazerosa, onde pudemos finalmente ver as crianças num nível alto de envolvimento, a utilizar a sua área do médico recorrendo aos conhecimentos adquiridos ao longo da construção da mesma (figura V e VI). Foi também gratificante ter o feedback de alguns pais ao verem os cartazes expostos que ilustravam todas as etapas, até ao resultado.



**Figura V:** Criança utiliza o martelo de reflexos de forma correta.



**Figura VI:** Criança utiliza a espátula corretamente.

Esta experiência foi para mim muito significativa, pois ao transformar todas as dificuldades e desafios referidos em aprendizagens, a minha forma de ver o trabalho em JI mudou, tornou-se mais crítica, mas também mais flexível. A minha visão de respeitar e trabalhar segundo os interesses das crianças, continuou a crescer e a minha paixão por trabalhar neste contexto foi aos poucos, sendo cada vez mais perceptível.

### **2.2.2 - Brincar no espaço exterior: o papel da natureza nas aprendizagens das crianças**

Segundo Lopes da Silva, et al. (2016), o espaço exterior é um local privilegiado pelas atividades e brincadeiras da iniciativa da criança, que tem a oportunidade não só de desenvolver diversas formas de interação social, contacto e exploração de materiais naturais, como também de desenvolver atividades físicas ao ar livre. Tendo isto em mente e observando o grupo de crianças, facilmente compreendi que as potencialidades

de aprendizagem no exterior são, de facto, inúmeras, e que este era sem dúvida um dos maiores interesses do grupo, não havendo uma criança que não disfrutasse dos momentos da rotina passados no exterior, como é possível observar no seguinte excerto da reflexão individual semanal da semana de 17 a 19 de maio:

Neste grupo, observamos que todas as propostas que sejam efetuadas no exterior e principalmente se se relacionarem com a exploração dos elementos naturais, os levam a um nível de implicação muito maior do que as propostas realizadas em sala de atividades. É algo que lhes traz prazer e motivação. (Anexo 10 - Reflexão individual semanal – 17 a 19 de maio de 2021)

Nestes momentos havia não só possibilidade de explorarem a natureza de forma livre com a curiosidade que lhes é inerente, como ainda de testar os seus limites a nível motor, podendo correr, saltar, escorregar, pedalar, subir às árvores, etc. O recreio era recheado de sorrisos, gargalhadas, isto é, como retratam Bilton, Bento e Dias (2017), ocasiões em que somos contagiados com os sentimentos de alegria, excitação e entusiasmo das crianças, sendo sempre o momento mais difícil de terminar, querendo elas ficar mais algum tempo na rua.

Neste sentido, à medida que fui procurando observar cada vez mais atentamente estes momentos e planifiquei outros mais estruturados, mas que se realizassem ao ar livre, fui percebendo o porquê de a brincadeira ao ar livre proporcionar momentos com uma implicação maior por parte das crianças e o porquê de ser um espaço tão rico em oportunidades de desenvolvimento.

Por muito que o espaço interior seja também um espaço onde as crianças realizam diversas aprendizagens a todos os níveis, e onde há igualmente uma grande variedade de materiais à disposição, penso que as principais diferenças entre os espaços seja a presente diversificação de oportunidades educativas que o espaço exterior apresenta, sendo estas o maior grau de imprevisibilidade existente, a dimensão do espaço e o contacto com a natureza (Portugal e Bento, 2016). Este último, o contacto com a natureza, é o ponto que, na minha visão, mais contribui para que existam todos os restantes e para que o exterior seja um espaço tão privilegiado em termos de

aprendizagens e desenvolvimento. Por muito que tenhamos um espaço amplo no exterior, se este for totalmente artificializado ao invés de possuir elementos naturais, irá destituir o exterior da sua imprevisibilidade e do risco (controlado) que lhe é naturalmente associado.

Neto (2020) diz-nos precisamente isto ao referir que os recreios artificializados, onde foram retiradas as árvores, a terra batida, a vegetação, empobrece as capacidades motoras, emocionais e sociais da criança por esta não ter a possibilidade de interagir com a natureza, capacidades essas que, segundo Portugal e Bento (2016) são desenvolvidas através da exploração do meio e dos objetos ao brincar no exterior.

A natureza é o que permite “diferentes explorações e atividades, instigando a curiosidade e ímpeto exploratório” (Bilton et al, 2017, p.48). Os elementos naturais que a mesma providencia apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras formas de utilização, estando assim a promover a imaginação e a criatividade da criança. A imprevisibilidade desta viabiliza o risco e o desafio que impelem as crianças a encontrar estratégias de resolução de problemas, ganhando autoestima e confiança nelas próprias. Desenvolvem o seu equilíbrio, agilidade, a motricidade global e a consciência do seu corpo em relação ao espaço; conhecem o mundo que as rodeia, experienciando com as próprias mãos ao manusearem elementos naturais e sentem que pertencem àquele espaço, aprendendo a cuidar do mesmo.

No fundo, o exterior permite que as crianças se desenvolvam de forma holística, tendo características que só nele que encontram e sendo, por isso, tão importante ao longo da infância que exista mais contacto com o mesmo, uma vez que, segundo Neto (2020), as atividades ao ar livre apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas no interior.

### CAPÍTULO III — A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este último capítulo da dimensão reflexiva procura expor e refletir sobre as principais aprendizagens efetuadas durante as PP, dentro das UC's de Prática Pedagógica do 1.ºCEB I e II, tendo a primeira decorrido ao longo do 1.º semestre do 2.º ano de mestrado, entre os meses de outubro 2021 e janeiro de 2022, numa turma do 1.º ano de escolaridade e a segunda ao longo do 2.º semestre do 2.º ano de mestrado, entre março e junho de 2022, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Posto isto, irei iniciar com uma caracterização dos contextos educativos, fazendo uma breve descrição da instituição, visto esta ter sido a mesma em ambas as PP, das salas e dos grupos de crianças. Posteriormente abordarei os temas que considero que, para mim, foram os mais relevantes pelo grau de desafio que me proporcionaram, pelos momentos de reflexão e pelas aprendizagens adquiridas enquanto mestranda, durante todo o meu percurso em contexto de 1.º CEB, sendo estes “Diferenciação pedagógica em sala de aula: experiência em 1º CEB ”; “A aprendizagem da leitura e da escrita: da consciência fonológica à decifração”; “O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória na prática – 1ºCEB” e “ O conselho de cooperação educativa e o diário de turma: gestão de conflitos.

### *3.1 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CEB: A INSTITUIÇÃO A SALA E O GRUPO DE CRIANÇAS*

#### **3.1.1 – A instituição**

As PP em contexto de 1.º CEB tiveram lugar numa Escola Básica do 1.ºciclo, pública, pertencente a um Agrupamento de escolas de pequena dimensão, localizado em meio rural, no concelho de Leiria.

A escola, cujas instalações foram renovadas há relativamente pouco tempo, é acolhedora e apresenta um ambiente familiar, albergando cerca de 50 crianças. É constituída por um edifício de dois andares, encontrando a sala de 1º ano e a de 3º ano no 1º andar e a 2º e de 4º ano no R/C da instituição, perfazendo quatro salas de aula. Neste edifício existe também cozinha, refeitório, biblioteca, sala de isolamento, ludoteca onde se realizam as AAAF, sala de fotocópias, arrumos para o material, cinco casas de banho, duas para meninas, duas para meninos e uma para adultos e pessoas com

mobilidade reduzida; um espaço exterior com campo de futebol, parque infantil e zonas cobertas com jogos de chão. Em termos de disciplinas curriculares de frequência não obrigatória, possibilita que as crianças frequentem Educação Moral e Religiosa, Drama, Música, Desporto e Xadrez.

Relativamente às salas de aula, ambas são bastante semelhantes. As mesas e cadeiras organizam-se em filas direcionadas para o quadro branco e para o quadro interativo, tendo perto destes uma secretária equipada com computador. Ao fundo da sala existe um quadro de ardósia e armários de arrumação para material de desgaste e didático. As paredes de ambas as salas têm trabalhos realizados pela turma.

É de salientar que, devido às restrições relacionadas à Covid-19, cada criança possui na sua mesa uma caixa de plástico individual com o seu material. Para além disso, ambas as professoras relataram preferir organizar planta da sua sala em grupos de quatro crianças ou com as mesas posicionadas em "U", todavia, precisando as crianças de manter uma distância de segurança isso não foi possível.

### **3.1.2 – O grupo de crianças**

#### *3.1.2.1 - O grupo de 1º ano*

A PP em 1.º CEB I foi realizada na turma do 1.º ano de escolaridade. O grupo de crianças era um grupo heterogéneo, formado inicialmente por treze crianças, sendo três delas do sexo masculino e dez do sexo feminino, tendo ao longo do semestre sido matriculadas mais duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, perfazendo um total de quinze crianças entre os cinco e os sete anos de idade, o que corresponde ao estágio pré-operatório de desenvolvimento de Piaget (Papalia & Feldman, 2013). Todas elas são residentes no concelho de Leiria e a maior parte é de nacionalidade portuguesa à exceção de três crianças: uma venezuelana e duas brasileiras.

No que concerne às Necessidades Educativas Especiais (NEE), foi possível detetar algumas dificuldades, principalmente em relação à leitura e escrita, em três crianças em particular, contudo houve uma criança, que na altura não tinha ainda diagnóstico, que

nos levou a sentir uma grande necessidade de diferenciar as suas tarefas em relação ao que planificávamos para o restante grupo, dado que esta revelou não ser capaz de realizar contagem oral de objetos ou fazer correspondência termo a termo para quantidades maiores do que 2. Durante o processo de trabalho de consciência fonológica e decifração, mostrou não conseguir identificar os fonemas apresentados em palavras, realizar os grafismos corretamente (não conseguia escrever o seu nome) e, conseqüentemente, não conseguir realizar a decifração dos grafemas que leva à leitura de sílabas e palavras. Os seus desenhos evidenciavam também não estar dentro dos padrões de uma criança com sete anos. Desta forma, relativamente aos estágios de desenvolvimento de Piaget, a criança em questão não demonstra o nível de desenvolvimento esperado para a sua faixa etária.

O grupo de crianças, em geral, demonstra ser muito participativo e curioso por aprender, sendo recetivos a ideias diferentes. Gostam de participar nas atividades propostas, partilhar as suas resoluções e raciocínios e trabalhar a pares ou em grupo, verificando-se entreajuda sempre que necessário. Eram uma turma criativa, que aceitava e integrava facilmente novas pessoas, como foi evidente com as crianças que integraram a turma posteriormente. Os ritmos de trabalho eram distintos em determinados grupos, consoante as suas dificuldades, algo que foi necessário ter em consideração no decurso do semestre.

#### *3.1.2.2 - O grupo de 4º ano*

A PP em 1ºCEB II foi realizada numa turma do 4º ano de escolaridade, com um grupo também heterogéneo, mas significativamente mais pequeno, do qual faziam parte dez crianças – três do sexo feminino e sete do sexo masculino – com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, idades que correspondem ao estágio das operações concretas de desenvolvimento de Piaget (Papalia & Feldman, 2013). Todas elas eram residentes no concelho de Leiria e a maioria era de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas crianças de nacionalidade brasileira.

No que diz respeito às NEE, seis crianças usufruíam das Medidas Universais e Seletivas devido às suas dificuldades de aprendizagem. De entre as seis, duas estão

diagnosticadas com déficit de atenção e concentração, tendo uma delas também perturbação de hiperatividade e perturbação desafiante de oposição. Três estão também diagnosticadas com dislexia. Há ainda uma criança diagnosticada com um atraso de desenvolvimento global, estando até ao momento a abordar conteúdos referentes aos 1º e 2º anos de escolaridade. Todas as crianças referidas são acompanhadas por uma professora de educação especial, bem como uma terapeuta da fala para os casos de dislexia e atraso de desenvolvimento. Há ainda duas crianças que dispõem de sessões com uma psicóloga.

De forma geral, o grupo mostrou ser curioso e interessado por questões da vida quotidiana. Tinham gosto por trabalhar em grupo, partilhar as suas opiniões e conhecimentos, o que lhes conferiu uma boa capacidade de argumentação. O trabalho com as tecnologias também era algo que lhes agradava e que as motivava. Por outro lado, devido às dificuldades da turma, tornava-se, por vezes, difícil que mantivessem a concentração e o ritmo de trabalho.

### *3.2 - REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB*

#### **3.2.1 - A diferenciação pedagógica em sala de aula: experiência em 1ºceb**

O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação em contexto de PP não era algo completamente desconhecido por mim, uma vez que já tinha surgido em momentos anteriores, tanto em Creche como em JI, principalmente pela heterogeneidade existente em termos de idades, e conseqüentemente em níveis de desenvolvimento, sendo necessário adaptar ou planificar propostas diferentes em algumas ocasiões.

Porém, apenas ao vivenciar o contexto de 1.º CEB, me apercebi da real diferença que pode existir dentro de uma mesma turma, relativamente a ritmos de trabalho, nível de compreensão, apropriação de conteúdos e dificuldades. Estas diferenças, embora comuns no contexto escolar, exigem do professor uma especial atenção às características de cada um dos seus alunos, e que este utilize estratégias diferenciadas, ideia que vai ao encontro do que defendem Tomlinson e Allan (2002), quando referem

que a diferenciação pedagógica visa o prestar de atenção às necessidades de cada aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, utilizando materiais ou estratégias que mais se adequem às características pessoais, culturais, de desenvolvimento ou de aprendizagem, em vez de utilizar o modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados fossem iguais. Perrenoud, citado por Sá (2001) acrescenta ainda que a diferenciação pedagógica é

o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno (...) (p.12)

Esta necessidade de adequação às características específicas da criança foi bastante evidente em dois casos em particular, aqueles que me despertaram de facto para o que deve ser o trabalho diferenciado do professor. Ambas eram crianças com atrasos globais de desenvolvimento tendo descrito algumas das dificuldades da criança 1 na minha 9ª reflexão semanal da qual retiro o seguinte excerto:

a 1 não consegue efetuar os grafismos das letras sem apoio do tracejado e que, mesmo com este, muitas vezes não respeita o sentido pelo qual deve ser traçado (...). Na discriminação de fonemas dos grafemas aprendidos a 1 demonstrou não ser capaz de identificar se determinado som estava ou não presente numa palavra, nem realizar divisão silábica (...). Relativamente às dificuldades na matemática, estas passam obviamente por não ser capaz de realizar os grafismos dos números, (...) por não conseguir realizar contagens de objetos/elementos não fazendo correspondência termo a termo nem identificar que o último termo corresponde à quantidade final de objetos contados (Anexo 11 — Reflexão referente à 9.ª semana).

Assim, as planificações para estas crianças foram na maioria das vezes distintas da restante turma, principalmente no que concerne ao português e à matemática, áreas onde as dificuldades eram mais evidentes, como é verificável, por exemplo, na planificação semanal de 22 a 24 de novembro (anexo 12), ou na planificação semanal para o 2 (anexo 13). Aqui foi necessária uma maior individualização em certas tarefas, uma vez que os conteúdos em aprendizagem estavam bastante distantes dos abordados com a restante turma, e pelo nível de auxílio demandado. Esta necessidade de individualização é referida por Maia e Freire (2020), como uma ideia muito associada à diferenciação, já

que, de acordo com os mesmos esta era, e ainda é muitas vezes, utilizada apenas para os alunos que se desviam do padrão. Na minha perspectiva, considero haver dois pontos cruciais para desmistificar este pensamento e esta possível individualização.

Em primeiro lugar, dependendo do nível de atraso na aprendizagem, podem ser sim precisos momentos mais individuais entre o professor e o aluno, no entanto, é imperativo valorizar e criar momentos de trabalho conjunto, adaptando tarefas e criando materiais que permitam que a criança em questão tenha também um papel importante na realização de uma atividade, por muito que seja algo simples. É também importante valorizar os seus pontos fortes e integrá-la por inteiro nas tarefas em que é capaz de participar de igual forma.

Por outro lado, compreendi também que esta diferenciação, mais evidente nestes dois casos, não é a única forma de diferenciar, pois, se é ponto assente que todos os alunos são diferentes, têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos de trabalho próprios (Santana, 2000), a diferenciação deve estar sempre presente. Segundo Feyfant (2016), o cuidado com as instruções claras, reexplicá-las ao longo da tarefa e verificar a compreensão de todos os alunos são formas de diferenciação. É ainda importante utilizar materiais diversos e heterogéneos em sala de aula, com diferentes conteúdos e graus de dificuldade, visto que todos têm necessidades diferentes (Cadima, 2008).

Estes pontos foram sempre uma preocupação, tanto minha como da minha colega de PP ao longo de todas as práticas. Apresentávamos as tarefas com calma, assegurando-nos que todos os alunos as compreendiam, fazíamos pausas para reexplicar exercícios, distribuíamos material didático a quem necessitava do mesmo para organizar pensamentos e procurávamos que as fichas de trabalho contivessem tarefas com vários graus de dificuldade, para que todas as crianças se sentissem estimuladas a realizá-los.

Segundo Caron (2003), citado por Clérigo et al. (2017), a pedagogia é encarada como um modo de compreender e explorar as diferenças, aprendendo assim as crianças a viver com as mesmas. No fundo trata-se de normalizar o que sempre foi normal no ser humano – a diferença -, e utilizá-la a nosso favor, tornando a escola e principalmente a

vivência da criança na mesma como um momento de aprendizagem significativa, isto é, que a criança conclua o ciclo de ensino e se recorde deste como um momento onde se sentiu acolhida, respeitada e, sobretudo, do qual usufruiu enquanto agente ativo da sua própria aprendizagem.

### **3.2.2 – A aprendizagem da leitura e da escrita: da consciência fonológica à decifração**

Creio que uma das minhas preocupações ao descobrir que iria realizar a PP numa turma do 1.º ano de escolaridade foi a questão do ensino da leitura e da escrita. A maioria das crianças do pré-escolar tem um grande entusiasmo pela aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que entraram na fase da emergência da literacia e anseiam poder ler eles mesmos as suas próprias histórias ou escrever os seus próprios textos, entendendo melhor o mundo que os rodeia de forma mais independente. No entanto, para mim, a ideia da operacionalização dos métodos de aquisição da leitura e da escrita deixava-me receosa, por nunca os ter utilizado anteriormente. Para além disso, o processo de aprendizagem da leitura não é, segundo Sim-Sim (2009), um processo natural como é o caso da oralidade.

A leitura e a escrita são processos complexos, que envolvem a utilização e treino sistemático de diversos mecanismos, muitos dos quais são novos para a criança, ou seja, estão apenas agora, nesta entrada para a escolaridade obrigatória, a ser descobertos e trabalhados, como é o caso da decifração que consiste na capacidade de “identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua” (Sim-Sim, 2009, p.12).

No entanto, para que esta aprendizagem da decifração seja bem conseguida, para além de serem necessárias estratégias por parte do professor que impliquem um ensino explícito, consistente e sistematizado, é, antes de tudo, imprescindível que haja um treino da consciência fonológica, particularmente da consciência fonémica, dado que esta é o grande alicerce do ensino da correspondência fonema/grafema (Thompson & Nicholson, 1999, citado por Sim-Sim, 2009).

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), a oralidade é o modo que é mais familiar à criança, pelo que devemos tê-la como ponto de partida para as aprendizagens da leitura e da escrita. Ficou claro para mim que este iniciar no percurso da leitura e da escrita só faz sentido começando pelos sons, encontrando estratégias em que as crianças discriminem os sons das palavras, conseguindo manipulá-los e identificá-los com facilidade, e, só depois deste processo, introduzir a sua correspondência grafêmica, tarefa de grau de complexidade elevado.

Seguidamente, surge a questão de qual a abordagem mais adequada a utilizar na operacionalização da leitura e da escrita – se a sublexical (que se baseia na correspondência grafema/fonema) ou lexical (reconhecimento da palavra global). A verdade é que estas duas vias acabam por não ser independentes uma da outra ou exclusivas, mas sim estratégias complementares do mesmo processo, sendo sempre produtivo utilizar ambas as estratégias independentemente da opção pelo método fónico, sintético, fónico analítico ou métodos globais. Será sempre vantajoso utilizar o melhor de cada metodologia, até porque como já disse anteriormente, e eu própria pude presenciar ao longo da PP, é muito difícil que se consiga ensinar o processo de leitura e escrita dissociando completamente um método de outro.

Toda a aprendizagem da leitura e da escrita desta PP em 1.º ano foi uma prova desta indissociabilidade de métodos. Dando um exemplo concreto e, seguindo as definições de Vale (2020), ao introduzir um novo grafema na turma, iniciávamos com o método fónico sintético, na medida em que apresentávamos os fonemas associados ao grafema em questão. A partir do seguinte excerto da 6ª reflexão conseguimos perceber a utilização deste método:

Quando apresentamos as letras e os ditongos aos grupos, tentamos ao máximo partir do som e isolar o mesmo dentro das sílabas, trabalhando bastante a consciência fonémica, no sentido de os fazer perceber bem os sons associados a determinado grafema, tendo assim sempre bastante atenção ao trabalho da consciência fonológica. (Anexo 14 – reflexão referente à 6ª reflexão semanal).

No entanto, o método fónico analítico era também imediatamente utilizado, quando em seguida, como forma de associação, expúnhamos ou pedíamos às crianças que nos

dissessem palavras que começavam ou continham o determinado fonema e grafema. Para além disso, ao aprender uma nova letra, é apresentado também um novo número de palavras que as crianças aprenderão a ler e escrever, o que vai ao encontro do método fónico analítico quando Vale (2020) nos diz que “as crianças são expostas a, e aprendem a identificar, um pequeno conjunto de palavras que começam com a mesma letra (...) e são ensinadas a reconhecer a letra que se repete e que tem o mesmo som.”.

Por outro lado, numa fase um pouco mais avançada, o reconhecimento global da palavra vai surgindo, pois, as crianças reconhecem visualmente as unidades com significado e vão construindo o seu vocabulário visual. Esta utilização conjunta de métodos pode ser verificada na planificação semanal de 25, 26 e 27 de outubro (anexo 15).

Acredito, por isso, que, independentemente do(s) método(s) utilizado(s), é fundamental ter presente a importância da aprendizagem do princípio alfabético e, conseqüentemente do código ortográfico da língua, que devem ser adquiridos e desenvolvidos em estreita interação e influência. Ademais, há também que lembrar a importância da sensibilidade do professor para com as características da sua turma, aquando da implementação de um método em detrimento de outro. É necessário observar o que já sabem e não esquecer que todas as crianças são diferentes.

Termino assim, com uma citação de Sim-Sim (2009) que acredito refletir o que considero o pilar de toda esta aprendizagem: “A consecução eficaz da aprendizagem da decifração requer a cumplicidade entre os dois intervenientes (o aluno e o professor). Do primeiro se espera que queira aprender a ler e do segundo que seja capaz de explicitamente ensinar a decifrar” (p.25).

### **3.2.3 – O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória na prática - 1ºceb**

Para efetuar uma planificação bem estruturada devemos ter em conta os conteúdos que queremos abordar com o grupo, seja pelos seus interesses, dúvidas, questões ou porque consideramos que pela evolução que conteúdos que se está a desenvolver em conjunto com a turma será relevante tratar determinado tema. O meu primeiro instinto foi a consulta das Aprendizagens Essenciais (AE), pois, embora não seja o único documento

válido e disponível, é aquele que nos permite consultar cada objetivo a atingir, ao abordar cada domínio de uma área curricular.

As AE são um documento de consulta obrigatória para os professores, contudo não são o único, sendo entre muitos outros, igualmente vital a consideração dos valores e competências do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, o

«Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. (p.2930)

Estes princípios, visão, valores e áreas de competência pretendem não só que os alunos adquiram os saberes científicos nas áreas curriculares do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, como prepará-los para o mundo do século XXI e para as decisões e responsabilidades da vida quotidiana, pois como referem Martins et al. (2017), o PASEO aponta para uma educação em que os alunos desta geração constroem e fortalecem a cultura científica e de base humanista, mobilizando valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e da sociedade, tomar decisões de forma livre e fundamentada e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, sendo o mesmo ideal defendido no Despacho nº 6478/2017, quando este menciona que ao concluir a escolaridade obrigatória, o conjunto de competências que interliga conhecimento capacidades, atitudes e valores que os torna capazes de investir ao longo da vida na sua educação e a agir de forma livre, informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual, devem ter sido garantidos pelo sistema educativo.

Fui assim, aos poucos, apercebendo-me da importância de trabalhar as competências presentes no PASEO, até porque, tanto eu como a minha colega de PP, nos demos conta de que, de forma inconsciente construíamos planificações com objetivos que

considerávamos importantes, mas para os quais muitas vezes não encontrávamos a sustentação necessária para abordar consultando apenas as AE. Ao olhar mais aprofundadamente para as competências do PASEO, entendemos que era neste documento que encontraríamos a confirmação de que deveríamos trabalhar conteúdos relacionados com o Desenvolvimento Pessoal e autonomia ou o Pensamento Crítico, como tantas vezes aconteceu nos Conselhos de Turma.

Desta forma, estruturámos várias atividades, muitas vezes interdisciplinares, que desenvolveram competências presentes no Perfil dos Alunos tal como é possível observar no seguinte excerto da 10ª reflexão semanal da PP do 1.º CEB II:

Esta semana, tive a oportunidade de implementar uma atividade sobre a qual já pensava praticamente desde o início do semestre – a utilização da plataforma digital TikTok como meio para a abordagem da Expressão Dramática e do Cinema. (...) Assim acabámos por transformar esta semana, num momento de Pedagogia por Projeto, em que houve ligação e integração de saber entre todas as áreas a desenvolver. (...) Por outro lado, as aprendizagens efetuadas pelas crianças foram muito além dos conteúdos propostos nas Aprendizagens Essenciais, como a evolução das tecnologias, a recolha de dados ou a criação de um texto dramático, trabalhando as diversas áreas de competências descritas no *Perfil dos Alunos*. Arrisco-me inclusive a dizer que apenas a área de competência “Saúde, Bem-Estar e Ambiente” não foi incluída. (Anexo 16 – 10ª reflexão semanal)

Ou ainda neste segundo excerto retirado da 8ª reflexão semanal da PP do 1.º CEB II:

Em seguida pretendo focar-me na utilização da estratégia “O fio da História” como forma de planificar uma semana integradora, trabalho proposto para a Unidade Curricular de Didática do 1º CEB II. (...) Neste sentido, e embora tenha havido aspetos a melhorar e certamente aprendizagens esperadas que possam não ter sido completamente atingidas, acredito ter ido um pouco mais além do que esperava em termos de competências a atingir com o grupo, trabalhando princípios, valores e competências presentes no *Perfil dos Alunos*. (...) Fazendo uma ligação entre a apreciação global e os pontos mais bem conseguidos, creio que um deles foi ter dado abertura à discussão sobre os impostos, salários e reformas que tanto suscitou interesse nas crianças (...) Desta forma, e parafraseando novamente Martins et al. (2017), acredito ter desenvolvido uma das ações docentes determinante para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos* – abordar conteúdos de cada área do saber associando-os a situações que estão presentes na vida quotidiano no aluno ou no seu meio sociocultura e/ou

geográfico recorrendo a recursos diversificados. (Anexo 17 – 8ª reflexão semanal)

Ao planificar estas atividades foi-se tornando cada vez mais evidente a necessidade de educar para a sociedade e para o futuro. As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, para que sejam competentes nas suas funções enquanto cidadãos, têm de ser educados e instruídos para tal. Essa não é uma missão apenas dos pais, mas também da comunidade escolar, que tem o dever de proporcionar às crianças situações onde utilizam o pensamento crítico e criativo, onde desenvolvem o cooperação e colaboração com os pares e a resolução de problemas ou a inteligência emocional, capacidades que mesmo em adultos, tantas vezes temos dificuldade em gerir. Desta forma, o PASEO passou a ser para mim um documento de consulta indispensável na construção das minhas planificações e atitudes enquanto futura professora.

### **3.2.4 - O conselho de cooperação educativa e o diário de turma: gestão de conflitos**

Ao longo da PP em 1ºCEB II, tive a oportunidade de contactar com os princípios e métodos do Movimento Escola Moderna (MEM), visto ser esta a opção pedagógica da professora titular de turma, aplicando algumas das suas características e estratégias com a turma.

O MEM rege-se por três dimensões fundamentais que devem estar presentes em todos os momentos de prática: a dimensão comunicativa que considera fundamental a criação de um clima de livre expressão dos alunos, sem julgamentos; a cooperação educativa, onde é valorizado o trabalho em grupo, onde o sucesso de um aluno contribui para o sucesso de todos os integrantes do grupo de trabalho e, por fim, a participação democrática na gestão do currículo, avaliação e de todas as decisões que estejam relacionadas com a turma (Niza, 1998).

Estas três dimensões são visíveis em estratégias como o Plano Individual de Trabalho (PIT), uma das estratégias implementadas pela professora, que tive a hipótese de observar em ação e compreender o seu funcionamento - como era preenchido, como geriam os alunos as suas propostas de trabalho e como era avaliado. Outras duas

estratégias observadas foram o Conselho Cooperativo de Turma (CCE), conhecido na turma como Conselho de Turma, e o Diário de Turma (DT), que serão o foco do presente tópico de reflexão.

Estes últimos, o CCE e o DT, são realizados no final de todas as semanas, tendo o primeiro a função de abrir e/ou encerrar os ciclos de trabalho diário, semanal, entre outros, servindo como um momento de síntese (Niza, 1991) sobre as ocorrências e aprendizagem da semana, tendo uma forte ligação à gestão de aprendizagem e do trabalho realizado ou a realizar em sala de aula, pelos alunos em conjunto com a professora.

Contudo, a minha reflexão incide na sua função de gestão e regulação de conflitos, algo recorrente durante PP, como pode ser observado no seguinte excerto da minha 12<sup>a</sup> reflexão semanal da PP do 1.º CEB II:

Neste sentido, considero que o conselho de turma tem um papel importante na gestão de emoções, de conflitos e de reflexão sobre as nossas atitudes. Toda a turma utiliza o conselho de turma para resolver conflitos ocorridos na escola (...). É aqui que se sentem confortáveis em partilhar (até mesmo os responsáveis por uma situação menos agradável), e em que todas as partes têm a oportunidade de serem ouvidas e, claro, chamadas à atenção. (...) Por muito que a situação seja errada, tento sempre que a minha postura nestes momentos seja de tentar compreender todos os lados e fazer cada um refletir sobre o que disse ou fez, questionando-os sobre o porquê de o terem feito e se acham que a atitude tida foi a mais correta. Penso que é também importante que a turma, ao considerar uma atitude não correta, pense numa outra forma de reagir que não fosse incorreta e, principalmente, que fosse mais eficaz para resolver o problema inicial. Ademais, o facto de ficar sempre registada uma aprendizagem sobre o ocorrido, sendo papel das crianças pensar na frase que vai ficar registada sobre o incidente, leva a que haja obrigatoriamente uma pequena reflexão e compreensão do que estava errado. (Anexo 18 – 12<sup>a</sup> reflexão semanal)

O CCE ocorria no início de cada semana, relativamente à semana anterior, discutindo-se assuntos como o comportamento da turma e soluções para a sua melhoria, as aprendizagens mais significativas, o desempenho do Presidente da semana, o progresso

dos Projetos Individuais e, por fim, conflitos que tivessem lugar na escola e que as crianças ou a professora considerassem importantes de adereçar.

Neste último momento, em que a reunião se concentrava na gestão de conflitos, cada aluno envolvido nos conflitos discutidos tinha a oportunidade de explicar o sucedido e o seu ponto de vista, expressando as suas emoções. Todos tinham o seu lugar de fala, devendo respeitar a vivência do outro, mesmo que não a compreendesse ou aceitasse. As crianças que não se envolviam nos conflitos tinham igualmente a oportunidade de se expressarem relativamente ao que ouviam e dar a sua opinião, sendo o objetivo final a resolução do problema e o retirar de uma lição, moral ou aprendizagem do conflito em si.

Desta forma, as ações de cada criança envolvida são analisadas pela turma, tentando entender-se as ações menos corretas e o que poderia ter sido feito de forma diferente, tendo neste momento o professor, o papel de mediador da discussão. Esta é precisamente a função da gestão cooperada de conflitos que defende Serralha (2009) ao afirmar que:

*a gestão cooperada de conflitos, [é] feita a partir da leitura e análise crítica das ocorrências negativas registadas no Diário de Turma. Com efeito, a discussão racional desses comportamentos sociais que causaram algum desconforto no interior do grupo e a negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão que seja do agrado de todos, culmina pondo em evidência a função instituinte das regras de vida, que são resultado dessa intercomunicação que proporciona aos estudantes a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade. Isto é, um marco de referência que guia as interações em devir. Neste caso, destaca-se então a sua função mediadora [do CCE] (p.43).*

Por outro lado, o papel do DT passa por ser um instrumento de registo do discutido no decorrer do CCE, mediando a regulação social do grupo, acabando por funcionar como o motor do CCE, tornando este o centro de tomadas de decisão democraticamente negociadas (Niza, 1991). Assim sendo, no que diz respeito à gestão de conflitos, era no DT que ficava registada a razão do conflito, os envolvidos, e a aprendizagem realizada pelas crianças, bem como uma solução para a resolução do mesmo ou para que se evite uma situação semelhante no futuro. Este registo é também importante na medida em que

pode ser revisitado, caso seja necessário, lembrando a forma como o conflito foi solucionado, para que a mesma estratégia possa ser aplicada.

É possível, portanto, perceber a importância que a comunicação tem no CCE e no DT, bem como a forma como estes auxiliam o desenvolvimento de competências sócio-morais, como defende Coruche (2000) e que estão também presentes no PASEO, como o Relacionamento Interpessoal, o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, o Pensamento Crítico e Criativo e até mesmo a Resolução de Problemas. Essas competências são imprescindíveis para se ser um cidadão ativo, responsável e capaz de tomar decisões ponderadas, saber estar num ambiente de democracia desde os primeiros anos de escolaridade obrigatória, visto que, de acordo com Niza (1998), as atitudes valores e competências sociais e éticas que a democracia integra, constroem-se com cooperação entre alunos e professores, que vão desenvolvendo a sua própria democracia na escola. Serralha (2009), apoia mais uma vez este pensamento quando menciona que:

Trata-se, [o CCE] portanto, de uma construção pela linguagem, pois é através da discussão crítica – racional dos incidentes vividos no quotidiano escolar, que as crianças vão desenvolvendo um discurso argumentativo, pela construção de consensos, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento do grupo. No entanto, esse mecanismo de resolução cooperada de conflitos possibilita-lhes ainda o aparecimento de um novo conhecimento – o metaconhecer – que se funda na análise reflexiva dos comportamentos dos alunos sinalizados como responsáveis pelas ocorrências negativas então levadas a Conselho, procurando-se, com isso, melhorar o comportamento dos alunos para que se sintam mais integrados no grupo, uma inclusão pela linguagem (p.24).

Deste modo, e em jeito de conclusão, a gestão de conflitos e emoções é sempre algo complexo, com o qual nem sempre os professores sabem lidar. Desta forma, o CCE e o DT apresentam-se como boas estratégias neste campo, até porque são capazes de desenvolver competências presentes no PASEO. Posto isto, foram sem dúvida estratégias com as quais me identifiquei e com as quais pretendo trabalhar, mesmo que futuramente não aplique o MEM como um todo em sala de aula, visto acreditar que é necessário ter em conta as características da turma antes de aplicar determinado método em sala de aula.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Na segunda parte do presente relatório, apresenta-se a investigação realizada durante a PP em 1ºCEB, numa turma do 1º ano de escolaridade, que tem como cerne os estereótipos de género. A investigação pretendeu identificar os estereótipos manifestados pelos alunos antes, durante e após um conjunto de atividades, analisando a possível desconstrução dos estereótipos ao longo das mesmas, compreendendo em que medida poderão ser adequadas para a abordagem às questões de género. Os participantes da investigação foram em seis alunos de uma turma composta por dezasseis crianças, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino.

A dimensão investigativa encontra-se desenvolvida em cinco capítulos: o primeiro é relativo à introdução da investigação, incluindo aspetos como as motivações para a investigação, a pertinência da mesma e as questões e objetivos de investigação; num segundo capítulo encontra-se o enquadramento teórico, no qual está também presente uma introdução aos temas abordados e a sua importância, seguindo-se o desenvolvimento dos referidos temas; no terceiro capítulo são apresentadas as opções metodológicas e a caracterização dos participantes; no quarto capítulo consta a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação; e, finalmente, no quinto capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo.

#### *1.1 - MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO*

As questões de género, fossem elas relacionadas com a igualdade de género ou com o grande espectro de identidade sexual e de género que atualmente se sabe existir e se discute, sempre foram temas que me suscitavam interesse e me levavam a questionar os meus próprios pontos de vista e a pesquisar sobre o assunto, construindo por isso opiniões bastante vincadas sobre o tema. Estes temas são cada vez mais alvo de atenção nas media sociais e são recorrentemente discutidas, por exemplo na Assembleia da República. Neste contexto, vi uma oportunidade de tratar o tema quando, ainda na 1º semana de observação da PP em 1ºCEB I, numa turma do 1º ano de escolaridade, ouvi

uma das alunas referir que iria dar ao irmão as máscaras fornecidas pela escola, porque estas tinham desenhos de dinossauros e por esse motivo eram para menino. Outra motivação para abordar o tema dos estereótipos, foi também o facto de, na turma, existir uma aluna que não se encaixava dentro dos estereótipos de traços e papéis de género atribuídos ao sexo feminino. Embora não houvesse comentários pejorativos para com a aluna dentro da sala de aula, em algumas conversas informais, foi perceptível que para algumas crianças da turma aquela “diferença” era algo confusa.

Assim, e lembrando as palavras de Ponte (2002) relativamente às questões de investigação:

A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. As questões devem referir-se a problemas que preocupem o professor (...). Na verdade, se as questões não são de real interesse para o professor, não será de esperar que ele tenha o investimento afectivo necessário para levar a investigação a bom termo. (p.13)

Tornou-se claro que o tema das questões de género, cumprindo estes dois requisitos, deveria ser a origem da questão de investigação.

## *1.2 - PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO*

De acordo com Cardona et al. (2011), as questões de género são um assunto atual que deve ser tratado com as crianças não só pela família, mas também pela escola, uma vez que fazem parte do seu quotidiano. No entanto, na maioria das vezes, devido à sua transversalidade, a abordagem destas questões acaba por ser desvalorizada, reprimidas e/ou ignoradas pelos docentes, por ser difícil desenvolver um trabalho educativo sustentado apenas nas questões de género. Muitas vezes esta desvalorização passa mesmo pela falta de informação e/ou formação ou pelo possível conflito com as famílias (Cardona, 2015).

No entanto, é preciso que o tema seja abordado, principalmente no que diz respeito aos estereótipos e igualdade de género, para que não venham a reproduzir preconceitos relacionados com as expectativas culturais que lhes são transmitidas pelos adultos que possam influenciar futuramente as suas escolhas de forma negativa, tornando-se fundamental “promover uma atitude mais crítica por parte do/as docentes, a escuta dos

seus alunos e alunas. Esta questão é particularmente evidente no 1.o ciclo do ensino básico” (Cardona, 2015, p.67).

É através desta escuta dos testemunhos dos alunos que o professor toma consciência da necessidade de trabalhar a questões de género com as crianças, tendo sido precisamente deste modo, observando comportamentos e ouvindo comentários, que me dei conta da necessidade de trabalhar as questões dos estereótipos de género com a turma de PP.

Desta perspetiva, torna-se crucial o desenvolvimento da área curricular de cidadania, uma vez que, sendo a escola parte de uma sociedade democrática, tem o dever de assumir um papel na educação para a mesma (Bettencourt et al. 1999) enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e de múltiplas literacias necessárias enquanto cidadãos no quadro da sociedade atual (PASEO, 2017).

### *1.3 - QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO*

A presente investigação tem como problemática as questões de estereótipos de género, particularmente num 1º ano de escolaridade, pretendendo identificar os mesmos e compreender o papel da escola e do/a professor/a na desconstrução desses estereótipos e, conseqüentemente, na educação para a igualdade de género através de atividades pedagógicas realizadas no âmbito da área curricular de cidadania.

A partir da problemática apresentada foram definidas as seguintes questões de investigação:

(1) Quais os estereótipos de género evidenciados por alunos de uma turma do 1º ano de escolaridade?

(2) Qual a influência de um conjunto de atividades na desconstrução dos estereótipos de género evidenciados?

Perante as presentes questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos: (1) identificar os estereótipos existentes dos alunos antes, durante e após a implementação

de um conjunto de atividades; (2) analisar as possíveis mudanças de estereótipos de gênero após a realização das atividades; e (3) compreender em que medida um conjunto de atividades pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo presente a problemática, as questões de investigação e objetivos definidos, segue-se o capítulo que se foca no enquadramento teórico necessário para sustentar a investigação desenvolvida.

Desta forma, o enquadramento será dividido em três capítulos, estando cada um deles dividido em subcapítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao desenvolvimento da criança durante a 2ª infância, particularmente no período dos 5/6 anos, comportando a dimensão física, cognitiva, emocional e psicossocial, dando especial atenção à construção da identidade de gênero; o segundo capítulo procura clarificar conceitos como gênero, sexo, orientação sexual e ainda papéis e estereótipos de gênero; por fim, o terceiro capítulo é dedicado ao papel da escola e dos professores relativamente às questões de gênero, estereótipos e igualdade, que se inserem dentro da área curricular de cidadania.

A estruturação dos capítulos procura apresentar a relevância e ligação entre os temas. Em primeiro lugar, é importante compreender em que fase de desenvolvimento físico e cognitivo se encontra a criança com 5/6 anos para que se entenda também a sua evolução emocional e psicossocial. Assim, é a partir da fase de desenvolvimento psicossocial que entendemos se já existe ou não uma interiorização da identidade sexual e de gênero, bem como o que isto significa para as crianças da faixa etária em questão. Posteriormente, é imprescindível entender o que significam conceitos como estereótipos de gênero e a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual para que estejam claros no momento de analisar os resultados da investigação. Para terminar, é necessário justificar a pertinência da investigação num 1º ano de escolaridade e da abordagem do tema no 1º CEB, o que nos leva ao último capítulo do enquadramento teórico – o papel da escola e do professor.

## 2.1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1.1 - Desenvolvimento na 2ª infância

#### 2.1.1.1 - Desenvolvimento físico e cognitivo

A faixa etária correspondente à segunda infância coincide com o estágio de desenvolvimento cognitivo definido por Piaget como pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Este estágio encontra-se dividido em duas fases: a primeira compreende idades entre os 2 e os 5 anos, denominando-se pensamento simbólico; a segunda fase compreende idades entre os 5 e os 7 anos, onde se encaixam a maioria das crianças que fazem parte da investigação, e denomina-se por pensamento intuitivo. A primeira fase, tal como o nome indica, é caracterizada por uma expansão no uso do pensamento simbólico, isto é, o uso de símbolos ou representações mentais às quais as pessoas atribuem significados. Através desta capacidade a criança não precisa de estar em contato com ou na presença de determinado símbolo (objeto, imagem, comida, número...) para pensar nele. Esta capacidade é observável quando, por exemplo, uma criança pergunta sobre um evento ou objeto que aconteceu há semanas ou quando pede uma banana para comer, mesmo não estando na presença de nenhuma ou esta ter sido sequer referida por outro. O pensamento simbólico está igualmente relacionado com a brincadeira de “faz de conta”, onde as crianças podem inclusive dar funções a objetos que não as têm, como uma banana simbolizar um telemóvel (Papalia & Feldman, 2013; Bee & Boyd, 2011).

A ausência de reversibilidade dos pensamentos também é uma característica marcante desta fase, entendendo-se que as crianças não percebem que a existência de uma operação que anula outra, não conseguindo compreender, por exemplo, que a operação de somar e de subtrair são inversas e que estão relacionadas.

A capacidade de classificar objetos vai sendo crescente. Embora crianças mais jovens sejam capazes de separar objetos por categorias, por entenderem que existem diferenças entre estas, podem não saber explicá-las. No estágio pré-operatório as crianças classificam por meio de critérios que conseguem explicar. Para além disso, aplicam esta

categorização a aspetos da sua vida, categorizando situações como boas ou más (Papalia & Feldman, 2013).

Uma característica importante, tendo em conta a problemática de investigação, é o entendimento de identidades. Este conceito diz respeito ao facto de pessoas e coisas serem as mesmas por muito que mudem de forma, tamanho ou aparência (Papalia & Feldman, 2013). Entrando no campo dos exemplos, uma boneca não deixa de ser uma boneca por não ter cabelo, roupas ou ser mais pequena que outra. Relativamente às pessoas, este conceito permite que as crianças compreendam que uma pessoa do sexo e/ou género feminino não deixa de o ser por usar roupas largas com super-heróis ou por usar cabelo curto. Ademais, é com a aquisição deste conceito que emerge o conceito de self ou autoconceito, o qual irei aprofundar mais à frente.

A centração é igualmente uma característica muito marcada no pensamento de uma criança no estágio pré-operatório, sendo difícil para ela descentrar-se do seu ponto de vista e compreender o do outro, quando é diferente do seu (egocentrismo) (Papalia e Feldman, 2013). Esta centração pode levar a limitações de pensamento sobre relações sociais ou físicas. Flavell, Green e Flavell (1990) citados por Bee e Boyd (2011), admitem dois níveis de capacidade de tomada de perspectiva, estando as crianças com 5 anos no nível 2, no qual as mesmas desenvolvem regras complexas para entender o que a outra pessoa sente ou experiencia.

Outro conceito presente nesta fase de desenvolvimento é a distinção entre a aparência e a realidade que acontece por volta dos 5 anos, conseguindo as crianças distinguir entre o que parece ser e aquilo que é. Para compreender esta característica foi realizada uma experiência em que uma esponja foi pintada para parecer uma pedra, tendo as crianças que identificar se se tratava efetivamente de uma esponja ou de uma pedra, conseguindo estas perceber que se tratava de uma esponja (Papalia e Feldman, 2013).

Por fim, é nesta fase que as crianças adquirem o entendimento de causa efeito, compreendendo que para cada coisa que acontece existe um motivo, um agente que o iniciou. Um exemplo prático é a compreensão de que se uma bola está a rolar é porque alguém a chutou ou empurrou (Papalia e Feldman, 2013).

Por outro lado, a fase do pensamento intuitivo começa a ser marcada pelas características que serão perceptíveis no estágio das operações concretas, verificando-se um declínio do egocentrismo, o início da reversibilidade, a intuição articulada e o domínio dos aspetos figurativos dos pensamentos em detrimento dos operativos.

Tendo mais uma vez em conta a idade das crianças e o facto de já se encontrarem no início da escolarização considero ser importante fazer uma breve menção às principais características do período das operações concretas. Neste período o pensamento da criança torna-se mais concreto e mais lógico, sendo agora capaz de realizar operações mentais com um raciocínio mais reversível, flexível e complexo. Nesta fase já é possível estabelecer relações de causa efeito bem como perceber noções de tempo, espaço, velocidade e realizar operações de classificação, seriação e conservação dos números.

Em termos físicos, Papalia e Feldman (2013) referem que relativamente ao desenvolvimento cerebral, o cérebro da criança com 6 anos atingiu 95% do seu volume máximo, ocorrendo uma mudança gradual no corpo caloso relativamente à mielinização progressiva das suas fibras, que permite uma transmissão mais rápida de informação e melhoria das funções como a coordenação dos sentidos, processos de memória, atenção, concentração, fala e audição. Os mesmos autores, Papalia e Feldman, (2013), afirmam que por volta dos 5/6 anos dá-se também rápido crescimento dos lobos frontais do cérebro responsáveis pela regulação do planeamento e organização de ações. Já segundo Bee e Boy (2011) esta só acontece dos 6 aos 8 anos. A partir dos 6 anos o crescimento cerebral acontece numa área que apoia o pensamento associativo, a linguagem e as relações espaciais.

Partindo para a descrição das habilidades motoras, há uma evolução tanto na motricidade grossa como na motricidade fina. Na primeira, porque, sendo os músculos mais fortes e a capacidade pulmonar maior, as crianças conseguem correr, pular e escalar mais longe e mais rápido, e na segunda, porque se adquirem capacidades relacionadas com a coordenação olhos-mãos e pequenos músculos (Papalia & Feldman, 2013; Bee & Boyd, 2011)

Abordando o desenvolvimento artístico, mais especificamente o desenho, aos cinco anos a criança encontra-se no estágio pictográfico, onde o desenho evolui de formas abstratas para representações de objetos reais, refletindo-se aqui a capacidade representacional (Papalia & Feldman, 2013).

Ademais, é com o surgimento do conceito de *self* que as crianças começam a ser capazes de armazenar memórias de eventos que pertencem às suas próprias vidas e que têm significado especial para si, a chamada memória autobiográfica (Papalia e Feldman, 2013).

É assim possível perceber que existem diversas características do desenvolvimento cognitivo que se relacionam com aparecimento do conceito de *self*, conceito importante na construção da identidade de gênero que será explorado mais à frente.

#### *2.1.1.2 – O cérebro social*

Antes de partir para o desenvolvimento psicossocial da criança, parece-me crucial fazer referência ao papel que as emoções têm na dimensão do desenvolvimento cognitivo e na dimensão social da vida do ser humano, que se relacionam entre si e se revelam importantes na construção da identidade de gênero.

Enquanto seres humanos, nascemos imaturos e necessitados de um animal cuidador relativamente mais tempo da nossa vida do que a maioria das restantes espécies (Santos, 2021), sendo, neste sentido, a família o primeiro contexto onde a criança estabelece contacto com os designados cuidadores, com os afetos, com a cultura e onde se estabelecem as relações sociais (Chora et al., 2019), tão características da nossa espécie.

Por outro lado, é também por meio dos cuidadores primários, muitas vezes os pais, que a criança aprende sobre o mundo que a rodeia através da interação afetiva e pedagógica, conectando-se assim a componente social e emocional (a família que cuida) à componente cognitiva (a família que ensina), podendo assim dizer-se que a afetividade e a educação se misturam de modo indissociável (Vasconcelos, 2017), já que, de acordo com Fogany (2012, citado por Vasconcelos, 2017), as primeiras experiências

emocionais têm um grande impacto no desenvolvimento dos sistemas neuronais. Ademais,

Ao longo da infância é a emoção que abre o caminho à cognição. A lenta emergência da conscientização de si ou o sentimento de si (em termos psicomotores, é sinónimo de noção do corpo) na criança faz emergir a sua cognição, ou seja, as funções cognitivas superiores das aprendizagens humanas mais complexas, que se vão construindo e reconstruindo face à dinâmica das suas reações comportamentais, emocionais e afetivas, evoluem a partir da integridade antecipatória das funções emocionais. (Fonseca, 2016, citado por Santos, 2021)

Assim, pela interligação entre a emoção que advém dos cuidados da família para com a criança, o cérebro demonstra ser dependente das relações sociais do seu meio envolvente permitindo assim a sua subjetivação, ou seja, a interiorização de representações subjetivas que lhe permitem tornar-se uma pessoa com capacidade para pensar por si própria (Vasconcelos, 2017). No fundo é como se a família emprestasse à criança o seu pensamento até que ela possa pensar por si própria (Bion, 1979 mencionado por Santos, 2021).

Após a compreensão da relação entre as emoções e as relações sociais com a cognição reside a questão: como pode esta relação revelar-se importante na construção da identidade de género?

Segundo Cardona et al. (2011) o género é uma das primeiras coisas que a criança aprende, facto esse que exerce uma grande influencia na organização do seu mundo social e na forma como se vê, se avalia a si própria e às pessoas que a rodeiam. Sendo a família o primeiro cuidador da criança, é com esta que cria relações emocionais importantes que influenciam o seu pensamento e desenvolvimento, pelo que podemos afirmar que a visão e emoções que a família tem e transfere para a criança sobre o tema do género e da sexualidade poderão interferir com o modo como a criança vê e vive esta realidade.

Neste campo, Root e Robin (2010) referidos por Chora et al. (2019) referem que pais que encorajam a expressão emocional da criança de forma positiva, esta apresenta um maior ajuste psicossocial, demonstrando saber lidar de maneira adequada com a

regulação, expressão e compreensão das suas emoções. Já o reverso, ignorar ou punir, vai dificultar o desenvolvimento socioemocional da criança e o seu ajustamento social, podendo desenvolver problemas de externalização (Gottman & Declaire, 1997 mencionado por Chora et al., 2019).

Deste modo, concluímos que a gestão de emoções apoiada pelos cuidadores terá influência na forma como se desenvolve cognitivamente e psicologicamente, podendo interferir na sua construção de identidade e expressão de género.

### *2.1.1.3 - Desenvolvimento psicossocial e identidade de género*

Enquanto seres humanos construímos a nossa identidade ao longo da vida, particularmente na infância, entendendo-se essa construção como um vasto processo no qual o contexto tem grande importância. Esta construção da identidade passa pela nossa identificação com elementos como a raça, a classe social e o género, sendo estes os mais significativos (Trigueros et al., 1999), uma vez que são fatores determinantes no nosso desenvolvimento.

As crianças, desde os primeiros anos de vida, desenvolvem a sua identidade, tentando entender quem são no mundo, muito pela interação com os seus educadores. Assim, ainda anteriormente à fase pré-verbal da primeira infância, antes de desenvolver a sua expressão de género, é imperativo que a criança desenvolva a sua própria identidade (Cardona et al. 2011).

Este desenvolvimento da identidade dá-se através do autoconceito, momento em que a criança começa a ser capaz de descrever e avaliar as suas capacidades e traços. É no fundo “uma construção cognitiva [...], um sistema de representações descritivas e avaliativas da nossa pessoa, que determina como nos sentimos sobre nós mesmos e orienta as nossas ações” (Karter, 1996, p.207, citado por Papalia e Feldman 2013), acrescentando Simões e Serra (1987) que este pode ser visto de duas dimensões – as identidades – que se referem às perceções e crenças à cerca de si próprio – e a autoestima – que diz respeito ao modo como cada um se avalia ou se sente em relação a si.

O autoconceito está diretamente ligado à autodefinição, já que esta reflete a fase do autoconceito em que a criança se encontra, definindo-se como o conjunto de características usadas para descrever a própria pessoa. Se olharmos para estes conceitos, segundo uma análise neopiagetiana referida por Papalia e Feldman (2013), aos 4 anos as descrições da criança sobre si própria são bastante simples, tratando-se de representações únicas e declarações unidimensionais como “Eu gosto de azul”. Por volta dos 5/6 anos a criança entra numa segunda fase – associação representativa – sendo capaz de fazer associações lógicas, podendo existir duas características ao mesmo tempo: “Corro rápido e subo alto”. Com 7 anos de idade as suas descrições sofrem a maior evolução, descrevendo-se com traços gerais como inteligente ou rápido, reconhecendo emoções conflitantes e sendo capaz de se autocriticar (Papalia e Feldman, 2013).

O autoconceito foi ainda alvo de compartimentalização por parte de James (1980), citado por Bee e Boyd (2011), dividindo-se este em *self* subjetivo e objetivo, correspondendo o primeiro ao reconhecimento interior de que “sou eu”, de que sou um ser humano separado dos outros e o segundo, ao conjunto de características físicas, psicológicas e habilidades sociais que são conhecidas ou conhecíveis, ou seja, as nossas características pessoais, que muitas vezes vão ao encontro das características que normalmente atribuímos ao género masculino ou feminino. É a partir deste “senso de *self*” que a criança começa a compreender o seu sexo biológico e género psicológico, uma vez que estes são comportamentos integrados no mesmo.

Stengel (2001), analisa a perspetiva psicanalítica de Freud, e, a partir dela, afirma que é a partir dos processos de identificação e do complexo de Édipo que a criança irá desenvolver a sua identidade sexual, ou seja, a consciência de ser homem ou ser mulher, que formará a base para o desenvolvimento da identidade de género.

O complexo de Édipo é um ponto fundamental na teoria psicanalítica, traduzindo-se na ideia de que a criança deseja o progenitor do sexo oposto, percebendo o progenitor do mesmo sexo como seu rival (Stengel, 2001). Desta maneira a criança vai compreendendo os lugares de cada membro da família, normatizando a sua sexualidade,

definindo regras, papéis e comportamentos. Essencialmente, a criança “aprende as regras sexuais embutidas nos termos da linguagem que designam a família e os parentes” (Rubin, 1993, p.16, citado por Stengel, 2001, p. 120). A crise edipiana começa quando a criança compreende o sistema e o seu lugar no mesmo, resolvendo-se quando a mesma o aceita.

Esta crise acontece durante a fase fálica que se estende dos 4 aos 5 anos, onde a libido se organiza em torno dos genitais. Há curiosidade pelo próprio corpo, querendo explorá-lo, e também pelo corpo do outro, principalmente do sexo oposto.

Desta forma, podemos afirmar que esta rivalidade com um dos progenitores e o desejo pelo outro é um processo de permite à criança identificar-se com um dos géneros, os seus papéis e características, que neste caso será o progenitor que vê como seu rival, querendo assumir para si esses mesmos papéis, correspondentes a um dos géneros, iniciando-se assim a construção da identidade de género. Laplanche e Pontalis (1988) mencionados por Stengel (2001), defendem precisamente este pensamento quando referem que o primeiro passo para a construção da identidade de um indivíduo dá-se através do processo psicológico de identificação, a partir do qual o indivíduo assimila um aspeto ou um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente de acordo com o modelo dessa pessoa.

É possível, portanto, perceber que é na segunda infância, dos 3 aos 6 anos, que o autoconceito e a compreensão das emoções se tornam cada vez mais complexos, e que é com o aumento desta complexidade da compreensão que a criança vai adquirindo sobre si mesma e sobre o outro que se desenvolve a identidade ou expressão de género.

Esta identidade de género caracteriza-se como “um processo complexo de definições sociais recebidas e percebidas que implicam a tomada de consciência individual da pertença (ou não) a uma categoria de género e o desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género” (Duarte, 2021). Trata-se de um fenómeno de evolução das ideias, onde o assento biológico se deslocou da biologia para a cultura, da anatomofisiologia para a sociopolítica, do sexo corporal para o sexo cerebral (Coimbra de Matos, 2019).

É no fundo, uma experiência individual e particular pela busca de um eu estável ou de um senso pessoal de mesmo, relacionando-se com a forma como a pessoa se vê e sente, podendo esta corresponder ou não ao sexo atribuído à nascença (Weber, 2019; World Health Organization (WHO), 2021), isto é, a um indivíduo cujos genitais correspondem ao sexo feminino pode não se encaixar nas convenções sociais atribuídas ao sexo feminino, não se identificando de maneira alguma com o género feminino, mas sim com o sexo masculino ou até mesmo com nenhum, considerando-se assim uma pessoa transgénero.

Desta forma, a identidade/expressão de género não é definida de acordo com a identidade sexual, uma vez que esta é posterior (Coimbra de Matos, 2019), mas sim com uma componente social de comportamentos esperados para ambos os sexos.

#### *2.1.1.4 – Perspetivas sobre o desenvolvimento da identidade de género*

Ao longo do século XX surgiram diversas teorias que tentaram esclarecer o processo de desenvolvimento da identidade de género. Freedman (1993) citado por Cardona et al. (2011) procurou agrupar estas teorias em duas classes distintas. A primeira classe comporta as abordagens biológica, evolucionista e psicanalista, teorias que tentam explicar as causas das diferenças entre os sexos; a segunda classe abrange as abordagens da aprendizagem social e teorias cognitivo-desenvolvimentistas que se focam em abordar os processos que levam à observação de diferenças entre géneros, isto é, como é que os sexos enveredam por formas distintas de comportamento.

A primeira perspetiva designa-se de abordagem biológica, onde impera a genética e a atividade hormonal de cada sexo. Assim, seriam as diferenças hormonais entre homens e mulheres que contribuiriam para o desenvolvimento do papel sexual, uma vez que a exposição a testosterona influencia o comportamento do ser humano logo após o nascimento (Lippsa, 2005; Zuloaga, et al., 2008, citado por Bee & Boyd, 2011).

Em seguida, a abordagem evolucionista que se rege pela seleção sexual natural de Darwin (1871), acredita que os papéis de género se desenvolvem na criança como uma preparação para comportamentos que tenham como objetivo a reprodução e a sobrevivência da espécie (Wood & Eagle, 2002, citados por Bee & Boyd, 2011). Desta

forma a competitividade e agressividade do homem e o cuidado físico e emocional da mulher desenvolvem-se durante a infância como preparação para os papéis que terão de desempenhar quando adultos – o homem caça e a mulher cuida dos filhos.

A abordagem psicanalista relaciona a identidade de gênero com o complexo de Édipo, como já referido, dando-se um processo de identificação, bem como de adoção de características, atitudes e valores seguindo o comportamento do genitor do mesmo sexo.

A abordagem cognitiva divide-se em duas teorias: a teoria cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg (1966) e a teoria de esquema de gênero de Sandra Bem, mencionada por Bee e Boyd (2011). A primeira acredita que o “conhecimento do gênero precede o comportamento de gênero” (Papalia e Feldman, 2013, p.292), querendo isto dizer que a criança compreende primeiro que é um menino, o que significa que deve “fazer coisas de menino”, acontecendo o mesmo no caso de ser menina. Será a observação do comportamento dos pares e do seu ambiente que o levará a entender que são essas “coisas de menino” que deve fazer. Esta aquisição de papéis de gênero depende da constância de gênero, isto é, a percepção que a criança tem sobre o seu gênero e de que este se manterá o mesmo ao longo da vida. É a partir deste momento que a criança inicia a adoção de comportamentos apropriados ao seu gênero.

A constância de gênero desenvolve-se em três estágios (Martin et al., 2002; Ruble e Martin, 1998; Szkrybalo e Ruble, 1999): a identidade de gênero, que corresponde à consciência do seu gênero e do gênero dos outros (ocorrendo por volta dos 2/3 anos); a estabilidade de gênero, altura em que a criança ganha consciência de que o gênero não muda. Neste estágio as crianças podem realizar julgamentos sobre os gêneros baseando-os em comportamentos estereotipados, vestuário, etc. E por fim, a consistência de gênero que acontece quando a criança tem a percepção de que uma menina continua a ser uma menina mesmo que use cabelo curto ou brinque com camiões, ou seja, que a roupa, acessórios e brinquedos não afetam o seu gênero (ocorre entre os 3 e os 7 anos) e vice-versa.

A teoria do esquema de género, onde se destacam os autores Martin e Halverson (1981) mencionados em Neto et al. (1999) e Sandra Bem (1983), referida por Bee e Boyd, (2011), entendem também que as crianças adquirem o conhecimento sobre o género antes mesmo de iniciar os comportamentos típicos do mesmo, principiando o desenvolvimento do esquema por volta dos 18 meses. A principal diferença, segundo Neto et al. (1999), relaciona-se com o alargamento do conceito de estereótipo de género, deixando este de ser conhecido como um conhecimento apenas à cerca dos traços e papéis de género, para ser também associado à forma como as crianças percebem e se comportam em relação ao seu contexto social. Os estereótipos de género operam como esquemas cognitivos com a função básica de regular comportamentos, organizar e controlar o processamento de informação e estruturar inferências e interpretações. As crianças com esquemas bem desenvolvidos e estruturados terão maior propensão a brincar em atividades estereotipadas e a evitar as que não são apropriadas ao seu género, lembrando-se inclusivamente apenas da informação coerente com a do género com que se identifica.

Por fim, é apresentada a abordagem de aprendizagem social que começou com a teoria da aprendizagem social tradicional de Mischel (1966), que defende que a criança adquire os papéis de género por imitação de modelos, normalmente os pais, e recompensa por comportamentos apropriados ao género (reforço positivo).

Posteriormente surge a teoria social cognitiva de Albert Bandura (1977) (Bee e Boyd, 2011) que expande a teoria anterior. Esta diz-nos que a observação permite que as crianças aprendam muito sobre o comportamento de género antes de realizá-lo, combinando observações de vários modelos e gerando as suas próprias versões comportamentais. Bandura (1986) citado por Bee e Boyd, (2011) acredita também que a criança cria os seus ambientes através das escolhas de companhia e atividades que faz, internalizando padrões. Deste modo, a criança internaliza padrões por meio da socialização. É também enfatizada a questão da mídia e do entretenimento como fonte de exposição aos estereótipos de papel sexual.

Todas as teorias anteriormente descritas foram, de alguma forma, criticadas por autores que consideram existirem falhas nas suas premissas. Atualmente, a abordagem mais aceita pela sociedade científica é, segundo Bee e Boyd (2011) a teoria do esquema de género, porém todas elas deram contributos indispensáveis para a evolução dos conceitos e ideias conhecidas atualmente.

## 2.1.2 – Género, papéis e estereótipos.

### 2.1.2.1 - *Género, sexo e orientação*

Os termos género e sexo aparecem muitas vezes como sinónimos na literatura, usando-se estes dois conceitos de forma indiscriminada. Apesar de serem indissociáveis no que toca à componente humana, na construção da feminilidade e da masculinidade, não são sinónimos, pois diferem no seu significado (Soares, 2016). Os presentes termos têm sido cada vez mais alvo de reflexão, levando à adoção mais frequente do termo género, quando nos referimos à forma como a pessoa se vê e se identifica, isto é, às convenções sociais com as quais o indivíduo se sente confortável.

No que concerne à literatura para haver um consenso sobre o que cada um destes termos significa.

Para Trigueros et al. (1999), o termo género inclui as características socialmente consideradas como sendo próprias de homens ou mulheres. Já o termo sexo considera aspetos relacionados com as diferenças biológicas associadas a cada uma das categorias sexuais. A mesma ideia é defendida por Neto et al. (1999) que assumem a posição de Deaux (1985) utilizando o termo sexo como referência às características biológicas associadas a cada uma das categorias sexuais e o termo género em referência às características psicossociais, como traços de personalidade, atitudes, comportamentos, etc., que são frequentemente associadas às categorias biológicas definidas como feminino e masculino. O género construir-se-ia, portanto, em função de uma série de crenças e valores que mudam de sociedade para sociedade.

Em concordância com estas duas visões, Cardona et al. (2011) e Soares (2016) acreditam igualmente que o termo sexo é utilizado para distinguir os indivíduos com

base na sua presença a uma das categorias biológicas – sexo feminino ou masculino -, remontando às suas diferenças anatómicas e biológicas. Em contrapartida o termo género é uma construção social, onde inferências e significados são atribuídos a alguém - comportamentos e características incumbidos a ambos os sexos - a partir do conhecimento que adquirimos enquanto sociedade referente à sua categoria sexual de pertença.

Anastácio (2021) aponta novamente para a interação entre o termo género e o termo sexo, lembrando as suas diferenças, que vão ao encontro dos autores mencionados anteriormente, realçando as variações existentes entre o sexo feminino e masculino, designando-as como intersexo. O termo é utilizado para definir indivíduos que nascem com variações naturais das características biológicas ou fisiológicas que não se enquadram nas definições normativas. Coimbra de Matos (2019), alerta neste mesmo sentido para o facto de não existirem apenas quatro categorias de género – feminino, masculino, indeterminado e neutro – mas também transgéneros e transexuais.

Por outro lado, existe um outro conceito importante de clarificar: a orientação sexual. Diversas vezes a orientação sexual é confundida com identidade sexual ou de género, contudo diferem bastante na sua essência, dado que a identidade de género e a identidade sexual se referem ao indivíduo em si e às suas características, ao passo que a orientação sexual se refere ao desejo sexual, ou seja, ao que o indivíduo sente em relação ao outro.

Assim, a orientação sexual é definida por Cardoso (2008) como estando relacionada ao sentido do desejo sexual: se para as pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos. A Associação para o Planeamento da Família (APF) (s.d) assume também esta visão sobre a orientação sexual, acrescentando que esta ligada igualmente à afetividade pelo outro e por si própria.

Por fim, a WHO (2021) também se manifesta relativamente às questões de género e sexualidade, definindo de forma concisa e clara diversos termos e conceitos. No que concerne à orientação sexual define-a tal como a APF, acrescentando que é composta por três elementos-chave: atração sexual, comportamento sexual e identidade sexual.

Ademais reitera a possibilidade de não existir qualquer tipo de atração por parte do indivíduo (assexual), bem como diversas outras expressões para além de hétero, homo e bissexualidade.

### *2.1.2.2 - Papéis e estereótipos de género*

Em todas as sociedades, independentemente das suas crenças, é esperado que determinadas funções ou atributos de personalidade sejam exercidos ou exibidos pela mulher, ao passo que outros são esperados de um homem. As mais comuns e presentes há séculos na nossa sociedade são as tarefas domésticas, que, de acordo com a norma, são uma função a desempenhar pela mulher, enquanto o trabalho fora de casa e o sustento da família deve ser provido pelo homem, sendo este um exemplo prático daquilo em que consistem os papéis de género.

Dito isto, os papéis de género definem-se como um conjunto de normas de ação e comportamentos associados a homens e mulheres, classificados como tipicamente masculinos e femininos (Duarte, 2021).

Estes, nas palavras de Lipman-Blumen (1984) citado por Trigueros (1999),

(...) englobam todas as expectativas culturais, associadas à masculinidade e feminidade, que ultrapassam o âmbito das diferenças biológicas de sexo e representam uma conceptualização mais complexa do que dos papéis de sexo. Deste modo, os papéis de género abarcam a intrincada mescla de comportamentos sociais e psicológicos, atitudes, normas, valores a que a sociedade dá o nome de masculino e feminino. (p.3)

Nunes (2007) referido por Cardona et al. (2011), argumenta que os papéis sociais de género apresentam a mesma simetria difundida pelos estereótipos de masculinidade e de feminilidade. Na maior parte dos casos, os traços definidos como masculino traduzem-se em competências associados ao trabalho, já os traços definidos como femininos traduzem-se em sentimentos associados à esfera do social e afetivo.

Esta afirmação pode confirmar-se quando nos damos conta de que os traços normalmente avaliados como positivos para as mulheres são características como ser

afetuosa, meiga e sensível, enquanto no caso dos homens os descrevemos como independentes, empreendedores e audaciosos (Amâncio, 1994).

Os estereótipos de género advêm da definição de papéis de género, estando expostos a estes desde o momento em que, ainda na gestação, nos é identificado o nosso sexo biológico. Os pais e/ou outros familiares que rodeiam a criança preparam o espaço para a receber com roupas, cores e brinquedos que se enquadram nos estereótipos de género que eles próprios vivenciam na sociedade em que vivem – roupas cor de rosa para as meninas e azuis para os meninos; às meninas oferecem-se bonecas e aos meninos oferecem-se carrinhos - acabando por ser os primeiros a proliferar, mesmo que inconscientemente essas “normas sociais” que incluem comportamentos e juízos de valor que podem, quando levadas ao extremo, dar aso a situações de discriminação como o bullying e as desigualdades sociais.

Primeiramente, penso ser importante começar por definir o que é um estereótipo. Nas palavras Amâncio (1994), o estereótipo é inicialmente entendido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, como carácter subjetivo e pessoal. Assim, constituem conjuntos organizados de crenças a cerca das características das pessoas que pertencem a um grupo em particular (Cardona et al., 2011). Essa crença construída sobre a pessoa (situação ou coisa) é generalizadora e tem por norma um carácter redutor.

Dentro deste conceito geral, existem três grandes vertentes de estereótipos: a emotiva, a cognitiva e a social (Cano & Ros, 1994, citados por Neto et al., 1999), na qual se encaixam os estereótipos de género, visto estar esta vertente ligada às funções sociais.

No caso particular do género, os estereótipos são uma imagem interposta entre o indivíduo e a sociedade (Margarido 2006, citado por Soares, 2016) que se relacionam com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o significado de ser homem ou mulher (Cardona et al., 2011). Como diz Basow (1992), estes estereótipos apresentam um forte poder normativo, pois assumem não só uma função descritiva das características de cada um dos géneros como uma visão prescritiva do comportamento correto a adotar, veiculando normas de conduta.

Neste sentido, os estereótipos de género são generalizações preconcebidas sobre o comportamento masculino e feminino, aparecendo em crianças com 2 ou 3 anos e aumentando durante os anos pré-escolares atingindo o seu máximo aos 5 anos de idade (Campbell et al., 2004; Ruble & Marton, 1998, citado por Papalia e Feldman, 2013).

Basow (1986) destaca que os estereótipos de género são ainda subdivisíveis em 4 subtipos de estereótipos: estereótipos de traços ou atributos de personalidade, que se relaciona com características como a independência (nos homens) versus a docilidade (nas mulheres); estereótipos de papéis desempenhados (papéis de género) que consistem no contraste em chefe de família e cuidadora dos filhos; estereótipos de profissões prosseguidas, como um homem camionista e uma mulher cabeleireira, e, por fim, os estereótipos de características físicas referente, por exemplo, ao cabelo curto versus o cabelo comprido.

Na visão de Neto et al. (1999), existem apenas duas subdivisões – uma veiculada aos que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e outra ao que devem “fazer” (papéis de género). Estas duas subdivisões seriam indissociáveis, na medida em que se podem estabelecer relações entre ambas. Um exemplo prático seria a necessidade de se ser carinhoso e sensível para se ser cuidador de crianças ou forte para efetuar trabalhos de construção.

Conclui-se, portanto, e tendo em conta as palavras de Anastácio (2021), que o problema da discriminação ligada aos estereótipos de género não está no sexo com que se nasce, mas sim no género com que o indivíduo se identifica uma vez que a sociedade e julga o papel do indivíduo de acordo com o seu sexo.

### 2.1.3 – O papel da escola e do professor na promoção de igualdade de género

#### 2.1.3.1- *A cidadania e a igualdade de género na escola*

A necessidade de construir um sistema educativo democrático que efetivamente promova uma maior igualdade de oportunidades e de participação para todos os cidadãos e cidadãs é uma preocupação que se evidencia na legislação mas que na prática ainda está longe de ser uma realidade. As desigualdades sociais começam por se verificar a nível do

género, desde idades precoces, no seio da família, sendo reforçadas pelo contexto sociocultural e refletindo-se nos percursos de vida e nos resultados escolares de rapazes e raparigas (Cardona, 2015).

Sendo a escola o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, torna-se claro que tanto a instituição escolar como os professores que dela fazem parte têm o dever de promover competências na área da cidadania, já que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas um dos locais em que ocorrem as primeiras interações sociais e identificações sociais, devendo contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e diversidade (Ferreira, 2016).

Esta ideia, não é algo apenas dos dias de hoje, remontando, por exemplo, a uma das leis fundamentais do ensino em Portugal: a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Esta, a Lei 49/2005, faz referência a diversas finalidades e objetivos que o Sistema Educativo Português deve assegurar e promover. Começando pelo Artigo 2º e 4º, estes mencionam a “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” e orientam também para o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias” (Art. 2º e 5º). O Artigo 3º reforça estas ideias quando refere que o sistema educativo se organiza de forma a contribuir para “o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o [o aluno] para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”, e para “assegurar a formação cívica e moral dos jovens.”

Faz ainda menção específica à igualdade de género na seguinte alínea do mesmo artigo: “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e de orientação escolar e profissional” (Art. 3º).

Existem ainda muitos outros documentos, direcionados tanto para a escola em geral como para o docente em particular, que defendem estas mesmas ideias presentes na Lei de Bases do sistema educativo. Um deles é o Decreto-Lei 41/2012, onde se refere, como dever dos docentes relativamente aos seus alunos, o “respeitar a dignidade pessoal e as

diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação” (artigo 10.º - A).

A Estratégia Nacional de Cidadania (Monteiro et al., 2017) é também um documento importante a ter em conta em todos os ciclos de ensino, principalmente enquanto ferramenta que complementa as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral de Educação, 2018), por integrar um conjunto de direitos e deveres que devem fazer parte da formação das crianças para que se tornem adultos com conduta cívica que privilegia a igualdade nas relações interpessoais, a integração das diferentes, o respeito pelos Direitos Humanos entre outros.

Martins et al. (2017) concordam com esta visão, ao referir no PASEO que pretendem que o aluno seja, à saída da escolaridade obrigatória, um cidadão que rejeita qualquer tipo de discriminação e de exclusão social, que demonstra respeito pela diversidade humana. Os alunos devem também adquirir competências que irão servir de ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade.

Ademais, no 1º ciclo do Ensino Básico a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é de natureza transdisciplinar, sendo, de acordo com a Estratégia Nacional de Cidadania (Vieira et al., 2017) da responsabilidade do docente titular de turma trabalhar os domínios e as competências a desenvolver ao longo do ano.

A resolução do Conselho de Ministros (nº 103/2013) referente ao V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação 2014-2017 (V PNI), vê como tarefa fundamental do Estado promover a igualdade entre homens e mulheres, sendo princípio crucial e estruturante do Estado a não discriminação em função sexo ou da orientação sexual. Assim, O V PNI reforça a importância da intervenção no domínio da educação, nomeadamente integrando a temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes da orientação para todos os ciclos de ensino.

Por fim, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), organismo nacional pela promoção e defesa desse mesmo princípio, em conjunto com profissionais de educação de todos os ciclos de ensino foi também responsável pela criação do projeto

“Guiões de Educação Género e Cidadania: uma estratégia para o mainstreaming de género no sistema educativo”, que passou a ser uma medida de política da área da Educação dos Planos Nacionais para a Igualdade de Género, sendo as suas finalidades a “integração da perspetiva da igualdade de género na prática docente e na cultura organizacional da escola” e a “incorporação da temática das relações entre mulheres e homens no conhecimento das diferentes áreas disciplinares” (CIG, s.d).

Assim, e sendo as instituições educativa espaços importantes de socialização, onde a construção da identidade de género é consolidada, é possível concluir o papel importante que os docentes têm em mãos neste processo complexo (Cardona, 2015), devendo estes integrar as questões de género em educação numa perspetiva de criação de novas cidadanias, pela promoção de uma atitude pró-ativa no que toca a estas questões, na educação de infância, rotinas, ambiente educativo e interações criança-criança e adulto-criança (Vasconcelos, 2007, mencionada por Cardona, 2015).

#### *2.1.3.2 – Integração curricular: a relação entre o Estudo do Meio e a Cidadania*

As atividades realizadas no âmbito do presente relatório de estágio, que trabalham temáticas dentro da grande área que é a Cidadania tiveram lugar, maioritariamente nos tempos letivos destinados ao Estudo do Meio. Todavia, sendo a disciplina transversal a todas as restantes áreas do currículo podemos questionar o porquê da relação este a igualdade de género e a área de Estudo do Meio especificamente.

As Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018) dividem-se em três domínios: Sociedade, Natureza e Tecnologia. No domínio da Sociedade, que corresponde ao Meio Social, entram necessariamente as questões da cidadania, dado que sociedade e cidadania estão intrinsecamente ligados, pois, nas palavras de Roldão (2004), o Estudo do Meio prevê o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício consciente da Cidadania, na medida em que tanto os conteúdos programáticos como as opções metodológicas são conducentes ao desenvolvimento da consciência e das práticas na vida democrática, algo que transparece através da reflexão crítica, do respeitar direitos e opiniões e do saber valorizar as diferenças.

Roldão (2004) defende também que a área do Estudo do Meio incide sobre temas que facilmente se relacionam com diversas dimensões da vida do Homem, incluindo o contexto social onde se abordam as inúmeras dimensões cívicas da vida e da experiência dos indivíduos, onde se inclui a questão da igualdade de género. O mesmo ideal é apoiado por Faria (2007), que descreve o Estudo do Meio como uma área disciplinar que aborda um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que decorrem no meio envolve adquirindo significado na vida e ação das pessoas.

Relativamente à interdisciplinaridade, Roldão (2004) afirma que o Estudo do Meio oferece uma variedade de conteúdos objetivos, passíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas, podendo ser uma delas a Cidadania. Também Marques (1990) salienta que no âmbito do Estudo do Meio podemos promover a educação para o exercício da Cidadania através da inserção de conteúdos de natureza cívica e ética, permitindo ao aluno ter acesso a informações necessárias para as suas tomadas de decisão.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA

### *3.1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS*

A escolha das questões de investigação deve ter em conta, segundo Fortin (1999), dois critérios principais: estarem relacionadas com um tema do interesse do investigador e ser uma problemática que necessita de uma solução, melhoramento ou modificação. Com estes critérios em mente, optei pelo tema do género, no qual se enquadra a problemática dos estereótipos de género, neste caso particular, numa turma do 1º ano de escolaridade.

No seguimento da escolha das questões de investigação e dos objetivos definidos a partir das mesmas, determinou-se que a presente investigação se enquadra no paradigma qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa (Fortin, 1999; Coutinho, 2006; Bogdan & Biklen, 1994).

No que diz respeito ao paradigma qualitativo, Fortin (1999), afirma que a abordagem qualitativa se foca em demonstrar que existe uma relação entre os conceitos e

significações dadas pelos participantes e pelo investigador relativamente ao fenómeno que se escolheu estudar, característica evidente no estudo, visto que a resposta às questões de investigação será dada levando em conta as conceções e significações finais dos participantes. Coutinho (2006), tem uma visão semelhante acerca deste paradigma, descrevendo o mesmo como abrangendo as situações e os participantes e que as preocupações do investigador se orientam para a procura de significados, para o estudo das interações entre pessoas e contextos, formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem. A investigação pretende compreender as conceções e formas de pensar dos alunos relativamente aos estereótipos de género, tentando alterar as menos positivas através de um conjunto de atividades, o que parece enquadra-se no paradigma definido.

Para mais, Bogdan e Biklen (1994), assumem como características da investigação qualitativa alguns pontos igualmente presentes na investigação levada a cabo como o facto de a principal fonte de recolha de dados ser o ambiente natural, frequentando os locais onde se realiza o estudo por neste caso a sala de aula, o investigador é o instrumento principal. Amado (2017), acrescenta ainda, citando Denzin e Lincoln (2013), que um estudo qualitativo implica uma ênfase em aspetos qualitativos das entidades estruturadas e nos processos que não são examináveis experimentalmente nem em quantidade, crescimento ou frequência. São, por outro lado, descritivas, sendo os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números, incluindo estes dados entrevistas, notas de campo ou vídeo/áudio (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à natureza descritiva e interpretativa, esta está naturalmente inserida no paradigma qualitativo de investigação referindo Fortin (1999), que “o objetivo do estudo descritivo consiste em discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar associados ao fenómeno em estudo” (p.162). A natureza interpretativa refere-se particularmente ao significado retirado dos dados recolhidos, pois, uma vez que se trata de dados descritivos, deverá ser feita a análise do seu conteúdo.

### *3.2. - CONTEXTO E PARTICIPANTES*

O estudo foi realizado durante a PP em 1ºCEB I numa turma do 1º ano de escolaridade, no ano letivo de 2021/2022, sendo a população uma turma com quinze alunos de onde foi retirada uma amostra por conveniência de seis alunos – três do sexo feminino e três do sexo masculino – com características que não representam apenas as variáveis do estudo, mas também outros fatores suscetíveis de exercer influência nessas mesmas variáveis (Fortin, 1999).

Desta forma, os critérios de seleção basearam-se em: (a) (pelo menos) uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino que representem comportamentos ou gostos fora do estereótipo associado ao seu sexo; (b) (pelo menos) uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino que represente comportamentos ou gostos dentro do estereótipo associado ao seu sexo; e (c) serem bons comunicadores.

Passando a uma descrição mais detalhada dos participantes, a aluna “A6” é uma criança bastante comunicativa, embora um pouco introvertida, e fora dos padrões estabelecidos para o género feminino no que diz respeito aos papéis de género, identificando-se com gostos associados ao género masculino como dinossauros, super-heróis e judo.

As alunas “B6” e “N6”, por outro lado, encaixa-se nos padrões definidos para o género feminino, usando vestidos, cor-de-rosa, tiaras, etc. Foi também um comentário feito pela aluna “B6”, relativamente a dinossauros serem algo “de menino” que me levou a querer investigar que outros estereótipos de género existiriam na turma. Entre ambas a diferença reside na comunicação, sendo a “B6” menos opinativa.

O aluno “D6” é também muito comunicativo e extrovertido, apresentando gostos e comportamentos fora dos padrões estabelecidos para o género masculino por gostar de unicórnios, bonecas e ser comum brincar com as meninas no intervalo.

O aluno “G6” é outro exemplo de uma criança comunicativa e fora dos padrões masculinos, embora menos evidente nos seus comportamentos. Gosta de pintar as unhas e demonstra um leve conhecimento sobre estereótipos de género.

Por outro lado, o “T6” é mais introvertido e menos comunicativo, no entanto enquadra-se nos padrões definidos para o género masculino, representando, por isso, o oposto dos dois alunos anteriores.

### 3.3 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são escolhidos com base no paradigma de investigação a utilizar (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo em conta esta premissa, Ponte (2002) diz que algumas das técnicas mais usadas numa recolha de dados de natureza qualitativa são a observação direta e participante e a entrevista (Fortin, 1999), tendo sido estes os instrumentos selecionados para a recolha de dados, bem como registos de áudio, tanto das entrevistas como das atividades realizadas em sala de aula.

A entrevista foi de natureza semiestruturada, pois, embora houvesse questões estruturadas, nas quais era necessário a escolha de uma opção, houve também espaço para questões colocadas pela investigadora que surgiram no momento, pelo interesse de compreender melhor a escolha/resposta dos participantes.

A entrevista foi composta por seis questões, organizadas em dois blocos distintos com os objetivos que podemos observar no quadro I:

| Perguntas  | Objetivos gerais  | Objetivos específicos  |
|--|---|--|
| 1.1 – De todas as imagens, qual a imagem que mais gostas? Consegues dizer-me porquê? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a identidade e/ou expressão de género com a qual a criança se identifica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as preferências da criança em relação às características físicas e de traços de personalidade;</li> <li>• Compreender o porquê destas preferências e se estas se relacionam com algum estereótipo de género.</li> </ul>   |
| 1.2 – Qual a que menos gostas? Consegues dizer-me porquê?                            |   |  |
| 1.3 – Com qual te achas mais parecido? Porquê?                                       |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o género/expressão de género com o qual a criança se identifica;</li> <li>• Identificar as características físicas e os traços de personalidade com as quais a crianças se identifica;</li> <li>• Identificar as preferências das caraterísticas escolhidas pela criança</li> </ul> |
| 1.4 – Qual destas personagens gostavas de ser? Consegues dizer-me porquê?            |   |  |
| 2.1 – Coloca um X na   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quais são os</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar estereótipos de traços e</li> </ul>   |

|   |                                   |  |
|---|-----------------------------------|--|
| personagem a que achas que corresponde cada característica. | estereótipos género das crianças. | de papéis de género;<br>• Compreender se os possíveis estereótipos estão associados ao género, à expressão de género ou a ambos. |
| 2.2 – Faz o mesmo para estas personagens.                   |                                   |  |

**Quadro I:** Objetivos das perguntas da entrevista

A aplicação da entrevista foi feita em dois momentos distintos, de forma individual, a cada um dos participantes – antes da implementação das atividades e após a implementação das atividades –, de modo a compreender quais os estereótipos de género das crianças inicialmente e se, após a implementação das atividades, estas conceções foram ou não alteradas.

A observação direta participante ocorreu ao longo de cada atividade, uma vez que todas elas foram implementadas por mim nas aulas de Estudo do Meio. O meu papel passou por apresentar as atividades, mediar o diálogo e a partilha de ideias das crianças e, no final de cada uma, resumir e apresentar as conclusões a que o grupo tinha chegado.

Neste contexto, a gravação de áudio foi muito importante, pois permitiu o registo tanto das entrevistas como da realização das atividades, para que pudessem ser analisadas com maior atenção e pormenor após as aulas, tendo estes sido transcritos.

### 3.4 - METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A metodologia escolhida para a análise dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas e das atividades implementadas) foi a análise de conteúdo dada a extensa quantidade de informação recolhida, que levou à necessidade de a organizar e reduzir, de maneira a facilitar a sua interpretação feita através de inferências do investigador sobre os dados obtidos com base na fundamentação teórica existente no capítulo anterior, pois, de acordo com Coutinho (2011), “Pelo seu carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 192).

Para a análise das entrevistas final e inicial, utilizou-se como categorias de análise os próprios objetivos específicos definidos para cada uma das questões. Assim, recorreu-se à criação de quadros onde os dados se apresentam de forma quantitativa, analisando assim a quantidade de rapazes e raparigas que escolheram opções estereotipadas ou não (onde estão presentes estereótipos de género), justificando estas escolhas com falas das próprias crianças e principalmente recorrendo à fundamentação teórica como categoria de análise, na medida em que os autores citados justificam as inferências realizadas pela investigadora com base nas opiniões das crianças.

Para a análise das atividades realizadas foram novamente utilizadas como categorias de análise os objetivos específicos definidos para as questões de cada entrevista, descritos no quadro x: (1) preferências da criança em relação às características físicas e de traços de personalidade; (2) relação entre as preferências e os estereótipos de género e (3) estereótipos de traços e de papéis de género. Para cada categoria foram retirados excertos das transcrições de gravações de áudio que fossem possíveis de analisar à luz das categorias definidas. A fundamentação teórica esteve novamente presente.

### *3.5 - FASES DO ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS TAREFAS IMPLEMENTADAS*

Este estudo realizou-se durante a PP em 1<sup>o</sup>CEB I, no primeiro semestre do 2<sup>o</sup> ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico que decorreu entre os meses de setembro de 2021 e janeiro de 2022.

O estudo divide-se em três fases fundamentais e bem definidas: (1) realização da entrevista inicial (anexo 19); (2) implementação das propostas pedagógicas e (3) realização da entrevista final (anexo 19)

A primeira fase, correspondente à entrevista inicial, foi aplicada na semana de 15 a 17 de novembro, tendo de ser estendida a dia 22 de novembro por ausência de uma criança na semana anterior.

A segunda fase, correspondente às atividades sobre as questões, foi inicialmente planificada para ser implementada durante uma aula por semana (de aproximadamente

60 minutos) ao longo de três semanas em sequência – de 22 a 24 de novembro, 29 e 30 de novembro e 13 a 15 de dezembro. Devido a um imprevisto relacionado com o isolamento imediato da turma por uma suspeita de um caso de covid-19, no dia 15 de dezembro, dia para o qual estava planejada a última atividade, esta não pode ser concluída, o que levou à necessidade de conclusão na semana de 10 a 12 de janeiro.

Por fim, a terceira fase, correspondente à entrevista final foi aplicada na semana de 14 a 16 de março de 2022.

No quadro II é possível clarificar os objetivos de cada uma das fases:

| <b>Fases do Estudo</b> | <b>Data</b>         | <b>Atividade realizada</b>  | <b>Objetivos investigativos</b>   |
|------------------------|---------------------|---|---|
| 1ª fase                | 15 a 22 de novembro | Aplicação da entrevista inicial   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os estereótipos de gênero dos alunos.</li> </ul>   |
| 2ª fase                | 22 a 24 de novembro | <b>Atividade 1:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história: “O Jaime é uma sereia”;</li> <li>• Discussão sobre a história;</li> <li>• Observação de fotos de personagens com expressão de gênero masculina e feminina e discussão das mesmas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que traços de personalidade, ações e gostos não definem o gênero de alguém;</li> <li>• Compreender que ocupações e atividades podem ser praticadas por qualquer pessoa independentemente do gênero;</li> <li>• Compreender o conceito de igualdade de gênero.</li> </ul> |
|                        | 29 e 30 de novembro | <b>Atividade 2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de características femininas e masculinas;</li> <li>• Visualização de excertos do filme “Brave-Indomável” e “como Treinares o Teu Dragão”;</li> <li>• Comparação de concepções sobre as características após o visionamento dos excertos.</li> </ul> |   |
|                        | 13 a 15 de dezembro | <b>Atividade 3:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro: “As raparigas também podem...Os rapazes também podem...”;</li> <li>• Discussão sobre a história;</li> </ul>  |   |
| 3ª fase                | 14 a 16 de março    | Aplicação da entrevista final   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar possíveis mudanças nos estereótipos de</li> </ul>  |

|  |  |  |                                   |
|--|--|--|-----------------------------------|
|  |  |  | género apresentados pelos alunos. |
|--|--|--|-----------------------------------|

**Quadro II:** Fases do estudo e objetivos

Relativamente à descrição das atividades implementadas, o quadro III apresenta a descrição pormenorizada de cada uma, bem como os domínios, conteúdos e aprendizagens esperadas associadas.

| <b>Atividade 1</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <p>Ao chegarem à sala as crianças serão direcionadas para a manta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui, a Patrícia irá apresentar-lhes a história “O Jaime é uma sereia”, contando-lhes a mesma.</li> <li>• Seguidamente serão feitas às crianças algumas perguntas relacionadas com a narrativa, como: quem são as personagens? o que aconteceu ao longo da história? qual foi o problema inicial e como é que este se resolveu?</li> <li>• Posteriormente, a Patrícia irá questionar: “Porque é que acham que o Jaime é uma sereia e não um tritão?”.</li> <li>• A partir desta pergunta, haverá uma discussão sobre os estereótipos de género, falando sobre o facto de não existirem roupas, atitudes de menino ou de menina, porque todos são diferentes e podem usar o que quiserem sem serem julgados ou se identificarem com um género diferente do seu.</li> <li>• Para terminar, serão mostradas imagens de personagens e de pessoas reais que são parecidas com o Jaime para que as crianças percebam que é algo que acontece na vida real.</li> </ul> |  |  |
| <b>Áreas/Domínios</b>   | <b>Conteúdos</b>   | <b>Aprendizagens esperadas</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português<br/>- Oralidade</li> <li>• Estudo do meio<br/>- Sociedade</li> <li>• Cidadania e desenvolvimento<br/>- Igualdade de Género</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereótipos de género;</li> <li>• Interação discursiva: responder a perguntas, partilhar saberes;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que todos somos diferentes e que devemos respeitar essas diferenças;</li> <li>• Compreender traços de personalidade, ações e gostos não definem sexo nem género;</li> <li>• Esperar pela sua vez de falar, ouvindo e respeitando a vez do outro;</li> <li>• Escutar para interagir e responder às questões colocadas;</li> <li>• Falar na sua vez de forma clara, audível, com boa articulação e exprimindo ideias com uma sequência lógica.</li> </ul> |
| <b>Atividade 2</b>  |  |  |
| <p><b>1a tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com as crianças já nos seus lugares, a mestrandia irá explicar que irão fazer um jogo. Assim, ser-lhes-á explicado que o quadro será dividido em três secções: uma com o título “meninas”, outra com o título “meninos” e outra com o título “ambos” e que, em seguida, haverá alguns cartões com características de personalidade (coragem, medo, compaixão, timidez, inteligência, determinado, amigável, gentil, amoroso, humor....) que as crianças terão de atribuir a uma das secções do quadro, tendo o grupo que concordar como um todo ou por maioria.</li> <li>• As crianças poderão ainda justificar as suas escolhas.</li> </ul>  |  |  |

**2a tarefa:**

- Seguidamente, serão mostrados ao grupo dois excertos de filmes de animação. Em primeiro lugar será visionado um excerto do filme “Brave – Indomável” onde é visível que a personagem principal (uma mulher) não se conforma com o facto de ter de se submeter às normas machistas da época, mostrando-se corajosa e decidida.
- Posteriormente será visionado um excerto do filme “Como treinares o teu dragão”, onde é visível que a personagem principal (um homem) se encontra numa situação de medo perante algo que, de acordo com os costumes da sua cultura, deve enfrentar não sendo capaz de corresponder ao estereótipo de homem viking.
- Após o visionamento dos dois excertos, dar-se-á uma discussão em grande grupo sobre a informação que retiveram de cada excerto: o que cada personagem faz perante uma situação de conflito e porquê e que características de personalidade estas revelam.

**3a tarefa:**

- Como conclusão será feito o confronto entre as características apresentadas pelas personagens de cada género e sobre as características que as crianças atribuíram anteriormente a cada género, por exemplo, se as crianças tiverem atribuído “corajoso” aos meninos iremos repensar sobre esta atribuição uma vez que nos excertos visionados se observa exatamente o contrário.
- Por fim, poderão também tentar atribuir características a uma outra personagem já conhecida – o Jaime.

| Áreas/Domínios  | Conteúdos   | Aprendizagens Esperadas   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralidade</li> </ul> </li> <li>• Estudo do meio               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade</li> </ul> </li> <li>• Cidadania e desenvolvimento               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade de Género</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereótipos de género;</li> <li>• Respeito pelo outro;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconstrução de esteótipos de género:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que características de personalidade não têm um género específico;</li> <li>- Compreender que as ações, ocupações e atividades podem ser praticadas por qualquer pessoa independentemente do género;</li> <li>- Compreender que todas as pessoas têm a liberdade de ter os seus gostos e traços de personalidade independentemente do género;</li> <li>- Conhecer o conceito de igualdade de género, compreendendo o que este significa.</li> </ul> </li> <li>• (todas as aprendizagens relacionadas com o respeitar a opinião do outro, falar na sua vez, dar a sua opinião; fala de forma articulada e audível, diz frases coerentes...);</li> <li>• Esperar pela sua vez de falar, ouvindo e respeitadando a vez do outro.</li> </ul> |

**Atividade 3**

- Com as crianças reunidas numa roda, será contada a história “As raparigas também podem...”, havendo antes um pequeno momento de pré-leitura, no qual, olhando apenas para o título e para as ilustrações da capa as crianças serão questionadas sobre qual pensam ser o tema da história, o que irá

| <p>acontecer ao longo da mesma. Em seguida serão também questionadas sobre qual pensam ser o porquê de ser lida aquela história.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo que a história apresenta duas partes – a segunda sobre os rapazes – esta também será lida com as crianças.</li> <li>• Depois de lida a história, haverá um momento de discussão em grupo sobre o que foi lido, perguntando-se às crianças com que opções de roupas, brincadeiras e roupas apresentadas na história se identificam e se conhecem alguém que se identifique com a opção oposta, reforçando a ideia de que não importa o sexo, nem o género da pessoa quando se trata daquilo que gostamos e que todos podemos ser e fazer aquilo que quisermos.</li> </ul> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Áreas/Domínios</b>  | <b>Conteúdos</b>   | <b>Aprendizagens Esperadas</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português<br/>- Oralidade</li> <li>• Estudo do meio<br/>- Sociedade</li> <li>• Cidadania e desenvolvimento<br/>- Igualdade de Género</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelo outro;</li> <li>• Interação discursiva: responder objetivamente a perguntas;</li> <li>• Compreensão e expressão: Articulação e entoação, Alargamento de vocabulário, informação;</li> <li>• Estereótipo de género.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os seus gostos e os dos seus colegas;</li> <li>• Compreender que cada pessoa tem gostos diferentes;</li> <li>• Compreender que os gostos de cada um não estão relacionados com o seu género;</li> <li>• Perceber que todos podemos ser o que queremos independentemente do nosso género;</li> <li>• Perceber que não devemos julgar os outros por terem gostos diferentes dos nossos, devendo respeitar cada pessoa;</li> <li>• Apropriar-se aos poucos do que significa igualdade de género.</li> </ul> |

**Quadro III:** Atividades e objetivos

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados recolhidos ao longo de cada uma das fases de investigação, tendo por referência os conteúdos abordados no capítulo II – Enquadramento teórico e as categorias escolhidas para análise no capítulo III.

### *4.1 - LEVANTAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO MANIFESTADOS PELOS ALUNOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS*

As primeiras duas questões efetuadas na entrevista “De todas estas imagens qual é a que mais gostas? Consegues dizer-me porquê?” e “Qual é a que gostas menos? Consegues

dizer-me porquê?” têm como objetivo identificar as preferências da criança em relação às características físicas e de traços de personalidade, compreender o porquê destas preferências e se estas se relacionam com algum estereótipo de género. Os seguintes quadros são relativos a essas mesmas questões, relevando a quantidade de rapazes e raparigas da amostra optaram por cada uma das personagens. Em seguida incluo a descrição dos dados contidos no quadro relacionando-os com os objetivos das perguntas, tentando entender se foi de facto possível concluir os objetivos a que me proponho encontrando estereótipos de género. Desta forma início com o quadro IV.

| <b>Questão 1.1: De todas estas imagens qual é a que gostas mais?</b> |                        |                 |                  |
|--|------------------------|-----------------|------------------|
|  |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas  | <b>Super-Homem</b>     | 1 (A6)          | 3 (D6,G6,<br>T6) |
|  | <b>Hero</b>            | 0               | 0                |
|  | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas   | <b>Bela</b>            | 1 (B6)          | 0                |
|  | <b>Dra. Brinquedos</b> | 1 (N6)          | 0                |
|  | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias  | <b>Jaime</b>           | 0               | 0                |
|  | <b>Mulan</b>           | 0               | 0                |

**Quadro IV:** Questão 1.1

Ao observar o quadro concluo que todos os rapazes incluídos no estudo elegeram o Super-Homem como a personagem de que mais gostam, sendo as suas justificações relativas à sua força, habilidade de voar ou de salvar pessoas, ou seja, as características que fazem dele um Super-Herói e não propriamente características atribuídas apenas ao sexo masculino, excetuando a força que é muitas vezes atribuída apenas ao sexo masculino. Ainda assim, esta é uma escolha concordante com os estereótipos do género masculino (Basow, 1992; Cardona et al., 2011), mais precisamente com os traços de género (Basow, 1986; Neto et al., 1999)

No grupo das raparigas uma escolhe o Super-homem e justifica a sua escolha usando os mesmos argumentos dos rapazes, sendo esta uma escolha não concordante com os estereótipos do género feminino. Em relação às escolhas da Bela e da Dr<sup>a</sup>. Brinquedos, os argumentos são que a primeira é uma princesa e que a segunda trata de animais, características que lhes parecem agradar. Sendo a Bela um modelo estereotipado do género feminino, considero que esta foi uma escolha concordante com os estereótipos de traços de género femininos, bem como a escolha da Dr<sup>a</sup>. Brinquedos (Basow, 1986; Neto et al., 1999; Cardona et al., 2011)

Analiso agora o quadro V, relativo à segunda questão da entrevista.

| <b>Questão 1.2: Qual é a personagem que gostas menos? Consegues dizer-me porquê?</b> |                        |                 |                  |
|--|------------------------|-----------------|------------------|
|  |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas  | <b>Super-Homem</b>     | 1 (N6)          | 0                |
|  | <b>Hero</b>            | 0               | 0                |
|  | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas   | <b>Bela</b>            | 1 (A6)          | 0                |
|  | <b>Dra. Brinquedos</b> | 0               | 1 (G6)           |
|  | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias  | <b>Jaime</b>           | 1 (B6)          | 1 (D6)           |
|  | <b>Mulan</b>           | 0               | 1 (T6)           |

**Quadro V:** Questão 1.2

Ao verificar o quadro V é possível identificar um certo padrão de escolhas no campo feminino: a criança que elegeu anteriormente a Dra. Brinquedos como a sua favorita, escolhe agora o Super-Homem como a personagem que menos gosta, sendo esta uma escolha concordante com os estereótipos de traços de género femininos (Basow, 1986; Neto et al., 1999; Cardona et al., 2011). Já a criança que elege o Super-Homem como a personagem que mais gosta, escolhe a Bela como a que menos gosta. Isto revela escolhas totalmente opostas em termos de traços, ou seja, se preferem traços femininos, desapreciam traços masculinos e vice-versa. Considero também interessante o facto de a

criança que nomeou o Jaime como personagem que menos gosta, o ter feito por este não corresponder ao que esta espera que seja uma sereia e não tanto por considerar a possibilidade de este ser um menino que deseja ser uma menina. Julgo esta como uma escolha estereotipada de género, visto que as sereias são associadas ao género feminino e as características desta sereia não condizem com as sereias estereotipadas.

Relativamente aos rapazes, estes selecionaram a Dra. Brinquedos, o Jaime e a Mulan como as personagens que menos gostam. É possível ver três relações diferentes entre as personagens selecionadas na questão anterior e as escolhidas nesta questão. Uma das crianças que elegeu o Super-Homem como sua personagem favorita, uma personagem do género masculino com características tipicamente masculinas elegeu a Dr<sup>a</sup>. Brinquedos como personagem menos favorita, uma personagem do género feminino, com características tipicamente associadas ao género feminino relevando-se, tal como nos dois primeiros casos femininos uma oposição de traços, concordante com os estereótipos de género masculino (Basow, 1986; Neto et al., 1999; Cardona et al., 2011). A segunda criança escolheu o Jaime, uma personagem não-binária, com características tipicamente femininas. Esta escolha pode indicar um certo conflito na criança, por existir uma personagem com um nome masculino que não possui traços masculinos, contrariamente à personagem que elegeu como a que mais gosta, embora a justificação da sua escolha seja apenas o não gostar do cabelo da personagem. Apesar disto, considero como uma escolha não estereotipada, uma vez que a criança foi capaz de olhar além do género que atribui à personagem (chama-se Jaime por isso é um menino).

Por fim, a última criança escolhe a Mulan como personagem que menos gosta, podendo significar um conflito parecido com o anterior, mas relativamente a uma personagem vista pelas crianças como feminina, relevar traços tipicamente masculinos. Assim, esta criança fez o processo contrário à anterior, olhando apenas para o género que atribui à personagem – o género feminino – ignorando as suas características. Por esse motivo analiso esta como uma escolha concordante com os estereótipos de género.

As duas questões seguintes efetuadas na entrevista “Com qual das imagens te achas mais parecido? Consegues dizer-me porquê?” e “Qual destas personagens gostavas de ser? Consegues dizer-me porquê?” têm como objetivo identificar o género/expressão de género com o qual a criança se identifica, as características físicas e os traços de personalidade com as quais a crianças se identifica e as preferências das características escolhidas pela criança. Os seguintes quadros são relativos a essas mesmas questões, relevando a quantidade de rapazes e raparigas da amostra que optaram por cada uma das personagens. Em seguida incluo a descrição dos dados contidos no quadro relacionando-os com os objetivos das perguntas, tentando entender se foi de facto possível concluir os objetivos a que me proponho encontrando estereótipos de género.

| <b>Questão 1.3: Com qual das personagens te achas mais parecido?</b> |                        |                 |                  |
|--|------------------------|-----------------|------------------|
|  |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas  | <b>Super-Homem</b>     | 0               | 0                |
|  | <b>Hero</b>            | 0               | 3 (D6, G6, T6)   |
|  | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas   | <b>Bela</b>            | 1 (N6)          | 0                |
|  | <b>Dra. Brinquedos</b> | 0               | 0                |
|  | <b>Fada Desastrada</b> | 1 (B6)          | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias  | <b>Jaime</b>           | 0               | 0                |
|  | <b>Mulan</b>           | 1 (A6)          | 0                |

**Quadro VI:** Questão 1.3

Ao observar o quadro VI percebemos que todos os rapazes incluídos no estudo elegerem o Hero como a personagem com que se consideram mais parecidos, utilizando como justificações a aparência física, idade e roupa. Assim entendem-se como pessoas de género e sexo masculino (Trigueros et al., 1999; Cardona et al., 2011 & Soares, 2016). De todas as personagens escolhidas o Hero é sem dúvida a que mais se incluiu nos padrões de beleza de hoje, encaixando-se também nas escolhas estereotipadas do género masculino.

No caso das raparigas cada uma escolheu uma personagem diferente – Bela, Fada Desastrada e Mulan. As justificações são também relacionadas a pareências físicas, de roupa ou de capacidades, como conseguir lutar como a Mulan. De entre todas estas escolhas a Bela e a Fada Desastrada encontram-se dentro dos padrões de estereótipos do género feminino, entendendo-se as crianças que realizaram esta escolha como sendo de sexo e género feminino (Trigueros et al., 1999; Cardona et al., 2011 & Soares, 2016). Já a Mulan é vista neste estudo como não-binária, o que me leva a julgar a escolha da aluna como não estereotipada, dado que a escolheu pelas suas capacidades e não pelo género que lhe atribui.

| <b>Questão 1.4: Qual destas personagens gostarias de ser?</b> |                        |                 |                  |
|---|------------------------|-----------------|------------------|
|   |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas                                     | <b>Super-Homem</b>     | 1 (B6)          | 1 (G6)           |
|   | <b>Hero</b>            | 1 (A6)          | 2 (D6, T6)       |
|   | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas                                      | <b>Bela</b>            | 0               | 0                |
|   | <b>Dra. Brinquedos</b> | 1 (N6)          | 0                |
|   | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias                                   | <b>Jaime</b>           | 0               | 0                |
|   | <b>Mulan</b>           | 0               | 0                |

**Quadro VII:** Questão 1.4

Ao verificar o quadro VII entendemos que um dos rapazes escolheu o Super-Homem como personagem que gostaria de ser, elegendo a mesma personagem que disse ser a que mais gosta. Os dois rapazes restantes optaram pelo Hero, personagem que também consideraram como aquela com que se acham mais parecidos. Esta escolha reflete o que já anteriormente tínhamos referido que é o padrão de beleza. Embora haja duas escolhas distintas, ambas se enquadram nos estereótipos de género por serem personagens com características tipicamente masculinas.

No que concerne ao género feminino, apenas uma escolheu uma personagem que se relaciona com as suas escolhas anteriores – a Dra Brinquedos –, que foi também eleita como a personagem de que mais gosta. As duas raparigas restantes escolheram o Super-Homem e o Hero. A criança que elegeu o Super-Homem, justificou a sua escolha como gostando de Super-heróis, como a LadyBug, ou seja, há uma motivação relacionada com uma personagem feminina envolvida. A criança que escolheu o Hero fê-lo por se rever os seus gostos na personagem.

As duas últimas questões efetuadas na entrevista, “Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.” e “Faz o mesmo para estas personagens.”, têm como objetivo Identificar estereótipos de traços e de papéis de género e compreender se os possíveis estereótipos estão associados ao género, à expressão de género ou a ambos. Os seguintes quadros são relativos a essas mesmas questões, relevando a quantidade de rapazes e raparigas da amostra optaram por cada uma das personagens. Em seguida incluo a descrição dos dados contidos no quadro relacionando-os com os objetivos das perguntas, tentando entender se foi de facto possível concluir os objetivos a que me proponho encontrando estereótipos de género. Início assim com a análise do quadro VIII.

| <b>Questão 2.1: Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.</b> |                      |                          |                       |                        |               |
|--|----------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|---------------|
|  |                      | <b>Bela</b>              | <b>Super-Homem</b>    | <b>Ambos</b>           | <b>Nenhum</b> |
| Caraterísticas tipicamente femininas   | <b>Chorar</b>        | 3 rapazes<br>1 rapariga  | 1 rapariga            | -                      | 1 rapariga    |
|  | <b>Ser sensível</b>  | 2 rapazes<br>2 raparigas | 1 rapaz<br>1 rapariga | -                      | -             |
|  | <b>Ser carinhoso</b> | 3 raparigas<br>2 rapazes | -                     | 1 rapaz                | -             |
|  | <b>Ser cuidadoso</b> | 1 rapariga<br>1 rapaz    | 1 rapaz               | 2 raparigas<br>1 rapaz | -             |

|                                       |                      |                          |                          |                        |                          |
|---------------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| Caraterísticas tipicamente masculinas | <b>Ser forte</b>     | -                        | 3 rapazes<br>3 raparigas | -                      | -                        |
|                                       | <b>Ser corajoso</b>  | 3 raparigas<br>2 rapazes | 1 rapaz                  | -                      | -                        |
|                                       | <b>Ser agressivo</b> | -                        | 1 rapariga<br>1 rapaz    | -                      | 2 raparigas<br>2 rapazes |
| Caraterísticas Não-binárias           | <b>Ser educado</b>   | 1 rapaz                  | 1 rapaz                  | 3 raparigas<br>1 rapaz | -                        |

**Quadro VIII:** Questão 2.1

No que concerne às caraterísticas tipicamente femininas é possível observar que tanto rapazes como raparigas deram respostas estereotipadas de igual forma (Amâncio, 1994 & Cardona et al., 2011). Sendo que uma resposta estereotipada seria escolher a personagem feminina para cada uma destas caraterísticas e uma resposta não estereotipada seria escolher qualquer uma das restantes três opções, percebemos que na caraterística “chorar” três rapazes elegeram a resposta estereotipada versus uma rapariga. Para o traço “ser sensível”, o mesmo número de rapazes e de raparigas elegeram a resposta estereotipada. Em relação ao traço “ser carinhoso” foram três as raparigas que elegeram a opção estereotipada contra dois rapazes. Por fim, para o traço ser cuidadoso o número de raparigas e de rapazes que escolheu a opção estereotipada volta a ser igual.

No que respeita aos traços de personalidade tipicamente masculinos são os rapazes que dão mais respostas estereotipadas (Amâncio, 1994 & Cardona et al., 2011), seguindo o critério de que uma resposta estereotipada seria escolher a personagem masculina para cada uma destas caraterísticas e uma resposta não estereotipada escolher qualquer uma das restantes opções. Assim, para a caraterística “ser forte”, todos os participantes elegeram a opção estereotipada – o Super-Homem. No traço “ser corajoso” todas as raparigas selecionaram a opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram. Para o traço “ser agressivo” a maioria dos participantes considerou que

nenhuma das personagens o era, tendo o mesmo número de rapazes e raparigas escolhido a opção estereotipada.

Por fim, para a característica não-binária, a opção não estereotipada seria atribuir o traço a ambas ou a nenhuma das personagens. Neste caso, todas as raparigas elegeram uma opção não estereotipada, enquanto apenas um rapaz o fez.

Assim, em relação à questão 2.1 da entrevista inicial, os rapazes são os que demonstram mais estereótipos de traços de género quando comparados com as raparigas.

| <b>Questão 2.2: Faz o mesmo para estas personagens</b> |                      |                          |                         |                        |                          |
|--|----------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|
|  |                      | <b>Mulan</b>             | <b>Jaime</b>            | <b>Ambos</b>           | <b>Nenhum</b>            |
| Caraterísticas tipicamente femininas                   | <b>Chorar</b>        | 1 rapaz                  | 1 rapariga<br>2 rapazes | 2 raparigas            | -                        |
|  | <b>Ser sensível</b>  | 2 rapazes                | 2 raparigas<br>1 rapaz  | 1 rapariga             | -                        |
|  | <b>Ser carinhoso</b> | 1 rapaz                  | 1 rapariga<br>1 rapaz   | 2 raparigas<br>1 rapaz | -                        |
|  | <b>Ser cuidadoso</b> | 1 rapaz                  | 2 rapazes               | 3 raparigas            |                          |
| Caraterísticas tipicamente masculinas                  | <b>Ser forte</b>     | 2 raparigas<br>2 rapazes | 1 rapaz                 | 1 rapariga             | -                        |
|  | <b>Ser corajoso</b>  | 2 rapazes                | 1 rapaz                 | 3 raparigas            | -                        |
|  | <b>Ser agressivo</b> | 1 rapariga<br>1 rapaz    | -                       | -                      | 2 raparigas<br>2 rapazes |
| Caraterísticas Não-binárias                            | <b>Ser educado</b>   | 1 rapaz                  | 1 rapaz                 | 3 raparigas<br>1 rapaz | -                        |

#### **Quadro IX: Questão 2.2**

Ao observar o quadro IX percebemos que no que concerne às características tipicamente femininas é possível observar que os rapazes dão mais respostas estereotipadas do que as raparigas, (Amâncio, 1994 & Cardona et al., 2011) seguindo o critério de que uma resposta estereotipada é escolher a personagem feminina e uma resposta não estereotipada é escolher uma das outras opções. Na característica “chorar” as três raparigas escolhem opções não estereotipadas contra dois rapazes. Para o traço “ser sensível” todas as raparigas escolheram uma opção não estereotipada, enquanto dois dos rapazes escolheram a opção estereotipada. No traço “ser carinhoso” as três raparigas deram respostas não estereotipadas versus dois rapazes. Relativamente ao traço “ser cuidado” todas as raparigas elegeram opções não estereotipadas, enquanto só dois rapazes o fizeram.

No que respeita aos traços de personalidade tipicamente masculinos, são novamente os rapazes que dão mais respostas estereotipadas, seguindo o critério de que uma resposta estereotipada seria escolher a personagem masculina para cada uma destas características e uma resposta não estereotipada escolher qualquer uma das restantes opções. Assim, para a característica “ser forte”, três raparigas elegeram uma opção não estereotipada contra dois rapazes. No traço “ser corajoso”, todas as raparigas selecionaram uma opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram. Para o traço “ser agressivo” todos os participantes deram respostas não estereotipadas.

Por fim, para a característica não-binária, a opção não estereotipada seria atribuir o traço a ambas ou a nenhuma das personagens. Neste caso, todas as raparigas elegeram uma opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram.

Desta forma, concluo que, em relação à questão 2.2 da entrevista inicial os rapazes são os que demonstram mais estereótipos de traços de género.

#### *4.2. - IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES – MONITORIZAÇÃO DAS IDEIAS ESTEREOTIPADAS*

De forma a realizar a análise de conteúdo das atividades realizadas com o grupo de crianças irei dividir a mesma de acordo com as categorias de análise já definidas: (1) preferências da criança em relação às características físicas e de traços de personalidade; (2) relação entre as preferências e os estereótipos de género e (3) estereótipos de traços e de papéis de género. Para cada categoria serão retirados pequenos excertos das transcrições dos áudios gravados ao longo das atividades que respondam ao que a categoria pretende analisar, tentando que haja pelo menos um excerto por criança. A resposta conterà também referências a autores que corroboram as definições e conceitos utilizados ao longo da análise.

### **Categoria 1: Preferências da criança em relação às características físicas e de traços de personalidade**

Início a análise da categoria 1 pela aluna A6, da qual apresento alguns excertos retirados das atividades 1 (anexo 20) e 2 (anexo 21).

**Mestranda:** Então eu tenho uma pergunta: vocês estavam a dizer que também existem sereios? As sereias são as raparigas. Os rapazes são os tritões. Então porque é que o Jaime queria ser uma sereia e não um tritão?

**G6:** Porque ele gosta de ser uma menina.

**L:** Porque ele gosta de ser uma sereia.

**G6:** Há meninas que querem ser meninas e há meninas que querem ser meninos, como a A6, que disse que queria ser um menino, não é A6?

**A6:** Eu quero ser um menino para sempre.

(Excerto 1)

**Mestranda:** A6, acho que foi a E que disse que tu gostavas de ser um menino?

**G6:** A minha irmã quer ser um menino e eu quero ser uma menina.

**Mestranda:** Não gostas de ser menino?

**G6:** Gosto.

**Mestranda:** E tu A6, gostas de ser uma menina?

**A6:** Abana a cabeça negativamente.

**Mestranda:** Não?

**A6:** Gosto mais de coisas de menino.

**Mestranda:** Ok, gostas mais de coisas de menino. Tu gostas de super-heróis, mas gostas de ser uma menina? Gostas de ti como és ou gostavas de ser um menino?

**A6:** Um menino.

(Excerto 2)

**Mestranda:** É justo, mas tirando fazer a barba, todas as características e profissões podem ser feitas por meninos e meninas.

**ML:** Aqui na escola há um campo e futebol e as meninas também jogam.

**A6:** Eu adoro jogar futebol.

(Excerto 3)

Com base nos excertos anteriores é possível perceber que a A6 tem preferência por características físicas e traços de personalidade masculinos, uma vez que a mesma afirma que gostaria de ser um rapaz. Demonstra igualmente preferência por atividades associadas tipicamente ao género masculino (Coimbra de Matos, 2019 & Anastácio, 2021)), uma vez que diz gostar de jogar futebol e de outras atividades associada ao género masculino. Assim, podemos afirmar que as preferências da A6 estão fora dos estereótipos de género feminino.

Analiso em seguida um diálogo com a aluna B6, a partir de excerto retirado da atividade 1.

**Mestranda:** Mas sabes que quando recebeste essas máscaras disseste que só o teu irmão é que ia poder usar porque eram de menino. Mas tu também usas. Também gostas delas.

**B6:** Não.

**Mestranda:** Então querias que fossem como?

**B6:** Com princesas.

(Excerto 4)

Embora tenhamos apenas uma participação da B6 que nos permita analisar as suas preferências físicas e traços de género, esta demonstra preferência por traços físicos e de personalidade femininos, por preferir que as suas máscaras tivessem desenhos de princesas, personagem associada ao sexo feminino, encaixando-se a própria nos estereótipos de género femininos.

Dou seguimento à análise com o aluno D6, do qual apresento excertos retirados da atividade 3 (anexo 22).

**Mestranda:** D6, percebes o que está a acontecer nestas imagens?

**D6:** Os meninos podem ter cabelo comprido?

**Mestranda:** Exato! Podem ter cabelo comprido ou cabelo curto e não faz mal. Nesta imagem seguinte, o autor quer dizer que os meninos podem gostar de brincar só com meninos, mas também podem gostar de brincar só com meninas.

**D6:** Como eu, também gosto de brincar com as meninas.

(Excerto 5 – anexo)

**Mestranda:** Boa. Olha esta é a última página. E esta história acaba igual, tanto do lado das meninas como do lado dos meninos e diz assim...

**D6:** No outro dia eu perguntei à minha mãe se podia pintar as unhas e ela disse que não, que isso era só para meninas. Mas não, também é para meninos.

(Excerto 6)

Através dos excertos apresentados concluo que o aluno D6 tem alguma preferência por traços físicos e de personalidade associados ao género feminino, pelo seu gosto por brincar com bonecas e por gostar de pintar as unhas. Desta forma, o D6 não correspondente à maioria dos estereótipos de género masculino.

Seguidamente analiso excertos do aluno G6, pertencente à atividade 1 e 3.

**Mestranda:** N6, tu gostas de brincar com que brinquedos que costumam ser de menino?

**N6:** Carrinhos

**Mestranda:** Isso faz de ti um rapaz?

**N6:** Sim.

**Mestranda:** Faz com que tu sejas um rapaz?

**N6:** Eu acho que sim.

**G6:** Oh professora, eu gosto de brincar com bonecas.

**Mestranda:** E isso faz de ti uma menina?

**G6:** Não.

(Excerto 7)

**D6:** No outro dia eu perguntei à minha mãe se podia pintar as unhas e ela disse que não, que isso era só para meninas. Mas não, também é para meninos.

**Mestranda:** Eu também acho.

**E:** Olha o G6, já pintou as unhas.

(Excerto 8)

No presente excerto o aluno G6, demonstra preferência por traços físicos e de personalidade associados ao sexo feminino, pelo seu gosto por brincar com bonecas e por pintar as unhas. Assim, o G6 não corresponde ao estereótipo de género masculino.

Os alunos N6 e T6 não fizeram intervenções ao longo das atividades que permitissem compreender as suas preferências de traços físicos e de personalidade, pelo que terei de me cingir à análise das entrevistas no que concerne a esta categoria em particular.

Fazendo uma análise geral dos dados apresentados, tendo em consideração que nesta categoria apenas foram avaliadas quatro das seis crianças, os dois rapazes apresentaram preferências que não correspondem aos estereótipos de género, enquanto apenas uma das duas raparigas demonstrou preferências que não correspondem aos estereótipos do seu género.

## **Categoria 2: Relação entre as preferências e os estereótipos de género**

Para analisar a categoria 2 irei utilizar os excertos mencionados na categoria anterior, dado que o objetivo é compreender o porquê das preferências referidas pelos alunos.

Relativamente à aluna A6, como mencionado em diversos momentos, é uma criança do género feminino que se identifica com traços de género masculinos. Prefere roupas com cores escuras, super-heróis a princesas, dinossauros a bonecas e brincar os rapazes no recreio. Chega mesmo a afirmar, no decorrer das várias atividades, que gostava de ser um menino. Esta forma de ser, pelo que me foi possível perceber ao longo do estudo, sempre foi respeitada pela família, não havendo a tentativa de a contrariar. Assim, creio que as suas preferências são algo natural da sua personalidade, não fazendo parte da sua educação ideias estereotipadas de género.

A aluna B6 é uma criança do género feminino que se identifica com o esse mesmo género, bem como com todos os estereótipos de traços de género tipicamente femininos: gosta de vestidos, brilhantes, princesas, bonecas, tiaras e cores tipicamente associadas ao género feminino. Recorrendo ao excerto 4, e à razão que a levou a ser escolhida para este estudo, torna-se evidente que os estereótipos de género estão presentes na sua vida.

O aluno D6 é uma criança do género masculino que se identifica com esse mesmo género, contudo as suas preferências nem sempre se encaixam nos estereótipos de traços masculino, gostando de atividades e brinquedos tipicamente femininos – unicórnios, brincar com bonecas, etc. - e tipicamente masculinos – roupas escuras, super-heróis, etc. Embora no excerto 5 seja possível perceber que convive com alguns estereótipos de género no seu entorno social, o D6 não parece concordar com os mesmos o que significa que existe uma desconstrução destes estereótipos por parte deste, talvez pelos seus gostos pessoais não irem ao encontro destes estereótipos.

O aluno G6 é uma criança do género masculino que se identifica com esse mesmo género, contudo as suas preferências nem sempre se enquadram nos estereótipos de traços masculinos, gostando de atividades tipicamente associadas ao género feminino como pintas as unhas, algo que já fez diversas vezes, e brincar com bonecas. Ainda assim, a sua expressão de género é bastante masculina, gostando, portanto, de atividades tanto tipicamente femininas como tipicamente masculinas. Acredito assim, que não

existam grandes estereótipos de género no seu entorno social, sendo livre para se expressar da forma que se sentir confortável.

Fazendo uma análise geral das preferências citadas, bem como dos estereótipos de género a que estas estão ou não ligadas, concluo que o entorno social das crianças, e principalmente os primeiros agentes sociais – a família – teve uma grande influência na construção das conceções estereotipadas, visão descrita por Neto et al. (1999), Cardona et al. (2011) e Soares (2016).

Em relação à aluna N6 e ao aluno D6, não possuindo excertos relevantes na categoria anterior, não existe conteúdo relevante para a categoria 2, visto que estão interligadas. Desta forma, apenas poderei avaliar os seus estereótipos de género com base nas entrevistas e na categoria 3.

### **Categoria 3: Estereótipos de traços e de papéis de género**

Mais uma vez, início a análise com a aluna A6, com excertos retirados da atividade 3.

**Mestranda:** Exato. Até porque se não houvesse meninos a dançar, como é que fazíamos nos espetáculos? As meninas iam dançar sozinhas?

**A6:** Quando eu andava na outra escola havia meninos que gozavam comigo porque achavam que eu não podia usar coisas de menino.

(Excerto 9 – atividade 3)

**Mestranda:** Boa. Agora vou perguntar à A6. E profissões e coisas que gostamos de fazer. Só as meninas é que podem querer ser bailarinas ou cozinheiras?

**A6:** Não.

**Mestranda:** Então podem querer ser mais o que?

**A6:** Podem querer ser tudo o que elas quiserem.

(Excerto 10)

A partir dos dois excertos anteriores pode-se compreender que a A6 não é uma aluna com ideias e opiniões que vão ao encontro de estereótipos de traços ou de papéis de género, pois afirma que todos podem fazer as atividades que quiseres, independentemente do seu género. Para além disso, percebo que a A6 passou por situações onde ela própria foi vítima de preconceitos associados aos estereótipos de género.

Como já referido anteriormente, a A6 é uma menina fora da norma, que não se encaixa nos padrões associados ao género feminino, chegando a afirmar que gostaria de ser do género oposto.

Sendo os seus próprios gostos contrários ao que a sociedade espera de uma pessoa do sexo feminino vejo como natural que não possua poucos ou mesmo nenhuns estereótipos de traços e papéis de género.

Analiso em seguida a aluna B6, através de dois excertos retirados da atividade 3.

**Mestranda:** B6, o que é que nós aprendemos com esta história?

**B6:** Os meninos e as meninas podem ser aquilo que quiserem.

(Excerto 11)

**Mestranda:** E podem gostar os dois de vestir azul?

**B6:** Sim.

Mestranda: E se o menino gostar de vestir rosa e a menina azul, também pode ser?

**B6:** Sim.

(Excerto 12)

A aluna B6, demonstra por meio dos excertos transcritos não possuir opiniões que vão ao encontro de estereótipos de traços ou papéis de género, uma vez que afirma que todos podem ser o quiserem independentemente do género, bem como vestir a cor de que gostam. Embora a B6 tenha sido uma das crianças que impulsionou este estudo por ter referido que as máscaras com desenhos de dinossauros eram apenas para meninos, manifestando um estereótipo de traços de género, parece ter evoluído no decorrer das atividades realizadas.

Segue-se a análise do discurso da aluna N6, recorrendo a excertos retirados da atividade 1 e 3.

**Mestranda:** (começa a ler). Este menino chama-se Jaime e esta senhora é a avó dele. Lá atrás estão algumas sereias. O Jaime adora sereias.

**N6:** O quê?! Mas ele é um menino!

(Excerto 13)

**Mestranda:** Acham que o Jaime queria ser uma menina?

**Todos:** Sim.

**N6:** Sim, porque ele tinha o cabelo longo.

(Excerto 14)

**Mestranda:** N6, tu gostas de brincar com que brinquedos que costumam ser de menino?

**N6:** Carrinhos.

**Mestranda:** Isso faz de ti um rapaz?

**N6:** Sim.

**Mestranda:** Faz com que tu sejas um rapaz?

**N6:** Eu acho que sim.

(Excerto 15)

**Mestranda:** Há coisas de menina e coisas de menino?

**Todos:** Não.

**N6:** Sim.

**Mestranda:** O que?

**N6:** Brinquedos.

**Mestranda:** Mas as meninas não podem brincar com carrinhos, com Super-heróis e jogar à bola?

**N6:** Sim.

**Mestranda:** E os meninos não podem brincar com bonecas, com cozinhas?

**N6:** Sim, podem.

**Mestranda:** Então se todos podem brincar com tudo, há coisas de menino e de menina?

**N6:** Só não podem uma coisa.

**Mestranda:** O quê?

**N6:** Roupa de menino.

**Mestranda:** Então, mas a A6 costuma andar com roupas que normalmente se diz que são de menino.

(Excerto 16)

De acordo com os excertos apresentados a N6, é uma aluna com opiniões e ideias que se encaixam dentro dos estereótipos de traços e de papéis de género. No primeiro excerto é observável a sua dúvida e espanto ao perceber que uma personagem com um nome masculino gostar de sereias, um elemento normalmente associado ao sexo feminino, popularizado em filmes como “A pequena Sereia”, uma princesa da Disney e em livros com ilustrações em que as sereias são tipicamente representadas como seres femininos, com longos cabelos, caudas brilhantes, coroas e roupas coloridas, onde normalmente predomina o cor-de-rosa.

No segundo excerto, a N6 associa cabelo longo a algo feminino e, nesse sentido, alguém que deseja ter o cabelo longo é do género feminino, demonstrando mais uma vez os seus estereótipos de traços de género.

Analisando o terceiro excerto, percebemos que a N6 afirma brincar com carrinhos, um brinquedo associado ao estereótipos de traços de género, no entanto parece achar que brincar com algo associado ao género masculino fá-la pertencer ao género masculino, não conseguindo desassociar os seus estereótipos de género de um brinquedo, quase como se para si fosse mais plausível ser do género masculino quando brinca com carrinhos do que este ser um brinquedo com o qual o género feminino também pode brincar.

Após a implementação de duas atividades com o objetivo de desconstruir os estereótipos de género existentes, a N6 continua a manifestar estereótipos de traços de género no decorrer da última atividade, manifestação observável no último excerto em que a N6 começa por afirmar que há brinquedos só para meninas e só para meninos, embora já tivesse tentado desmistificar esta ideia anteriormente. Ao ser confrontada com a possibilidade de meninas brincarem com carrinhos e jogarem à bola e os meninos brincarem com bonecas e cozinhas, factos com as quais a mesma concorda, tenta encontrar algo que só as meninas possam fazer, afirmando que não podem vestir roupa de menino.

Seguidamente analiso o discurso do aluno D6, com um excerto da atividade 3.

**Mestranda:** Boa! E sobre as roupas? Há roupas para menino e para menina ou simplesmente roupa para todos?

**D6:** Há roupa para menino e para menina, mas todos podem usar.

(Excerto 16)

Através do excerto retirado da transcrição das gravações compreendo que os estereótipos de traços de género do D6 estão em desconstrução. Por um lado, o D6 ainda apresenta estereótipos de traços de género ao declarar que há uma distinção entre roupas para meninas e para meninos, estereótipo que tentei desconstruir desde a primeira atividade. Todavia, o mesmo afirma que apesar de haver esta distinção entre roupas cada um pode vestir o que quiser. Este é um estereótipo difícil de contornar quando em todas as lojas de roupa observamos a separação das roupas por seções com uma diferença gritante de cores e elementos decorativos. Contudo, embora o D6 reafirme esta distinção como algo normal, entende que independentemente disso, qualquer criança, seja menino ou menina pode dirigir-se à seção que mais gostar. Analiso agora o discurso do aluno G6, recorrendo a excertos das atividades 1, e 2.

**Mestranda:** E tu G6, o que achas?

**G6:** Ele quer ser uma sereia, porque ele é um menino.

**Mestranda:** Mas as sereias são meninas.

**G6:** Sim, mas ele é um menino.

**Mestranda:** Mas aqui diz que ele é uma sereia.

**G6:** Então ele está a mentir ao livro.

**Mestranda:** Mas ele não pode ser uma sereia?

**G6:** Pode, à vontade. Até pode ser um boi se ele quiser.

(Excerto 17)

**Mestranda:** Ok, gostas mais de coisas de menino. Tu gostas de super-heróis, mas gostas de ser uma menina? Gostas de ti como és, ou gostavas de ser um menino?

**A6:** Um menino.

**G6:** Pode cortar o cabelo.

**Mestranda:** Mas ela pode cortar o cabelo e ser uma menina ou não?

**A6:** Sim.

**G6:** Se ela cortar o cabelo assim já é um menino.

(Excerto 18)

**Mestranda:** Mas vocês disseram que a Mérida era forte. Isso quer dizer que há meninas que podem ser fortes e meninos que podem não ser. Então há alguma característica que se seja só para as meninas?

**Todos:** Não.

**Mestranda:** E só para os meninos?

**G6:** Arranjar carros.

(Excerto 19)

**Mestranda:** É verdade que vocês já tinham posto a maioria daquelas características aqui, na coluna dos meninos e das meninas, mas afinal, há alguma destas características que seja só para meninas?

**E:** Sim. Carinhoso.

**G6:** Não, também é para os meninos.

(Excerto 20)

De acordo com os excertos, o aluno G6 demonstra opiniões e ideias que estão em desconstrução relativamente aos estereótipos de traços e papéis de género. Ao examinar os excertos 18 e 19, percebo que existem estereótipos de traços e papéis de género na medida em que o G6 associa, no excerto 18, cabelo curto ao género masculino, afirmando que se uma menina cortar o cabelo passa automaticamente a ser um menino. No excerto 19 o estereótipo está ligado aos papéis de género já que se trata de um estereótipo associado a uma profissão – mecânico, referindo que é uma profissão apenas para meninos. Este estereótipo surgiu provavelmente das suas vivências, ou seja, por nunca ter visto uma mulher mecânica, já que ao mostrar-lhe imagens de mulheres a arranjar carros o G6 compreendeu que era algo que podia ser feito por qualquer pessoa. Contudo, ao examinar os excertos 17 e 20, é possível observar opiniões que vão contra os estereótipos de traços de género. No excerto 17 o G6 aceita que um menino pode ser uma sereia se assim o quiser, afirmando que pode ser o que ele quiser, demonstrando entender que cada um pode ser o que quiser, independentemente do género. O mesmo acontece no excerto 20, em que o G6 contraria a opinião de uma colega ao dizer que o tanto as meninas como os meninos podem ser carinhosos.

Por fim, analiso a participação do T6, por meio de excertos retirados da atividade 1.

**Mestranda:** (continua a leitura, vira a página). Ele estava a ler o livro e é como se ele tivesse começado a entrar dentro de água, começou a ficar sem as peças de roupa como se se estivesse a transformar...

**Todos:** Numa sereia!

**Mestranda:** Que era o que ele queria ser, porque ele adora sereias (vira a página).

**T6:** Parece quase uma menina.

(Excerto 21)

**Mestranda:** Vamos imaginar que o G6 aparecia aqui na escola com a roupa que tu tens vestida, com brilhantes e unicórnios. Ias achar que era menino ou menina? O que achas N6?

**N6:** Acho que continuava a ser um menino.

**D6:** Eu também acho.

**Mestranda:** E tu T6?

**T6:** Acho que continuava a ser um menino.

(Excerto 22)

Recorrendo ao discurso apresentados nos excertos, parece haver uma evolução nas opiniões do aluno T6, estando estas em desconstrução relativamente aos estereótipos de traços de género. O T6 começa por apresentar uma opinião que se enquadra nos estereótipos de traço de género ao referir que uma personagem com nome masculino parece uma menina por se estar a transformar numa sereia, elemento normalmente associado ao género feminino. Como já referido na análise do discurso da N6. Por outro lado, no final da mesma atividade o T6 defende a ideia contrária, ao dizer que o G6 continuaria a ser um menino mesmo que usasse roupas com cores e elementos normalmente associados ao género feminino, o que demonstra uma desconstrução dos seus estereótipos iniciais.

Fazendo uma análise geral dos estereótipos apresentados, percebemos que duas das três raparigas incluídas neste estudo não apresentam opiniões e ideias estereotipadas enquanto a terceira ainda parece ter opiniões condizentes com os estereótipos de traços de género. No caso dos rapazes todos manifestam no seu diálogo indícios de desconstrução de estereótipos.

#### *4.3. - LEVANTAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO MANIFESTADOS PELOS ALUNOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FINAIS COMPARAÇÃO COM OS RESULTADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA INICIAL*

Neste subcapítulo irei analisar os quadros referentes a cada uma das questões da entrevista final, comparando os resultados objetivos nesta entrevista com os resultados

obtidos na entrevista inicial, identificando possíveis mudanças de estereótipos. Início a análise com o quadro X.

| <b>Questão 1.1: Qual é a personagem que gostas mais? Consegues dizer-me porquê?</b> |                        |                 |                  |
|---|------------------------|-----------------|------------------|
|   |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas   | <b>Super-Homem</b>     | 1 (A6)          | 3 (D6, G6, T6)   |
|   | <b>Hero</b>            | 0               | 0                |
|   | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas  | <b>Bela</b>            | 2 (N6, B6)      | 0                |
|   | <b>Dra. Brinquedos</b> | 0               | 0                |
|   | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias   | <b>Jaime</b>           | 0               | 0                |
|   | <b>Mulan</b>           | 0               | 0                |

**Quadro X:** Questão 1.1

Através do quadro X podemos observar que os rapazes mantiveram a sua opinião relativamente à personagem que mais gostam, continuando esta a ser o Super-Homem, resposta que condiz com os estereótipos de género masculinos.

No que diz respeito às raparigas, duas mantiveram as suas respostas tendo em conta a entrevista inicial, continuando as personagens que mais gostas a ser o Super-Homem e a Bela. Já uma das raparigas alterou a sua escolha da entrevista inicial, onde elegeu a Dra. Brinquedos para a Bela, nesta entrevista, sem nenhum motivo muito particular. Uma vez que a sua escolha continua a ser uma personagem de género feminino com características tipicamente femininas, não foi uma alteração significativa para o estudo, continuando a ser os rapazes os detentores da maioria no que se refere a escolhas concordantes com os estereótipos de género masculinos.

**Questão 1.2: Qual é a personagem que gostas menos? Consegues**

| <b>dizer-me porquê?</b>     |                        |                 |                  |
|-----------------------------|------------------------|-----------------|------------------|
|                             |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas   | <b>Super-Homem</b>     | 0               | 0                |
|                             | <b>Hero</b>            | 0               | 0                |
|                             | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas    | <b>Bela</b>            | 1 (A6)          | 1 (T6)           |
|                             | <b>Dra. Brinquedos</b> | 1 (N6)          | 1 (G6)           |
|                             | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 1 (D6)           |
| Personagens<br>Não-binárias | <b>Jaime</b>           | 1 (B6)          | 0                |
|                             | <b>Mulan</b>           | 0               | 0                |

**Quadro XI:** Questão 1.2

Se observarmos o quadro XI percebemos que houve mudanças consideráveis entre a entrevista inicial e a entrevista final, tanto na coluna feminino como na coluna masculina.

Relativamente às raparigas, duas mantiveram a resposta dada na entrevista inicial elegendo novamente a Bela, escolha não concordante os estereótipos de género e o Jaime, escolha condizente com os estereótipos de género, pelos mesmos motivos citados no quadro V Já a terceira rapariga modificou a sua resposta, tendo passado de uma personagem tipicamente masculina concordante os estereótipos de género, para uma personagem feminina, com características concordantes com o estereotipo de género feminino.

No que concerne aos rapazes, apenas um manteve a resposta dada na entrevista inicial escolhendo novamente a Dra. Brinquedos como a personagem que menos gosta. Um dos rapazes alterou a sua escolha do Jaime, na entrevista inicial, para a Fada Desastrada, na entrevista final, justificando que a mesma tem uma cara assustadora. Independentemente da sua justificação, a criança passou de uma escolha não estereotipada, para uma escolha estereotipada. Por fim, um dos rapazes alterou a sua resposta da Mulan, na entrevista inicial, para a Bela na entrevista final, elegendo agora

uma personagem com características tipicamente femininas, ao contrário da escolha anterior. Embora esta mudança pareça relevante, a verdade é que a escolha da Mulan é considerada uma escolha estereotipada uma vez que o aluno não olhou além do género que atribui à personagem, considerando-a feminina. A sua mudança de opinião levou-o a escolher uma personagem que também se enquadra nos estereótipos de género.

| <b>Questão 1.3: Com qual destas personagens te achas mais parecido? Porquê?</b> |                        |                 |                  |
|---|------------------------|-----------------|------------------|
|   |                        | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas   | <b>Super-Homem</b>     | 0               | 0                |
|   | <b>Hero</b>            | 0               | 3 (D6, G6, T6)   |
|   | <b>Russel</b>          | 0               | 0                |
| Personagens<br>Femininas  | <b>Bela</b>            | 2 (B6, N6)      | 0                |
|   | <b>Dra. Brinquedos</b> | 0               | 0                |
|   | <b>Fada Desastrada</b> | 0               | 0                |
| Personagens<br>Não-binárias   | <b>Jaime</b>           | 0               | 0                |
|   | <b>Mulan</b>           | 1 (A6)          | 0                |

**Quadro XII:** Questão 1.3

Ao analisarmos o quadro XII, percebemos que as respostas de todas as crianças se mantiveram iguais às da entrevista inicial, presentes no quadro VI dando as mesmas justificações dadas na entrevista inicial.

| <b>Questão 1.4: Qual destas personagens gostavas de ser? Porquê?</b> |                    |                 |                  |
|--|--------------------|-----------------|------------------|
|  |                    | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |
| Personagens<br>Masculinas  | <b>Super-Homem</b> | 2 (A6, B6)      | 3 (D6, G6, T6)   |
|  | <b>Hero</b>        | 0               | 0                |
|  | <b>Russel</b>      | 0               | 0                |
| Personagens  | <b>Bela</b>        | 1 (N6)          | 0                |

|              |                        |   |   |
|--------------|------------------------|---|---|
| Femininas    | <b>Dra. Brinquedos</b> | 0 | 0 |
|              | <b>Fada Desastrada</b> | 0 | 0 |
| Personagens  | <b>Jaime</b>           | 0 | 0 |
| Não-binárias | <b>Mulan</b>           | 0 | 0 |

**Quadro XIII:** Questão 1.4

No quadro XIII podemos observar que os rapazes mantiveram todas as respostas dadas na entrevista inicial, presentes no quadro VII bem como as suas justificações, mantendo-se o Super-Homem como a personagem que mais gostam e a que gostariam de ser.

Já nas raparigas houve duas alterações. A criança que tinha inicialmente colocado a Dra. Brinquedos como a personagem que mais gosta e aquela que gostaria de ser, elege agora a Bela para ambas as categorias. A criança que tinha elegido o Hero como a personagem que gostaria de ser, escolhe agora o Super-Homem, sendo agora esta a personagem escolhida como a que mais gosta e a que gostaria de ser. Apesar das alterações de personagens, continuam a ser escolhas que se encaixam nos estereótipos das escolhas anteriores, não sendo alterações revelantes para o estudo. A última rapariga manteve a sua resposta inicial – o Super-Homem -, bem como a justificação dada na entrevista inicial para a sua escolha.

| <b>Questão 2.1: Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.</b> |                      |                          |                    |                         |               |
|--|----------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------|---------------|
|  |                      | <b>Bela</b>              | <b>Super-Homem</b> | <b>Ambos</b>            | <b>Nenhum</b> |
| Caraterísticas tipicamente femininas   | <b>Chorar</b>        | 1 rapariga<br>3 rapazes  | -                  | 1 rapariga              | 1 rapariga    |
|  | <b>Ser sensível</b>  | 2 raparigas<br>2 rapazes | 1 rapaz            | -                       | 1 rapariga    |
|  | <b>Ser carinhoso</b> | 2 raparigas<br>1 rapaz   | -                  | 1 rapariga<br>2 rapazes | -             |
|  | <b>Ser cuidadoso</b> | 1 rapaz                  | 1 rapaz            | 3 raparigas             |               |

|                                       |                      |   |                          |                          |                          |
|---------------------------------------|----------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                       |                      |   |                          | 1 rapaz                  | -                        |
| Caraterísticas tipicamente masculinas | <b>Ser forte</b>     | - | 2 raparigas<br>3 rapazes | 1 rapariga               | -                        |
|                                       | <b>Ser corajoso</b>  | - | 1 rapaz                  | 3 raparigas<br>2 rapazes | -                        |
|                                       | <b>Ser agressivo</b> | - | -                        | -                        | 3 raparigas<br>3 rapazes |
| Caraterísticas Não-binárias           | <b>Ser educado</b>   | - | 1 rapaz                  | 3 raparigas<br>2 rapazes | -                        |

**Quadro XIV:** Questão 2.1

No que concerne às caraterísticas tipicamente femininas é possível observar que rapazes e raparigas dão respostas estereotipadas em número igual, seguindo o critério de que uma resposta estereotipada é escolher a personagem feminina e uma resposta não estereotipada é escolher uma das outras opções. Na caraterística “chorar” uma rapariga escolheu uma opção não estereotipadas versus zero rapazes. Para o traço “ser sensível” dois rapazes escolheram uma opção não estereotipada, enquanto apenas uma das raparigas escolheu a opção estereotipada. No traço “ser carinhoso” dois rapazes deram respostas não estereotipadas versus uma rapariga. Relativamente ao traço “ser cuidado” todas as raparigas elegeram opções não estereotipadas, enquanto só dois rapazes o fizeram.

No que respeita aos traços de personalidade tipicamente masculinos são novamente os rapazes que dão mais respostas estereotipadas, seguindo o critério de que uma resposta estereotipada seria escolher a personagem masculina para cada uma destas caraterísticas e uma resposta não estereotipada escolher qualquer uma das restantes opções. Assim, para a caraterística “ser forte” uma rapariga elegeu uma opção não estereotipada contra zero rapazes. No traço “ser corajoso” todas as raparigas selecionaram uma opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram. Para o traço “ser agressivo” todos os participantes deram respostas não estereotipadas.

Por fim, para a característica não-binária, a opção não estereotipada seria atribuir o traço a ambas ou a nenhuma das personagens. Neste caso, todas as raparigas elegeram uma opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram.

Assim, em relação à questão 2.1 da entrevista inicial os rapazes são os que demonstram mais estereótipos de traços de género, mesmo depois da intervenção.

| <b>Questão 2.2: Faz o mesmo para estas personagens.</b> |                      |                         |              |                          |                        |
|---|----------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|------------------------|
|   |                      | <b>Mulan</b>            | <b>Jaime</b> | <b>Ambos</b>             | <b>Nenhum</b>          |
| Caraterísticas tipicamente femininas                    | <b>Chorar</b>        | -                       | 2 rapazes    | 1 rapariga               | 2 raparigas<br>1 rapaz |
|   | <b>Ser sensível</b>  | 1 rapaz                 | 1 rapaz      | 2 raparigas              | 1 rapariga<br>1 rapaz  |
|   | <b>Ser carinhoso</b> | 1 rapariga<br>1 rapaz   | -            | 2 raparigas<br>2 rapazes | -                      |
|   | <b>Ser cuidadoso</b> | 2 rapazes               | -            | 3 raparigas<br>1 rapaz   | -                      |
| Caraterísticas tipicamente masculinas                   | <b>Ser forte</b>     | 1 rapariga<br>3 rapazes | -            | 2 raparigas              | -                      |
|   | <b>Ser corajoso</b>  | 1 rapariga<br>2 rapazes | -            | 2 raparigas<br>1 rapaz   | -                      |
|   | <b>Ser agressivo</b> | 1 rapaz                 | 1 rapaz      | -                        | 3 raparigas<br>1 rapaz |
| Caraterísticas Não-binárias                             | <b>Ser educado</b>   | 1 rapaz                 | -            | 3 raparigas<br>2 rapazes | -                      |

**Quadro XV:** Questão 2.2

O quadro XV mostra que no que concerne às caraterísticas tipicamente femininas é possível observar que os rapazes dão mais respostas estereotipadas, seguindo o critério de que uma resposta estereotipada é escolher a personagem feminina e uma resposta não

estereotipada é escolher uma das outras opções. Na característica “chorar” três rapariga escolheram uma opção não estereotipadas versus dois rapazes. Para o traço “ser sensível” três raparigas fizeram escolhas não estereotipadas contra dois rapazes. No traço “ser carinhoso” tanto rapazes como raparigas deram igual número de respostas não estereotipadas”. Relativamente ao traço “ser cuidado” todas as raparigas elegeram opções não estereotipadas, enquanto só um rapaz o fez.

No que respeita aos traços de personalidade tipicamente masculinos são novamente os rapazes que dão mais respostas estereotipadas, seguindo o critério de que uma resposta estereotipada seria escolher a personagem masculina para cada uma destas características e uma resposta não estereotipada escolher qualquer uma das restantes opções. Assim, tanto para característica “ser forte” como para a “ser corajoso” nem rapazes nem raparigas deram respostas estereotipadas. Para o traço “ser agressivo” todas as raparigas deram respostas não estereotipadas, enquanto só dois rapazes o fizeram.

Por fim, para a característica não-binária, a opção não estereotipada seria atribuir o traço a ambas ou a nenhuma das personagens. Neste caso, todas as raparigas elegeram uma opção não estereotipada, enquanto apenas dois rapazes o fizeram.

Assim, em relação à questão 2.2 da entrevista inicial os rapazes são os que demonstram mais estereótipos de traços de género.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO

No presente capítulo pretende-se apresentar as conclusões do estudo realizado, respondendo em seguida às questões de investigação. Em seguida, expõem-se as principais limitações subjacentes ao mesmo e ainda se apresentam sugestões para investigações futuras.

### *5.1. - CONCLUSÕES*

Farei a apresentação das conclusões tendo em conta os resultados obtidos, respondendo a cada uma das questões de investigação tendo em conta os resultados obtidos e a fundamentação teórica.

À questão “Quais os estereótipos de género evidenciados por alunos de uma turma do 1º ano de escolaridade?” afirmo que foram evidenciados ao longo das entrevistas e das atividades implementadas estereótipos de papéis, e de traços de género tanto pelas raparigas como pelos rapazes, sendo os rapazes os que demonstram mais estereótipos tanto de papéis como de traços de género. Para concretizar esta ideia dou o exemplo da ideia do G6, que refere em uma das atividades que apenas os homens arranjam carros, caracterizando esta afirmação um estereótipo de papéis de género e a ideia de que entre a Bela e o Super-Homem apenas a personagem feminina é sensível, ou ainda a ideia da N6 de que rapazes não podem ser ou gostar de sereias, afirmações e escolhas que caracterizam os estereótipos de traços de género.

À questão “Qual a influência de um conjunto de atividades na desconstrução dos estereótipos de género evidenciados?” a resposta é complexa. A análise dos dados foi feita olhando de forma geral para dois grupos distintos – os rapazes e as raparigas –, de modo a compreender qual dos dois apresenta mais estereótipos. Nesta perspetiva, percebemos que as respostas às entrevistas foram similares, tanto na entrevista inicial como na entrevista final, sugerindo que os estereótipos de género apresentados inicialmente não foram significativamente alterados até ao final da intervenção, tendo o conjunto de atividades influenciado pouco na desconstrução dos estereótipos de género evidenciados pelas crianças.

Contudo, uma análise pormenorizada das respostas de cada criança revela que houve algumas alterações nos pontos de vista das mesmas sobre as características que associam a cada personagem nas questões “Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.” e “Faz o mesmo para estas personagens.”, notando diferenças na atribuição de determinados traços que poderão significar o início de uma desconstrução de pensamento relativamente aos estereótipos de género. Alguns exemplos claros destas diferenças são algumas das escolhas efetuadas pela A6 na sua

entrevista inicial em que considera que apenas o Super-Homem é forte ou que apenas o Jaime chora, contudo na sua entrevista final considera que tanto a Bela como o Super-Homem podem ser fortes e tanto o Jaime como a Mulan podem chorar. Outro dos participantes que também é um exemplo de desconstrução de estereótipos foi o G6, que na sua entrevista inicial elege apenas a Bela como sendo carinhosa, no entanto na sua entrevista final já afirma que ambas as personagens, Bela e Super-Homem, podem ser carinhosas.

## *5.2. - LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES*

No meu ponto de vista, considero que existiram alguns aspetos que se tornaram um pouco limitadores do estudo, alguns deles alheios à minha intervenção, outros que poderiam ter sido mais ponderados e talvez evitados. Em primeiro lugar, julgo ter feito pouca pesquisa sobre o tema em questão antes de iniciar a intervenção com as crianças. Embora tenha tido o apoio dos professores orientadores que me ajudaram a alterar algumas das minhas conceções e me transmitiram conhecimentos importantes, ao mergulhar a fundo na teoria percebi que talvez pudesse ter utilizado outras características mais pertinentes no que concerne às questões “Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.” e “Faz o mesmo para estas personagens.” da entrevista e até outras atividades presentes, por exemplo, nos Guiões de Educação Género e Cidadania.

Parece-me que tenha sido também uma limitação a falta de assertividade da minha parte no momento dos questionamentos feitos ao longo das atividades implementadas, levando as crianças a desviarem-se por vezes um pouco do tema em estudo. Seria por isso importante focar o questionamento para ter intervenções situadas no âmbito do trabalho que estava a realizar evitando

Como recomendação para futuros estudos no mesmo âmbito, embora saiba que é algo complexo de atingir, penso que seria interessante compreender a visão dos pais em relação aos estereótipos de género, dado que o ambiente familiar tem tanta influência na construção ou não dos mesmos.

Por fim, tendo-se a intervenção revelado pouco transformadora seria interessante que em estudos futuros se compreendessem quais as estratégias que contribuem de forma significativa para a desconstrução de estereótipos, como a continuação mais prolongada no tempo, a utilização de registos escritos por parte das crianças ou de personagens totalmente desconhecidos pelas crianças nas entrevistas.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório reflete as minhas aprendizagens ao longo dos dois anos enquanto aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi um caminho exigente e desafiante, mas muito gratificante culminando com a elaboração deste documento, que se revelou fundamental para a minha formação enquanto futura educadora e professora, pois fez-me refletir, pesquisar e investigar em todas as Práticas Pedagógicas que realizei, sobre as aprendizagens e dificuldades que foram surgindo e que superei permitindo-me assim evoluir ao longo de cada semestre e crescer tanto a nível profissional como pessoal.

Relativamente à dimensão reflexiva, esta destacou as aprendizagens que mais me tocaram e sobre as quais sinto que refleti a um nível mais profundo por de alguma maneira se terem destacado mais aos meus olhos. Aprendi a observar e a escutar a criança, para que a minha prática refletisse cada vez mais as suas necessidades e interesses, uma aprendizagem que levo para a vida, independentemente da valência e/ou ano de escolaridade em que me encontre. Entendi a verdadeira importância do espaço exterior para o desenvolvimento infantil e as suas inúmeras possibilidades de aprendizagem. Refleti, investiguei e experienciei a diferenciação pedagógica em diversas valências e anos de escolaridade, bem como o importante papel da cidadania ativa e como estes temas são tantas vezes deixados de lado pelo sistema de educação em Portugal.

No que diz respeito à dimensão investigativa, esta relevou-se uma oportunidade para pesquisar, investigar e refletir sobre as questões relacionadas com estereótipos de género, percebendo que o grupo de crianças alvo da investigação apresentou estereótipos de género, mais evidentes nos rapazes, provando que é necessário abordar este tema relacionado com a cidadania e que tantas vezes é esquecido nas salas de aula, não só por estar relacionado com conteúdos programáticos, mas também por ser um dever a nível dos valores pessoais, sociais e culturais, preparando as crianças para a importância da vida em sociedade como cidadãos ativos e responsáveis.

Em conclusão, estes dois anos foram apenas o início de uma vida profissional de aprendizagens significativas que espero que se evidenciem na minha prática educativa futura que terá certamente como base a reflexão e investigação constante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª Ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=-LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=investigação+qualitativa&ots=g621jFvIj-&sig=TXVUJgTKxLjLYpsXfUXBxHfnKN0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=investigaçã o%20qualitativa&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=-LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=investigação+qualitativa&ots=g621jFvIj-&sig=TXVUJgTKxLjLYpsXfUXBxHfnKN0&redir_esc=y#v=onepage&q=investigaçã o%20qualitativa&f=false)

Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino, a construção social da diferença*. Edições Afrontamento.

Anastácio, Z. (2021). Entre género e sexo, o papel da sociedade e o papel da biologia. In A.P, Vilela, *Flexibilidade e interações educativas para rumos (des)iguais: Um olhar longitudinal até aos tempos da pandemia TOMO I – Conceções e Reflexões* 199-211. Cadernos, Escola e Formação. Centro de Formação de Braga/Sul. [https://www.researchgate.net/publication/353340112\\_Entre\\_Genero\\_e\\_Sexo\\_o\\_Papel\\_da\\_Sociedade\\_e\\_o\\_Papel\\_da\\_Biologia](https://www.researchgate.net/publication/353340112_Entre_Genero_e_Sexo_o_Papel_da_Sociedade_e_o_Papel_da_Biologia)

Associação para o planeamento da família (APF) (s.d). *Identidade e orientação sexual*. <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual#>

Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes: traditions and alternatives*. Brooks/Cole Publishing Company.

Basow, S. (1992). *Gender, stereotypes and roles* (3º Ed.). Brooks/Cole Publishing Company.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* , 85-104.

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in

early years settings. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 91–106.  
[doi.org/10.21814/rpe.17657](https://doi.org/10.21814/rpe.17657)

Bettencourt, A., Campos, J. & Fragateiro, L. (1999). *Educação para a Cidadania*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cadima, A. (2008). *As estratégias de diferenciação na sala de aula*. [Seminário]. Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos, Lisboa.  
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EquidadeEducacao/2-Sumario.pdf>

Cardona, M.J, Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T.C. (2011). *Guião de Educação: Género e Cidadania 1º ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao\\_educa\\_1ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_1ciclo.pdf)

Cardona, M.J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, 36, 63-71.  
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/39/39>

Cardoso, F. (2008). O Conceito de Orientação Sexual na Encruzilhada entre Sexo, Género e Motricidade. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), pp. 69-79.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n1/v42n1a08.pdf>

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora .

Chora, M., Monteiro, L., Ramos, M. & Amaral, R. (2019). Um olhar sobre o papel do pai na compreensão emocional das crianças: Os estilos parentais e práticas de socialização das emoções negativas. *PSICOLOGIA*, 33(1), 19-32.  
<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1372/965>

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>

Coimbra de Matos, A. (2019). *Laço de Seda: mente de diamante*. Climepsi Editores.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª). AMGH Editora Ltda.

Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento* (12ª). Artmed Editora.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (s.d). *Projetos*. <https://www.cig.gov.pt/area-projetos-aprovados/cig/>

Coruche, M. (2000). O Modelo Pedagógico do MEM no 1º ciclo. *ESCOLA MODERNA*, 8, 34-41. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_03\\_modelo\\_pedag\\_mem1ceb\\_mjcoruche.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_03_modelo_pedag_mem1ceb_mjcoruche.pdf)

Coutinho, C. (2006, Fevereiro). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal*. [Conferência]. Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas, Lisboa. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>

Decreto-Lei nº55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, nº 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei nº 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, nº 37/98. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Despacho nº 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República: II Série, nº143/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 1º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf)

Duarte, V. (2021). Género/Gender. In C., Tomás, M.J., Trevisan, L., Carvalho & N., Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. 259-267. UMinho Editora.

Edwards, C., Gandini, L., & Formn, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.

Esteves, M. (2006) Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Augusto, *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto Editora.

Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História: Concepções de professores do 1o C.E.B.* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga]. RepositórioUM. <http://hdl.handle.net/1822/7021>

Ferreira, D. (2016). *Construção da Identidade de Género: Reflexões em contexto escolar*. Psicologia.pt. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0439.pdf>

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ª Ed). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e

de Desenvolvimento Curricular.  
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf)

Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.  
<https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp.49 - 81). Porto Editora.

Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbekian.

Infopédia: dicionários Porto Editora (s.d). *estereotipar*.  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/estereotipar>

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian .

Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Lei nº 49/2005 da Assembleia da República. (2005). Diário da República: I Série A, nº 166/2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/49-2005-245336>

Lino, D. (2016). *A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche*. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado & J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.93-112). Porto Editora.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. [doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147)

Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos* (2ª ed.). Texto Editora.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, Rui. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Monteiro, R. (Coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.

Niza, S. (1991) O Diário de Turma e o Conselho. *ESCOLA MODERNA*, 1, 27-30. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_a\\_04\\_diario\\_turma\\_conselho\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf)

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. & Folque, A. (). *Estereótipos de género* (2ª). Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Prespetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp.11- 45). Porto Editora.

Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2013 da Presidência do Conselho de Ministros. (2013). Diário da República: I Série nº 253/2013. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/103-2013-483891>

Stengel, M. (2001). Perspectiva psicanalítica da identidade de género: limites e possibilidades. *Interações*, VI(12), 117-135. [https://www.redalyc.org/pdf/354/Resumenes/Resumo\\_35461207\\_5.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/354/Resumenes/Resumo_35461207_5.pdf)

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.

Trigueros, T., Trigueros, C., Martínez, R., Cepeda, M.J., Colmenares, C., Monge, A. & Álvarez, L. (1999) *Identidade de género na prática educativa*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Vale, A. P., (2020). *Métodos Fónicos*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/metodos-fonicos>

Vasconcelos, A. (2017). O Cérebro Social: Compreendendo o cérebro como um órgão social. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 32, 34-52. [https://www.appppp.pt/revista/vol-10-dez-2019/o-cerebro-social-compreendendo-o-cerebro-como-um-orgao-social\\_81](https://www.appppp.pt/revista/vol-10-dez-2019/o-cerebro-social-compreendendo-o-cerebro-como-um-orgao-social_81)

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

Weber, D. (2019). Identidade de Género e orientação sexual: Delimitando conceitos. In P. Jerónimo, D. Weber, E. Macedo, E. Moreira, J. Gíria, M. Cunha, M., Santos, M. Rocha, P. Freitas, R. Rubio-Martín, T. Moreira., *Igualdade de Género: Velhos e Novos Desafios* (pp.21-36). Direitos Humanos – Centro de Investigação Interdisciplinar (DH-CII).}

## ANEXOS

## ANEXO 1

### **Reflexão individual – Semana de 2 a 4 de novembro**

A presente reflexão foi realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional em contexto de creche, onde irei refletir sobre a primeira semana de intervenção individual, sendo esta a semana da minha colega Bruna. Tendo isto em conta, irei refletir sobre a intervenção e atuação desta, tanto nas provocações planejadas como em toda a interação com as crianças ao longo do dia, bem como a minha intervenção como ajudante e todos os pontos positivos e negativos da semana, abordando os temas que me suscitaram um maior questionamento e reflexão.

Na segunda-feira a provocação foi planeada tendo em conta a festividade de dia 1 de novembro – O dia de todos os santos e a tradição do “Pão por Deus” mais conhecida em Leiria como “O bolinho”. Para esta provocação iniciamos com uma dramatização executada pela Bruna, onde esta interpretou o papel de Tia Celeste, uma tia que veio perguntar os meninos se tinham Bolinho para lhe dar e que trouxe consigo um saco de farinha para ajudar a fazer o bolinho. O saco de farinha foi mostrado às crianças e a sua exploração por parte das crianças foi incentivada, tocando, colocando na boca, cheirando etc. Depois desta pequena exploração as crianças foram convidadas a ir até ao anexo para explorar mais deste elemento com o auxílio das mesas sensoriais e dos materiais disponibilizados para o efeito.

Inicialmente a provocação de quarta-feira seria a exploração dos movimentos do paraquedas com o corpo, visto que era um elemento que estava a ser explorado na semana anterior, no entanto devido ao interesse demonstrado pelas crianças na segunda-feira, optámos por continuar com a exploração da farinha, utilizando desta vez um indutor diferente: pegadas de farinha até ao anexo. Desta vez havia alguns materiais diferentes como copos translúcidos com cores e caixas mais pequenas. Durante estas provocações, principalmente a de segunda-feira, foi interessante observar o interesse das crianças na exploração e o nível de envolvimento das mesmas. No pouco tempo de prática profissional que tenho na instituição nunca tinha visto as crianças tão silenciosas e interessadas em compreender as potencialidades de um elemento, explorando-o não só com o próprio corpo como com os materiais que tinham à sua disposição.

Foi um momento de aprendizagem tanto para eles como para mim, que pude observar em primeira mão o que significa estar na idade do estágio sensório-motor descrito por Piaget e por Brunner e experienciar com o corpo os conceitos do mundo que os rodeia. Assim sendo, foi-me possível perceber “a importância dos contributos educativos que actuam, basicamente, como “criadores” de espaços privilegiados para que as sucessivas estruturas sensoriais e motoras das crianças possam pôr-se em funcionamento, afirmar e converter-se num elo bem estabelecido na cadeia do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1987, p.26) Isto ressalta também a importância de proporcionar às crianças ambientes com materiais e espaços multissensoriais que lhes permitam explorar através dos cinco sentidos, as texturas, sons, cores, sabores e

cheiros do mundo, compreendendo por si próprias como as coisas funciona. Através das provocações propostas esta semana, podemos por exemplo apreender através das observações realizadas no momento e posteriormente dos vídeos e fotografias que muitas das crianças exploraram os conceitos de encher e esvaziar, mesmo que ainda de forma abstrata.

Tendo isto em consideração é importante referir a importância que o educador tem neste aspeto, pois é ele que vai organizar os espaços e os materiais da forma mais adequada para as crianças, de forma a que, como já referido anteriormente, estes sejam espaços multissensoriais e proporcionadores de aprendizagens, pois tal como Zabalta (1992) refere “ O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades.” (p. 120-121)

Para além desta dimensão, durante toda a prática profissional, mas especialmente esta semana, devido à atividade que foi realizada e à conversa semanal com o professor Hugo da qual faz parte uma reflexão oral, dei-me conta da importância que tem o escutar e observar as crianças nos seus momentos de maior envolvimento e aprendizagem e da quantidade de informação que esta observação nos dá, se pararmos para a analisar com o olhar certo. As crianças falam connosco de diversas através das suas ações, “comunicam de forma competente com todo o corpo, utilizando uma variedade de linguagens que incluem os gestos, as expressões faciais, o olhar, o riso, o choro, o sons, os vocábulos e as palavras.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.98) Esta foi postura de observação foi uma postura que eu e a Bruna mantivemos durante as provocações desta semana e que nos permitiu, como já tido acima, compreender como funcionam os sentidos nesta fase da infância.

Em termos de pontos negativos penso que houve algumas transições do tapete para o anexo que foram menos conseguidas. Penso que este ainda seja um ponto a melhorar: o conseguir um indutor para a provocação que seja também uma boa transição do momento do tapete para a proposta, sendo dinâmicos e o mais orgânicos possível não quebrando a curiosidade e interesse das crianças na provocação.

Em relação à rotina diária, sinto que já estou mais integrada nos horários e nas tarefas de cada momento, no entanto ainda há alguns momentos de insegurança, e em que certos pormenores falham. Fazendo uma reflexão geral dos momentos de brincadeira livre das crianças, acho que há algumas alturas em que acabo por me perder nas arrumações da sala e em conseguir “controlar” a sala toda de um modo geral e acabo por não viver certos momentos mais individuais com as crianças. Momentos esses que seriam benéficos tanto para as crianças envolvidas como para mim em termos de aprendizagens: testar certas hipóteses, observar o que acontece se deixarmos determinado estímulo de determinada maneira no meio de uma brincadeira, ou simplesmente observar as competências que estão a ser desenvolvidas por aquela criança ao realizar certa ação.

Debruçando-me agora um pouco sobre a intervenção da minha colega Bruna, penso que, primeiro lugar conseguimos complementar bem as tarefas uma das outras, uma no lugar de educadora e outra como ajudante. Pensamos de forma muito similar, o que facilita na hora de planificar as propostas e o dia-a-dia.

Apesar do nervosismo natural e dos pontos negativos já mencionados, as atividades tiveram uma adesão muito boa por parte das crianças, e a postura da minha colega foi a adequada. Conseguiu cativá-las e trazer-lhes algo novo, no qual ficaram extremamente interessadas, e creio que não poderia haver melhor feedback do que este: O envolvimento das crianças.

Em conclusão, creio que esta foi sem dúvida uma semana de muita reflexão, questões e pesquisa para compreender certos aspetos que foram trabalhos com as crianças. Fiquei bastante satisfeita com o facto de as provocações terem corrido melhor do que esperávamos, mas também percebi que na maioria das vezes aprendemos mais com as coisas erradas que fazemos e que só assim conseguimos acertar mais a cada semana.

As críticas construtivas e conselhos da educadora Ângela e do professor Hugo têm-me ajudado a crescer bastante enquanto estudante e futura profissional e a criar concepções sobre a educação em creche com as quais ainda não tinha tido contacto de forma tão aprofundada.

### **Referencias bibliográficas**

Oliveira-Formosinho, J., & Barros Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

Zabalza, M. (1889). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

## ANEXO 2

### Reflexão individual - Semana de 18 a 21 de janeiro de 2021

A presente reflexão tem como objetivo dar a conhecer as propostas educativas dinamizadas por mim, com o auxílio da minha colega Bruna, desde dia 18 de janeiro até dia 21 de janeiro de 2021. Assim sendo, para cada um dos dias irei referir qual foi a proposta educativa realizada e como foi organizada, seguidamente irei apresentar as aprendizagens das crianças durante as suas explorações relativas à proposta e por fim, descreverei algumas situações educativas observadas em cada um dos dias da semana. Para algumas das propostas poderão também ser referidos os pontos menos bem conseguidos sobre as mesmas.

Para as propostas desta semana tivemos em consideração o envolvimento e o interesse das crianças nas propostas da semana passada que, tal como nas semanas anteriores, se basearam na exploração de caixas de cartão, sendo que o principal interesse das crianças nestas explorações se centra no entrar e sair, colocar-se dentro, caber ou não caber, espreitar através das aberturas, fazer uma sequência com caixas e tentar passar de umas para as outras, etc. Tendo isto em conta, e o facto de acharmos que as possibilidades de exploração com caixas ainda não se esgotaram planificámos uma semana de propostas educativas com caixas, em que estas são exploradas de diversas formas: através de circuitos motores, da luz e da tinta. Decidimos então começar por explorar os circuitos motores com caixas de cartão logo na segunda-feira, havendo um adaptado às necessidades dos mais novos (figura 1 e 2) e outro às dos mais velhos (figura 3), sendo que o dos mais novos foi montado no corredor do primeiro andar, e o dos mais velhos na criART. Este tipo de proposta já tinha sido realizada anteriormente, tendo havido envolvimento por parte das crianças. Sendo que durante a semana anterior continuámos a observar diversas ações motoras por parte destas nos momentos de brincadeira livre, considerámos que podíamos adaptá-la utilizando materiais (as caixas de cartão) que também têm tido como objetivo, tal como os percursos motores, “permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza geral.” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.44).



*Figura 1: Sara a realizar a primeira parte do percurso das crianças dos 12 aos 24 meses*



*Figura 2: José a realizar a segunda parte do percurso das crianças dos 12 aos 24 meses*



*Figura 3: Percurso das crianças dos 24 aos 36 meses*

Assim, depois de termos cantado as canções do “Bom dia”, perguntei às crianças, ainda na manta, se se lembravam das brincadeiras com as caixas que tinham feito na semana anterior e que eu e a Bruna tínhamos preparado uma surpresa para eles com as caixas de cartão. Expliquei-lhes que os mais novos iam ficar no primeiro andar com a Bruna e que os mais velhos vinham comigo para a criART e que antes de iniciarmos as brincadeiras com as caixas íamos dançar com música.

Depois do momento da dança as crianças iam sentar-se, enquanto eu lhes explicava o que se ia suceder: eu iria mostrar-lhes o que fazer em cada parte do circuito motor, e depois ajudaria individualmente cada criança a fazer o circuito uma vez, sendo que só depois disto todos poderiam brincar livremente, tendo em consideração que, sendo os percursos motores uma proposta tão dirigida, é importante que hajam estes momentos de exploração livre pois Lopes da Silva et al (2016) é importante que o educador crie condições para que as crianças possam explorar de forma livre o espaço e os movimentos, permitindo que esta invente os seus movimentos, tire partido dos materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos que permitam que se torne mais autónoma.

No entanto, a princípio, a proposta não começou da melhor maneira. Ao tentarmos colocar a música no rádio que se encontrava na criART, não conseguíamos aumentar o volume, fazendo com que, embora inicialmente as crianças se tenham mostrado entusiasmadas com a dança, rapidamente se dispersaram querendo explorar o circuito de caixas que já estava montado, provando mais uma vez que testar e preparar todo o material é imprescindível quando se prepara um proposta educativa.

Com a ajuda do professor Hugo, conseguimos aumentar o som e nesse momento conseguimos um maior envolvimento das crianças, dançando com as mesmas durante algum tempo. Quando a música terminou, pedimos-lhes que se sentassem no banco explicando-lhes tudo o que iria acontecer em seguida: em primeiro lugar eu iria demonstrar o que tinham de fazer em cada parte do percurso e depois disto iria fazer com cada criança o percurso individualmente uma vez, sendo que só depois disto poderiam fazer a exploração livre. No momento de lhes mostrar o que tinham de fazer no percurso as crianças ficaram sempre sentadas e bastante atentas e não dispersaram quando ajudei cada criança a fazê-lo individualmente, o que de facto me surpreendeu bastante.

A conclusão a que cheguei, depois da reunião com o professor Hugo foi a de que, não só o facto de termos feito o aquecimento inicial ajudou, como também, e principalmente o facto de lhe ter explicado a todo o momento que tinham de ficar sentados à espera da sua vez. Isto prova que este grupo de crianças entre os 2 e os 3 anos já têm a maturidade suficiente para compreender regras e o que lhes é dito verbalmente, respondendo adequadamente. Na exploração livre, inicialmente todos quiseram repetir o percurso, tendo depois dispersado pela sala. Alguns interessaram-se pelos brinquedos da criART, outros continuaram a explorar algumas seções do circuito.

Uma das principais ações das crianças foi o colocarem em cima do banco comprido e saltar do mesmo, repetindo esta ação diversas vezes (figura 4). A Carolina inclusivamente continuou a brincadeira da quarta-feira anterior, dizendo “Mergulhar!” sempre que saltava do banco.

Algumas crianças evoluíram em termos de complexidade na brincadeira colocando os apoios das barras perto do banco de forma a terem de saltar por cima deste ou para cima deste (figura 5).



*Figura 4: Vasco, Maria Beatriz, Gonçalo e Carolina saltam do banco*



*Figura 5: Carolina salta do banco para um dos apoios de plástico*

Ainda relativamente a estes apoios de plástico, a Maria Beatriz utilizou-os num jogo simbólico fingindo que eram o seu carro ao sentar-se em cima deles (figura 6).



*Figura 6: Maria Beatriz realiza jogo simbólico com os apoios de plástico, fingindo que é o seu carro*

Houve ainda diversas passagens pelas aberturas da caixa grande, para sair e entrar na mesma por parte do exemplo do Rafael, do Duarte e da Maria Beatriz (figura 7) e diversas passagens por dentro do túnel, gatinhando por dentro do mesmo. Por fim, depois de ter posto à disposição das crianças mais algumas caixas de cartão para que as pudessem explorar livremente, houve novamente o interesse de se colocarem dentro de caixas ou colocarem dentro destas, alguns objetos. Relativamente a esta ação de entrar e sair de caixas conseguimos alcançar uma grande conquista, tendo o Vasco entrado numa caixa pela primeira vez e mostrando-se muito satisfeito por tal ter acontecido (figura 8).



*Figura 7: Maria Beatriz passa pela abertura da caixa grande*



*Figura 8: Vasco dentro de uma caixa*

Relativamente aos pontos negativos, penso que houve alguns pontos que não considerámos antes de iniciar a proposta. A questão do dançar antes da exploração tinha como objetivo que as crianças fizessem um pequeno aquecimento gastando energia, para que na altura de realizar o percurso o conseguissem fazer de forma mais ordeira e que esperassem pela sua vez. A ideia inicial, e aquela que estava descrita na planificação era que iríamos fazer o aquecimento ainda na sala. No entanto, no momento em que montávamos os circuitos, pensamos que talvez, depois de realizar o aquecimento na sala seria mais difícil levá-los para a criART por já estarem mais dispersos. O que acabou por acontecer foi precisamente o oposto, pois, depois de verem o material o que eles queriam era poder mexer-lhe e explorá-lo.

Ademais, creio que mesmo tendo explicado, ou tentado explicar todos os passos do que iam acontecer desde o momento em que saímos da sala, houve alguns pontos que falharam, como o dizer-lhes que não podiam mexer no material quando chegassem à sala. Ao refletir sobre a minha intervenção, ponderei se uma outra estratégia a utilizar poderia ter sido não montar logo o circuito na criART, colocando apenas num canto aquilo de que ia precisar para que, ao chegar com as crianças, estas tivessem mais espaço para correr e dançar e não tivessem a tentação de mexer em nada. Desta forma, apenas concluiríamos a montagem do percurso quando as crianças já estivessem sentadas, podendo estas ajudar no processo. No entanto, a estratégia inicial de fazer a dança na sala também poderia ter resultado, ao contrário do que pensámos.

Em termos de situações educativas, na reflexão da semana passada já tinha sido referida a questão da mudança de local do reforço da manhã e das canções do “Bom dia” para o anexo por necessitarmos de preparar o espaço da sala sem a presença das crianças e que, esta mudança tinha feito sentido com as intenções que a educadora Ângela tinha de mudar a disposição da sala, passando o tapete para o anexo. Esta semana esta mudança nos espaços da sala efetivou-se tendo sido feita na sexta-feira passada. Estes tipos de mudanças devem ser feitas conforme se vai percebendo que o grupo de crianças da sala tem necessidade de tal, uma vez que “o ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação (...)” (Lino, 2007, p.104)

Para além disso é importante ter em consideração que ao longo do ano letivo inteiro as crianças crescem, mudam, e conseqüentemente mudam também os seus interesses e necessidades a nível de desenvolvimento, sendo necessário que os espaços acompanhem estas mudanças. Em concordância, segundo Post e Hohmann (2007) um ambiente bem pensado pelo educador promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e sociais (p.101). Assim sendo, o espaço da biblioteca fica menos escondido e mais amplo (figura 9), a área da casinha ganhou espaço (figura 10), sendo que era perceptível que esta era uma das áreas que precisava de ser alargada pois é um espaço que interessa à maior parte das crianças, e a área do atelier está também mais visível (figura 11), sendo agora mais utilizada pelas crianças.



Figura 9: Novo espaço da biblioteca



Figura 10: Novo espaço da casinha



Figura 11: Novo espaço do atelier

O anexo, embora continue a servir de apoio às horas da higiene tal como antes, ganhou uma nova função, sendo também o espaço onde se dá o reforço da manhã e se cantam as canções do “Bom dia” como já referido e é agora também a área dos jogos de chão. Esta era uma mudança necessária visto que desta forma os jogos e brinquedos de chão ficam mais resguardados e as crianças que os quiserem utilizar podem fazê-lo num espaço mais calmo, onde não está todo o grupo, não se misturando brincadeiras, e evitando acidentes como crianças que nas suas explorações acabam por destruir as construções de outra criança.

Na terça-feira não houve nenhuma proposta organizada por nós, pois tal como é costume foi realizada a aula de “Jardim das Artes” com a professora Ana Rita da SAMP. No entanto, observei situação educativa que me fez refletir, até por esta ir ao encontro a uma exploração que tínhamos planeada para o diaseguinte. Durante a tarde, houve um momento em que se juntaram, progressivamente, 3 a 4 crianças à volta da mesa de luz, onde colocaram todos os blocos sensoriais e os exploravam.

Uma das principais explorações teve a ver com o colocarem as peças em frente dos olhos como se fossem os óculos, vendo as coisas com cores diferentes (figura 12).



Figura 12: Alice Mónico e Maria Beatriz colocam os blocos sensoriais em frente dos olhos

Esta foi uma ação que durou algum tempo e que foi realizada por mais que uma criança ao mesmo tempo, sendo que estas iam utilizando blocos de cores e formas diferentes. Este tipo de explorações mostra-nos que realmente existe um interesse pela luz e pela cor por parte das crianças, ao contrário que pensava, tendo em conta que não houve um grande envolvimento por parte das crianças nas propostas que realizámos com a luz, fazendo-me perceber que temos apenas de encontrar a forma certa de trabalhar este elemento.

Na quarta-feira, realizámos então mais uma das propostas com caixas, juntando desta vez a luz e a cor à exploração. Para isto, utilizámos como indutor a história “Não tenho (muito) medo do escuro” que foi contada no anexo, no qual fechámos as persianas para criar um ambiente mais escuro uma vez que a história ia ser contada com o auxílio de uma lanterna (figura 13).

Esta história tem ao longo de todo o livro várias aberturas que permitem projetar sombras nas paredes, acabando por ser mais interativa e dinâmica e fazendo a ligação que precisávamos com o restante da proposta.



Figura 14: Momento da história contada com o auxílio da lanterna



Figura 13: Caixa grande preparada com um holofote criança sombras e cores nas paredes da sala

Enquanto eu dava o reforço da manhã às crianças, a Bruna ficou na sala a preparar o ambiente. Apagou as luzes da sala e colocou diversas caixas de cartão com aberturas, tendo algumas delas celofane e outras não, e colocou lanternas dentro destas, apontando-as para a parede ou para o teto de forma que as sombras e as cores fossem projetadas.

Dentro de uma caixa grande tínhamos o holofote, que permitiu que houvesse sempre uma projeção de cores e sombras, sendo que todas as outras lanternas seriam utilizadas depois pelas crianças para explorarem livremente (figura 14 e 15).



*Figura 15: Sala preparada para a exploração com caixas e luz*

Assim, depois de contada a história, perguntei a algumas das crianças se queriam experimentar ser elas a projetar as sombras do livro na parede, ajudando-as. Por fim, disse às crianças que tínhamos uma surpresa preparada para elas na sala e que a surpresa tinha a ver com as caixas com que tínhamos a andado a brincar nas últimas semanas. As crianças ficaram surpresas com o que se encontrava na sala, visto que esta estava cheia de cores e luz, no entanto demoraram um pouco a perceber como explorar aquela instalação. Apesar disso, podemos dizer que no geral houve envolvimento e diversas aprendizagens adquiridas pelas crianças. Embora não houvesse lanternas suficientes, para que todas as crianças as pudessem explorar ao mesmo tempo, fomos tentando que todos tivessem oportunidade de ter uma lanterna pelo menos uma vez. Assim, houve algumas crianças que se interessaram imediatamente pela caixa grande com o holofote, querendo observar a luz do mesmo, como o foi o caso do Duarte, do Rafael e do Gonçalo, por exemplo (figura 16).



*Figura 16: Duarte, Rafael e Gonçalo exploram o holofote*

Outras, como a Maria Beatriz e o Vasco exploraram as lanternas em si e a luz que saía das mesmas, fazendo-as rodar e apontado para o chão e para as paredes, observando o que acontecia à luz através destas ações (figura 17). O Gonçalo explorou também com a luz outros objetos da sala, apontando a

lanterna para os mesmos iluminando-os (figura 18).



*Figura 17: Vasco aponta a lanterna para o chão e observa o efeito*



*Figura 18: Gonçalo experimenta o efeito da luz em objetos como bancos*

Para além de todas estas explorações houve duas em particular que achei bastante interessantes, tendo sido uma realizada pelo Rafael e outra pelo Vasco. A certa altura o Rafael encontrou uma caixa pequena que tinha celofane vermelho numa das aberturas. Depois de ter efetuado diversas explorações com esta, através do incentivo da Bruna, percebeu que se colocasse a lanterna bem próxima do celofane toda a caixa ficava cor de rosa no interior. O Rafael ficou muito interessado nesta descoberta e repetiu esta ação várias vezes, tendo experimentado também com outras caixas (figura 19).



*Figura 19: Rafael explora a cor do celofane numa caixa com uma lanterna*

A exploração do Vasco seguiu esta linha das cores, mas numa perspetiva diferente. Desde o início da exploração que o Vasco estava sentado num canto a explorar a sua lanterna, e os efeitos que a luz desta tinham no chão e no teto da sala. Ao aperceber-me disto, decidi aproximar-me dele e posicionar uma pequena caixa de cartão de forma que ao colocar a lanterna direcionada para esta as cores se refletissem na parede. Assim, sugeri ao Vasco que apontasse a lanterna para a caixa observando o

resultado na parede (figura 20). Este ficou bastante atento às cores e sombras projetadas e repetiu a ação algumas vezes.



*Figura 20: Vasco explora as sombras e luzes através de uma caixa*

O nosso objetivo ao trazer experiências relacionadas com luz para a nossa sala é, tal como nos diz Jorge (2014) As experiências com luz permitirão à criança desenvolver-se a nível global pois o contacto com os fenómenos de luz torna-se importante para a criança na medida em que pode despertar à criança a curiosidade e a descoberta (p.53). Assim, tendo em conta que as crianças iriam explorar as cores, as transparências, os materiais translúcidos, as projeções e as sombras, podemos dizer que, de acordo com Ceppi e Zini (2013), pretendíamos, e penso que conseguimos, promover e potenciar o encontro das crianças com o inesperado e novas oportunidades de exploração.

A quinta-feira foi o dia mais atípico dos quatro últimos dias de prática profissional. Para além de não termos a presença da educadora Ângela desde segunda-feira, ficámos também sem a presença da Fátima, a auxiliar da sala, o que fez com que todo o dia se tornasse mais agitado e as rotinas acabassem por se atrasar um pouco, embora tivéssemos poucas crianças na sala e a ajuda da Catarina, a auxiliar de serviços gerais.

A proposta que tínhamos preparada para quinta feita consistia numa exploração com tinta comestível feita à base de farinha e caixas, sendo que o objetivo era que as crianças pintassem as caixas utilizando as mãos, sentindo a textura da tinta e eventualmente pinceis. Com este tipo de exploração pretendíamos que as crianças trabalhassem a sua expressão e linguagem artística, algo que não têm sido muito trabalho durante os últimos meses e que segundo Lino (2018) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança e na sua criatividade, já que, como defende a abordagem Reggio Emilia, quando as crianças têm contacto e se envolvem com diferentes formas de arte está a ser promovida a capacidade de interpretar e representar ideias e pensamentos, assim como, por exemplo, a capacidade de imaginação. Para isto começámos a preparação do atelier da instituição no dia anterior, forrando o chão e as paredes com sacos plásticos do lixo.

Na quinta feita posicionámos as caixas e as tintas no chão de forma a que as crianças pudessem começar imediatamente a explorar logo que lá chegassem e colocámos mais um aquecedor no atelier de forma a que o ambiente ficasse agradável o suficiente para que as crianças pudessem ficar apenas de fralda e t-shirt para se puderem sujar com a tinta à vontade (figura 21).



*Figura 21: Atelier preparado para a proposta*

Como indutor da proposta utilizei a história “A Rainha das Cores” que foi contada depois das canções do “Bom dia” e em seguida, dissemos às crianças que a Rainha Malvida (Rainha da história) tinha deixado algumas das suas cores no atelier para que eles pudessem brincar e experimentar. Em seguida explicámos-lhes que iríamos levar apenas 3 ou 4 meninos de cada vez, que iríamos tirar as calças e meias quando lá chegássemos e íamos vestir-lhes uma t-shirt para poderem brincar.

Esta proposta tinha sido pensada para dois dias, sendo que na quinta-feira iriam fazer a exploração o grupo dos mais velhos e na sexta o grupo dos mais novos. No entanto, como tínhamos poucas crianças na sala pensámos que conseguiríamos fazer a proposta com todas as crianças presentes, aproveitando também a parte da tarde, e por isso optámos por levar primeiro as crianças que costumam sair mais cedo. No entanto, com todas as circunstâncias do dia, acabámos por não conseguir aproveitar a parte da tarde, uma vez que foi anunciado o encerramento das escolas por parte do governo, e acabámos por ter de preparar os pertences das crianças para que os pais os pudessem levar. Para além disso pensámos também que havia a possibilidade de os pais quererem vir buscar as crianças mais cedo e por isso decidimos não arriscar.

Apesar de todos estes imprevistos a proposta educativa correu bastante bem. Embora duas das crianças que puderam explorar a proposta não tenho gostado muito da ideia de mexer na tinta e de se sujaem, acabando por ficar apenas a observar, as outras duas crianças adoraram explorar a tinta, mostrando-se muito envolvidos. O Gonçalo por exemplo, embora não tenha tido um tempo de reação rápido, quando começou a explorar as tintas, mostrou-se muito entusiasmado, passando a mão de tinta em tinta e depois esfregando na caixa de cartão (figura 22).



*Figura 22: Gonçalo pinta uma das caixas com as mãos*



*Figura 23: Gonçalo coloca as mãos na tinta e esfrega-as uma na outra*

Colocou também as mãos dentro do pote com tinta, afastando-as depois e ficando a ver a tinta escorrer pelas mesmas. Uma outra ação do Gonçalo foi também o pintar o corpo, esfregando as duas mãos com tinta (figura 23), passando nas pernas, até ao ponto de pedir à Bruna que lhe tirasse as meias para que pudesse pintar também os pés.

As crianças que ficaram na sala, estiveram no anexo a explorar novamente a luz. Foram-lhes colocados à disposição os legos translúcidos, os blocos sensoriais e as formas de celofane bem como as lanternas, podendo estes explorar todos os materiais de forma livre.

Desta exploração resultaram aprendizagens muito interessantes, como a Sara que depois de fazer uma torre com os blocos sensoriais, lhes apontou uma lanterna (direcionada de cima) sendo possível ver a luz com a cor do último bloco colocado na torre (figura 24). O Rafael e Alice Neto também exploraram as lanternas de uma forma interessante. Depois de verem a Catarina a encaixar algumas peças de lego numa lanterna decidiram fazer o mesmo, criando um efeito de luzes brilhantes com várias cores, como que fazendo um efeito de degradê (figura 25).



*Figura 24: Sara explora os blocos sensoriais com uma lanterna*



*Figura 25: Rafael coloca algumas peças de lego translúcidas encaixadas numa lanterna*

Esta última semana foi sem dúvida desafiante. Foi a minha primeira semana enquanto interveniente em que assumi o grupo por completo, até porque desta vez, a educadora não pode mesmo estar presente para nos ajudar presencialmente caso fosse necessário. Esta foi uma grande responsabilidade, mas que assumi em conjunto com a minha colega Bruna com toda a motivação e garra necessárias. Foi uma semana de muito cansaço, como seria de esperar, mas demos tudo aquilo que tínhamos, e estivemos lá para proporcionar bons momentos às crianças, cumprindo sempre o nosso papel de responder sempre às suas necessidades.

Em conclusão, esta foi uma prática profissional que nos ensinou imenso, considerando que uma das principais aprendizagens que levo é o papel da criança como ser ativo da sua aprendizagem, sendo indispensável observar o grupo de crianças para compreender os seus interesses e necessidades de

desenvolvimento, pois só desta forma poderemos conseguir envolvê-las fazendo-as evoluir. A educadora Ângela foi sempre um grande apoio, estando sempre disponível para esclarecer as nossas dúvidas, dar-nos força quando precisámos e ensinar-nos o que significa verdadeiramente ser educador.

### **Referências Bibliográficas**

- Jorge, L. S. F. (2014). *DIÁLOGOS COM A LUZ – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria). Retirado de [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1764/1/Tese%20Liliana%20completa%202014.pdf?fbclid=IwAR28pge\\_UYe470Cy2JmqrO9FGPdII9JAMYGxd-6s2gMhirWO\\_X6t723Sp2Y](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1764/1/Tese%20Liliana%20completa%202014.pdf?fbclid=IwAR28pge_UYe470Cy2JmqrO9FGPdII9JAMYGxd-6s2gMhirWO_X6t723Sp2Y)
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.93-111). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

## ANEXO 3

### **Reflexão conjunta sobre o período de observação, recolha de dados e do seminário “ChildDiary enquanto ferramenta digital de apoio à Educação de Infância” – 12 a 14 de outubro**

Faz sentido para nós dar início a esta reflexão falando das dúvidas e anseios que sentimos ao começar o mestrado. Habitadas a um ritmo diferente, a uma forma diferente de trabalho por parte da docência, chegamos ao mestrado a pensar que ia tudo correr bem e que estávamos preparadas, dentro do possível, para o que se ia suceder, contudo, ao sair da reunião de mestrado ficamos assustadas com a carga informativa que tínhamos recebido e as nossas ansiedades em relação à prática profissional aumentaram significativamente.

A situação do teste de covid-19 veio deixar tudo ainda mais incerto. Víamos o tempo a avançar, as nossas colegas a começar a desenvolver atividades, a falar sobre a prática e nós sem saber quando iríamos finalmente conhecer o grupo e a educadora. O apoio do supervisor da prática pedagógica e da educadora Ângela ajudou bastante a acalmar-nos, deixando-nos mais tranquilas em relação ao atraso.

Na realidade não sabíamos o que esperar da prática pedagógica, quer dizer, claro que tínhamos uma ideia do que é o estar e ser profissional na creche através dos estágios de observação que efetuamos na licenciatura, porém desta vez seria diferente, porque estaríamos no papel de atuante e não de observador, e isso causou-nos muitas perguntas sobre o que fazer, como fazer e quando fazer. Pensamos que as planificações e o desenvolver das atividades sejam o nosso ponto fraco enquanto grupo e mestrandas. licenciatura, ainda que tenhamos feito algumas planificações, nenhuma foi para creche, ainda para mais tendo de planificar consoante uma abordagem nova, Reggio Emilia, da qual não conhecíamos nada e estamos a aprender e explorar agora. Para além disto, existem ainda algumas ideias que nos foram transmitidas na licenciatura sobre a educação na infância, que não vão ao encontro com o que estamos a aprender agora, e por esse motivo a nossa reflexão tem sido constante, pois temos a noção de que de que é necessário encarar essas ideias e pensar sobre elas, percebendo o que realmente estamos e queremos fazer.

Ao dar início à prática pedagógica percebemos que íamos ser mais dentro de uma sala de creche do que até então tínhamos sido. Ao apercebermo-nos dos movimentos da educadora dentro e fora da sala começou a crescer uma ansiedade dentro de nós relacionada com o medo de errar, insegurança de não fazer a coisa certa perante a educadora, não conseguir chegar afetivamente às crianças, não sermos capazes de cuidar delas da forma adequada, distração em relação às horas da rotina; com o acharmos que não estávamos preparadas para fazer uma planificação com apenas três dias de observação, e com o medo de falhar às expetativas e confiança que nos depositaram.

Quando chegamos à instituição fomos bem recebidas pela educadora e ela deixou-nos completamente à vontade para expor as nossas perguntas sobre o contexto e sobre as crianças, e no decorrer desta primeira semana de prática pedagógica foi-nos sempre apoiando e ajudando a perceber o que não estava certo, e o que podíamos melhorar. A auxiliar e a ajudante de sala também nos receberam bem, ajudando-nos sempre que nos dirigíamos a elas para perceber algumas questões mais rotineiras ou do momento. Quanto às crianças, apesar de também nos terem recebido bem, estranharam a nossa presença no primeiro momento, contudo já se torna visível que estamos a criar uma relação afetiva com elas, que nos permite conhecê-las melhor e atender às suas necessidades e interesses.

A observação na prática pedagógica permitiu-nos conhecer e aprender sobre o meio, a instituição e o grupo de crianças. A observação do grupo ajudou-nos a formar parte da dinâmica da sala e do grupo, a fazer parte da rotina e a tomar consciência das suas características, quer em grupo como a nível individual. Nesta ótica, a observação foi bastante importante e interessante, não só pelo porque nos pudemos aperceber do desenvolvimento deles para planificar e atuar de acordo com o mesmo, como também nos possibilitou estar atentas ao que as crianças nos mostram como interesses, tanto a nível individual como em grupo. Conseguimos ir mais além e olhar para lá da área que eles escolheram brincar dentro da sala, focando-nos também na forma como eles interagem com os objetos, se têm alguma curiosidade mais específica, algum interesse em particular, à forma como estão a segurar ou não o objeto, o que estão realmente a fazer com ele, etc.

No final desta primeira semana de estágio, a conversa com a educadora sobre o balanço da semana foi bastante importante para nós. Sentimos que não estávamos sozinhas. A Ângela ajudou-nos a perceber o que estava errado e o que podíamos aprender com o erro, e como o podíamos melhorar; foi importante partilharmos as nossas ideias com ela, na medida em que nos auxiliou de forma a potenciar as nossas ideias dando-nos também sugestões do que podíamos vir a fazer com o grupo.

Por fim, resta-nos refletir sobre o seminário dinamizado na passada quarta-feira, dia 14 de outubro de 2020, pela Vanessa Biléu sobre a ferramenta educativa ChildDiary.

Vanessa Biléu é uma educadora de infância com um percurso de vida muito rico, e com muitas lições para nos ensinar sobre como podemos experimentar diversas áreas da educação, errar, começar de novo e sobretudo crescer. Ao ir para a Irlanda trabalhar, Vanessa deparou-se com uma realidade educativa completamente diferente do que até então havia presenciado, e percebeu aí que a cultura é realmente um fator muito importante no desenvolver das práticas educativas em todos os países, e que o ser educador em Portugal, não é o mesmo que ser educador noutra sítio.

Ao deparar-se com a falta de comunicação entre os pais e o educador, devido por exemplo à inexistência de reuniões, acabou por desenvolver uma pequena aplicação que conhecemos hoje como ChildDiary. Esta ferramenta parece-nos ser sem dúvida muito útil, na medida em que ajuda na organização, simplificação e poupança de tempo no trabalho do educador. É um utensílio que sobretudo permite uma comunicação muito fácil e transparente entre os pais e o educador, sendo que o educador pode enviar mensagens e recados aos pais, postar fotografias das atividades, registar rotinas e acontecimentos, fazer calendarização

de eventos, etc. É essencialmente uma plataforma de partilha e proximidade entre todos os intervenientes da educação.

Tendo em conta o testemunho de Vanessa sobre a relação pais-creche na Irlanda e a situação que vivemos atualmente, em que os pais não podem entrar nas instituições, nem pode haver trocas de cadernetas, livro de registo, etc., este tipo de ferramentas acaba por ser uma forma de manter a participação dos pais dentro da instituição. Relacionando a abordagem educativa com a qual estamos em contacto na prática profissional, Reggio Emilia, que defende a participação ativa dos pais dentro da creche, pensamos que este tipo de aplicações possa ser uma forma de contornar o problema da falta de comunicação e relação entre pais e educadores que muitas vezes acontece.

Em suma, no mundo cada vez mais tecnológico em que nos estamos a tornar, pensamos realmente haver a necessidade de criar mais plataformas como esta, que incentive à participação dos pais dentro das escolas e a qualquer momento, e que é importante que educação esteja disposta a acompanhar este evoluir tecnológico.

## ANEXO 4

### Reflexão Individual – 14 a 16 de dezembro

A presente reflexão tem como objetivo, em primeiro lugar, descrever as propostas educativas postas em prática pela minha colega Bruna, com o meu auxílio, na segunda e na quarta-feira; em seguida refletir sobre os pontos positivos e negativos de cada uma delas, referindo ainda alguns pontos que sentimos que poderiam ter sido modificados para que atingíssemos, de forma ainda melhor, os nossos objetivos e as crianças as intencionalidades educativas propostas. Em terceiro lugar, pretendo refletir sobre a semana de forma geral, analisando, por exemplo, algumas situações educativas observadas por mim fora das propostas educativas, bem como alguns contratempos que aconteceram na quarta-feira que acabaram por alterar um pouco a dinâmica da tarde com as crianças.

Esta semana as propostas educativas seguiram uma linha diferente das semanas anteriores. Até agora tínhamos estado a trabalhar com propostas sensoriais, sendo a última mais relacionada com a visão, explorando a luz, a sombra e as cores. No entanto, embora tenha havido algum interesse por partes das crianças nestas explorações, não sentimos que tenha sido tanto como em explorações anteriores, por exemplo com a areia ou com o arroz. Por esse motivo decidimos que seria a altura ideal para partir para a exploração do desenvolvimento motor.

Esta ideia surgiu de várias observações feitas por mim e pela minha colega Bruna ao longo das últimas semanas, em que as crianças exploraram e experimentaram o colocar-se dentro de caixas vazias e cestos, colocaram-se dentro do encaixe do lava-loiça da área da casinha da sala, do subir e descer de bancos e cadeiras entre outras ações como estas. Por esse motivo, considerámos importante “ouvir” as crianças que nos estavam claramente a dar sinal de uma necessidade de exploração sua. Como educadores, devemos dar ouvidos aos impulsos de aprendizagem demonstrados pelas crianças uma vez que “a moderna investigação do comportamento provou que as crianças estão dotadas de determinados impulsos automáticos que sensibilizam o sistema nervoso (...)” (Carvalho et al, s.d, pp.19/20) aproveitando assim a plasticidade do cérebro e as fases sensíveis das crianças para desenvolver determinadas áreas.



Figura 6: Enzo e Duarte a subir para os bancos da sala



Figura 2: Duarte dentro do encaixe do lava-loiça



Figura 3: Gonçalo a tentar encaixar-se dentro do lava-loiça

Sendo assim, iniciámos a semana com os percursos motores, com o objetivo de desenvolver as capacidades motoras e de coordenação das crianças, uma vez que “a aprendizagem e coordenação do movimento depende da qualidade e quantidade da sua utilização, (...)” pressupondo-se assim que “para a obtenção de uma boa capacidade psicomotora (...)” é necessária “(...) a utilização pela criança, de variados exercícios de aprendizagem desde idades muito baixas.” Outro objetivo era também trabalhar as competências psicodinâmicas que serão “tanto melhor aproveitadas quanto mais formas de movimento conhecer, pressupondo-se ainda que elas [as crianças] necessitam do espaço livre para as exercitar sob forma jogada.” (Carvalho et al., s.d, p.20)

Um dos circuitos foi montado no corredor do 1º andar e estava adaptado às necessidades das crianças mais pequenas, e o outro foi realizado na criART e estava adaptado às necessidades das crianças mais velhas.

Para construir estes percursos, utilizámos almofadas, arcos, barras, tuneis, mesas, bancos e colchões.



Figura 4: Percurso motor dos mais novos



Figura 5: Percurso motor dos mais novos

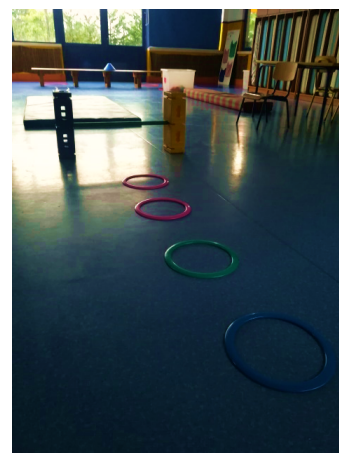


Figura 6: Percurso motor dos mais velhos

Para iniciar a proposta, a Bruna perguntou

às crianças se queriam ir ver uma surpresa que esta tinha preparado para elas na criART, levando com ela, os mais velhos. Depois de estarem todos sentados no banco, a Bruna exemplificou como deveria ser feito o percurso e em seguida deixou que o explorassem à sua maneira, ajudando as crianças que estavam com mais dificuldade.

Enquanto isto acontecia na criART, eu fiquei com o grupo dos mais pequenos no corredor. Levei-os a todos até ao percurso e tentei explicar a cada um deles, segurando-os pela mão, como deveriam fazer o percurso, deixando posteriormente que o explorassem.

No decorrer da proposta tanto eu como a Bruna nos fomos apercebendo de pequenos ajustes que deveríamos fazer para que esta corresse melhor.

No meu caso, percebi por exemplo que a disposição das almofadas não era a mais correta. Quisemos fazer com estas uma estrutura em que as crianças tivessem de a subir (como uns degraus) e que andassem pelo

comprimento das mesmas de pé ou a gatinhar, no entanto, estas ficaram muito instáveis fazendo com que as crianças tivessem a tendência de se desequilibrar muito, o que não é de todo positivo numa fase em que a marcha ainda está em consolidação, sendo que as crianças “(...) realizam um esforço considerável para solucionar a complexa tarefa de manter o corpo em posição vertical.”, uma vez que “(...) a maturação dos sistemas controladores da postura atinge o estagio final por volta dois oito a 12 anos de idade.” (Teixeira, 2010, p.32).

Mais tarde, numa tentativa de mudar o percurso de sítio, dei-me conta de que as almofadas poderiam ter ficado dispostas de uma outra maneira, preservando o equilíbrio das crianças, mas ainda assim, permitindo que as subissem e descessem.



*Figura 10: Como estavam as almofadas inicialmente: 3 almofadas empilhadas*



*Figura 11: Como as almofadas foram colocadas no final: 2 paralelas no chão e uma por cima, no meio*

Uma outra zona do percurso em que notei que havia alguma apreensão por parte das crianças foi o túnel. Muitas delas não quiseram passar pelo mesmo, ou só o fizeram praticamente no final da exploração. Isto deve-se ao facto de que as crianças de 12 meses ainda não terem “o conhecimento de quanto espaço o corpo ocupa e a relação do corpo com os objetos” tendo em conta que este tipo de perceções estão “intimamente relacionadas à fase de desenvolvimento do raciocínio pré-operatório de Piaget.” (Gallahue & Ozmun, 2005, p.315) e, por isso, ainda não compreenderem o que vai acontecer ao entrarem naquele espaço em que perdem a noção do que está à sua volta. Apesar disto, houve algumas crianças que mesmo estando no estágio sensório-motor, se aventuraram na descoberta de: “O que será que acontece se passar por dentro do túnel?”.

Falando agora um pouco das ações das crianças e da forma como exploraram o percurso, posso dizer que não foi fácil fazer com que todas compreendessem o que era suposto fazer. Aquando da elaboração da planificação, eu e a minha colega Bruna, ao discutir a realização da proposta, tivemos alguma dificuldade em decidir como iríamos organizar as crianças, pois tínhamos ideias distintas sobre como isto se deveria processar. Na perspectiva da Bruna, que foi aquela que efetivamente aconteceu, o grupo deveria ser separado apenas

em dois e todos faziam o percurso ao mesmo tempo, depois de lhes ter sido exemplificado como o fazerem.

Na minha perspetiva deveríamos separar o grande grupo em 3 ou 4 grupos mais pequenos, para que fosse mais fácil ajudar e exemplificar a cada uma das crianças como realizar o percurso.

Embora cada criança tenha acabado por explorar o percurso da forma que lhe pareceu mais adequada e que tenhamos conseguido ajudar algumas delas, senti que teria sido mais fácil para mim e para as crianças se tivesse conseguido pelo menos numa parte inicial, fazer o percurso uma vez com apenas 1 ou 2 crianças, e, depois de já se terem familiarizado com este, que todos o experimentassem ao mesmo tempo à sua maneira. Não o tendo feito desta forma, creio que houve algumas crianças que não perceberam e que não aproveitaram todas as potencialidades do percurso, pois não foi possível dar-lhes a atenção individualizada de que necessitavam.

No entanto, também compreendo a dificuldade de realizar esta proposta de forma tão individual, até porque, neste dia em específico, não foi possível ter o apoio de nenhuma auxiliar, o que significou que existiam apenas 3 pessoas para gerir o grupo de crianças. Para além disso, tendo em conta que as propostas foram realizadas em locais diferentes, isto significou uma redução ainda maior das pessoas, ficando apenas uma pessoa permanentemente com o grupo e a educadora, que tentou auxiliar-nos a ambas.

Esta situação de existir pouco pessoal para um número elevado de crianças fez-me refletir sobre a ratio adulto criança e a sua importância não só nas propostas educativas como em toda a rotina diária, pois “O tamanho do grupo e a ratio adulto criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e exclusivos” (Portugal, s.d ,p.8) , algo que penso que teria sido bastante relevante nesta proposta.

Para além disto, em conversa com a educadora, percebemos que se as crianças tivessem antes de tudo, realizado um aquecimento como o correr pela sala, teria sido mais fácil que fizessem os percursos sem tanta agitação, pois já teriam libertado a maior parte da energia acumulada.

Apesar destes pequenos pormenores, e da falta de pessoal fazer uma diferença significativa na organização das propostas, penso que o resultado foi bastante positivo e que foram atingidas muitas das intencionalidades educativas. Algumas crianças mantiveram-se interessadas na exploração até à hora da higiene, manipulando os materiais à sua vontade, outras mantiveram-se mais no papel de observadoras.



Figura 9: Alice Neto numa exploração com os arcos



Figura 8: Xavier a subir as almofadas.



Figura 7: Sara a explorar o túnel

Para a proposta de quarta-feira decidimos trazer às crianças uma provocação mais voltada com o colocar-se dentro de objetos que acaba por se relacionar com um outro conceito já explorado pelas crianças: o encher e esvaziar. Assim sendo utilizámos como indutor a história “Não é uma caixa” e, de seguida, a Bruna realizou uma pequena dramatização em que colocou caixas de cartão e uma de plástico na sala para que as crianças explorassem da forma que quisessem.

Algumas das caixas tinham um dos lados fechados, outras estavam abertas, ou com aberturas dos lados feitas por nós. Esta foi, na minha opinião, uma manhã bastante mágica. O grupo de crianças em geral mostrou um dos maiores níveis de envolvimento que já registámos na realização das propostas, considerando que chegaram ao nível 5 de envolvimento e bem-estar que se caracteriza por ser um nível em que “The child is very concentrated and really enjoys the activity. Posture and mimic express a kind of (positive) tension. The level of the performance matches the capabilities of the child.” (Leavers, 1994, p.164). As crianças exploraram diversas potencialidades das caixas, como o entrar e sair, tentar que coubesse mais do que uma criança na mesma caixa, fecharem-se dentro das caixas e dizer que eram as suas casas, pular de uma caixa para a outra, passar por dentro delas como se fossem tuneis, perceber que cabem melhor numas caixas do que noutras, etc. Este tipo de ações estão relacionadas, mais uma vez, com a questão do desenvolvimento da estrutura espacial, tentando perceber quanto espaço o corpo ocupa como já mencionado anteriormente. Aqui está presente também o jogo simbólico quando, por exemplo, a Alice Mónico diz, ao colocar-se dentro de uma caixa e fechar as suas abas, que está “dentro da sua casa” e a questão do movimento no sentido em que este, “para a criança é a sua realidade imediata e espontânea, pela forma como experimenta as coisas e lhes dá vida própria.” (Neto, 1979) Claro que houve algumas exceções, como o Vasco, que demonstrou medo em colocar-se dentro das caixas, mesmo daquelas que eram totalmente abertas e a Alice Neto e a Clara que ficavam mais resguardadas no seu canto, explorando apenas de vez em quando.



Figura 12: Maria Beatriz tenta encaixar-se dentro de uma caixa pequena e diz: "Esta é pequenina"



Figura 13: Alice Mónico a entrar na "sua casa"



Figura 14: Alice Neto explora uma caixa de fruta

Penso que esta proposta nos fez perceber que não precisamos de ter os materiais mais magníficos para criar boas oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e sobretudo diversão. Basta que exista criatividade, tanto da nossa parte como da parte das crianças.

Por este motivo penso que em relação a esta proposta não tenho nenhum reparo a fazer, nem nada que modificaria. Acho que talvez a única coisa que poderemos pensar em fazer, se voltarmos a realizar a proposta, será arranjar uma maneira de fortalecer melhor algumas das caixas para que não se rasguem ou se desmontem tão facilmente.

Ainda durante esta semana realizou-se ao longo dos dias de terça e quarta-feira uma outra proposta no atelier da instituição.

Tendo em conta que este ano não se poderá realizar a festa de natal que é habitual nesta altura, a atelierista criou uma instalação alusiva ao natal, para que as crianças pudessem viver mais um pouco esta tradição, ao mesmo tempo que desenvolvem competências ao explorar as luzes, as fitas, as sombras, o movimento dos objetos etc. Eu e a minha colega Bruna tivemos então a oportunidade de levar algumas criança até este espaço e vê-las disfrutar do mesmo.



Figura 15: Instalação de natal montada pela atelierista

No meu caso, levei a Alice Neto, o Xavier e a Clara, que se mostraram muito interessados na exploração das luzes. O Xavier explorou maioritariamente uma luz de presença, levando-a consigo para todo o lado, enquanto observava a sua luz. A Clara, percorreu a maioria dos espaços da instalação, mas também se mostrou muito interessada na exploração das luzes de natal. Retirou algumas luzes que estavam dentro de recipientes, descobriu que as podia ligar e desligar, explorou os interruptores com luz, colocando-os em fila e ligando e desligando cada um deles; explorou também a mesa de luz e teve uma interação com a Alice, em que lhe colocou ao pescoço uma fita de natal. A Alice acabou também por explorar maioritariamente as luzes de natal, observando as mesmas, tirando-as dos recipientes e colocando-as nos braços e no pescoço.



Figura 14: Xavier explora as luzes de presença e os interruptores



Figura 15: Alice Neto explora as luzes de natal colocando-as ao pescoço



Figura 16: Clara explora as luzes de natal tentando retirá-las do tubo

Em relação às situações educativas observadas, penso ser importante falar de uma que me deixou com bastantes dúvidas sobre como agir durante esta semana. O Rafael é uma criança que se encontra em desfralde já há algum tempo, mas a quem é sempre muito complicado convencer a ir até ao bacio. Na maioria das vezes acaba por ir obrigado, havendo muito choro e demonstrações de frustração. No entanto na maioria das vezes, acabamos por conseguir que fique no bacio distraíndo-o com um livro. Esta situação só por si já me levantava alguns questionamentos sobre como deve efetivamente acontecer o desfralde de uma criança. Muito embora o Rafael já se encontre na idade de o iniciar, penso que, tal como refere Brazelton “só a criança pode decidir quando chegou a altura de controlar as suas necessidades” (Brazelton, 2006, p.224) e , por isso, este processo deveria ser algo mais ou menos natural, em que é a criança que se demonstra o interesse de deixar a fralda e não o adulto. Claro que deve haver estímulo por parte do adulto como colocar o bacio à sua disposição ou convidá-la a sentar-se na sanita, no entanto “isso tem de ser uma aquisição da criança, não deles [adultos].” (Brazelton, 2006, p.224)

Esta semana, numa das idas ao bacio em que o Rafael manifesta mais uma vez a sua frustração, é lhe perguntado pela educadora, se em vez de ir ao bacio quer antes utilizar a sanita ao que o Rafael responde

que sim, parecendo bastante satisfeito pela mudança. No entanto, nas vezes seguintes em que isto lhe é proposto as suas reações voltam a ser as reações de choro e de recusa. Muitas das vezes, sentei-me no chão em frente dele numa tentativa de o tranquilizar, lendo-lhe um livro ou conversando com ele e a sua reação era a de se tentar apoiar em mim para sair da sanita enquanto chorava.

Pensei várias vezes em deixar de lhe perguntar se queria ir à sanita, pois segundo Brazelton (2006) cada criança tem o seu próprio tempo e se esta demonstra aborrecimento ou vontade de desistir o melhor será recuar rapidamente e esquecer, pois à crianças que começam a preocupar-se tanto que têm birras por causa de ir ou não ao bacio.

Sem saber o que fazer em relação a esta situação, falei com a educadora na reunião semanal, tentando perceber o porquê destas reações e que estratégias poderiam ser utilizadas para contornar este problema. Chegámos em conjunto à conclusão de que provavelmente o problema do Rafael é o facto de que quando vai à casa de banho, está a perder toda a brincadeira que está a acontecer na sala e isso o deixa frustrado. Inicialmente mostrar-lhe um livro era uma boa forma de o chamar a atenção, mas neste momento isso já não é uma novidade. Por este motivo pensámos que talvez pudéssemos sugerir que levasse com ele outro brinquedo, para que não sentisse que está a perder o momento de brincadeira.

Em relação ao facto da vontade de ir à sanita partir da criança, percebi também através da conversa com a educadora que a curiosidade de experimentar a sanita foi do Rafael e não uma imposição nossa, pois na semana anterior o Rafael tinha observado o Enzo a utilizar a sanita e quis experimentar o processo.

Por fim, na tarde de quarta-feira ocorreram alguns contratempos que nos fizeram ter de alterar algumas partes da rotina e adaptarmo-nos a situações inesperadas. Tivemos a notícia de que uma das auxiliares que costuma ajudar na nossa sala testou positivo à covid-19, o que gerou uma grande agitação, no sentido em que havia medidas que tinham de ser rapidamente implementadas para a segurança de todos, país para contactar, entidades de saúde, etc. As nossas crianças não puderam sair mais da sala, o que fez com que a dinâmica do lanche tivesse de ser alterada, fazendo com que estes tenham comido na sala. Posto isto, o lanche também não pode ser o habitual, pois tão em cima da hora já não havia como preparar o mesmo lanche de forma rápida e transportável para o primeiro andar. A dinâmica de fim de dia também foi alterada. Normalmente por volta das 17 horas, a sala é arrumada e higienizada e as crianças que ainda não foram embora são levadas para a creche I, o que não pode acontecer visto que as crianças da nossa sala tinham de estar em isolamento.

Apesar de toda esta situação que nos deixou em alerta e sem saber muito bem o que fazer, julgo que conseguimos dar todos bem conta da situação, privilegiando sempre o bem-estar das crianças e o cumprir ao máximo das suas rotinas para que não se sentissem perdidas, tendo em conta que devemos “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento (...).” (Portugal, 2010, p.21)

Foi uma forma muito diferente de terminar a semana, mas no geral creio que posso dizer que foi umas das

melhores semanas, no sentido em que as propostas educativas foram bem organizadas e bem conseguidas e o nosso à vontade na realização das rotinas é cada vez mais visível.

### **Bibliografia**

Afonso Carvalho, J. V. (s.d.). *Desenvolvimento motor e capacidades físicas da criança*. Município de Oeiras : DESAS/EDUCAÇÃO .

Carlos Neto, A. F. (1979). *A criança e o espaço*. Universidade técnica de Lisboa, Instituto superior de educação física : CDI/ISEFL.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR: BEBÉS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS*. São Paulo: Phorte Editora Ltda.

Laevers, F. (1994). *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education - Defining and assessing quality in early childhood*. Leuven: Leuven University Press.

Portugal, G. (2010). *No âmbito da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços*. - CNE . Lisboa : Educação da criança dos 0 aos 3.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.

Teixeira, C. L. (2010 ). *Equilíbrio e Controle Postural*. *Brazilian Journal of Biomechanics*, 32.

## ANEXO 5

### **Reflexão Individual – Semana de 9 a 11 de novembro**

A presente reflexão foi realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional em contexto de creche, na qual irei refletir sobre a minha primeira semana de intervenção individual. Sendo assim, irei referir aqueles que para mim foram os pontos positivos e negativos das propostas educativas planificadas por mim e pela minha colega Bruna, bem como toda a interação com as crianças ao longo dos três dias de estágio e, ainda, sobre a minha intervenção enquanto atuante.

Na segunda-feira a provocação planeada, dando continuidade à exploração de diferentes texturas e acrescentando também a descoberta dos sons dos elementos, foi a exploração de arroz com cores alusivas às folhas de outono (amarelo, laranja e castanho). Como indutor desta planificação utilizámos uma história criada por nós, na qual os protagonistas eram um ouriço e um esquilo, que ao passear na floresta encontraram uma árvore com um mapa do tesouro inscrito; ao decidirem seguir o mapa, e ao chegar ao fim do mesmo, encontraram uma grande caixa com arroz colorido com que brincaram. O objetivo era que com o auxílio dos fantoches e do cenário elaborado contássemos a história “O tesouro de outono” ao nível do chão, para que conseguíssemos fazer um pequeno caminho de bagos de arroz (igual ao caminho que as personagens encontravam no chão depois de verem o mapa) até aparecer a caixa. Esta caixa seria mostrada às crianças num tom de surpresa e mistério, perguntando-lhes o que acham que está dentro da caixa, deixando que acontecesse uma pequena exploração antes de lhes propormos a ida para o anexo, onde haveria mais arroz colorido para brincar.

No entanto, acabou por não ser exatamente isto que aconteceu. Devido à pressa, por esquecimento tanto meu como da Bruna, não colocámos as crianças dispostas na manta como queríamos, o que resultou numa má organização do espaço, e que por consequência a história não fosse contada da forma que pretendíamos, acabando por não fazer a ligação com a provocação da forma correta. Para que todas as crianças conseguissem ver o cenário colocado no chão e estar com atenção ao que estava a ser contado, estas deveriam estar sentadas em meia lua e os mais pequenos colocados nos carrinhos para que não mexessem no material necessário para a história, como acabou por acontecer. Este contratempo deixou-me mais nervosa do que estava por ser a minha primeira semana como atuante, desta forma destabilizando o meu julgamento e a minha rapidez de raciocínio para resolver a situação, como se tornou prejudicial à aprendizagem das crianças, pois “(...) tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afetam a conduta ou aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente obteremos de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil.” (Zabalza, 1987, p.121). Tendo isto em conta percebo que, ao organizar as crianças de forma menos adequada, fazendo com que estas não conseguissem tirar proveito da história, prejudiquei os seus níveis de atenção e o seu envolvimento no indutor.

Apesar desta situação, as crianças demonstraram bastante interesse, curiosidade e envolvimento na provocação. Exploraram o arroz através dos sentidos do tato, da audição, da visão e do paladar, misturando as várias cores, percebendo que o arroz faz barulho ao ser despejado dentro de caixas e copos, tentando comê-lo, espalhando-o e fazendo desenhos e principalmente explorando o encher/esvaziar objetos com o elemento.

O encher e o esvaziar tem sido ação principal das crianças mais velhas desde a primeira exploração sensorial, enquanto vão ganhando noções de volume e quantidade ao seu ritmo. Estes exemplos de observações relacionam-se com o que diz Hohmann et al., no sentido em que “Uma criança pequena aprende o que é um objeto explorando-o (...)” e “À medida que as crianças se vão familiarizando com os objetos (...) vão se interessando por juntá-los e utilizá-los em conjunto.” (Hohmann et al, 1979, p. 178-181). Foi também muito interessante e motivador ver a felicidade com que a criança em que me centrei na minha observação, pegava no arroz com a mão e mexia-a até que se descolar totalmente o arroz da pele, ou espalhava-o pelo chão e provava pequenos bagos de vez em quando. A partir destas observações, com base nas interações das crianças na provocação, podemos concluir que tal como define Malaguzzi (1994,1998) a criança é “competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender com o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, materiais, objetos (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 97).

Passando para a proposta de quarta-feira, esta esteve relacionada não só com a continuação da exploração sensorial, mas também com a festividade do São Martinho. Tendo em conta que as crianças não a puderam festejar como normalmente é feito na instituição decidimos assinalar a data com uma provocação, trazendo mais uma vez para dentro da sala a interação com a cultura da comunidade em que as crianças se inserem, tal como foi realizado com o dia do “Bolinho”, pois segundo Magaluzzi (2001) o ambiente da sala dever ser “Um espaço que reflete a cultura da comunidade, das crianças e das suas famílias e a cultura institucional da creche.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.99). Para a provocação, tínhamos planificado a montagem de uma instalação no anexo, em que teríamos castanhas penduradas com um fio, coladas à parede e no chão, estando algumas descascadas, outras semi descascadas e outras piladas para que as crianças sentissem as várias texturas da castanha. Como indutor colocámos ouriços escondidos dentro de uma caixa, realizando uma pequena dramatização sobre o que estaria dentro da caixa. Mais uma vez, a proposta não correu como esperado. Apesar de termos ido mais cedo para a instituição para preparar a instalação, cometi o erro de colocar todos os fios com castanhas no mesmo saco, que resultou num emaranhado impossível de desfazer. Sem esta parte principal da instalação não fazia sentido que esta fosse montada, por isso, tivemos de pensar rapidamente numa solução. Resolvemos então colocar as castanhas na mesa sensorial dentro da sala e alterar um pouco a nossa dramatização, mostrando não só os ouriços como também as castanhas. No final da dramatização, abrimos a mesa sensorial e deixámos que as crianças interessadas explorassem as várias texturas das castanhas.

A maioria das crianças, mesmo sem a instalação, mostraram-se interessadas e envolvidas na provocação, explorando as texturas, o som e até mesmo fazendo seleção e conjuntos de castanhas iguais, pois “De uma

maneira geral, as crianças de três e quatro anos de idade começam a selecionar fazendo grupos com coisas que são exatamente iguais (Hohmann et al, 1979, p. 252).

Como já dito anteriormente, esta semana foi repleta de desafios relacionados com a organização de espaços e materiais, fazendo com que voltasse a refletir sobre este assunto e sobre a importância destes. Falando mais especificamente da proposta de quarta-feira visto já ter feito uma breve reflexão sobre a proposta de segunda, percebo que para além de toda a situação da instalação, quando optámos por trabalhar novamente com a mesa sensorial devíamos ter tido em conta alguns pontos. Em primeiro lugar, a circularidade dos espaços característica de Reggio Emilia que nos diz que “Os espaços são cuidadosamente organizados por forma a facilitar a circulação das crianças e dos adultos (...) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.101). Isto foi claramente esquecido quando não nos lembramos de afastar a mesa sensorial do armário, não permitindo que mais crianças se pudessem aproximar da mesa para explorar.

Um outro ponto importante foi o facto de não termos colocado desde o início na mesa sensorial, objetos que as crianças pudessem utilizar para colocar as castanhas. Sabemos que estão interessadas no encher e no esvaziar, mas por querermos saber que outros tipos de explorações fariam com as castanhas decidimos esperar. O resultado foi atirarem as castanhas para o chão ou irem buscar objetos à área da casinha. Percebemos, portanto, que é importante as crianças encontrarem “os suprimentos e ferramentas necessárias colocadas sobre as mesas (...) para que “sejam capazes de encontrar tudo o mais que precisam”. (Edwards et al, 2016, p. 145)

Para além disto, a dramatização realizada por mim não estava a cativar o suficiente as crianças. Refletindo com a educadora, e posteriormente comigo mesma, percebo que me falta expressividade não só na voz, mas principalmente no rosto e nos gestos que faço. Em contexto de creche é necessário exagerar nas nossas reações e torná-las muito expressivas para que consigamos chamar a atenção das crianças, tanto nas histórias como em situações do dia-a-dia em que queremos que compreendam que não podem fazer determinada ação. Embora ainda não tenha conseguido “agarrar” as crianças com as minhas expressões faciais e gestuais, é algo que tenho vindo a tentar melhorar ao longo destas semanas e na qual irei continuar a investir.

Em suma, penso que a melhor forma de descrever esta semana é com a palavra aprendizagem. Apercebi-me ao longo de toda a semana ao lidar com todos os desafios que foram aparecendo, que é nas semanas em que achamos que tudo nos está a correr pior que aprendemos mais. A minha concentração não foi a melhor, fazendo que tenha falhado em alguns aspetos. No entanto consegui compreender isto e refletir, esperando fazer muito melhor nesta próxima semana que vai começar. Apesar de tudo isto, creio que posso dizer que as propostas trazidas para a sala e apresentadas ao grupo foram de encontro às nossas expectativas, dentro do envolvimento e curiosidade que estávamos à espera que tivessem. Posto isto, posso concluir que ao haver envolvimento e exploração por parte das crianças, houve algum tipo de aprendizagem.

## **Bibliografia**

Carolyn Edwards, L. G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre : Penso .

Júlia Oliveira-Formosinho, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* . Porto: Porto Editora .

Mary Hohmann, B. B. (1984). *A criança em acção* . Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian .

Zabalza, M. A. (1987). *Didática da Educação Infantil* . Porto : Edições Asa .

| <b><u>Proposta Educativa de segunda-feira</u></b> |  |
|---|--|
| <b>Contextualização da proposta</b>               | <p>Seguindo a nossa teia da ação sobre a exploração de texturas, a qual iniciamos com a exploração da farinha, passando depois à exploração com o arroz, decidimos esta semana avançar para uma textura diferente: a areia. Esta exploração com areia, além da exploração sensorial e através do corpo, tem por objetivo potenciar os interesses demonstrados pelas crianças, tanto na exploração com o arroz como com as castanhas, nas ações encher e esvaziar (anexo 1 e 2), e pela curiosidade sobre o som que presenciamos com a exploração do arroz colorido. Esta semana decidimos que seria interessante diversificar os materiais de exploração, acrescentando garfos coloridos, garrafas de água de dois tamanhos diferentes, coadores, copos mais pequenos, e continuamos com as caixas com tampa, uma vez que muitas crianças demonstraram interesse no abrir e fechar. Pensámos ainda em acrescentar colheres mais pequenas aos utensílios de exploração, sendo que uma das crianças demonstrou interesse pela quantidade que a colher levava; assim como os garfos coloridos, que surgem no intuito de promover a exploração da areia com um utensílio novo, mas também o interesse de uma das crianças em formar conjuntos como observamos na quarta-feira com a provocação das castanhas (anexo 3).</p> <p>Pretendemos, uma vez que a instituição dispõe de uma caixa de areia no recreio, que a provocação seja realizada na mesma. As explorações anteriores foram feitas no anexo, e desta vez, sendo que temos essa possibilidade, queríamos converter o espaço exterior no local da exploração, o que pode potenciar de uma forma diferente o rumo da exploração com a areia, e trazer aprendizagens diferentes que se calhar no anexo da sala de atividades não iriam ter tanto impacto pela dimensão do espaço.</p> |
| <b>Descrição da proposta educativa</b>            | <p><u>Plano A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O indutor da provocação será a história “Vasco e o castelo de areia”, que será contada de forma adaptada em grande grupo no tapete.</li> <li>• No final da história, a Bruna irá retirar de trás de si uma pequena caixa com areia para com isso estimular a curiosidade do grupo e avançar para provocação propriamente dita fora da sala. Partindo da caixinha com areia, a Bruna irá explicar ao grupo o que se irá passar a seguir (no caso informar as crianças para onde vamos e que têm de vestir os casacos), uma</li> </ul>  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | <p>vez que vamos para um espaço diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na caixa de areia do recreio estarão previamente dispostos os materiais para que assim que as crianças cheguem ao local comecem as suas explorações com os mesmos e com a areia.</li> </ul> <p><u>Plano B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O indutor será o mesmo, contudo a transição da manta para o anexo será diferente da transição da manta para a caixa de areia. Nesta transição a ideia será utilizar na mesma a caixinha com areia que a Bruna irá mostrar, mas explicar que por causa do tempo não será possível deslocarmo-nos até à caixa de areia, e que dessa forma o Vasco (personagem da história) nos emprestou a areia da praia a que foi para que o grupo pudesse brincar no anexo e construir os seus próprios castelos de areia.</li> <li>• O anexo estará previamente organizado com os materiais/utensílios e as caixas da mesa sensorial expostas no chão com areia dentro destas.</li> </ul> |  |  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar materiais através dos sentidos: areia.</li> <li>• Experienciar e explorar através do corpo a textura, volume, quantidade e som.</li> <li>• Trabalhar a motricidade fina.</li> <li>• Potenciar o levantamento de hipóteses sobre o encher e o esvaziar recipientes.</li> <li>• Potenciar o levantamento de hipóteses sobre o som que a areia faz em contacto com os objetos.</li> <li>• Trabalhar a seriação através de objetos iguais, mas com cores diferentes.</li> </ul>  |  |  |  |
| <b>Recursos</b>  |  |  |  |  |
| Físicos  | Materiais  |  | Humanos  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de areia do recreio</li> <li>- Sala de atividades</li> <li>- anexo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de areia</li> <li>- Caixas com tampa</li> <li>- Colheres grandes</li> <li>- Colheres pequenas</li> <li>- Caixas da mesa</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coadores</li> <li>- Copinhos</li> <li>- Garfos coloridos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias</li> <li>- Educadora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar</li> <li>- Grande grupo</li> </ul> |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
|   | sensorial   |  |  |  |
| <b>Avaliação</b>  |   |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vamos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e envolvimento da criança na provocação.</li> <li>- Utiliza a areia para encher e esvaziar as caixas e copinhos.</li> <li>- De que forma explora a areia: se se apercebem que é possível fazer desenhos na areia e com a areia, bem como com os utensílios.</li> <li>- Que tipo de ações têm sobre a areia</li> <li>-Mostra interesse pela sonoridade do elemento.</li> <li>- De que forma relaciona os materiais com o elemento da exploração: de que forma vão utilizar o garfo na areia.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que vamos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o envolvimento das crianças na provocação para desenvolver atividades seguintes consoante as suas capacidades e interesses</li> <li>- Perceber as interações/ações que realizam e têm sobre a areia; quais as ações sobre a areia.</li> <li>- Perceber de que forma os utensílios são utilizados e com que intenção sobre a areia</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vamos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e participante</li> <li>- Registo fotográfico</li> <li>- Registo escrito</li> <li>- Escala de Leavers</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem iremos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iremos avaliar o grupo para recolha de interesses</li> <li>- Iremos avaliar o grupo para perceber o seu envolvimento na provocação</li> <li>- De forma específica iremos avaliar 2 elementos por estagiária, em relação aos parâmetros a avaliar</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <b><u>Proposta Educativa de terça-feira</u></b>   |   |  |  |  |
| <b>Contextualização da proposta</b>   | <p>Na terça-feira as estagiárias podem apenas participar e atuar durante os momentos de rotina e brincadeiras livre, uma vez que da parte da manhã, no momento da proposta educativa, as crianças já contam com a Aula do Jardim das Artes dinamizada por uma professora da Instituição SAMP. Tendo em conta que esta já é uma atividade que necessita da concentração das crianças, não faz sentido que se organize uma outra provocação ou atividade durante o tempo restante até ao almoço. Contudo, esta semana decidimos trazer para dentro da sala um estímulo: a plasticina, para observar que tipo de interação pode surgir por parte das crianças sobre o material. Este estímulo surge da observação sobre a interação de uma das crianças com o bostik, e por esse motivo iremos levar para a sala um estímulo diferente que possa ser do seu agrado, da</p> |  |  |  |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | mesma forma que pode suscitar interesse nas restantes crianças.  |   |  |  |
| <b>Descrição da proposta educativa: aula de jardim das artes e brincadeira livre</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A definir pela professora de música da SAMP.</li> <li>• Dependendo da disposição das crianças depois da aula de Jardim das Artes, poderemos ou não repetir a atividade do dia anterior.</li> <li>• As crianças podem dispersar-se pela sala com o intuito de brincar e explorar as várias áreas, brinquedos e materiais à disposição.</li> <li>• Neste momento os intervenientes podem retirar informações sobre as crianças através da observação direta e participante nas suas brincadeiras e demonstrações de interesse sobre os vários materiais disponíveis na sala.</li> <li>• Será exposta plasticina na mesa sensorial para ver a reação das crianças e a forma como elas interagem com o material.</li> </ul> |   |  |  |
| <b>Intencionalidade educativa do educador</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A definir pela professora de música da SAMP.</li> <li>• Fomentar a interação entre crianças e adultos de referência através da intervenção e observação no brincar das crianças.</li> <li>• Fomentar a relação criança-criança, e criança-adulto.</li> <li>• Explorar livremente os materiais da sala de atividades.</li> <li>• Desenvolver das competências de tomada de decisão de forma autónoma sobre os materiais e espaços da sala.</li> <li>• Fomentar a curiosidade por um material diferente: a plasticina.</li> </ul>   |   |  |  |
| <b>Recursos</b>  |  |   |  |  |
| Físicos  | Materiais  |   | Humanos  |  |
| - Sala de atividades   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A definir pela professora da SAMP</li> <li>- Legos</li> <li>- Carros</li> <li>- Animais</li> <li>- Plasticina caseira</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonecos</li> <li>- Livros</li> <li>- Jogos de mesa</li> <li>- Jogos de construção</li> <li>- Jogos de encaixe</li> <li>- Mesa sensorial</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de crianças</li> <li>- Educadora</li> <li>- Estagiária Bruna</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária Patrícia</li> <li>- Auxiliar</li> <li>- Professora SAMP</li> </ul> |

**Proposta Educativa de quarta-feira**

|   |   |                               |
|---|---|-------------------------------|
| <p align="center"><b>Contextualização da proposta</b></p>           | <p>Tendo em conta que na segunda-feira a exploração será com areia no exterior, decidimos na quarta-feira trazer a areia para dentro da sala, mas desta vez com uma cor diferente: o azul. Aqui pretendemos que as crianças continuem a sua exploração sensorial com a areia, mas adicionando um estímulo diferente, a cor, tal como foi realizado com o arroz.</p> <p>Pretende-se continuar com a lógica da exploração com o corpo da textura, do encher e esvaziar e do fechar e abrir (interesse observado com as caixas com tampa na exploração com o arroz colorido), mas desta vez apenas com caixas de diferentes tamanhos com diferentes volumes e de quantidades, com tampa para que as crianças possam explorar esse interesse, à exceção das colheres que continuarão a ser utilizadas, neste caso como auxílio para as crianças encherem e esvaziarem os objetos.</p> |                               |
| <p align="center"><b>Descrição da proposta educativa</b></p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de cantadas as canções do “Bom dia”, iniciar-se-á o indutor da provocação com uma pequena dramatização com a areia azul, na qual a Bruna se vai mostrar muito confusa sobre como aquele material foi parar ao bolso da bata dela.</li> <li>• Com esta dramatização a Bruna vai levar a que as crianças se sintam curiosas ao ponto de se levantarem para irem averiguar dentro do anexo se foi lá que a areia azul “saltou” para o bolso da bata.</li> <li>• Ao chegar ao anexo, as crianças vão encontrar duas caixas no chão, uma com areia azul e a outra com areia normal, bem como caixas de três tamanhos diferentes e colheres para ajudar à exploração.</li> </ul>  |                               |
| <p align="center"><b>Intencionalidade educativa do educador</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar ativamente a areia através dos sentidos.</li> <li>• Experienciar e explorar através do corpo a textura, volume, quantidade e o som.</li> <li>• Trabalhar a motricidade fina.</li> <li>• Potenciar o levantamento de hipóteses sobre o encher e o esvaziar recipientes.</li> <li>• Potenciar o levantamento de hipóteses sobre a quantidade que cabe dentro de um recipiente não ser a mesma que cabe dentro de outro.</li> <li>• Potenciar o levantamento de hipóteses sobre o som que a areia faz em contacto com os objetos.</li> <li>• Explorar de forma ativa o abrir e fechar dos objetos, neste caso das caixas com tampa.</li> </ul>   |                               |
| <p align="center"><b>Recursos</b></p>                               |   |                               |
| <p align="center">Físicos</p>                                       | <p align="center">Material</p>  | <p align="center">Humanos</p> |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo da sala de atividades</li> <li>- Sala de atividades</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manta</li> <li>- Caixas da mesa sensorial</li> <li>- Colheres</li> <li>- Caixas pequenas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixas médias</li> <li>- Caixas grandes</li> <li>- Areia</li> <li>- Areia de cor azul</li> <li>- Copos de dois tamanhos diferentes</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Educadora</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária Bruna</li> <li>- Estagiária Patrícia</li> </ul> |
| <b>Avaliação</b>   |  |  |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vamos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e envolvimento da criança na provocação</li> <li>- De que forma explora e interage com os elementos disponibilizados</li> <li>- Existe ou não mistura entre a areia de cor normal e a areia de cor azul</li> <li>- Interesse por abrir e fechar objetos</li> <li>- Interesse pelas quantidades através do encher e esvaziar das caixas</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o envolvimento das crianças na provocação para desenvolver atividades seguintes consoante as suas capacidades e interesses.</li> <li>- Perceber que tipo de interesses surgem da diferença de cor das duas areias</li> <li>- Perceber se as crianças têm interesse pela capacidade/volume dos objetos</li> <li>- Perceber que tipo de interesse surge pelo encaixe</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vamos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e participante.</li> <li>- Registo fotográfico.</li> <li>- Registo escrito.</li> <li>- Utilização da escala de implicação de Laevers.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem iremos avaliar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- No geral iremos avaliar os interesses das crianças e o seu envolvimento na provocação.</li> <li>- De forma específica iremos avaliar 2 elementos do grupo por estagiária em relação aos parâmetros a avaliar.</li> </ul> </li> </ul> |   |

## **Caraterização do Jardim de Infância, da sala de atividades e do grupo de crianças**

### **1. Caracterização do Jardim de Infância**

O Jardim de Infância de Santa Eufémia é uma instituição de cariz público, localizada numa zona rural do concelho de Leiria. Esta faz parte do Agrupamento de Escolas de Caranguejeira – Santa Catarina da Serra que alberga dezassete escolas e tem um Projeto Educativo comum a todas, com o tema “Todos diferentes, iguais oportunidades de sucesso”. Este Jardim de Infância é uma instituição pequena com apenas duas salas de atividades: a Sala 1 e a Sala 2; uma sala de entrada com cacifos individuais para guardar os sapatos das crianças; uma sala polivalente (figura 1) também com cacifos onde se guardam os casacos e mochilas, onde estão guardadas águas de todas as crianças da instituição, um sofá ainda um sofá com uma televisão e armários onde se guarda material; um gabinete de trabalho que também têm a função de biblioteca e de sala de isolamento; uma cozinha; um refeitório; uma arrecadação; duas casas de banho para crianças e uma casa de banho para adultos. Em relação aos recursos/materiais didáticos, a instituição dispõe dos seguintes equipamentos: uma televisão, um DVD, um projetor, dois gravadores, uma coluna Wifi, quatro computadores portáteis, uma fotocopiadora, um telefone fixo e um telefone portátil. Em termos de recursos humanos podemos contar com duas educadoras (uma em cada sala de atividades); duas assistentes operacionais, e três colaboradoras AAAF (uma delas a tempo inteiro, e as restantes a tempo parcial)



Figura 7 - Sala polivalente

O espaço exterior do edifício é completamente vedado, sendo também um espaço amplo que contém uma caixa de areia, uma zona relvada com uma casinha (figura 2) e um banco de piquenique; e uma zona cimentada com e sem cobertura, onde se encontram os baloiços, escorregas, balizas, bicicletas, etc. Como podemos reparar, este é um espaço que se encontra adaptado à curiosidade natural da criança em explorar e à sua necessidade, característica desta faixa etária, em expandir as capacidades motoras, uma vez que “no domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecer estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos.” Este domínio acaba por relacionar-se com o desenvolvimento cognitivo, no sentido em que “através do movimento a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação (...)” (Bento, 2015, p.130).



Figura 8 - Área relvada

Em termos de segurança, para além de, como já referido, o espaço exterior ser totalmente vedado, o portão exterior está sempre trancado, não sendo possível abri-lo sem a ajuda de um adulto. A instituição está também equipada com um extintor.

Ao nível alimentar, as crianças têm direito ao almoço, ainda que este não seja confeccionado no edifício, mas sim pelo Serviço de refeições da Associação de Melhoramentos e Bem-Estar de Santa Eufémia (AMBESSE). Em caso de alergias, intolerâncias ou escolhas alimentares diferentes, a entidade de distribuição tem de garantir a refeição dessas crianças, e embora os lanches, devido a este tempo excecional pelo qual estamos a passar, estarem a ser fornecidos pela Junta de Freguesia, nestes casos específicos os pais têm de providenciar os lanches das crianças, abrindo-se uma exceção à entrada de comida no JI.

Para além da colaboração com a Junta de Freguesia, existe ainda parcerias com a Câmara Municipal, que disponibiliza as atividades extracurriculares (AEC) de música pelo Instituto Jovens Músicos de Caranguejeira, e dança pela Escola de Dança Diogo Carvalho de Leiria; e com a Escola de Judo da localidade que fornece a AEC de judo. Contudo, quando se fala em cooperação entre a instituição e a comunidade, fala-se principalmente da relação escola-família, uma vez que a presença dos encarregados de educação é bastante marcante, pois, além de participarem nas atividades da sala, participam também em eventos festivos que sejam organizados, por exemplo, para o dia da Mãe ou do Pai e ajudaram a reerguer o espaço exterior do JI através do projeto “Jardins Floridos” lançado pela Câmara.

Para finalizar esta caracterização, a instituição incorpora nas suas práticas o Projeto Educativo referido no início, o Regulamento Interno, o Plano de Departamento que este ano trabalha o tema “Rio Abaixo...Rio Acima”, o Projeto Curricular de Grupo, o Plano Anual de Atividades, as Planificações semanais, e os Planos de Contingência e de Emergência.

## **2. Caracterização da sala de atividades: Sala 1**

A Sala 1 é uma sala com uma área relativamente grande, que se encontra organizada por sete áreas visivelmente distintas e separadas, tendo em conta a função, atividade ou jogo a desenvolver. Assim sendo, iremos descrever cada uma das áreas tendo em conta o material que nelas existe e a sua função.

A primeira área que descrevemos é então a área da manta (figura 3), considerada também a área da biblioteca, pois é onde se encontra a estante dos livros. Para além disto, neste espaço existe ainda um tapete azul com estrelas, dois sofás, algumas cadeiras e bancos. Na parede do desta área estão expostos o Quadro das Presenças, a Janela do Tempo e a Tabela das Áreas da Sala. É neste espaço que decorre o tempo do acolhimento, o tempo de grande grupo, e no qual as crianças podem explorar os livros disponíveis, se assim o decidirem.

A área da casinha (figura 4), que se encontra delimitada por uma cerca e uma porta de entrada, é na sua maioria constituída por móveis de madeira como: um espelho, uma cómoda, um roupeiro, uma mesa redonda com duas cadeiras, uma cama, um fogão, um movel de apoio e um lava louça. Além disto, tem

também utensílios de cozinha, uma tábua de passar a ferro, uma cadeirinha de bebê e alguns bonecos. Como podemos observar na imagem 4, esta área encontra-se adequada às necessidades e interesses das crianças desta faixa etária, na medida em que permite que as crianças desfrutem e desenvolvam o seu jogo simbólico e o faz-de-conta.



Figura 9 - Área da manta



Figura 10 - Área da casinha

Junto à área descrita em cima está a área da oficina. Este é um espaço pequeno, relacionado com o faz-de-conta e a descoberta das profissões, que contém uma mesa de ferramentas e os respetivos utensílios.

A área dos Jogos encontra-se logo à entrada da sala, na qual estão dois móveis/estantes com jogos de tabuleiro, de encaixe, de correspondência, etc. para jogar na mesa redonda que se encontra junto aos jogos. Nestes estão também arrumados os jogos de chão, que são essencialmente legos, peças de madeira e pistas de madeira que as crianças utilizam para brincar no espaço em frente aos móveis.

A área da garagem é um espaço pequeno junto à porta da sala, constituída por duas pistas de carros (uma de madeira e outra de plástico), onde as crianças podem brincar com os veículos disponíveis na área para o efeito.

Por fim, temos a área das mesas de trabalho e de expressão plástica (figura 5), onde as crianças desenvolvem os seus trabalhos, desenhos, projetos, etc., em grupo ou individualmente. Esta tem um cavalete com tintas, mesas, cadeiras, e um móvel onde cada criança tem arrumado duas caixas: uma de plasticina e uma com material de desenho/recorte, devidamente identificadas.



Figura 11 - Área das mesas de trabalho e de expressão plástica

Contudo, ademais das áreas apresentadas e descritas, a sala tem os móveis adaptados às necessidades e capacidades das crianças; aquecedores; janelas (que permitem a entrada da luz solar); e uma bancada com lava-louça, que contém também armários onde se guarda o material disponível à utilização das crianças e do educador caso necessitem. É neste espaço que também é preparado o lanche da manhã.

Como descrito, a organização do espaço tal como está permite que as crianças tenham conhecimento do material existente na mesma, e que escolham o tipo de atividades e brincadeiras que podem realizar, o

que por sua vez torna possível a autonomia de cada uma e a sua agência no seu próprio processo aprendizagem e desenvolvimento.

### 3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da Sala 1 é um grupo heterogêneo, formado por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, das quais nove são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas as crianças vivem no concelho de Leiria, e uma delas não tem nacionalidade portuguesa, sendo esta venezuelana. A criança de nacionalidade venezuelana, uma vez que não fala português, dispõe de Medidas Universais, o que significa que a educadora adapta as suas estratégias em relação às atividades realizadas com a criança tanto em grupo como individualmente. No grupo existem três crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tendo todas elas terapia da fala (duas dentro da escola e outra a nível particular), e uma tem intervenção precoce multidisciplinar, apoiada pela equipa de intervenção precoce.

As crianças do grupo demonstram ter um grande interesse em comum, sendo este o brincar na natureza (figura 6). Este interesse foi observado durante os tempos de recreio que as crianças têm na sua rotina. É notório o prazer que várias das crianças manifestam em brincar na parte de relvado, observar os insetos que encontram, arranjar flores e plantas, escavar buracos, etc. A maioria das brincadeiras centram-se em colocar insetos como caracóis, bichos da conta ou besouros dentro dos baldes da caixa de areia e colher flores e plantas para os alimentar, pedras para brincarem e musgo ou areia, para que tenham uma cama. Este interesse das crianças pelos elementos naturais vai ao encontro do que nos dizem Bilton, Bento e Dias (2017) de que “A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender.” (p.49). Outro grande interesse do exterior são as bicicletas. Existem várias na instituição e estas são muito utilizadas, sendo que muitas das crianças já sabem andar sem rodinhas de apoio. Na sala de atividades os interesses são mais divididos, principalmente em género. As meninas têm mais tendência a querer brincar na área da casinha ou na área das expressões, pelo contrário, os meninos interessam-se mais pelas áreas da garagem, jogos de chão e plasticina.



Figura 12 - Crianças a brincarem no recreio.

Sobre a metodologia utilizada pela educadora com o grupo, esta opta por não se reger por uma pedagogia específica, retirando o melhor de cada uma, adequando a sua prática profissional aos interesses e necessidades das crianças, tendo sempre em conta como principais focos a criança ativa e dinâmica, como agente da sua aprendizagem.

## Bibliografia

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, (4), pp.127-140.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

## ANEXO 8

### Reflexão Semanal Conjunta – dias 26, 27 e 28 de abril de 2021

A presente reflexão semanal de grupo apresenta-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância, e tem como objetivo dar a conhecer o conteúdo planeado para os dias 26, 27 e 28 de abril de 2021, a articulação entre a planificação e a atuação da interveniente, assim como aspetos positivos/negativo das propostas e as aprendizagens adquiridas por parte das crianças nas mesmas. Por último, iremos ainda falar sobre o seminário lecionado no dia 27 de abril, terça-feira, de nome “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na educação pré-escolar” com Rui Inácio.

Antes de falarmos sobre as propostas, queremos dizer de partida que a articulação entre a planificação e a atuação correu muito melhor esta semana do que na semana passada, o que nós consideramos muito positivo e importante, pois significa que estamos a conseguir adequar a nossa planificação à dinâmica do grupo. Além deste aspeto, na planificação para esta semana, sentimos necessidade de fazer alterações ao momento do acolhimento, aumentando-lhe a duração e acrescentando-lhe alguns jogos de movimento e relaxamento, para que as crianças pudessem movimentar-se antes de se sentarem na área da manta, onde têm de estar mais atentas.

Tratando agora das propostas educativas, iremos relatar dia a dia separadamente, fazendo uma análise das propostas de cada dia, comparando-as com o que estava planeado e o que efetivamente aconteceu, refletindo se as intencionalidades de cada dia foram ou não cumpridas. Os três dias de intervenção foram pensados essencialmente sobre o tema das profissões, ao qual se foram articulando em alguns assuntos de momento, e noutros caso a temática da música, essencialmente os instrumentos de repercussão.

Iniciando então por segunda-feira, dia 26 de abril de 2021, as propostas planeadas eram: a “Leitura e diálogo d””O Livro das Profissões” em grande grupo, das 9:30h às 10:00h; o “Desenho sobre a profissão favorita ou sobre o que quer ser quando for grande” em grande grupo, das 11:30h às 12:30h; e, por fim, o “Diálogo e análise dos desenhos sobre as profissões” também em grande grupo, das 14:15h às 15:15h. Em relação à primeira proposta, houve um envolvimento notório por parte das crianças que se mostravam entusiasmados por partilhar e demonstrar o que sabiam, o que nos revela envolvimento da sua parte, e que as aprendizagens “Utilizar a linguagem oral em contexto de partilha de experiências, ideias e saberes” e “Reconhecer e identificar profissões, revelando conhecer/identificar aspetos relacionados com as mesmas” foram atingidas pela maioria das crianças, tendo em conta que algumas crianças se demonstraram mais caladas, sem fazer grandes partilhas. A segunda proposta do dia correu igualmente bem da nossa perspetiva; as crianças desenharam cada uma o que gostariam de ser quando crescessem (fig. 1), apenas uma desenhou a profissão que mais tinha gostado do livro lido e outra desenhou riscos por



Figura 1: Santiago a desenhar o que gostaria de ser quando crescer.

toda a folha, sem qualquer tipo de figura ou elemento da profissão escolhida, ainda que mostrasse saber qual a profissão que tinha desenhado.

Já na proposta da tarde, que foi realizada em sequência das propostas da manhã, em vez de reunir o grupo na área da manta, a mestranda interveniente decidiu reunir o grupo na área do toldo, no recreio, uma vez que estava a bom tempo e as crianças já estavam no recreio. Nesta pretendia-se que as crianças identificassem os seus desenhos e explicassem qual a profissão que tinham escolhido desenhar e os elementos que tinham sido desenhados, o que em verdade resultou bastante bem, e as crianças mostraram conhecer os seus desenhos e os elementos destes. Ainda que fosse nosso objetivo que o grupo a discutisse e explorasse cada um dos desenhos, permitindo assim que todos expressassem a sua opinião sobre os desenhos e efetuassem uma leitura dos mesmos, tentando adivinhar o que nele continham, acabamos apenas por ir mostrando os desenhos, perguntando se saberiam a quem pertencia (fig. 2), dispersando-nos do objetivo principal, focando-nos mais na descrição feita por cada criança sobre o seu próprio desenho, identificando por escrito no mesmo o que esta nos dizia (fig. 3).



*Figura 2: Mestranda interveniente a mostrar um dos desenhos ao grupo.*



*Figura 3: Mestranda interveniente a fazer os registos escritos num dos desenhos com crianças.*

No entanto, sendo que as crianças começaram depois a mostrar-se dispersas da apresentação dos desenhos, achamos que ao concretizarmos a proposta desta maneira, sem uma discussão de grupo sobre cada um dos desenhos, permitiu uma maior concentração das crianças, pois teria demorado mais tempo se tivéssemos feito exatamente como previsto na planificação, o que teria resultado provavelmente numa distração total.

Apesar desta alteração, como referido, consideramos que tenha sido uma proposta bem conseguida, dado que a maioria das crianças mostrou apropriação das características da profissão que escolheu desenhar, e embora não tenha havido uma análise/leitura em grupo do desenho observado, houve a oportunidade de cada criança explicar cada parte do seu desenho, o que caracteriza também um momento de comunicação oral, justificação de escolhas e reconhecimento do próprio trabalho, podendo comunicar e partilhar. Além disto, sendo as nossas intencionalidades para o dia “Apoiar as crianças a expressar opiniões, preferências, saberes e ideias”, “Incentivar à partilha de aprendizagens entre o grupo e o educador” e “Explorar a diversidade de profissões que existem com o grupo”, pensamos que as tenhamos conseguido alcançar, o

que entendemos como muito positivo tanto para nós, como para as crianças, que, focando-nos essencialmente na última intenção referida, concretizaram as seguintes aprendizagens ao longo do dia “Reconhecer e identificar profissões, revelando conhecer/identificar aspetos relacionados com as mesmas”; “Manifestar preferências, representando a profissão com a qual de identifica” e “Reconhecer os seus pertences, neste caso o seu desenho, justificando a sua escolha;”.

Em relação a terça-feira, dia 27 de abril de 2021, as propostas planificadas eram: “1a fase do trabalho de projeto: Definição da problemática” das 9:30h às 10:45h em pequeno grupo, “Jogo da estátua” das 12:00h às 12:30h em grande grupo e, “Apresentação e leitura via zoom do livro “Pedro e Paty, o Mistério das Profissões””.

Com a primeira proposta pretendíamos dar início ao trabalho de projeto “Construção de uma área do médico para a nossa sala” com as crianças que tinham na semana anterior mencionado que gostariam de criar uma área do médico, sendo esta uma área inexistente na sala de atividades. Assim sendo, começamos por perguntar se as crianças estariam de facto interessadas em construí-la, e todas disseram que sim, contudo existiu necessidade de dividir o grupo, o que já estava planeado, ficando as crianças de 4 e 5 anos na área da manta connosco, enquanto as restantes foram com a educadora Susana elaborar uma tarefa de recorte. Esta última foi uma alteração que fizemos antes de iniciar a proposta, pois ao conversar com a educadora, percebemos que as crianças que ficariam a brincar livremente pela sala seriam provavelmente um fator distrator para aquelas que estariam na manta connosco, então, em colaboração com a educadora dividimos assim o grupo: as crianças de 4 e 5 anos permaneceram connosco, e as restantes foram direcionadas para uma tarefa de recorte, tendo esta também o objetivo de que essas crianças desenvolvessem a motricidade fina e o manusear da tesoura.

Com o decorrer da proposta entendemos que algumas situações deveriam ter sido melhor pensadas e estruturadas, pois “Um bom trabalho de projecto é o resultado de uma estrutura de projeto ponderada feita pelo educador de infância.” (Katz & Chard, 2009, p.107).

Embora tivéssemos bem presentes as questões para as quais queríamos resposta, sendo estas: “Onde iremos colocar a área do médico?” e “Quais os instrumentos que o médico utiliza?”, percebemos que deveria ter existido uma melhor orientação destas para o grupo, isto é, em vez de deixarmos que as crianças respondessem de forma completamente livre à primeira questão, poderíamos ter-lhes dado opções, pois estas dispersaram bastante nas suas respostas.

Depois de efetuada a questão, na planificação estava escrito que o registo em desenho onde gostariam que ficasse a área seria feito em conjunto numa única folha A3, e em vez disso, as crianças acabaram por registar cada uma numa folha (fig. 4 e 5), o que não foi de todo mau, pois permitiu que ao contar quantos desenhos existia de cada local, nos dessemos conta de que existia um empate entre eles, sendo estes: relva (recreio), junto à casinha e dentro da área da casinha.



Figura 4: Crianças a efetuarem os registos dos locais que escolheram.

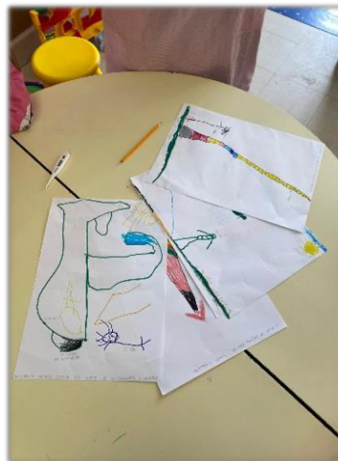


Figura 5: Registos efetuados expostos em cima da mesa para a contagem.

Posto isto, a mestranda interveniente ajudou a reduzir os três locais a apenas dois, explicando que se a área do medico ficasse dentro da área da casinha, provavelmente esta segunda seria reduzida, o que levou as crianças a uma segunda votação, escolhendo entre a relva (recreio) e o espaço junto à casinha, ganhando este último por unanimidade. Ainda que a escolha do local não estivesse planeada desta forma, a existência de uma votação foi algo muito positiva, na medida em que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a encontrar uma solução (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.39), que vai ao encontro da componente da convivência democrática e cidadania que se pretendia trabalhar nesta proposta. De facto, não conseguimos dar respostas às duas perguntas que estipulámos, contudo, esta proposta ajudou-nos a perceber, sendo esta a primeira vez que íamos colocar em prática a metodologia de projeto, o que podíamos ter realizado de outra forma e que tipo de tarefas dentro de uma proposta deste género podemos concretizar com as crianças.

Depois da proposta descrita acima, iria suceder-se o “Jogo da estátua” que acabou por não se realizar, dado que ao chegarem à sala de atividades depois da aula de dança, as crianças nos disseram que tinham jogado a esse jogo, e mostraram-se muito desanimadas pela sua repetição, o que nos fez repensar o que iríamos fazer naquele momento, levando-nos por consequência a recorrer a algo que surgiu durante uma exploração livre ocorrida depois do fim da última proposta de segunda-feira: a recolha de flores do jardim da instituição, as quais a mestranda interveniente colocou de imediato numa folha, para que posteriormente o grupo verificasse o que iria acontecer às flores. Desta forma, ainda que isto não estivesse planificado como já referido, a mestranda interveniente pegou então nessa folha com as flores e em grande grupo na área da manta existiu a exploração daquelas flores, ou seja, de como elas estavam naquele momento (fig.6), levando as crianças a tentar descobrir o porquê e a tentar compará-las umas com as outras. Ao permitirmos este tipo de diálogo, construímos um “contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (Martins,



Figura 6: :Estado das flores na terça-feira, depois de arrancadas na segunda-feira.

Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.13.). Posteriormente, depois de percebermos o que estava a acontecer com as flores, falámos sobre o arranque da flor (o que acontece quando esta é retirada do seu habitat). Neste momento combinamos com as crianças verificar como estariam as flores no dia seguinte, o que será relatado mais à frente.

A última proposta desde dia, embora conste na planificação não foi organizada por nós, e consistiu na apresentação de um livro através da plataforma zoom para a Sala 1 e Sala 2. Ainda que algumas crianças tenham adormecido ao assistir à história via zoom, consideramos que, ao existir música para acompanhar determinados momentos, permitiu que as crianças estivessem mais atentas ao que estava a acontecer e à história, tornando-a a apresentação muito mais dinâmica e apelativa para todos. Depois de estarmos reunidos com a Sala 1 na sala polivalente para assistir ao contar da história, quando esta terminou retomámos à sala, e na área da manta dialogámos um pouco com o grupo sobre a história, as profissões e as personagens que a mesma abordava.

Para terminar a reflexão sobre esta dia, ainda que achemos que não foram cumpridas duas das três intencionalidades destinadas para este, acreditamos que conseguimos introduzir uma nova no decorrer do mesmo: sensibilizar as crianças para o mundo natural, através do diálogo sobre as flores.

Finalmente, na quarta-feira, dia 28 de abril de 2021, as propostas pensadas estavam também relacionadas com as profissões, porém decidimos articular a exploração de instrumentos musicais à temática. De modo, construímos as seguintes propostas eram: “Exploração de instrumentos musicais e dos seus sons a partir da história “A Loja do Mestre André” em grande grupo, das 9:30h às 10:45h; “Jogo das cadeiras ritmado ao som dos instrumentos musicais” em grande grupo, das 11:30h até às 12:30h; e, por fim, “Conversa e associação dos instrumentos musicais a profissões” em grande grupo, das 14:20h às 15:15h.

A primeira proposta iniciou-se com a leitura do livro “A Loja do Mestre André” pela mestrandia interveniente, à qual o grupo esteve bastante atento; em seguida, utilizámos um dos momentos da história onde se numa caixa mágica para fazer a transição entre a história e o momento seguinte, que seria então a exploração dos instrumentos musicais que estava dentro de uma caixa tapada com um lençol branco, o qual as crianças ajudaram a retirar (fig. 7). Ao abriremos a caixa, a mestrandia interveniente apresentou cada um dos instrumentos que esta continha, sendo estes a pandeireta, o tamborim, as clavas, o metalofone, o xilofone, o reco-reco, os pratos, maracas e ovos, sendo alguns destes, segundo Hohmann e Weikart (2009) instrumentos musicais simples que devem ser providenciados às crianças, pois estas precisam de tocar este tipo de instrumentos, e de os ouvir tocar. Além de os apresentar, a mestrandia interveniente também foi perguntando às crianças se sabiam o nome do instrumento, e por vezes qual o material de que eram feitos.



Figura 7: Bruna e crianças a destaparem a caixa com os instrumentos.

Depois de apresentados os instrumentos um a um, as crianças puderam explorar os seus sons, formas, timbres, materiais, etc., de forma livre durante algum tempo, experimentando os que lhes chamaram mais a atenção (fig. 8 e 9).



*Figura 8: Lucas e Vicente a explorarem o metalofone.*



*Figura 9: Santiago a explorar o reco-reco.*

Explorados os instrumentos, a mestranda interveniente pediu a atenção das crianças, explicando que iríamos dar início a um jogo, no qual esta iria dizer o nome de um determinado instrumento, e a/as criança/as que tivessem esse instrumento com elas teriam de o tocar; este jogo foi muito bem conseguido na nossa opinião, pois as crianças aderiram bem ao que lhes foi pedido, existindo até uma gravação com o consentimento delas do momento; além disto, este permitiu-nos perceber o interesse das crianças neste tipo de jogos, e também para que aprendizagens foram adquiridas por parte do grupo em termos de manipulação dos instrumentos e apropriação dos seus nomes, bem como a sua performance em exercícios de alternância. Ainda que tenha corrido bem, esquecemo-nos de explicar às crianças as regras de utilização e segurança em relação aos instrumentos, o que da nossa parte foi uma falha, algo que teremos em conta no futuro.

A segunda proposta do dia foi decidida em conjunto com o grupo na semana anterior, tendo muitas das crianças dito que gostariam de jogar ao jogo das cadeiras. A este adicionámos o som dos instrumentos (fig. 10 e 11) apresentados na proposta anterior e algumas músicas infantis, por exemplo, a música “O girassol”, que as crianças conhecem bem. Ainda que tivéssemos planeado fazer o jogo na sala de atividades ou no recreio, acabamos por realizá-lo no refeitório por ser um espaço amplo e com muitas cadeiras, ou seja, um espaço amplo e de fácil organização para este jogo.



*Figura 10: Crianças sentadas à espera que o som do instrumento comece.*



*Figura 11: Crianças a andarem/correrem à volta das cadeiras ao som de um instrumento.*

Ao que nos pareceu as crianças gostaram bastante desta proposta, e conseguimos, de facto, trabalhar a aprendizagem “Compreender que nos jogos existem resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder”, pois a maior parte das crianças reagiu bem quando perdeu a cadeira, e mesmo em jogo, algumas crianças não sabiam onde se sentar e algumas que já estavam sentadas, levantavam-se para as ir ajudar a encontrar um lugar. Porém, existiram também crianças que demonstraram a sua frustração, como foi caso do Santiago, mas que depressa percebeu que existiria outro jogo, e que ainda que não tivesse ganho aquele, poderia ganhar o próximo; ademais, quando o jogo terminou, as crianças que já tinha saído do jogo vieram enaltecer a criança que ganhou, o Guilherme, algumas delas abraçaram também o Lucas, mostrando-lhe desta forma que estava tudo bem em este não ter conseguido a última cadeira. No final, fizemos questão de felicitar todas as crianças, dizendo-lhes que todas elas tinham jogado muito bem.

Por fim, a última proposta do dia, baseou-se num diálogo em grande grupo, em que relacionamos os instrumentos que estivemos a explorar com as profissões, mostrando-lhes imagens com um instrumento e a pessoa, neste caso o profissional, associado ao instrumento, por exemplo, a imagem de um homem a tocar saxofone, ou seja, um saxofonista; ou uma pessoa a tocar violino, ou seja, um violinista, etc. Com este diálogo conseguimos compreender que as crianças conseguiram alcançar a aprendizagem “Conhecer e identificar profissões relacionadas com a música e os instrumentos musicais”, o que era nosso objetivo. Como ainda sobrou tempo nesta proposta, aproveitamos para conversar em grande grupo o que elas gostariam de realizar ou aprender connosco para a semana, dando-nos elas também um feedback positivo desta semana, em especial sobre o jogo das cadeiras, que foi o que mais gostaram de fazer.

Consideramos que, mesmo existindo algumas arestas por limar em algumas situações, passando a expressão, as nossas intencionalidades para este dia “Organizar o espaço e a rotina criando oportunidades para a criança reconhecer e brincar com os sons e instrumentos” e “Promover a interdisciplinaridade e articulação entre duas áreas de conteúdo: Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo”, foram atingidas, o que para nós é bastante significativo. A primeira pela exploração efetiva dos sons e instrumentos por parte das crianças e pelo reforço sonoro ao qual estiveram expostas durante o jogo das cadeiras, e a segunda pelo facto de termos conseguido articular os instrumentos e as profissões através da última proposta do dia.

Em termos de situações educativas desta semana, destacamos o momento que ocorreu na segunda proposta da manhã do dia acima descrito, quarta-feira. Depois de jogarmos ao jogo das cadeiras, juntámo-nos com as crianças na manta para observarmos as flores que estava numa folha branca (fig.12), tal como no dia anterior, e comparámo-las, percebendo quais as alterações que ocorreram de terça-feira para quarta-feira. Ao fazermos isto, constatámos com as crianças que algumas flores tinham as suas pétalas mais descaídas, uma das flores estava mais fechada que as restantes, outras tinham o caule cada vez mais amarelo, etc.

Desta ocasião, a mestranda observadora sugeriu que se fizesse então uma experiência, à qual as crianças aderiram rapidamente e de bom grado. Assim, colocámos uma flor dentro de água, algumas outras dentro de uma garrafa com terra e água e as restantes ficaram na folha onde estavam. Ao proporcionar-lhes esta experiência, estamos a ir ao encontro do que referem Martins et al. (2009), ao dizerem que no jardim de infância, as crianças devem vivenciar situações diversificadas que alimentem a sua curiosidade, interesse pelo mundo, e que proporcionem a aprendizagem de conceitos, que apoiem ao seu entusiasmo e interesse pela ciência.

De seguida perguntámos às crianças se estas queriam registar o que achavam que iria acontecer em cada uma das situações, ao que estas disseram que sim. Então, numa folha A3, a mestranda interveniente foi perguntando a cada uma das crianças as suas conceções sobre uma das situações à sua escolha, escrevendo no papel tal qual a criança dizia (fig.13). No fim, combinamos com elas, na segunda-feira seguinte, quando voltássemos ao jardim de infância, estas nos iriam relatar o que tinha acontecido com as flores durante quinta e sexta-feira.

Para finalizar esta reflexão, falta-nos apenas abordar um tópico, o seminário “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na educação pré-escolar”, ministrado no dia 27 de abril de 2021, terça-feira, pelo educador Rui Inácio. Este seminário tratou temas relacionados com a documentação que é feita das aprendizagens das crianças no pré-escolar e, principalmente, fez-nos refletir sobre questões como: a importância da documentação pedagógica na avaliação que fazemos de cada criança; qual o espaço que é dado à criança e à sua família, para que estas possam participar da construção desta documentação; e, ainda sobre as “paredes museu”, onde são colocados trabalhos de crianças em massa e todos iguais, o que na maioria das vezes nada representam as aprendizagens realmente efetuadas e interiorizadas. A primeira questão a ser levantada foi o dever que temos, enquanto educadores e futuros educadores, de nos questionar sobre a maneira como expomos os trabalhos das crianças, e porquê de o fazermos, uma vez que, na maioria das vezes, não o fazemos pelas crianças, mas sim porque nos faz sentido, ou porque nos sentimos pressionados de alguma forma pelos familiares, agentes superiores, etc., que esperam que as aprendizagens e evoluções das suas crianças estejam sempre visíveis, não compreendendo a prática do educador, mesmo que, como já referido, muitas vezes os trabalhos expostos pouco ou nada reflitam a criança e o que ela sabe.



Figura 12: Clara a observar as flores que estavam no papel.



Figura 13: Mestranda interveniente a registar as conceções das crianças.

Neste sentido, é importante que o educador tenha uma boa relação com as famílias, percebendo quais são as necessidades e expectativas das mesmas em relação ao seu trabalho e à educação que idealizam para os seus filhos, a fim de se entender qual é o tipo de documentação que fará sentido realizar para cada criança, respeitando deste modo tríade “família-criança- escola”, dando-lhes poder para serem escutados, e chegando a um resultado do agrado de todos. Assim sendo, torna-se essencial criar uma “rede de conexões”, que liga toda a tríade, tornando o educador/a potenciador e promotor de relações, que permitirão conhecer as famílias, o que por consequência fará com que esta fique mais consciente da prática do/a educador/a, e com que o educador/a se torne mais consciente sobre a sua atuação com cada criança, a forma como regista, documenta, etc.

Como sabemos, e como referido no seminário, a documentação pedagógica é uma parte muito importante no trabalho do/a educador/a, pois é a partir dela que a criança se irá mostrar de forma única e individual, tendo esta individualidade que ser sempre respeitada, até na maneira como se registam os acontecimentos e se efetua a documentação, que servirá de suporte para a futura avaliação, o que significa que os registos do educador não têm de ser iguais para todos, quando as crianças não são todas iguais. A maneira como se escreve, a estrutura, os “itens” que se avaliam, etc., vão depender sempre das necessidades de cada criança e família. Esta documentação deve também e acima de tudo, ter em conta todas as vivências e experiências da criança, incluindo aquelas que ela já traz consigo, dado que estas não são “tábuas rasas” quando chegam à escola, mas sim seres com opiniões, aprendizagens adquiridas e muito para nos ensinar.

Para efetuar esta documentação devemos, de acordo com Silva et al. (2016) compreender a criança, estar atentos às interações que esta tem com os seus pares e com os adultos, às relações que cria com os diferentes meios em que se encontra, a utilização e a gestão que faz dos dados com que se depara e a construção do processo educativo da mesma. No entanto, e como já referido, o educador deve sempre questionar o seu papel, procurando refletir sobre o que faz, porque o faz e como o irá fazer, pensando sobre quais são as suas intencionalidades e expectativas relacionadas com os seus registos, e qual o valor que lhes é dado, tanto pelo educador, como pela criança e pela família.

A este ponto do seminário, foram também propostas outras questões importantes de reflexão, como: “Que tempo e espaço damos à participação das crianças?” e se “Já lhes perguntámos como querem registar?”. De facto, e de acordo com Rui Inácio, o registo e a documentação devem ser participadas, principalmente pela criança, pois é precisamente sobre ela que os estamos a elaborar, e por esse motivo, esta deve poder ter opinião sobre a forma de registo, sendo incluída, por exemplo na construção do seu portfólio, onde esta decide o que quer que contenham o seu portefólio.

Para que possamos fazer, enquanto educadores, um bom trabalho relativamente à documentação pedagógica, é necessário que o passo observar, registar, documentar, planear e avaliar estejam muito presentes; que os seus significados e o modo como se relacionam estejam muito claros, questionando-nos sempre sobre o que nos interessa realmente saber, através da escuta das crianças. Este processo de registo deve ser centrado na criança, nos seus interesses e necessidades, levando assim à diversificação de estratégias que nos permitem efetuar diferentes tipos de documentação. O mais importante neste processo

não é que nos foquemos no resultado, mas sim em todo o processo, ou seja, não valorizarmos apenas o facto da criança ter conseguido subir um degrau, mas sim o esforço que fez e o conhecimento que mobilizou para o conseguir.

Ademais, foi-nos também dada a definição de “documentar” referida por Silva et al. (2016), sendo esta então “reconstruir o processo educativo e o progresso de aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo educador no decurso da ação educativa” (p.106), e que “permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornando os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e a apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a sua prática educativa” (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p.84). Além disto, documentar deve ser um processo autêntico, revelando a identidade de cada uma das crianças, as suas aprendizagens, dificuldades e tentativas.

Rui Inácio apresentou-nos ainda algumas perguntas que devemos ter em consideração durante os nossos registos, de forma a orienta-los, sendo estas: “Registar o que?”, “Para quem?”, “Porquê?”, “Como?” e “Quando?”. Estas questões têm como objetivo balizar o que colocar na documentação e como a estruturar, tendo em conta quem a vai ver, o que se regista, quem participa da mesma, que tipo de registo se fará e quanto tempo dedicaremos à mesma, perguntando-nos sempre se a documentação que está a ser efetuada tem mesmo algum interesse e valor para a criança. Por fim, como referido anteriormente, a documentação pedagógica é o que valida a avaliação que é feita pelo educador, justificando o que é feito na sala, dado que o objetivo é que se torne claro o que as crianças aprendem, atribuindo significado a essas aprendizagens realizadas. Este tipo de avaliação deve ser centrado no que observamos, valorizando os progressos das crianças e não o que estas ainda não atingiram. Apesar disto, a avaliação ainda tende a ser muito focada em tabelas de adquirido ou não adquirido, reforçando a ideia de “criança padrão”, em vez da defesa das individualidades. Para terminar, a apresentação dos conteúdos terminamos com uma das frases ditas pelo educador (2021) que provocou bastante reflexão: “Para a minha prática ser centrada na criança eu tenho de ser capaz de criar pontes, ser um promotor de pontes e não aquele que a destrói.”

Focando-nos agora na relevância e adequação dos conteúdos abordados neste seminário ao contexto da PP, começamos por referir que este seminário nos fez todo o sentido ser realizado,

uma vez que, para além da documentação ser algo constante na vida de um educador, e que nos leva a refletir diariamente sobre a pertinência das nossas práticas e propostas, a documentação, a avaliação e o como avaliar são questões com que nos temos debatido desde a PP anterior, e, embora nessa experiência tenhamos conseguido chegar a uma forma de avaliação que nos fez sentido na altura, questionamo-nos até hoje se seria ou não a mais adequada, sendo que uma das nossas tabelas representava um pouco a estratégia de registo de “adquirido e não adquirido”, o que segundo Cardona et al. (2021) é inviável para a educação pré-escolar, e o que nos faz pressupor que o mesmo se aplica para a educação em creche. Para além disso, neste novo contexto, que o percebemos significativamente diferente do anterior, ainda estamos na fase de descoberta sobre qual é a melhor forma de registar e documentar o que observamos. Neste sentido, o seminário e as questões colocadas pelo educador Rui Inácio fizeram-nos refletir sobre a

participação das crianças nestes momentos de registo, e qual a real importância dos mesmos; de que existem diversas formas de registar, não estando nenhuma delas errada, mas que simplesmente devemos optar pela que faz mais sentido para nós educadores e para as crianças, sabendo sempre como justificar as nossas escolhas. Não obstante, a questão das necessidades e expectativas das famílias em relação à documentação foi algo que, embora nos tenha feito sentido ao longo de toda a explicação dada no seminário, nunca tinha sido colocada em cima da mesa, digamos assim, fazendo-nos refletir sobre a sua importância. De facto, a documentação é algo que também é visto pela família e, como referido ao longo do seminário, muitas vezes há famílias que esperam que haja trabalhos expostos, portfólios cheios com todos os trabalhos das suas crianças, e que só assim é que o educador estará a fazer um bom trabalho. Por este motivo, para além do diálogo e da relação que é imprescindível que haja entre o educador e a família, é necessário chegar a um consenso sobre a melhor forma de registo para o grupo e cada criança em particular, atendendo assim às necessidades de todos.

Sendo este o último tópico a abordar na reflexão, iremos concluir a nossa reflexão com uma apreciação global da semana tendo em conta todos os aspetos tratados ao longo do documento. Desta maneira, destacamos a evolução que conseguimos fazer em termos de adequação das propostas educativas à dinâmica de grupo, e a sua pertinência, tendo as crianças demonstrado interesse pelo que lhes fomos propondo fazer. Além do mais, damos relevância às alterações efetuadas no tempo do acolhimento, ao qual adicionámos agora um momento de jogo e de movimento, seguido de um momento de relaxamento, para que as crianças consigam estar durante mais tempo concentradas ao preencher o quadro das presenças e a janela do tempo, visto ser algo que ainda leva algum tempo, o que geralmente leva a que as crianças se dispersem. Por fim, identificamos esta semana como uma semana de aprendizagens tanto para as crianças como para nós que ao abordarmos a temática das profissões nos levou a querer saber mais sobre as mesmas, com o intuito de o podermos transmitir ao grupo; contudo, as aprendizagens não ficam por aqui, e no que toca à descoberta de estratégias pela mestrandia interveniente para obter a atenção das crianças, esta utilizava uma ou outra estratégia que os despertasse para si, sendo de relevar que a mesma sente que ainda não tem muito domínio do grupo, o que é de esperar e irá com certeza melhorar com o tempo.

## Bibliografia

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Ministério da Educação.

Hohman, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Fundação

Calouste Gulbenkian.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação*

*Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012) *Trabalho por*

*Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação e Ciência.

## ANEXO 9

Planificação de 17 a 19 de maio

| <b>Terça-feira – 18 de maio de 2021</b>        |   |
|--|---|
| <b>Contextualização</b>                        | Na terça-feira será dada continuidade ao projeto “Construção de uma área do médico para a nossa sala”, dando início à fase III: “Execução”, onde segundo Katz, Ruivo, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998) se inicia o processo de pesquisa através de experiências diretas como a pesquisa em livros, computadores, entrevistas, visitas ao exterior, entre outros. Desta forma o grupo irá realizar a pesquisa em livros e em computadores pretendendo dar resposta às perguntas presentes na teia já realizada: “Para que servem as ligaduras?” e “Para que servem as receitas médicas?”. Como não será possível que todas as crianças realizem a proposta ao mesmo tempo, para as crianças que não estarão na pesquisa, ser-lhes-á proposto que efetuem construções com legos. Neste dia, tendo em conta que o tempo que normalmente existe para o recreio será ocupado pela AAAF de dança, será dada a oportunidade de, após esta, as crianças brincarem e explorarem o exterior, uma vez que “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27). |
| <b>Intencionalidades educativas para o dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o brincar e o jogo simbólico, através de materiais diversificados no exterior, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças;</li> <li>• Criar oportunidades de pesquisa disponibilizando materiais adequados e explicitando como estes devem ser manuseados.</li> </ul>  |
| <b>Horário</b>                                 | <b>Descrição</b>  |
| <b>Acolhimento</b><br>9:00h às 9:30h           | Este tempo iniciará assim que as crianças entrarem na sala em comboio, no qual a Patrícia estará no início do mesmo a indicar o caminho que o grupo deve seguir atrás dela, dirigindo-se esta para a área do exterior. Neste, a Patrícia irá pedir às crianças que se desloquem até à área do toldo e que cada uma se coloque num dos quadrados existentes no chão. Com todas as crianças posicionadas, a Patrícia irá então explicar que irá fazer movimentos rítmicos com o corpo e que estes deverão fazer os mesmos movimentos em seguida, lembrando que devem sempre escutar e observar com muita atenção primeiro e só depois repetir. Depois de realizarem alguns ritmos, a Patrícia irá colocar uma música, marcando o ritmo da mesma com os pés, sem sair do lugar e pedindo que as crianças façam o mesmo. Em seguida, sempre marcando o ritmo da música com os pés a Patrícia pedirá às crianças que formem um comboio atrás dela para que se desloquem até à sala desta forma. Já na área da manta, as crianças irão sentar-se e iniciar a colocação das presenças e da janela do tempo.<br><b>Recursos:</b> Sala de atividades, área exterior, área da manta, Quadro das presenças, Janela do tempo.                 |
| <b>Tempo de pequeno</b>                        | <b>Proposta:</b> “Projeto: Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala – Fase III: Execução”, “Construções com legos”  |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>grupo</b><br/>9:30h às 10:45h</p> | <p><b>1) “Projeto: Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala – Fase III: Execução”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Depois do acolhimento será iniciada a fase III do Projeto: “Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala”. Assim, as crianças serão relembradas da planificação e distribuição de tarefas feita na semana anterior com o auxílio de um calendário que será colocado no tapete. A Patrícia irá pedir a uma criança que identifique o dia da semana em que nos encontramos no calendário e em seguida o dia do mês, referindo os números que o compõem (1 e 8), de forma a que a criança possa procurar por um círculo que contenha esses mesmos números. Depois de identificado o dia, a Patrícia irá ler a tarefa que está estipulada para esse dia, sendo esta a pesquisa em livros e computadores. Desta forma a Patrícia irá explicar que o grupo será dividido em pequenos grupos, indo um grupo de duas crianças para o computador acompanhados da Patrícia e dois grupos de 3 crianças para os livros acompanhados da Bruna e da Susana. Os grupos de crianças que irão para os livros ficarão cada um numa mesa de trabalho com a Bruna ou a Susana, que lhes irão explicar os passos que devem seguir para encontrar a informação. Estas irão explicar a cada grupo como se manuseiam os livros, ou seja, que para procurar informação nos livros de forma mais fácil e rápida deverão consultar o índice. Depois de encontrada a página desejada, deve ser dada a oportunidade de as crianças lerem as imagens e retirarem a informação das mesmas. Só depois deste processo é que o adulto deverá ler a informação escrita de forma adaptada. Há medida que as crianças vão encontrando a informação, devem registar numa folha o nome do livro que consultaram, bem como a página, podendo em seguida registar a resposta encontrada através de um desenho ou por escrito com a ajuda do adulto. O grupo de crianças que irá para o computador ficará também numa mesa de trabalho e será orientado no sentido de perceber como se manuseia um computador. A Patrícia irá explicar às crianças como ligar o mesmo, como abrir a página da internet e colocar o motor de busca correto. Em seguida irá explicar às crianças que para procurarem o que querem descobrir precisam de escrever palavras relacionadas com o assunto, ou seja, para responder à pergunta “para que servem as ligaduras?”, terão de escrever a palavra “ligaduras”. Neste sentido a Patrícia irá escrever a palavra numa folha para que as crianças consigam escrevê-la sozinhas no teclado do computador. Em seguida a Patrícia irá explicar que tudo o que aparece no ecrã são sítios que podem ter a resposta à nossa pergunta e que recomendará que esta carregue no primeiro que aparece. Tal como nos livros, se houver imagens deve-se deixar que as crianças façam primeiro a leitura das mesmas e só em seguida se deverá ter o texto escrito adaptado. As crianças deverão registar as respostas que encontraram numa folha de papel através do desenho ou por escritas apoiadas pelo adulto e devem identificar o título do site onde encontraram a informação.</li> </ul> <p><b>2) “Construções com legos”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como referido anteriormente, apenas poderão participar na pesquisa 8 crianças de cada vez (2 grupos de 3 crianças para os livros e 1 grupo de 2 crianças para o computador). Desta forma será sugerido às restantes crianças que se reúnam numa das mesas de trabalho com os legos pequenos, onde também serão disponibilizados pela Patrícia alguns modelos de construções em papel que funcionarão como sugestões do que as crianças poderão criar, de forma a que tenham um apoio visual de novas construções (carros, casas, árvores, flores, animais...) que possam efetuar para além daquelas que já costumam construir normalmente. A partir destes modelos poderão ver as peças de que necessitam e construir algo parecido com o que observam.</li> </ul> |
|---|---|

| <p><b>Recursos:</b> Área da manta, livros de pesquisa: “Medicina” (anexo 4), “À descoberta da realidade: medicina, médico e saúde” (anexo 5), “Enciclopédia pré-escolar: saúde” (anexo 6), “Escola ativa II” (anexo 7), “Eu descubro as profissões: Luís o médico” (anexo 8); computador, folhas, canetas, mesas de trabalho, legos, modelos de construções em papel.</p>    |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Área de conteúdo   | Aprendizagens a promover   | Intencionalidades educativas   | Avaliação   |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo</u><br/>- Abordagem às Ciências: conhecimento do mundo social; mundo tecnológico e utilização das tecnologias</p> <p><u>Área da Expressão e Comunicação</u><br/>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto<br/>- Domínio da Matemática: geometria e medida</p> | <p><b>Aprendizagens para o Projeto: Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os instrumentos utilizados pelo médico para trabalhar e quais as suas funções: encontrar resposta para a pergunta “Para que servem as ligaduras?” e “Para que servem as receitas médicas?”;</li> <li>• Manusear de forma correta o computador, compreendendo como se liga, e como se chega até ao motor de busca;</li> <li>• Utilizar o computador para efetuar pesquisas que lhe permitam recolher informação;</li> <li>• Compreender que os livros podem ser utilizados para encontrar informações, utilizando o índice como auxílio da pesquisa.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens para as construções com legos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um objeto com base na observação de um modelo bidimensional;</li> <li>• Ser capaz de observar o modelo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar as crianças na pesquisa em livros e no computador, explicando os passos que devem seguir: como pesquisar através do índice e o que e como consultar online;</li> <li>• Organizar o ambiente educativo de forma a incentivar à curiosidade das crianças disponibilizando livros para consulta;</li> <li>• Incentivar ao registo das suas descobertas, ajudando-as na produção escrita das mesmas;</li> <li>• Proporcionar oportunidades para reproduzir modelos tridimensionais com base em modelos bidimensionais com recurso a material do quotidiano;</li> <li>• Proporcionar momentos de exploração espacial: relação entre objetos.</li> </ul> | <p><b>Geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo Fotográfico;</li> <li>- Registo em vídeo;</li> <li>- Escala de envolvimento e bem-estar (anexo 1);</li> </ul> <p><b>Particular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação naturalista de uma criança sobre as aprendizagens a promover;</li> <li>- Tabela de observação (anexo 2);</li> </ul> |

|  |  |   |  |                  |
|--|--|---|--|------------------|
|  |  | em perspetiva: colocar peças nos sítios que não são possíveis de observar no modelo bidimensional.  |  |                  |
| <b>Lanche da manhã (10:45h às 11:00h)</b>  |  |   |  |                  |
| <b>Recreio</b><br>11:00h às 11:15h   | Brincadeira livre em atividades fora da sala, que normalmente estão interligadas com a atividade motora, exploração da natureza.   |   |  |                  |
| <b>AAAF de dança</b><br>11:15h às 12:00h   |  |   |  |                  |
| <b>Tempo de grande grupo</b><br>12:00h às 12:30h   | <b>Proposta:</b> “Brincadeira Livre no Recreio”  |   |  |                  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tendo em conta que, devido à aula de dança, as crianças não terão o momento do recreio, sendo algo que interessa bastante a todo o grupo em geral e do qual eles sentem falta quando por algum motivo não existe, este momento irá substituir o momento do recreio que por norma acontece das 11h00 às 11h30.</li> </ul>  |   |  |                  |
|  | <b>Recursos:</b> espaço exterior, baloiços, escorregas, bicicletas, relva, insetos e flores encontradas, etc.  |   |  |                  |
|  | <b>Área de conteúdo</b>  | <b>Aprendizagens a promover</b>   | <b>Intencionalidades educativas</b>  | <b>Avaliação</b> |
| <u>Área da Formação Pessoal e Social</u><br>- Independência e autonomia<br><br><u>Área de Expressão e Comunicação</u><br>- Domínio da Educação Física<br><br><u>Área do Conhecimento do Mundo</u><br>- Abordagem às Ciências: conhecimento do mundo físico e natural | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades;</li> <li>Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios: correr, saltar, baloiçar, andar de bicicleta.</li> <li>Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas</li> <li>Utilizar o jogo simbólico com recurso a interações entre pares, com objetos e elementos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a autonomia nas crianças para fazer escolhas e tomar decisões;</li> <li>Criar oportunidades para que as crianças explorem e desenvolvam as diversas possibilidades do corpo através de movimentos;</li> <li>Promover a exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais;</li> <li>Utilizar situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretar situações do meio</li> </ul> | <b>Geral</b><br>- Registo Fotográfico<br>- Registo em vídeo<br>- Escala de envolvimento e bem-estar (anexo 1); |                  |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
|   |   | naturais.   | físico e natural;<br>• Criar oportunidades de contacto com a natureza  |  |
| <b>Higiene</b><br>12:30h às 12:45h                | Antes do almoço, as crianças deslocam-se em pares ao wc para proceder à sua higiene, e à medida que as vão estando prontas, deslocam-se para a sala polivalente onde aguardam a saída do 1º grupo do refeitório, para poderem ir almoçar. Neste tempo podem ver um filme que tenham escolhido.  |   |  |  |
| <b>Almoço (12:45h às 13:30h)</b>                  |   |   |  |  |
| <b>Recreio</b><br>13:30h às 14:00h                | Brincadeira livre depois do almoço e fora da sala de atividades, que normalmente estão interligadas com a atividade motora e a exploração da natureza.  |   |  |  |
| <b>Higiene</b><br>14:00h às 14:15h                | Depois do tempo de recreio, antes da ida para a sala, as crianças deslocam-se a pares até ao wc para realizar a higiene.  |   |  |  |
| <b>Tempo de pequeno grupo</b><br>14:15h às 15:15h | <p><b>Propostas:</b> “Continuação da proposta: Projeto: Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala – Fase III: Execução” e “Construções com legos”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminado o recreio, as crianças serão reunidas no tapete, para que sejam discutidas e organizadas as propostas da tarde. Neste caso dar-se-á continuidade às propostas do primeiro momento da manhã, sendo que os grupos que na parte da manhã estiveram nos legos passarão para a pesquisa, e as que estiveram na pesquisa passarão para as construções com legos. À medida que as crianças vão terminando as suas tarefas poderão brincar livremente nas áreas da sala.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b> Área da manta, enciclopédias infantis e livros de pesquisa, computador, folhas, canetas, mesas de trabalho, legos, modelos de construções em papel.</p> |   |  |  |
|   | <b>Área de conteúdo</b>   | <b>Aprendizagens a promover</b>   | <b>Intencionalidades educativas</b>  | <b>Avaliação</b>   |
|   | <u>Área do Conhecimento do Mundo</u><br>- Abordagem às Ciências: conhecimento do mundo social; mundo tecnológico e utilização das tecnologias<br><br><u>Área da Expressão e Comunicação</u>   | <b>Aprendizagens para o Projeto: Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os instrumentos utilizados pelo médico para trabalhar e quais as suas funções: encontrar resposta para a pergunta “Para que servem as ligaduras?” e “Para</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar as crianças na pesquisa em livros e no computador, explicando os passos que devem seguir: como pesquisar através do índice e o que e como consultar online;</li> <li>• Organizar o ambiente educativo de forma a incentivar à curiosidade das</li> </ul> | <b>Geral</b><br>- Registo Fotográfico<br>- Registo em vídeo<br>- Escala de envolvimento e bem-estar (anexo 1); |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | <p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</p> <p>- Domínio da Matemática: geometria e medida</p> | <p>que servem as receitas médicas?";</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manusear de forma correta o computador, compreendendo como se liga, e como se chega até ao motor de busca;</li> <li>• Utilizar o computador para efetuar pesquisas que lhe permitam recolher informação;</li> <li>• Compreender que os livros podem ser utilizados para encontrar informações, utilizando o índice como auxílio da pesquisa.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens para as construções com legos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um objeto com base na observação de um modelo numa imagem;</li> <li>• Ser capaz de observar o modelo em perspetiva: colocar peças nos sítios que não são possíveis de observar na imagem.</li> </ul> | <p>crianças disponibilizando livros para consulta;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar ao registo das suas descobertas, ajudando-as na produção escrita das mesmas;</li> <li>• Proporcionar oportunidades para reproduzir modelos tridimensionais com base em modelos bidimensionais com recurso a material do quotidiano;</li> <li>• Proporcionar momentos de exploração espacial: relação entre objetos.</li> </ul> |  |
| <p><b>Lanche da tarde (15:15h às 15:30h)</b></p> |  |  |   |  |

## ANEXO 10

### Reflexão individual semanal – semana de 17 a 19 de maio de 2021

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância e tem como objetivo refletir sobre a minha atuação enquanto interveniente, e algumas das propostas realizadas com o grupo de crianças ao longo da semana. Neste sentido, irei começar por referir qual a proposta educativa que considero ter sido a mais bem-sucedida, justificando o porquê e dizendo em seguida aquela que penso ter sido a menos sucedida, novamente justificando o porquê da minha escolha, refletindo ainda sobre quais as mudanças que poderiam ter sido realizadas, para que esta proposta fosse colocada em prática de forma mais adequada.

No tempo da tarde de quarta-feira foi realizada a proposta “O que acontece aos materiais em contacto com a água?”, proposta esta que surgiu de uma exploração livre na semana anterior, em que a educadora colocou alguns baldes com água à disposição das crianças, para que estas explorassem as suas potencialidades da forma que quisessem. Neste momento de exploração livre, as crianças mostraram um grande envolvimento nas suas ações e experimentações, no entanto, devido ao facto da exploração ter sido interrompida, decidimos que seria pertinente voltar a proporcionar uma experiência igual ou semelhante, pois o interesse pela ação da água nos elementos como as flores a terra e a areia foi evidente. Neste sentido, e tendo em conta que tanto eu como a mestranda Bruna já tínhamos discutido a pertinência ou não de realizar uma proposta que explorasse a questão do afundar e flutuar pensámos que esta seria uma boa oportunidade para provocar as crianças neste sentido. Assim, nesta quarta-feira à tarde, voltámos a disponibilizar os baldes com água e deixámos que as crianças explorassem os elementos e os materiais livremente, sendo que desta vez, para além dos elementos naturais como areia, terra, flores, relva e pedras colocámos também à disposição tampas de plástico, bolas de ping pong e legos, elementos estes que foram imediatamente explorados pelas crianças por serem uma novidade na exploração (figura1).



Figura 1: Crianças retiram os materiais: pedras, bolas de ping-pong, tampas e legos.

Ao longo de toda a proposta foram surgindo várias experimentações e conceções alternativas por parte das crianças. Estas começaram por colocar objetos e elementos na água, reparando que alguns deles iam ou fundo e outros ficavam à superfície, e que, estes últimos, mesmo empurrados para o fundo do balde, voltavam a emergir à superfície (figura 2 e 3) Esta exploração levou-nos a questionar algumas das crianças sobre o que estaria a acontecer aos objetos ou porque é que elas pensavam que eles flutuavam e afundavam tendo por exemplo a Martinha referido que “os objetos mais pesados ficavam em cima e os mais leves iam ao fundo”.



Figura 2: Constança explora os objetos que flutuam.



Figura 3: Constança explora os objetos que afundam.

Uma outra exploração efetuada foi a “mudança de cor” das bolas de ping-pong transparentes, uma vez que, as mesmas, colocadas dentro dos baldes vermelhos assumiam uma tonalidade rosada, parecendo às crianças que estas tinham mudado de cor. Algumas crianças, ao serem questionadas sobre este acontecimento, referiram que as bolas tinham mudado de cor por causa da água, não relacionando a mudança de cor da bola com a cor do balde em que esta estava colocada, outras disseram que se devia ao facto de existir no balde uma bola de ping-pong cor de laranja, ou seja, que a bola transparente teria assumido um tom rosado devido à bola com cor. Aqui, embora a relação não esteja correta, já existiu uma relação entre a cor de outro objeto ser visível através de um outro objeto transparente. Uma outra descoberta realizada pelas crianças, foi a mudança de estrutura que ocorria nas flores quando elas eram submersas em água, começando a perder as pétalas e ficando com um aspeto muito similar àquele que têm quando murcham (figura 4). Isto, levou a que algumas das crianças, como a Maria e a Martinha, referissem que a flor estava a murchar por ter demasiada água, relacionando este acontecimento com os conhecimentos adquiridos em propostas anteriores realizadas tanto comigo e com a mestrandia Bruna como com a educadora Susana, em que lhes foi explicado que as plantas podem murchar quando não são regadas, mas também se forem regadas em demasia. Por fim, creio que a última descoberta feita pelas crianças foi a lama. A certa altura, algumas delas começaram a trazer terra e a colocar dentro dos seus baldes. Inicialmente, observaram a mudança de cor da água, ficando intrigados com o facto de esta ficar mais escura, assumindo a cor da terra. Em seguida, à medida que iam colocando mais terra, aperceberam-se de que a mistura das duas, mudava a textura da terra, transformando-a num outro elemento. A Mara, por exemplo, ficou fascinada com este acontecimento, embora não se soubesse explicar bem o que tinha acontecido, o que vai ao encontro do que nos dizem Bilton, Bento e Dias (2017) relativamente ao facto de que quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos seus sentimentos de alegria, fascínio e excitação. Quando lhe perguntei o que tinha nas mãos, respondeu-me: “Isto”, referindo à nova



Figura 13: Maria explora as flores em contacto com a água apercebendo-se da sua mudança de estrutura.

mistura que tinha feito. A certa altura disse que tinha misturado a terra com a água e que tinha terra molhada (figura 5 e 6). Algumas das crianças mais velhas, como o Santiago conseguiram relacionar o conceito à mistura referindo que tinham feito lama. As crianças apreciaram bastante a textura destes elementos e as possibilidades de consistência que existiam, podendo ficar mais ou menos consistente dependendo da quantidade de água que lhe era colocada.



*Figura 5: Mara explora a lama.*



*Figura 6: Mara coloca mais água na terra e observa o que acontece.*

Nesta descoberta houve ainda uma outra criança, o Vasco, que demonstrou uma conceção alternativa que considerarei interessante. Este colocou areia dentro do seu balde com água até ao ponto em que o balde tinha areia molhada até ao cimo (figura 7). O momento em que me apercebi desta exploração, perguntei-lhe o que tinha no balde, tendo-me ele respondido que tinha água, brinquedos e areia, dando a entender que na sua ideia, a água, a areia e os brinquedos não se tinham misturado, mas que estariam em camadas dentro do balde, estando a água em baixo e a areia por cima.

Tendo em conta todos os exemplos de conceções e explorações dados no parágrafo anterior, creio que posso considerar que esta proposta foi sem dúvida rica em explorações e aprendizagens, tendo sido observado um grande envolvimento por todo o grupo. De facto, através desta exploração emergiram diversos conceitos que poderão ser o mote de novas explorações e aprofundamentos como a questão da flutuação dos objetos, relacionando-a com o tipo de material, a solubilidade dos elementos que poderá emergir da questão da areia se misturar ou não na água, podendo também ser abordada a mistura de elementos e os seus resultados, devido ao facto de a mistura de água com terra resultar em lama, a mistura de água com farinha resultar em massa, etc. e, ainda, a questão das cores e das transparências relacionando com as propriedades dos materiais devido à exploração da bola transparente que “assumia” a cor de outros objetos. Fica, portanto, evidente, que através desta proposta a pertinência do brincar na e com a natureza, bem como a possibilidade



*Figura 7: Vasco enche o seu balde de água com areia e diz que a água está por baixo da areia.*

infinita de aprendizagens que esta pode trazer às crianças, no sentido em que “Os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização em função dos interesses e características de cada criança” (Bilton et al, 2017, p.48), sendo uma proposta bastante integradora, no sentido em que foi trabalhada a área de Formação Pessoal e Social através de aprendizagens como a “manifestação de curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa” e “demonstrar prazer nas suas produções e progressos”, a área da Expressão e Comunicação na medida em que as crianças desenvolveram a sua criatividade e imaginação através das suas construções com areia e lama, jogo simbólico, fingindo que faziam sopas e outros alimentos, adquirindo aprendizagens relacionadas com a comunicação oral na medida em que comunica de acordo com o contexto, ou seja, partilha as suas descobertas e responde adequadamente às perguntas que lhe são feitas, e com os números e operações através da contagem de objetos. Por fim, foi trabalhada a área do Conhecimento do Mundo através de aprendizagens como “mostrar curiosidade e procurar uma explicação para fenómenos que observa” e “desfrutar e apreciar os espaços verdes e o contacto com a natureza”.

Neste grupo, observamos que todas as propostas que sejam efetuadas no exterior e principalmente se se relacionarem com a exploração dos elementos naturais, os levam a um nível de implicação muito maior do que as propostas realizadas em sala de atividades. É algo que lhes traz prazer e motivação. O observar dos animais que encontram, o questionarem-se sobre o que comem e do que gostam, o colecionar de folhas, flores e pedras, o contacto com as texturas, a possibilidade de correr, de se sujarem e de, no fundo, serem curiosos sobre o mundo que as rodeia. Aperceber-me de todos estes factos, fez-me refletir sobre o tipo de propostas de tenho planificado ao longo de toda a prática e se de facto, foram ou não pertinentes aos interesses do grupo, pois a verdade é que me apercebi logo nas primeiras semanas de observação da necessidade e interesse que o grupo de forma geral tinha pela exterior e do pouco tempo de concentração que existia, pelo menos em momentos de grande grupo, onde lhes era pedido que estivessem todos com atenção e sossegados no seu lugar no tapete. Ao longo das semanas houve certos momentos que me surpreenderam, momentos em que não esperava que o grupo conseguisse manter a sua atenção e concentração por tanto tempo em determinada propostas que estava a ser realizada em reunião no tapete, mas, de forma geral, sinto que embora tenha a noção de há uma necessidade de brincadeira livre depois de um momento de maior concentração e que esses momentos sejam efetivamente planificados, tenho tido a tendência de alongar demasiado os momentos de reunião no tapete, acabando muitas vezes por “perder” o grupo, que me digam que estão cansados de estar sentados ou que querem ir brincar. Sei que os momentos de reunião de grupo têm obviamente a sua importância, no entanto, questiono-me se, para as necessidades deste grupo em geral, não deveria pensar noutra tipo de estratégias para alcançar as mesmas aprendizagens, como por exemplo o exterior, que esta semana me mostrou ser um recurso tão ou mais capaz do que a sala de atividades para promover aprendizagens de todas as áreas de conteúdo.

Relativamente à proposta menos bem-sucedida, considero que esta tenha sido a “Construção de um pictograma: “Qual o animal favorito das crianças na história “Todos no Sofá?””. Esta proposta foi a nossa segunda tentativa, enquanto par de prática pedagógica, de trabalhar com as crianças a Organização e Tratamento de dados com as crianças, sendo que da primeira vez, o objetivo era o de contruir primeiro

uma tabela e em seguida um pictograma, não tendo conseguido realizar a segunda parte da proposta, devido ao facto de a primeira ter sido muito exaustiva para as crianças. Neste sentido e depois de termos feito alguma pesquisa sobre o assunto decidi voltar a tentar implementar uma proposta neste sentido, que, no meu ponto de vista e apesar de todos os pontos menos bem conseguidos foi mais bem-sucedida e mais contextualizada do que a primeira. Penso que, em termos de pontos positivos, o facto de termos trabalhado com o pictograma, trazendo já a estrutura do mesmo pronto terá sido um deles, pois, segundo Castro e Rodrigues (2008), os gráficos permitem uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente, principalmente quando se trata de um pictograma. A construção do mesmo demonstrou ser bastante intuitiva por partes das crianças, tendo-lhes sido muito fácil completar o mesmo de forma correta. Assim sendo, penso que o primeiro momento da proposta, em que todas as crianças estavam reunidas em grande grupo no tapete foi um momento bem conseguido, pois todas as crianças participaram de forma ativa na construção do pictograma, estando atentas ao mesmo (figura 8 e 9).



*Figura 8: Camila coloca o seu animal favorito na história no pictograma.*



*Figura 9: Mara escolhe o cartão com o seu animal favorito.*

Depois de o pictograma estar todo preenchido, as crianças mais novas deviam dirigir-se para as mesas de trabalho com a Bruna para realizarem outra tarefa, pois para estas crianças os tempos de concentração são mais curtos, o que significa que mais rapidamente destabilizam o grupo. Para além disso, seriam as que tirariam um menor proveito do restante da proposta, por esta ser mais adequada para as crianças mais velhas, daí também a necessidade da diferenciação de propostas de acordo com as idades. Todavia, esta divisão não ocorreu da forma tranquila que estava planeada, provocando alguma agitação no grupo. A intenção era a de, antes de qualquer tarefa, explicar às crianças que depois de preenchido o pictograma as crianças mais novas iriam fazer uma outra proposta com a Bruna, no entanto, por esquecimento, esta explicação ocorreu depois do preenchimento do pictograma, e, ao referir que as crianças mais novas iriam realizar um jogo com a Bruna, num momento em que a novidade do pictograma já se tinha desvanecido e as crianças já estavam um pouco cansadas de estar em reunião no tapete, fez com que estas também quisessem realizar essa nova proposta, mesmo que esta não lhes tenha sido explicada, tendo sido, posteriormente difícil manter o grupo atento à análise do pictograma. Neste momento de divisão, talvez esta pudesse ter sido feita sem grandes explicações sobre o que iria acontecer, tendo começado as crianças mais novas por preencher o pictograma e, quando terminassem iam saindo com a Bruna, uma a uma, para

as mesas de trabalho, sendo apenas tido ao grupo que os mais novas iriam com a Bruna para as mesas de trabalho e os mais velhos iriam fazer uma tarefa que só eles conseguiam, dando enfase ao facto de serem mais velhos e conseguirem fazer coisas que os mais novos ainda não conseguem.

A partir do momento em que as crianças se dividiram houve uma grande dificuldade em agarrar o grupo que ficou na área da manta novamente, mantendo-os atentos à tarefa que tinham pela frente. As crianças dispersaram bastante a sua atenção e, apesar de responderem às perguntas quando me dirigia diretamente a cada um deles, estavam desatentos de forma geral, não sendo possível manter a ordem nem que todos ouvissem as respostas uns dos outros. Olhando agora, com alguma distância para a situação, penso que talvez, para tentar contornar esta quebra que ocorreu, em que as crianças se dividiram e foram impedidas de experimentar uma nova tarefa, talvez, com uma mudança de local e de apresentação da proposta pudesse ter conseguido agarrar o grupo novamente. Assim, poderia ter pedido às crianças que, tal como as mais novas, se dirigissem para a mesa de trabalho. Talvez esta mudança de espaço, chamando novamente as crianças à atenção, fizesse com que estas se concentrassem novamente. Para além disso, neste espaço haveria menos possibilidades de distrações ao contrário da área do tapete, onde existe mais espaço, livros, quadro das presenças, etc. Depois de estarem na mesa de trabalho, poderia utilizar umas das estratégias que normalmente utilizamos para chamar novamente a atenção das crianças para nós, como o bater das palmas ou cantar o “ninano”, recentrando-as na tarefa.

Outra estratégia possível seria o de ter dividido esta proposta em dois momentos distintos: um em que se preencheria o pictograma em grupo seguindo-se a brincadeira livre. Da parte da seriam então divididos em 2 grupos, indo um realizar o jogo da memória com a Bruna e outro realizar a análise e interpretação do pictograma. Apesar de todos estes fatores de distração, as crianças demonstraram compreender que conclusões conseguiam tirar do pictograma através das perguntas que lhes fui fazendo, como: “Qual o animal que foi escolhido por mais crianças?”, “Qual o que menos meninos escolheram?” ou “Qual é que tem mais, o pato ou o gato?” (sendo que ambos tinham a mesma quantidade). Neste aspeto, as crianças ainda têm alguma dificuldade em perceber quando as quantidades são iguais, acabando normalmente por referir uma das opções como a que tem mais objetos. Quando lhes coloquei a questão: “Qual é o animal preferido de mais meninos?” percebi que as crianças se focaram inicialmente nelas mesmas, tal como é referido no estudo realizado por Correia e Rodrigues (2020) em que, ao analisarem um pictograma pelas crianças vez as crianças também se referiam às suas próprias preferências, referindo o animal que elas próprias tinham escolhido. No entanto, voltando a fazer a pergunta, as crianças conseguiram ir-se descentrando de si e responderam à pergunta corretamente, havendo, portanto, o momento sugerido por Castro e Rodrigues (2008), relativamente à discussão sobre a informação que o gráfico nos pode dar ou o que este nos sugere. Houve ainda uma criança que, mesmo antes de fazer a pergunta, conseguiu dizer-me que se fossem colocados mais  $x$  animais numa determinada coluna, seria essa que teria mais, ou se fossem colocados  $x$  numa outra com o mesmo número de animais que a do lado, demonstrando conseguir fazer cálculos mentais, ou seja, nem necessitar de ter os elementos presentes para os contar.

Para concluir, creio que esta semana me levou principalmente a uma reflexão sobre a importância não só do brincar, mas da realização de propostas no espaço exterior e em contacto com a natureza, fazendo-me

rever a forma como tenho posto em prática as minhas propostas até ao momento, uma vez que, “Enquanto profissionais a trabalhar na área da educação, importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora.” (Bilton et al.,2017, p.28). Assim, percebo que, com este grupo me faz mais sentido procurar trabalhar mais no recreio, pensando em provocações que contenham movimento com o corpo, jogos, e exploração de elementos naturais.

### **Bibliografia**

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* . Porto Editora .  
Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de*

*Apoio ara Educadores de Infância* . Ministério da Educação .  
Correia, I., & Rodrigues, M. (2020). Organização e Tratamento de Dados em Educação Pré-

Escolar . *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* , pp. 1-14.

## ANEXO 11

### Reflexão referente à 9ª semana – 22 a 24 de novembro

Na presente reflexão, referente à minha semana de intervenção, gostaria de me focar no trabalho individualizado que tem sido realizado com a Yosmari, tanto por mim como pela minha colega Bruna, refletindo sobre as aprendizagens e desafios que este me tem proporcionado e as evoluções que têm sido feitas relativamente à diferenciação pedagógica.

A Yosmari é uma criança que acompanhamos desde a Prática Pedagógica (PP) anterior, em Jardim de Infância (JI) e que na altura já revelava algumas dificuldades, embora naquele contexto não fossem tão visíveis pelo nível de desenvolvimento das crianças que a rodeavam ser mais parecido com o seu. Assim, penso que as maiores diferenças que observei naquele momento foram as de fala que se pensava advirem do facto da sua língua materna não ser o português, mas sim o espanhol/venezuelano e os seus desenhos, que tendo em consideração a idade da Yosmari na altura (6 anos) muitas vezes se podiam comparar aos das crianças de 4 anos.

Agora, a frequentar o 1º ano de escolaridade, e com 7 anos, os desafios têm sido cada vez maiores. Ao longo das semanas de PP começamos a apercebermos de que a Yosmari não consegue efetuar os grafismos das letras sem apoio do tracejado (figura 1) e que, mesmo com este, muitas vezes não respeita o sentido pelo qual deve ser traçado (começa ela pinta do “i”, roda a folha para não ter de realizar certos movimentos com a mão, para movimentos que deveriam ser fluídos, etc.) (figura 2 e 3). Muitas destas dificuldades derivarem das limitações motoras da mesma por não conseguir fazer certos movimentos com os braços (não consegue esticar os braços com a palma da mão virada para cima ou esticar alguns dedos), no entanto a lista de dificuldades continuo a aumentar. Na discriminação de fonemas dos grafemas aprendidos a Yosmari demonstrou não ser capaz de identificar se determinado som estava ou não presente numa palavra, nem realizar divisão silábica. À medida que se foi avançando foi perceptível que esta também não conseguia identificar os grafemas, isto é, não era capaz de dizer qual era a letra “a”, “e” ou “i”.



Figura 1: Yosmari tenta realizar o "i" sem o apoio do tracejado.

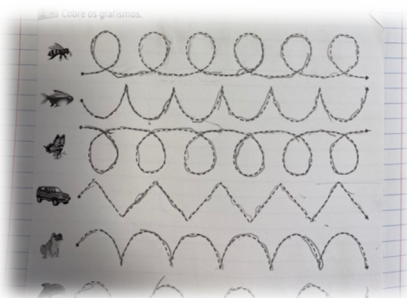


Figura 2: grafismos realizados pela Yosmari.

Relativamente às dificuldades na matemática, estas passam obviamente por não ser capaz de realizar os grafismos dos números, mas, e principalmente, por não conseguir realizar contagens de objetos/elementos

não fazendo correspondência termo a termo nem identificar que o último termo corresponde à quantidade final de objetos contados.

Claro está que rapidamente me apercebi de que a Yosmari não ia acompanhar os restantes colegas nas suas evoluções, contudo e para termos a certeza das nossas suposições, esta fez quase o mesmo tipo de trabalho que os colegas até momento em que se abordou a última vogal. Não sendo esta capaz de identificar nenhuma das vogais, realizar os seus grafismos ou identificar os seus sons, foi decidido que a Yosmari deveria começar todos os conteúdos de português e matemática do início, realizando trabalho diferenciado da restante turma nestas áreas, permitindo isto assim, segundo Perrenoud (1985), citado por Boal, Hespanha e Neves (1986), que o aluno aprenda ao seu ritmo, utilizando os métodos que garantam o sucesso de cada um, beneficiando os apoios necessários para colmatar as suas necessidades. Nas restantes áreas continua a acompanhar o grupo.

Numa das semanas de intervenção da minha colega Bruna, em que fiquei responsável por trabalhar individualmente com a Yosmari, comecei a dar-me conta de que voltar simplesmente atrás com os conteúdos não iria ser o suficiente, uma vez que as dificuldades persistiam. Sempre que um conteúdo não era trabalhado um dia com a Yosmari, parecia que esta o esquecia por completo, ou seja, se num dia introduzisse o número 1 e no seguinte introduzisse o 2, sem lembrar e realizar tarefas com o número 1, esta já não era capaz de o reconhecer.

Porém, e não desvalorizando todas as dificuldades já observadas, houve um momento específico, durante a realização de um exercício em que me apercebi de que a Yosmari só conseguiu identificar a letra “i”, porque a tinha decorado visualmente, ou seja, a sua forma tanto manuscrita como de imprensa. Neste dia, tentei de todas as formas que conhecia que a Yosmari identifique o fonema “i” em palavras ditas oralmente: repeti o som diversas vezes pedindo que o dissesse comigo, pedi-lhe que prestasse atenção ao momento da minha boca quando dizia o fonema e que tentasse perceber se a minha boca fazia o mesmo movimento ao dizer uma palavra. Independentemente disso a resposta era sempre que a palavra tinha o som “i”. Apenas quando a escrevia conseguia que mudasse de opinião.

Ao refletir sobre aquele momento, percebi que não me fazia qualquer sentido que a Yosmari reconhecesse fonemas apenas através da escrita. A dificuldade residia muito mais atrás, na consciência fonológica, que era praticamente nula e que precisava muito de ser trabalhada.

Desta forma, decidi recorrer a ajuda de profissionais da área que me podiam orientar e discuti este assunto com uma terapeuta da fala. Ao expor a situação ficou claro para mim que, de facto, não fazia qualquer tipo de sentido apresentar grafemas a uma criança que não têm consciência fonológica desenvolvida, visto que nem a consciência silábica era existente, sendo esta uma das primeiras a ser obtidas pelas crianças, de acordo com o que nos dizem Freitas, Alves e Costa (2007) quando referem que “Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito.” (p.10) e que “As primeiras leituras silabadas (...) demonstram a facilidade com que as crianças, desde cedo, segmentam a fala em unidades a que chamamos sílabas (p.11)

Foi-me então dado o conselho de iniciar o trabalho do fonema “p” e posteriormente, com o fonema “ss” recorrendo ao jogo e à pintura como estratégias. Desta forma, e sendo a minha semana de intervenção, procurei planificar diferentes atividades como nomeação de imagens com o fonema alvo, pequenos jogos de tabuleiro, jogo da memória, pintura de imagens com o som alvo, entre outros. Segundo o feedback dado pela Bruna, a mudança de estratégias tanto no tipo de atividade feita como no fonema alvo a ser trabalhado foi eficaz, uma vez que foi muito mais fácil para a Yosmari identificar estes fonemas conseguindo assim realizar as tarefas sem grandes dificuldades.

Tendo isto em consideração o objetivo é continuar a evoluir, trabalhando os seguintes fonemas (neste caso o “ch”) e ir diferenciando estratégias à medida que vamos sentindo as dificuldades da Yosmari.

Relativamente à matemática, dei-me conta de que, se não faz sentido que a uma criança que não identifica fonemas lhe sejam introduzidas letras, também não fará sentido que sejam introduzidos números quando esta não consegue fazer correspondência termo a termo de objetos, nem contar até 5 de forma correta. Partindo do que é mais simples para o que é mais complexo e seguindo este pensamento, olhar para o que é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que as aprendizagens presentes nestas devem ser conseguidas antes das esperadas no 1º ciclo, permite-nos perceber que, em pré-escolar apenas é esperado que as crianças consigam utilizar a correspondência termo a termo, nunca referindo a utilização do grafismo do número ou a sua representação de outra forma que não com objetos, uma vez que essa aprendizagem apenas pode ser esperada quando as anteriores estão consolidadas. Não sendo esse o caso da Yosmari, é necessário voltar atrás para que futuramente se possa avançar.

Por esse motivo, recuámos também na abordagem à matemática para tarefas que trabalhem precisamente a contagem de objetos e o subitizing (que neste momento já acontece com o número 1 e 2).

Ademais de estas mudanças de abordagem terem facilitado o trabalho com e da Yosmari acabaram também por aliviar um pouco a fonte de frustração que se notava existir. Algo que foi muito evidente ao longo das semanas foi o facto de que a Yosmari se foi apercebendo dos seus pontos fracos começando a ter reações de recusa quando lhe era pedido que efetuasse, por exemplo, os grafismos. Sentia-se também o cansaço da mesma pela quantidade de fichas que acabava por fazer, visto que todos os dias era necessário rever os grafemas e números abordados no dia anterior. Até o desenho e a pintura, algo que a Yosmari demonstra prazer em fazer, se estava a tornar cansativo.

Por outro lado, dado que as tarefas efetuadas se baseiam em fonemas passou a ser necessário realizar algumas delas na biblioteca de forma a não criar ruído na sala de aula e, assim a Yosmari passou a ser, de certa maneira, um pouco mais individualizada na turma. Este é assunto que me faz pensar sobre as suas vantagens e desvantagens, visto que é importante que as crianças se sintam parte de um grupo, integradas num espaço seu e que sejam incluídas nas brincadeiras e atividades de pares. Posto isto, pergunto-me se todo este tempo em que a Yosmari não faz parte das propostas da restante turma poderão ter consequências na sua relação com os colegas nos momentos de recreio ou de atividades extracurriculares.

No entanto, vendo a necessidade de um trabalho tão diferenciado, não tenho presente outra estratégia que não o trabalho de forma individual e por vezes fora da sala.

Concluindo esta reflexão, e citando Tomlinson e Allan (2002) que definem a diferenciação pedagógica como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14), considero que este será o caminho a seguir com a Yosmari, prestando atenção às suas necessidades de aprendizagem de forma que esta atinga os melhores resultados possíveis dentro do que são as suas capacidades.

### **Bibliografia**

Boal, M., Hespanha, M., Neves, M. (1996). Para uma Pedagogia Diferenciada. Ministério da Educação.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Tomlinson, C.; Allan, S. (2002). Liderar projectos de diferenciação pedagógica. Asa Editores II, S.A.

## ANEXO 12

## Planificação de 22 a 24 de novembro

| Segunda-feira |              |   |  |  |
|---------------|--------------|---|--|--|
|               |              | Áreas/Domínios  | Conteúdos  | Aprendizagens esperadas  |
| Manhã         | 9h às 10:30h | Português   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Respeito pelo outro;</li> <li>Interação discursiva: responder objetivamente a perguntas;</li> <li>Compreensão e expressão: Articulação e entoação; Alargamento de vocabulário; informação essencial; expressão de ideias;</li> <li>Alfabeto e grafemas: valores fonológicos dos grafemas;</li> <li>Consciência fonológica: perceção e discriminação de fonemas; Consciência fonémica;</li> <li>Ortografia e pontuação: ponto final;</li> <li>Leitura: frases simples;</li> <li>Produção escrita: frases simples.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esperar pela sua vez de falar, ouvindo e respeitando a vez do outro</li> <li>Escutar para interagir e responder à questão “Qual o momento que mais gostaste do teu fim de semana?”</li> <li>Falar na sua vez de forma clara, audível, com boa articulação e exprimindo ideias com uma sequência lógica</li> <li>Compreender que o grafema/fonema “p” e “t” se pode juntar a grafemas já conhecidos;</li> <li>Compreender que no fim das frases é necessária a colocação de um ponto final;</li> <li>Identificar os dígrafos “pa, pe, pi, po, pu,” e “ta, te, ti, to, tu” bem como o “p” e “t” associados a ditongos em palavras escritas;</li> <li>Identificar unidades da língua: palavras e fronteira de palavra, sílabas e grafemas/fonemas;</li> <li>Ler dígrafos e palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra;</li> <li>Escrever pequenas frases lidas, copiando as mesmas.</li> </ul> <p>Aprendizagens Yosmari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir sons ouvidos: perceber que sons são iguais;</li> <li>Fazer corresponder sons à sua fonte;</li> <li>Identificar o som “P” em palavras ditas oralmente;</li> </ul> |
|               |              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Oralidade</li> <li>- Compreensão</li> <li>- Expressão</li> <li>Leitura e Escrita</li> <li>Educação Literária</li> <li>Gramática</li> </ul> |  |  |

|  | Atividade e estratégias   | Recursos   |
|--|---|--|
|  | <p><b>1) <u>Hora das novidades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À medida que as crianças vão entrando na sala e colocando os seus pertences nas mesas, ser-lhes-á pedido que se dirijam e se sentem em roda na manta existente no chão da sala para dar início à hora das novidades. Aqui cada criança terá a oportunidade de partilhar como foi o seu fim-de-semana, referindo o que fez, com quem e qual a sua atividade/situação favorita durante o mesmo.</li> <li>• Terminada esta primeira parte as crianças irão abrir o seu caderno para escrever a data e as letras que já conhecem: vogais, ditongos e consoantes “p” e “t”. Ao longo deste momento serão feitas algumas perguntas às crianças, como por exemplo: como se lê determinado ditongo, que letra vêm depois do “o”, que palavras têm determinado som ou começam com determinado grafema.</li> </ul> <p><b>2) <u>Exercícios de leitura e escrita com as letras “p” e “t”:</u></b><br/><b>1ª tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dando início a esta segunda tarefa do dia, a Patrícia fazer com o grupo uma breve revisão de algumas regras dos constituintes das frases, de acentuação e pontuação já faladas com as crianças nas últimas aulas.</li> <li>• Para isso irá apresentar a frase “O tio Tó papou o pato” que estará presente nos cadernos das crianças (anexo 3) e que será utilizada na tarefa seguinte. A Patrícia irá ler a frase e irá perguntar às crianças quantas palavras têm esta frase. A Conclusão a que chegará com os alunos é de que na frase existem 6 palavras, podendo ser distinguidas pelo espaçamento que existe entre elas. Assim será abordada a questão da fronteira de palavra e de existirem palavras apenas com uma letra.</li> <li>• Identificadas as palavras as crianças deverão rodear as mesmas no seu caderno com lápis verde. Seguidamente as crianças serão questionadas sobre a quantidade de sílabas de cada palavra rodeando as mesmas com lápis laranja. Aqui será revista a questão dos ditongos não se puderem separar.</li> <li>• Por fim, apenas para a palavra “papou” será questionado às crianças quantas letras tem a palavra, colocando um ponto vermelho por baixo de cada uma.</li> </ul> | <p>Recursos físicos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Ficha de leitura e escrita (anexo 3)</li> <li>• Ficha consciência fonológica “p” (anexo 4)</li> <li>• Palavras cruzadas (anexo 5)</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de crianças</li> <li>• Professora cooperante</li> <li>• Mestradas</li> </ul> <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoavaliação (anexo 1)</li> <li>-Grelha de avaliação (anexo 2)</li> </ul> </li> <li>• Feedback <ul style="list-style-type: none"> <li>-Oral</li> <li>-Carimbos motivacionais</li> </ul> </li> </ul> |

## 2ª tarefa:

- Dando continuidade à tarefa anterior, as crianças terão no seu caderno alguns exercícios de leitura e escrita (anexo 3). Estes exercícios consistem na leitura de pequenos textos e escrita de algumas frases dos textos. Assim, começando com o primeiro texto, as crianças deverão tentar lê-lo sozinhas em voz baixa e, em seguida, 4 crianças serão escolhidas para ler cada uma das frases (uma frase por criança). Lidas as frases, todas as crianças deverão copiar duas delas (previamente escolhidas e identificadas) na linha abaixo de cada uma. O mesmo esquema será repetido com os dois textos seguintes. No segundo lerão mais 4 crianças e todas copiam mais duas frases e no terceiro lerão as restantes 5 crianças, copiando mais uma vez as frases escolhidas.
- Por fim, as crianças deverão fazer a sua autoavaliação relativamente à tarefa de leitura de frases.

### Yosmari:

- A Yosmari irá participar da Hora das Novidades com os seus colegas.
- Em seguida irá para a biblioteca com a Bruna para trabalhar exercícios de consciência fonológica. Assim, a Bruna irá começar com um trabalho simples de identificação de sons:
  - Primeiro irá apresentar à Yosmari sons de objetos, ações ou animais (gato a miar, sino, flauta...) fazendo-os corresponder à fonte do mesmo através de imagens.
  - Depois, irá apresentar apenas os sons pedindo que a Yosmari identifique o que faz aquele som.
  - Em seguida irá apresentar um som inicial, para que a Yosmari ouça, e posteriormente colocará dois sons a tocar tendo esta que identificar qual deles é igual ao primeiro.
- Terminado este momento, a Bruna irá trabalhar com a Yosmari o som “P” através de uma lengalenga: O pato partiu a pata, o Pedro pegou na peça, o pinguim pisou o pico, porco pouso no poço, a pulga pulou no pudim.
- Serão mostradas imagens relativas à lengalenga como o pato, o pinguim e a pulga, reforçando o som do “P”.
- Por fim, a Bruna irá voltar com a Yosmari para a sala para a realização de uma ficha (anexo 4), onde deve pintar as imagens que começam com o som “P”.

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| 11h às 12:30h  | <p><b>Tarefa extra:</b> Caso as crianças terminem as suas tarefas antes do tempo previsto ser-lhes-ão dadas palavras cruzadas com “p” e “t” (anexo 5) que deverão ser inicialmente feitas em conjunto.</p> |   |  |
|  | Intervalo  |   |  |
|  | Áreas/Domínios   | Conteúdos   | Aprendizagens esperadas  |
|  | <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Números e operações</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Números naturais: o número 6.</li> <li>Adições e subtrações com números até 6.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e representar o número 6 através do grafismo, ábaco, moldura do 10 e contagem de objetos;</li> <li>Realização do cálculo horizontal da adição e da subtração;</li> <li>Utilizar fatores básicos das operações de adição e subtração em situação de cálculo (sinais de “-“, “=”, parcelas e soma);</li> </ul> <p>Aprendizagens Yosmari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar contagens de objetos;</li> <li>Correspondência termo a termo.</li> </ul> |
|  | Atividade e estratégias  |   | Recursos   |
| <p><b>1) <u>Apresentação do número 6:</u></b></p> <p><b>1ª tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para dar início a esta tarefa será utilizado como novamente como indutor o livro “A aranha Antonieta e o 1, 2, 3”. Assim, a Patrícia relembrar as forma como os números anteriores foram encontrados pela Antonieta, lendo as páginas respetivas ao número 6.</li> <li>Seguidamente, a Patrícia apresentará o grafismo do 6 no quadro as crianças. Depois, as crianças deverão abrir o seu Manual “TOP! Matemática na página 50, realizando primeiro os exercícios 1 e 2.</li> </ul> |  | <p>Recursos físicos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de aula</li> <li>Quadro branco</li> <li>Quadro interativo</li> <li>Quadro de giz</li> <li>Ábaco</li> <li>Manual “TOP! Matemática”</li> <li>Cartões com operações</li> <li>Colar de contas</li> <li>Jogo da memória</li> </ul> |  |

|        |               |   |  |   |
|--------|---------------|---|--|---|
|        |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminados estes exercícios serão chamadas ao quadro branco, à vez, 3 crianças para realizarem o grafismo do 6, passando depois para o quadro branco e novamente para o seu caderno onde deverão fazer o exercício 3. As crianças que ainda permanecem sentadas iniciam o exercício 3 enquanto esperam.</li> <li>• Terminado o exercício 3, as crianças farão o exercício 5, e finalmente, o exercício será feito em conjunto.</li> </ul> <p><b>2ª tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste momento serão distribuídos pelas crianças colares de contas, cartões com adições e subtrações horizontais e haverá no caderno de cada criança um espaço para registrar.</li> <li>• As crianças deverão retirar um cartão com uma operação e usar o colar de contas para obter o resultado.</li> <li>• Em seguida, operação horizontal deve ser registada no caderno bem como o seu resultado.</li> <li>• Feito isto, a criança poderá resolver a próxima operação.</li> </ul> <p><b>Yosmari:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste momento a Yosmari estará com a Bruna na sua mesa onde irá realizar dois jogos de contagens. Num primeiro jogo, terá de lançar um dado uma caixa com folhas de árvore. Esta terá de lançar o dado e contar ou fazer subtração das pintas do mesmo. Em seguida terá de retirar da caixa o número de folhas correspondente.</li> <li>• Em seguida irá realizar o jogo da memória, em que terá cartões com conjuntos correspondentes a um número e noutros o número representado com os dedos da mão. Assim, deverá encontrar as imagens que correspondem ao mesmo número.</li> </ul> <p><b>Tarefa extra:</b> “TOP! Matemática – livro de fichas”, página 28, ex.3, 4 e 5.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados</li> <li>• Folhas</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de crianças</li> <li>• Professora cooperante</li> <li>• Mestradas</li> </ul> <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Feedback</li> <li>-</li> <li>- Carimbos motivacionais</li> </ul> <p style="text-align: right;">Oral</p> |   |
| Almoço |               |   |  |   |
| Tarde  | 14h às<br>15h | Áreas/Domínios  | Conteúdos  | Aprendizagens esperadas   |
|        |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Artística – Artes Visuais</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho – atividade gráfica sugerida: <i>cadavre exquis</i>;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar partes do corpo imaginadas de forma livre;</li> <li>• Experimentar as possibilidades expressivas dos materiais: lápis de</li> </ul> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>-Interpretação e Comunicação<br/>- Experimentação e Criação</p> <p>•Português<br/>- Oralidade</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar partes do corpo partindo de um ponto de partida desconhecido;</li> <li>• Pintura sugerida: pintar com lápis de cera;</li> <li>• Criatividade e Imaginação: criar de acordo com o tema pedido, mas de forma livre</li> <li>• Compreensão e expressão:</li> </ul> | <p>cera;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar partindo de uma pista deixada por outro colega não conhecendo a criação feita anteriormente;</li> <li>• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas;</li> <li>• Falar de forma articulada e audível, com frases gramaticalmente corretas.</li> <li>• Dialogar sobre o que vê e sente;</li> </ul> |
| Atividade e estratégias  |  | Recursos  |  |
| <p>2) <u>Cadavre exquis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao entrar na sala, as crianças irão encontrar a mesma com as mesas organizadas em 4 grupos, 2 deles com 3 elementos e 2 com 4 elementos. A Patrícia irá distribuir as crianças pelos grupos de forma previamente pensada.</li> <li>• Com as crianças sentadas esta irá mostrar uma ou duas imagens de um <i>cadavre exquis</i> explicando-lhes como se processa este tipo de trabalho. Assim, as instruções dadas serão as seguintes: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ As crianças deverão ter à mão as suas bolsas ou caixas com lápis de cera;</li> <li>○ Existirão 14 folhas A3, uma para cada criança, sendo que as folhas dos grupos de 3 elementos serão dobradas em 3 e as dos grupos de 4 serão dobradas em quatro;</li> <li>○ A cada criança do grupo será inicialmente atribuída uma parte do desenho a fazer. Para os grupos de 3 elementos: cabeça, tronco e braços, pernas; para os grupos de 4 elementos: Cabeça, tronco e braços, pernas e chão.</li> <li>○ Cada elemento do grupo deverá desenhar o que lhe foi atribuído numa das partes dobradas da folha.</li> <li>○ Ao terminarem a parte desenhada da folha esta será dobrada de forma que fique escondida. Outra criança deverá desenhar a parte seguinte (ex: se foi desenhada uma cabeça será em seguida feito um tronco) sem saber o que foi desenhado anteriormente.</li> <li>○ Para que as crianças não vejam o que está a ser desenhado as trocas serão feitas entre grupos. Ou seja, os 2 grupos de 3 irão trocar desenhos entre si de forma que todos tenham oportunidade de desenhar uma parte do <i>cadavre</i>. O mesmo acontecerá com os grupos de 4 elementos.</li> </ul> </li> <li>• Por fim, os <i>cadavres exquis</i> serão apresentados ao grande grupo, podendo cada criança</li> </ul> |  | <p>Recursos físicos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula</li> <li>• Folhas brancas A3</li> <li>• Lápis de cera</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de crianças</li> <li>• Professora cooperante</li> <li>• Mestrandas</li> </ul>   |  |
|  |  | <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Feedback<br/>- Oral</li> </ul>   |  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | identificar o que desenhou e observar o resultado final. O grupo poderá escolher nomes para as criaturas criadas e o que estas são (animais, pessoas, dragões, monstros...) |  |
|--|--|---|--|

ANEXO 13

| Planificação para o “2”  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Áreas e domínios   | Conteúdos   | Aprendizagens esperadas   | Descrição da proposta  |
| <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e operações</li> <li>• Geometria e medida</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplicação</li> <li>• Medida de tempo: horas e minutos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a utilidade da multiplicação no dia-a-dia;</li> <li>• Compreender o algoritmo maia com parcelas com 1 algarismo;</li> <li>• Compreender o algoritmo maia com parcelas com 2 algarismos;</li> <li>• Ser capaz de ler as horas num relógio analógico;</li> <li>• Compreender que as horas têm 60 minutos;</li> <li>• Ler um horário escolar;</li> <li>• Realizar somas com horas e minutos.</li> </ul> | <p><b><u>Multiplicação – método Maia:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciada na semana anterior, será continuada a explicação da multiplicação através do método maia. Será feita uma revisão com parcelas apenas com um número, avançando para uma das parcelas com dois números.</li> </ul> <p><b><u>Vamos ver as horas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Será construído com o Daniel um modelo de um relógio analógico, com cartão, tampas, cartolinas, setas e pioneses.</li> <li>• Seguidamente, o modelo será utilizado para realizar a explicação de como ver as horas num relógio analógico, dizendo para que serve para ponteiro e como se leem os números para que cada um aponta.</li> <li>• Posteriormente será realizado um jogo com cartões (anexo 1), em que o Daniel deverá ler as horas registadas num relógio analógico, fazendo-as corresponder às de um relógio digital.</li> <li>• Por fim, fará uma pequena ficha em que lerá as horas marcadas em relógios.</li> </ul> <p><b><u>Horários:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de realizadas as tarefas anteriores relacionadas com a leitura de horas, será feita uma ficha de interpretação de um horário escolar, respondendo a perguntas como: “quanto tempo de aulas de português tem a turma há segunda-feira?” “E ao longo de toda a semana?” (Plim 3º ano, p.66)</li> <li>• Em seguida, o Daniel deverá construir o seu horário no caderno, de forma a analisar o</li> </ul> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | <p>mesmo e responder às mesmas questões sobre o seu horário.</p> <p><b>Recursos:</b> Aluno, Mestranda, ficha do “Plim Matemática”, cartolina, cartão, tampas, canetas, vídeo método maia <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mQIJzDgwLig">https://www.youtube.com/watch?v=mQIJzDgwLig</a>, jogo com cartões (anexo1).</p>  |
| <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e escrita</li> <li>• Gramática</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> | <p><b><u>Liga as sílabas!</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mestranda irá apresentar ao Daniel diversos cartões com imagens de um dos lados e as sílabas pelas quais o nome das imagens começa do outro (anexo 2).</li> <li>• O Daniel deverá nomear as imagens e, em seguida, ler as sílabas de forma a fazer corresponder as mesmas.</li> </ul> <p><b><u>Rima com...</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através de uma ficha com diversas imagens (anexo 3), o Daniel terá de evocar o nome de cada uma e identificar o som final da palavra, de forma a identificar quais as figuras que têm o mesmo som no final da palavra.</li> </ul> <p><b><u>Desconstruir palavras – consciência fonológica:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mestranda irá apresentar ao Daniel uma ficha com figuras (anexo 4).</li> <li>• O Daniel deverá identificar a figura presente, nomeando a mesma e escrevendo o nome desta no local indicado na ficha, com a ajuda a mestranda. Deverá depois ler a palavra.</li> <li>• Em seguida deverá separar a palavra por sílabas e escrever as mesmas.</li> <li>• Por fim, deverá separar as sílabas em letras, colocando cada uma no local correto da ficha.</li> </ul> <p><b>“Recursos:</b> Daniel, Mestranda, anexo 2, 3 e 4</p> |

## ANEXO 14

### **Reflexão referente à 6ª semana – dia 2 e 3 de novembro de 2021**

A presente reflexão, referente à segunda semana de intervenção da mestrand Bruna, têm como principal objetivo refletir sobre a atuação da mesma, referindo aspetos positivos e bem conseguidos da sua atuação e também aqueles que poderiam, do meu ponto de vista, ser melhorados ou abordados de forma diferente. Assim sendo, irei focar-me, em primeiro lugar, na proposta de matemática realizada na terça-feira e em seguida na proposta de consolidação dos ditongos efetuada na quarta-feira.

Na terça-feira a mestrand Bruna iniciou a sua intervenção com o estudo dos sinais de maior, menor e igual, trabalhando assim as relações de igualdade e desigualdade entre os números do 1 ao 5. Para abordar este conteúdo, a mestrand utilizou uma estratégia de introdução que me pareceu bastante adequada – os crocos –, significando isto que se associou o sinal de maior e de menor à boca aberta de um crocodilo (virada para a direita e para a esquerda) e ainda um crocodilo visto de frente onde a boca se via como um sinal de igual. A utilização da imagem do crocodilo como referência permitiu que as crianças associassem a forma dos sinais a algo que de facto existe e que tem precisamente a mesma forma. Isto, para além facilitar a memorização dos sinais, faz com que estes ganhem mais significado para as crianças, por estarem ligados a algo que elas conhecem e que possivelmente já terão visto, no entanto a explicação e as associações não ficaram por aqui.

Para contextualizar e explicar como se utilizam estes sinais, a mestrand explicou que o croco maior é muito comilão e que, por isso, fica sempre com a boca aberta para o lado que têm mais elementos, por outro lado, o croco menor come menos e o croco igual come sempre as suas refeições em quantidades iguais. Inicialmente as crianças compreenderam bastante bem esta explicação e conseguiram utilizar corretamente os sinais quando a mestrand lhes propôs alguns exercícios no quadro, onde utilizou o desenho para representar os elementos. Contudo, a certa altura surgiu uma dúvida pertinente: se o croco menor come menos, porque é que também vira a sua boca para o lado que têm mais elementos? Aqui, compreendi que raciocínio associado à estratégia não estava totalmente correto, o que acabou por baralhar as crianças, pois, embora seu nome seja sinal de menor isso não está relacionado com o facto de ficar aberto para o lado que têm menos comida.

Assim penso que uma outra forma de tentar abordar o assunto poderia ter sido apenas o de dizer que existem um croco chamado maior, que é o irmão mais velho, e um chamado menor, que é o irmão mais novo, mas que ambos são muito comilões e abrem sempre a sua boca para o lado que têm mais elementos. Apesar de talvez esta estratégia poder ser de mais fácil compreensão, a mestrand tentou arranjar rapidamente uma justificação, explicando que o croco menor abre a boca para onde têm mais, mas fica sempre de olho no lado oposto, onde há menos elementos. Penso que talvez esta explicação possa ter sido um pouco confusa, todavia sendo um momento que exigia uma resposta rápida, considero que foi uma boa estratégia.

Outra estratégia que penso ter funcionado bem foi o facto de a mestranda ter começado por representar as situações de desigualdade com elementos pictóricos e material manipulável e não com os números (figura 1 e 2). De forma geral, o grupo tem, até ao momento, o sentido de número muito bem adquirido, não sempre de todo difícil para eles comparar números apenas olhando para a sua representação gráfica. Mesmo assim, creio que partir do pictórico e do material manipulável é sempre vantajoso, uma vez que, e referindo-me ao material manipulável, segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) este é um facilitador da compreensão de conceitos e ideias matemáticas na medida em que aumentam a motivação e envolvem os alunos ativamente na sua própria aprendizagem. Ademais, considero também que tanto os desenhos como o material manipulável permitem uma melhor concretização do raciocínio, pois de acordo com Ponte e Serrazina (2000), “convenientemente orientada a manipulação do material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos (...) permitindo a sua melhor estruturação” (p.116). Neste caso em concreto, possibilita que as crianças visualizem efetivamente as quantidades que estão a comparar.

Através da junção de todas estas estratégias, percebi que o grupo compreendeu bastante bem os novos conceitos e sinais apresentados, tendo sido isto visível ao observar os exercícios realizados de forma correta.



*Figura 1: Explicação da mestranda utilizando desenhos*



*Figura 2: Utilização dos crocos e de material manipulável*

Relativamente à atividade de consolidação dos ditongos dados ao longo da semana, julgo que esta tenha sido aquela que, tanto a mim, como à minha colega Bruna nos deixou mais apreensivas sobre se estaríamos ou não a conseguir que as crianças apreendessem os ditongos e os conseguissem escrever e ler de forma correta. Neste momento, para além de uma breve revisão dos ditongos já lecionados, foi efetuado um jogo digital com recurso ao quadro interativo, onde as crianças deveriam completar palavras com o ditongo correto, identificando o mesmo de entre todas as opções e lendo-o. Esta foi uma tarefa difícil, que acabou por ocupar mais tempo do que o previsto, uma vez que as crianças apresentaram dificuldade na leitura dos ditongos. Para além disso, acabou por ser um momento um pouco parado, em que as crianças acabaram por se distrair pelo tempo que cada um demorava a responder. Perceber estas dificuldades preocupou-nos, por nos fazer pensar que não estaríamos a utilizar as estratégias corretas, mas que também não sabíamos exatamente como abordar o conteúdo de forma diferente.

Quando apresentamos as letras e os ditongos aos grupos, tentamos ao máximo partir do som e isolar o mesmo dentro das sílabas, trabalhando bastante a consciência fonémica, no sentido de os fazer perceber bem os sons associados a determinado grafema, tendo assim sempre bastante atenção ao trabalho da consciência fonológica. Contudo, no que toca à junção de dois sons para a formação de um novo som ainda é por vezes desafiante, mesmo que já tenham sido trabalhados diversas vezes. Penso que, nesta fase, seja normal que ainda existam estas dificuldades, uma vez que estão só agora a iniciar o processo de decifração, por outro lado, perceber os erros constantes numa ficha de trabalho fez-me refletir sobre a forma como temos explicado e trabalhado os ditongos até ao momento.

Assim, reflito se será pertinente, em algumas situações, partir do método global para o método sintético, em vez do inverso para, ao poucos, desconstruir frases e palavras até às sílabas e fonemas, e talvez verem de outra perspetiva os constituintes de uma palavra.

Referindo-me agora à semana como um todo, creio que as estratégias utilizadas pela mestrandia foram adequadas e que esta tem vindo a ter cada vez mais um bom controlo de turma, conseguindo focá-los quando necessário.

### **Bibliografia**

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática Guia Prático para Professores e Educadores*. Areal Editora.

Pronte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Universidade Aberta.


## ANEXO 15

## Planificação de 25 a 27 de outubro

| Segunda-feira |              |   |  |   |
|---------------|--------------|---|--|---|
|               |              | Áreas/Domínios  | Conteúdos  | Aprendizagens esperadas   |
| Manhã         | 9h às 10:30h | Português   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva: responder objetivamente a perguntas</li> <li>• Compreensão e expressão: Articulação e entoação; Alargamento de vocabulário; informação essencial; expressão de ideias</li> <li>• Alfabeto: vogal “A” - grafema maiúsculo; valores fonológicos dos grafemas</li> <li>• Consciência fonológica: perceção e discriminação de fonemas; Consciência fonémica</li> <li>• Compreensão de texto: sequência de acontecimentos; características da narrativa</li> <li>• Compreensão de texto: reconto</li> <li>• Respeito pelo outro</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar pela sua vez de falar, ouvindo e respeitando a vez do outro</li> <li>• Escutar para interagir e responder à questão “Qual o momento que mais gostaste do teu fim de semana?”</li> <li>• Falar na sua vez de forma clara, audível, com boa articulação e exprimindo ideias com uma sequência lógica</li> <li>• Adquirir novo vocabulário: palavras desconhecidas da história</li> <li>• Identificar o grafema maiúsculo “A” em palavras escritas</li> <li>• Identificar os fonemas correspondentes ao grafema “a” em palavras ditas oralmente</li> <li>• Compreender que o grafema “a” corresponde aos fonemas: “à”, “á” e “ã”</li> <li>• Identificar unidades da língua: sílabas e fonemas</li> <li>• Identificar a informação essencial da história, recontando-a numa sequência lógica de acontecimentos</li> <li>• Conseguir identificar personagens, espaços e problemáticas (características da narrativa)</li> <li>• Representar por escrito o grafema correspondente aos fonemas trabalhados</li> </ul> |
|               |              | - Oralidade<br>- Compreensão  |  |   |
|               |              | - Expressão   |  |   |
|               |              | Cidadania e desenvolvimento   |  |   |
|               |              | Atividade e estratégias   |  | Recursos  |
|               |              | <b>3) Sessão de relaxamento</b><br>No espaço do refetório, com todas as turmas da escola presentes, a mestrandu Bruna irá dinamizar a sessão de relaxamento. Ao som de música as crianças farão duas repetições de movimentos como rodar os braços e as mãos, os pés, a cintura, os ombros e o pescoço, |  | Recursos físicos e materiais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula</li> <li>• Manta</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>alternando entre a esquerda e a direita. Depois, enquanto massajam as orelhas devem fazer 14 agachamentos. Em seguida serão iniciadas as respirações profundas, repetidas 3 vezes. Os alunos colocam as mãos no peito e, de olhos fechados, repetem as seguintes afirmações: “Eu sou um ser maravilhoso”, “Eu sou um ser de luz”, “Quando erro, aprendo mais”, “Eu sou único”, “Eu amo-me exatamente como sou”, “Eu confio em mim e a minha professora confia também”, “Assim é, assim é e assim é. Pronto! Está feito!”. Seguidamente, ainda com as mãos no peito, cada um deve agradecer por duas coisas positivas que aconteceram durante a manhã. As crianças deverão imaginar um sol muito brilhante por cima de si, pegando nele com as mãos e manuseando-o para a esquerda e para a direita enquanto o tornam mais pequenino até que caiba no peito, ativando o seu escudo dourado onde só existem mimos e pensamentos positivos. Esfregando as mãos, os alunos espalharão esses mimos pelo planeta, e por eles próprios em locais do corpo que eventualmente lhes possam doer. Por fim, irão dar o abraço à pessoa mais importante da sua vida – eles próprios. Espreguiçam-se, e em fila dirigem-se para a sala de aula.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “A aranha Antonieta e o 1 2 3” (anexo 1)</li> <li>• Cartões com palavras com a letra “a”</li> <li>• Grafismo do “A” maiúsculo (anexo 2)</li> <li>• Exercício de grafismo para a Yosmari (anexo 3)</li> <li>• Manual “TOP! Português” (página 26, exercício 1, 2, 3 e 4)</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de crianças</li> <li>• Professora cooperante</li> <li>• Mestradas</li> </ul> |
|  | <p><b>4) <u>Hora das novidades</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À medida que as crianças vão entrando na sala e colocando os seus pertences nas mesas, ser-lhes-á pedido que se dirijam e se sentem em roda na manta existente no chão da sala para dar início à hora das novidades. Aqui cada criança terá a oportunidade de partilhar como foi o seu fim-de-semana, referindo o que fez, com quem e qual a sua atividade/situação favorita durante o mesmo. Em seguida será explicado ao grupo quais as atividades que a Bruna tem planificadas para o dia, para que estas saibam o que as espera ao longo do mesmo. Terminada esta primeira parte será dado início à primeira atividade.</li> </ul> <p><b>5) <u>Revisão da letra “a” e continuação do estudo da mesma: “A” maiúsculo</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para introduzir este tema, tendo em conta que na semana anterior se iniciou o estudo da letra “a”, a Patrícia fará com as crianças uma breve revisão, questionando-as sobre a letra que aprenderam na semana anterior e quais os fonemas correspondentes à mesma. Ser-lhes-á também pedido que digam palavras que conhecem que começam por “a” e que identifiquem a mesma em algumas palavras escritas.</li> <li>• Em seguida, a Patrícia irá efetuar a leitura do livro “A aranha Antonieta e o 1 2 3” (anexo 1) apenas até ao momento em que é apresentado o número 4 (p.23), uma vez que o livro servirá também de introdução ao número 4.</li> <li>• No fim da leitura a Patrícia pedirá às crianças um breve reconto da história, utilizando as características da narrativa, de forma a criar uma sequência de eventos. Seguidamente as</li> </ul> | <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Feedback</li> </ul>  |

|                  |  |  |                         |
|------------------|--|--|-------------------------|
| 11h às<br>12:30h | <p>crianças serão questionadas sobre as palavras começadas com “a” e “A” que é possível encontrar na história e sobre o porquê de algumas se escreverem com “A” maiúsculo. As palavras estarão também escritas em cartões para que as crianças possam identificar o grafema na palavra depois de identificar o fonema de forma oral.</p> <p><b>6) <u>Grafismo do “A” maiúsculo</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois do momento coletivo anterior, teremos o grafismo da letra “A” maiúscula, que se iniciará com a explicação de como fazer o grafismo “A” no quadro branco, pela Patrícia, devendo as crianças abrir posteriormente o manual “TOP! Português” na página 26 para a realização do exercício 2 e 3.</li> <li>• Em seguida será projetada da página 26 do manual “TOP! Português”, para que as crianças em grupos de três possam passar com o seu dedo pelo grafismo da letra no quadro interativo, onde estará a Bruna, passando em seguida para o quadro branco onde ficará a Patrícia para o auxílio do desenho do grafismo com caneta e finalmente para o quadro de giz, onde estará a professora Liliana também para apoiar as crianças no desenho da letra com o material giz.</li> <li>• Ao terminarem, as crianças serão encaminhadas para o seu lugar para iniciarem os grafismos no seu caderno onde se colocará previamente os exercícios para aprendizagem do grafismo (anexo 2). Neste tempo será necessário aplicar sobre cada aluno uma atenção mais individualizada, pelo que, caso seja preciso a mestranda que está a observar e a professora cooperante poderão circular pela sala, auxiliando os alunos.</li> <li>• Terminado este momento, as crianças poderão realizar o exercício 1 e 4 da página 26 do manual “TOP! Português” <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Nesta fase, irá fazer-se com a Yosmari um trabalho diferenciado, na medida em que esta terá no seu caderno grafismos que ajudarão a realizar o grafismo “A” primeiro (anexo 3), depois passará então para o grafismo do “A” passando por cima do tracejado (anexo 2) e em seguida para o grafismo da letra “A” no caderno de forma livre. Finalmente, tentará realizar a letra “A” entre duas linhas. Neste momento, considerando que esta precisa de um apoio mais personalizado da nossa parte, a Bruna irá ficar junto dela, dando-lhe esse apoio.</li> </ul> </li> </ul> |  |                         |
|                  | Intervalo  |  |                         |
|                  | Áreas/Domínios   | Conteúdos  | Aprendizagens esperadas |
| Matemática       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números naturais: número 4</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e representar o grafema do número 4</li> </ul> |                         |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Números e operações</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação do grafema do número 4</li> <li>Representações numéricas do 4</li> <li>Contagens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Associar diferentes representações ao número 4 (ábaco, dado, dedos da mão, cubos...)</li> <li>Identificar que representações correspondem ao número 4 e quais não correspondem</li> <li>Realização de pequenas contagens: acrescentar e retirar objetos de um conjunto de forma a obter 4 objetos</li> </ul>  |
|  | Atividade e estratégias   |  | Recursos   |
|  | <p><b>3) Introdução ao número 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Depois de todas as crianças chegarem à sala, a Patrícia irá utilizar novamente o livro “A aranha Antonieta e o 1 2 3” (anexo 1). Para isso, irá questionar as crianças sobre o que é que elas pensam que poderão aprender mais com a história para além da letra “a”, chegando em conjunto à conclusão de que se podem aprender os números e de que iremos trabalhar o número 4. Assim a Patrícia irá perguntar se ainda se recordam da divisão da casa em que estava a Antonieta quando descobriu o número quatro e que objetos encontrou em grupos de 4. Para auxiliar neste momento será utilizado um PowerPoint (anexo 4) com as imagens dos objetos encontrados pela Antonieta na história. O PowerPoint conterá ainda alguns conjuntos de objetos com 2, 3 ou 5 elementos, devendo as crianças identificar se estes podem ou não representar o número 4.</li> <li>Em seguida a Patrícia questionar as crianças sobre as formas de representação dos números que já conhecem e como as podem utilizar para representar o 4 (dedos das mãos, ábaco, cubinhos de ligar, barras de quizner...)</li> <li>Posteriormente irão abrir o livro “TOP! Matemática” na página 30 para observarem as representações e o grafismo do 4. Em seguida, a Patrícia irá explicar sobre que faz o grafismo do 4 no quadro para que depois em grupos de três se desloquem até ao quadro interativo, onde estará a Bruna, para passar o dedo por cima do grafismo do 1, depois farão no quadro branco com o meu auxílio o grafismo do 4 a caneta, e finalmente no quadro de giz com a professora Liliana farão também o 4 com o giz.</li> <li>À medida que vão terminando, dirigem-se aos seus lugares para realizar os exercícios 1, 3, 4 e 5 da página 30 do manual “TOP! Matemática”</li> </ul> <p> A Yosmari terá no seu caderno, um grafismo que a irá auxiliar a realizar o grafismo do 4 (anexo 5) Seguidamente fará o grafismo do 4 (manual) com tracejado e, por fim, tentará realizar o grafismo do 4 numa folha branca.</p> <p><b>Tarefa extra:</b> Para as crianças que forem terminando todas as tarefas anteriores ser-lhes-á</p> |  | <p>Recursos físicos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de aula</li> <li>Quadro branco</li> <li>Quadro de giz</li> <li>Quadro interativo</li> <li>Corpo</li> <li>Barras de quizner</li> <li>Dado</li> <li>Ábaco</li> <li>Manual “TOP! Matemática”</li> <li>Livro “A aranha Antonieta e o 1 2 3” (anexo 1)</li> <li>PowerPoint (anexo 4)</li> <li>Grafismo de apoio para a Yosmari (anexo 5)</li> <li>Tarefa extra (anexo 6)</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo de crianças</li> <li>Professora cooperante</li> <li>Mestrandas</li> </ul> <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> <li>Feedback</li> </ul> |

|        |            |   |   |  |  |
|--------|------------|---|---|--|--|
|        |            | disponibilizada uma ficha com palavras com a letra “a” que terão de circundar. Em seguida deverão registar, no espaço destinado na ficha o número de “a” que encontraram. Poderão ainda contar as sílabas da palavra (anexo 6).   |   |  |  |
| Almoço |            |   |   |  |  |
| Tarde  | 14h às 15h | Áreas/Domínios  | Conteúdos   | Aprendizagens esperadas  |  |
|        |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Artística – Artes Visuais<br/>- Experimentação e Criação</li> <li>• Português<br/>- Oralidade</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura sugerida: pintura soprada</li> <li>• Criatividade e Imaginação: criar algo concreto a partir de uma mancha de tinta</li> <li>• Contacto com diferentes materiais e técnicas</li> <li>• Compreensão e expressão: produção de um pequeno discurso</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma pintura através da utilização correta da técnica de pintura soprada: soprar corretamente de forma a movimentar a tinta; colocar uma quantidade de tinta adequada</li> <li>• Ser capaz de imaginar a forma de uma criatura (inseto, animal...) na sua mancha de tinta e completar o desenho de acordo com a sua imaginação e criatividade</li> <li>• Experimentar diferentes materiais e técnicas, apropriando-se das mesmas</li> <li>• Utilizar mais do que um tipo de material e técnica numa mesma criação: colagem de cartolinas, desenhar com lápis de cor, canetas de feltro...</li> <li>• Construir um pequeno discurso que contenha as seguintes informações: nome da personagem criada, grau de parentesco com a aranha Antonieta e o que faz na aldeia das Árvores Amarelas</li> <li>• Falar de forma articulada e audível, com frases gramaticalmente corretas</li> </ul> |  |
|        |            | Atividade e estratégias   |   |  | Recursos   |
|        |            | <p><b>1) <u>Criação plástica a partir da técnica de tinta soprada</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com todas as crianças na sala, a Patrícia irá sugerir, a partir do contexto do livro “A aranha Antonieta e o 1 2 3” que as crianças criem aranhas ou outros bichos que façam parte da família/aldeia da Antonieta, utilizando a técnica da tinta soprada. Para isso será distribuída a cada criança uma folha de papel mais grossa, alguns recipientes com tinta misturada com um pouco de água e uma palhinha. A Patrícia irá demonstrar primeiro o processo que as crianças devem seguir mostrando-lhes os seguintes passos antes de começarem:</li> </ul> |   |  | <p>Recursos físicos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula</li> <li>• Folhas brancas</li> <li>• Palhinhas</li> <li>• Tintas</li> <li>• Recipientes</li> <li>• Lápis de cor</li> </ul> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Com a folha apoiada na mesa, colocar, com cuidado, um pouco de tinta na mesma;</li> <li>2- Pegar na palhinha, colocá-la na boca e em direção à tinta, soprando;</li> <li>3- Ir soprando de acordo com o caminho que a tinta vai tomando na folha e com a direção que queremos que continue;</li> <li>4- Podemos ir colocando tintas de várias cores até obter um resultado que nos agrade;</li> <li>5- Quando terminarmos, completamos o desenho com os elementos que faltarem, como olhos, boca, braços, cabelo, mãos, cauda, etc, com o auxílio de lápis, canetas de feltro, pedaços de cartolina ou papel colorido.</li> </ol> <p>No final, as crianças deverão apresentar a sua criação, dizendo o bichinho que criação, o seu nome se tem ou não grau de parentesco com a aranha e qual a sua função na aldeia das Árvores Amarelas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canetas de feltro</li> <li>• Cartolinas/papéis coloridos</li> </ul> <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de crianças</li> <li>• Professora cooperante</li> <li>• Mestrandas</li> </ul> <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Feedback</li> </ul> |
|--|--|---|--|

### **10ª Reflexão semanal – 16 a 18 de maio de 2022**

A presente reflexão, referente à minha semana de intervenção tem como objetivo refletir sobre a abordagem pedagógica adotada ao longo da semana. Assim, irei refletir sobre questões relacionadas com a Pedagogia por Projeto e a forma como escolhi aplicá-la, relacionando a mesma a visão da flexibilidade curricular e interdisciplinaridade que levou a uma proposta integradora em termos de conteúdos.

Esta semana, tive a oportunidade de implementar uma atividade sobre a qual já pensava praticamente desde o início do semestre – a utilização da plataforma digital TikTok como meio para a abordagem da Expressão Dramática e do Cinema. A ideia estava inicialmente um pouco perdida, pois apenas sabia que pretendia criar com as crianças um pequeno vídeo em que fossem evidentes aprendizagens sobre um conteúdo de outra área do saber. Com a sugestão do tema da evolução tecnológica fez ainda mais sentido utilizar esta rede social para a divulgação do projeto, por se enquadrar perfeitamente no tema.

A intenção de utilizar a plataforma TikTok partiu, não só pelo visível interesse que as crianças demonstraram por esta rede social, mas também como forma de evidenciar que esta, tal como todas as outras redes sociais, também podem ser úteis e educativas, depende apenas da forma como são utilizadas e do conteúdo que escolhemos consumir. Para além disso, hoje em dia existem diversas novas profissões relacionadas com as redes sociais que têm vindo a evoluir cada vez mais e para as quais as escolas ainda não têm um olhar aberto. Nesse sentido, considereei que seria igualmente importante que as crianças compreendessem que as profissões ligadas ao mundo digital, são uma realidade e uma opção cada vez mais válida, tanto nos dias hoje, como no futuro.

Assim acabámos por transformar esta semana, num momento de Pedagogia por Projeto, em que houve ligação e integração de saber entre todas as áreas a desenvolver. Num primeiro momento foi necessário fazer um ponto de situação sobre o que já se conhecia sobre as tecnologias, iniciando posteriormente o processo de pesquisa. Por outro lado, para a utilização da plataforma TikTok, seria pertinente compreender quantos alunos da escola conhecem e/ou utilizam a aplicação, utilizando assim a recolha e o tratamento de dados para que conseguíssemos concluir a pertinência ou não da utilização da aplicação.

Desta forma, mobilizámos aprendizagens presentes nas novas aprendizagens de matemática e que, do meu ponto de vista fazem todo o sentido, já que os alunos devem ir mais além do que apenas “Analisar e interpretar a informação de natureza estatística (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.10), mas sim passar por processos de “Formular questões sobre características qualitativas e quantitativas (...)”; “Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos (...)”; “Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo (...)” e “Recolher dados através de um dado método de recolha (...)” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.37), processos pelos quais os alunos passaram efetivamente. Por fim, para que fosse possível realizar a divulgação foi necessária a

criação de um texto dramático para a realização do vídeo, resgatando conteúdos do português trabalhados na semana anterior.

De acordo com Silva (2011), os projetos extrapolam os limites da sala de aula favorecendo a interdisciplinaridade como abordagem de ensino e pesquisa. Esta foi sem dúvida uma realidade experienciada ao longo desta semana, uma vez que, em primeiro lugar, o trabalho de pesquisa esteve presente todos os dias. Para este trabalho de pesquisa optei por não fornecer previamente os sites ou livros onde as crianças deveriam pesquisar com o propósito de que as mesmas selecionassem elas próprias os sites e livros e conseguissem selecionar a informação de forma eficaz, compreendendo o que é ou não importante. Para além disso, tencionava igualmente que confrontassem informação, ou seja, que não utilizassem a informação que encontraram no primeiro site que abriram, mas que percebessem se a informação é a mesma em mais do que uma página web ou livro – que testassem a sua fiabilidade. Por outro lado, as aprendizagens efetuadas pelas crianças foram muito além dos conteúdos propostos nas Aprendizagens Essenciais, como a evolução das tecnologias, a recolha de dados ou a criação de um texto dramático, trabalhando as diversas áreas de competências descritas no *Perfil dos Alunos*. Arrisco-me inclusive a dizer que apenas a área de competência “Saúde, Bem-Estar e Ambiente” não foi incluída.

É neste sentido, do desenvolvimento das competências do *Perfil do Aluno* que as aprendizagens realizadas ao longo da semana extrapolam, como refere Silva (2011), os limites da sala de aula, na medida em que estas competências pretendem preparar os alunos para a sua vida futura, pois, tal como referido no próprio documento “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...)” (Martins et al., 2017, p.15), dando a entender a intenção de preparação para o exercício futuro de cidadania.

Cosme (2018), menciona também que

É a autenticidade e o sentido de articulação entre disciplinas que deverá constituir a maior preocupação de quem se envolve no desenvolvimento de tais projetos. O que se pretende é que uma tal articulação possa contribuir para ampliar a possibilidade de aprendizagens dos alunos, exponenciando os significados das mesmas, otimizar os procedimentos ou rentabilizar o tempo disponível de trabalho (...). (p.16)

Estas palavras vão ao encontro do defendido até ao momento. Considero que, quando a autora se refere ao exponenciar dos significados das aprendizagens, isto só pode acontecer quando os alunos estão verdadeiramente envolvidos nas suas tarefas, mostrando-se empenhados na sua realização e prazer nas descobertas realizadas, algo que foi possível observar ao longo desta semana.

A afirmação de Cosme (2018) faz-me também refletir sobre a questão da rentabilização do tempo. A verdade é que a interdisciplinaridade, que leva à integração de aprendizagens e conhecimentos pode facilitar a organização do tempo que temos para lecionar todos os conteúdos, visto que trabalhamos diversas aprendizagens em conjunto. Um exemplo disto foi, a escrita do texto dramático que, sendo necessário para a realização do vídeo, pôs em prática conhecimentos adquiridos anteriormente

interligando duas áreas do saber – As expressões e o Português – ficando evidente a necessidade que existe em dominar diversos conteúdos de outras áreas, quando o foco são, por exemplo, as Expressões.

Isto significa também que a divisão estanque dos tempos no horário letivo para o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio, como existe na instituição de Prática Pedagógica, na maioria do tempo, não faz qualquer sentido, sendo por vezes até confusa quando se pretende que a nossa prática enquanto professores se baseie, entre outros princípios, na interdisciplinaridade.

Tendo em consideração tudo o descrito e defendido, gostaria também de ressaltar que este caminho traçado por mim e pela minha colega Bruna, no sentido de interligar áreas do saber e procurar que as crianças se desenvolvam além dos conteúdos das Aprendizagens Essenciais, tem sido gratificante, tendo nós evoluído bastante neste sentido. Creio que estamos aos poucos, a encontrar uma forma de trabalho com a qual nos identificamos e que pretendemos que continue a marcar não só o nosso trabalho enquanto mestrandas no restante do semestre, como o nosso trabalho enquanto profissionais.

### **Bibliografia**

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Obtido de

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18dejulho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/aemat\\_1a\\_2021\\_.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1a_2021_.pdf)

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Silva, W. (2011). Construção da Interdisciplinaridade no Espaço Complexo de Ensino e Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 582-602.

**8ª Reflexão semanal – 2 a 4 de maio de 2022**

A presente reflexão, referente à minha terceira semana de intervenção tem como objetivo refletir sobre as minhas atitudes enquanto interveniente ao longo da semana. Irei começar por fazer uma apreciação geral da semana, aprofundando em seguida os pontos que considero mais bem conseguidos e menos bem conseguidos, explicando o que faria de forma diferente. Em seguida pretendo focar-me na utilização da estratégia “O fio da História” como forma de planificar uma semana integradora, trabalho proposto para a Unidade Curricular de Didática do 1º CEB II.

Como referi na reunião semanal, esta foi, até ao momento, a semana em que me senti melhor enquanto interveniente e em que considereei que a interação entre as crianças e os conteúdos/tarefas foi mais interessante de observar e de refletir. Os alunos demonstraram bastante interesse e curiosidade na questão da migração e dos fluxos migratórios, conteúdo que acabou por, ao se discutirem as razões que levam as pessoas a emigrar, nos levar para uma pertinente discussão sobre impostos: porque os pagamos e para que servem, abordando conceitos e explicações importantes sobre a vida em sociedade. Neste sentido, e embora tenha havido aspetos a melhorar e certamente aprendizagens esperadas que possam não ter sido completamente atingidas, acredito ter ido um pouco mais além do que esperava em termos de competências a atingir com o grupo, trabalhando princípios, valores e competências presentes no *Perfil dos Alunos*.

Neste contexto, Martins et al. (2017) defendem que a escola é um “(...) ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar (...)” e que estas têm “(...) que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de impossibilidade de mudanças aceleradas” (p.7). Assim, e referindo também que os jovens devem adquirir ferramentas indispensáveis ao exercício da sua cidadania plena, ativa e criativa (sublinhando neste caso concreto os dois primeiros conceitos) socorro-me destas palavras para justificar a minha escolha pedagógica de enveredar pela curiosidade dos alunos sobre o assunto já mencionado, pois acredito que este tipo de conhecimentos prepara as crianças enquanto cidadãos competentes, algo que é também trabalho da escola.

Fazendo uma ligação entre a apreciação global e os pontos mais bem conseguidos, creio que um deles foi ter dado abertura à discussão sobre os impostos, salários e reformas que tanto suscitou interesse nas crianças, uma vez que se trata de uma aprendizagem que, na minha perspetiva, deveria estar incluída nas aprendizagens essenciais de todos os anos de escolaridade, por preparar as crianças para a vida real (mesmo estando de certa maneira presente no *Perfil dos Alunos*).

Devido a esta discussão sobre a necessidade de pagar impostos, acabei por fazer com as crianças um exercício que, não estando planificado, julguei relevante: calcular o desconto mensal de IRS num ordenado. Sabendo que as crianças têm demonstrado alguma dificuldade em calcular descontos e que esta competência já foi trabalhada diversas vezes, adotando na última uma estratégia ligada ao cálculo mental – a reta numérica – aproveitei essa exploração anterior para voltar a reavivar esse conteúdo mostrando mais uma utilidade existente no quotidiano relacionada com o cálculo dos descontos. Desta forma, e

parafrazeando novamente Martins et al. (2017), acredito ter desenvolvido uma das ações docentes determinante para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos* – abordar conteúdos de cada área do saber associando-os a situações que estão presentes na vida quotidiana no aluno ou no seu meio sociocultural e/ou geográfico recorrendo a recursos diversificados.

Relativamente aos pontos menos bem conseguidos enfoco, em primeiro lugar, a atividade da União Europeia. Apesar de ter havido um momento mais dinâmico onde as crianças tiveram de selecionar informação de vídeos que observaram para registar as vantagens de fazer parte da UE, reflito agora, que talvez toda a descoberta da UE pudesse ter sido feita através de pesquisa autónoma em grupos que apresentariam os seus resultados a toda a turma, tornando-se assim uma aprendizagem mais significativa para os alunos. No momento da planificação esta foi uma opção que cogitei, porém, tendo tantos outros momentos de pesquisa e trabalho em grupo, julguei que este primeiro momento devesse ser um pouco mais “teórico” e desenvolvido por mim. Não só isso como também a gestão de tempo é ainda algo difícil para os grupos, o que me fez pensar que seria mais produtivo haver um equilíbrio maior entre o tempo de pesquisa autónoma (ao longo de toda a semana) e o tempo mais “centrado no professor”. Agora, olhando para trás, percebo que se lhes tivesse cingido a pesquisa a alguns sites com respostas bastante diretas e concisas, teria conseguido um envolvimento maior da turma, e até uma melhor compreensão do conteúdo, conseguindo gerir também o tempo.

A migração também foi um ponto em que falhei em termos de explicação das consequências da emigração, não tendo ficado estas bem explicadas, algo que pretendo corrigir assim que possível.

A planificação desta semana foi pensada e estruturada para ser a semana da proposta integradora, ou seja, três em dias em que a área do Português, da Matemática, do Estudo do Meio (sociedade e natureza) e Expressões Artísticas (dança e drama/teatro) se interligam umas com as outras num processo de interdisciplinaridade, onde as referidas áreas do saber cooperam entre si conduzindo à tal integração de conhecimentos. Assim, de acordo com Dias e Hortas (2018) citados por Campino e Dias (2019) “consideramos la integración curricular como la expresión de la interdisciplinariedad en la gestión del currículo en la classe” (p.178)

Vendo a integração, ou neste caso a proposta integradora, pelos pontos de vista mencionados e também pelo de Guimarães e Levy (1993) citado por Campino e Dias (2019), em que defendem uma prática pedagógica que se rege por situações de ensino que privilegiem a elaboração de projetos prevê a presença de uma integração de saberes, em que o contributo das diversas disciplinas é crucial para um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema de estudo, posso afirmar que de facto, o nosso conjunto de atividade e tarefas planificado para a semana se tratou de uma proposta integradora em que o tema de estudo profundo foi a emigração e a gestão de uma viagem em família.

Ainda que o objetivo tenha sido atingido, planear uma proposta integradora não é algo fácil, principalmente quando almejamos uma interdisciplinaridade entre todas as áreas do currículo, pois será possível, por exemplo, que nem todas as áreas tenham o mesmo nível de aprofundamento. No caso do Português este acaba por estar sempre presente em todas as tarefas, nem que seja pela compreensão de leitura de um problema matemático, pela interpretação de um texto de Estudo do Meio ou pela

apresentação de uma dramatização. Já conseguir integrar a componente da sociedade e da natureza do estudo do meio demonstrou ser um desafio. Ainda que haja aprendizagens ligadas aos três domínios do Estudo Meio, nem sempre é fácil fazer uma boa ligação entre tudo. Neste caso, tínhamos planificado abordar uma das aprendizagens que engloba os três domínios, mas acabou por não haver tempo, dado que outras tarefas se estenderam.

Para nos ajudar a integrar todas as áreas em três dias de atividades, decidimos utilizar a estratégia “Fio da História” abordada na didática do Meio Social do semestre anterior e com a qual ficámos com curiosidade em trabalhar e que consiste na utilização da estrutura narrativa da criação de histórias seguindo as categorias da narrativa utilizadas no Português como a definição do contexto, do cenário, das personagens, incidentes críticos (problemática) e eventos finais (a sua resolução), etc. Esta estratégia tem a vantagem de ser flexível na escolha do tema a trabalhar, isto é, não necessita de ser um conteúdo histórico ou do Estudo do Meio, embora o contexto para a nossa narrativa tenha partido daí. Outra vantagem, que foi decisiva para a sua utilização foi o facto de como mencionam Freitas e Solé (2003), ser uma forma inovativa de integração curricular, algo que era imprescindível nesta semana.

Assim, através desta estratégia foram não só trabalhadas as categorias do texto narrativo, as razões da emigração, o planeamento de uma viagem e da mudança de país, conhecimento de novas culturas através da dança, o conflito que pode ser (ou não) uma mudança tão grande num contexto familiar através da dramatização, como também algo que é imprescindível nos dias de hoje – a Educação Financeira – que, embora não esteja presente na forma de aprendizagens essenciais para o 4º ano de escolaridade é, na visão de Dias et al (2013), um dos domínios da educação para a cidadania, componente transversal do currículo a ser utilizado no contexto de ensino aprendizagem de qualquer disciplina ou área não disciplinar, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora trabalhar com o “Fio da História” e será uma estratégia que pretendo levar comigo para as minhas futuras práticas enquanto professora.

Hoje, posso dizer que a sua implementação não foi obviamente perfeita. Consigo perceber, agora com um certo distanciamento que certas características desta estratégia poderiam ter sido mais aprofundadas, como a questão da investigação das formas de viver (Freitas & Solé, 2003), por exemplo dos nativos do país para onde a família iria emigrar, fazendo uma comparação entre as culturas e estilos de vida. Por outro lado, sei também que para além da proposta integradora ter de ser realizada em no máximo 3 dias (uma semana de Prática Pedagógica) temos também de gerir os conteúdos em sala de aula com o tempo que se tem, levando-nos a fazer opções pedagógicas que nos fazer por vezes não aprofundar tanto certos temas, como foi o caso.

Em conclusão, esta foi mais uma semana de aprendizagens, tanto para nós como para as crianças, e também de desafios, em que foi preciso gerir o trabalho em grupo e os interesses das crianças com a gestão de tempo e de conteúdos a abordar. Foi também uma das semanas em que identifiquei um maior desenvolvimento das áreas de competência do *Perfil dos Alunos*.

## Bibliografia

- Campino, D., & Dias, A. (2019). Integração Curricular no 1ºCEB - da prática à formação. *ATAS DO IV ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA* (pp. 175-186). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, T., Alves, P., Basto, R., . . . Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, O Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência .
- Freitas, M. L. A. V. & Solé, M. G. S. (2003) O USO DA NARRATIVA NOS ESTUDOS SOCIAIS. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 10 (8), pp. 216-230.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. E., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

### **12ª Reflexão semanal individual – 30 de maio a 1 de junho de 2022**

A presente reflexão, referente à minha última semana de intervenção, tem como objetivo refletir sobre dois tópicos centrais, sendo que em primeiro lugar debruçar-me-ei sobre a tarefa de português implementada no primeiro tempo da manhã de terça-feira – a notícia –, referindo-me ao porquê de ter considerado colocá-la em prática da forma que coloquei e como poderia ter modificado os pontos menos bem-conseguidos. Em seguida, penso ser importante fazer uma breve reflexão sobre o momento de segunda-feira de manhã, no qual teve lugar o conselho de turma e a importância que o mesmo tem como espaço de partilha e reflexão de atitudes por parte das crianças.

Como conteúdo para a aula de português de terça-feira, escolhi abordar os tipos de texto, falando sobre as características do texto informativo e da notícia - textos estes ainda não abordados por nós, mestrandas – tendo por intuito que no final da aula houvesse um momento de escrita de texto, neste caso de uma notícia.

Toda a primeira parte da aula mais expositiva, em que a turma observou em sites duas notícias distintas, penso ter sido bem conseguida, uma vez que os textos eram adequados e as crianças conseguiram identificar sem grandes dificuldades as partes que constituem a notícia. Para além disso, o próprio grupo já tinha algum conhecimento sobre o conteúdo, provavelmente já abordado em outros momentos e anos de escolaridade anteriores.

Já na segunda parte da aula, os alunos apresentaram dificuldades na realização da parte escrita. Estas dificuldades foram discutidas com o professor Hugo, chegando-se à conclusão de que, na sua maioria, estas sucederam do facto de não existir um recurso de planificação para orientar os alunos no seu processo de escrita. Tal como referido na reunião semanal, ao abordar as características da notícia, distinguir as partes da mesma através de exemplos e tendo os pares acesso à sua capa de gramática, onde estão discriminadas todas as características do tipo de texto, julguei que não seria necessário mais nenhum suporte de organização. Os pares apenas teriam de se guiar pelas perguntas a que devem responder na *lead* e no corpo de texto.

No entanto, percebo agora que, mesmo com essas indicações, é necessário que as mesmas estejam mais explícitas e acessíveis e não no meio de um texto explicativo, por muito curto que seja. Um recurso de planificação é algo indispensável em certos níveis de escolaridade e de desenvolvimento pela organização e sistematização que permite, tornando as informações com as quais vamos trabalhar mais claras. Este tema já foi alvo de reflexão da minha parte em outras reflexões semanais quando, por exemplo, refiro na minha 4ª reflexão semanal que

Esta [a planificação de texto] é importante, segundo Barbeiro e Pereira (2007), porque permite tomar consciência de que o processo da escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto e que, a seleção e organização de conteúdo e informação constituem instrumentos indispensáveis para passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias, para uma escrita em que as

decisões quando à integração, ou não de determinada informação e quanto à organização de texto constituem aspetos fundamentais.

No entanto, desta vez, talvez pelo tipo de texto, não consegui antecipar a sua necessidade.

Confesso também que enquanto discutíamos esta questão da planificação, pensei que ao trazer este recurso poderia fazer com que os pares demorassem ainda mais tempo a começar efetivamente a sua escrita, todavia foi óbvio que a maior demora foi por estarem perdidas e não saberem por onde começar, algo que teria sido facilmente ultrapassado (pelo menos em alguns grupos) com o recurso de planificação textual.

O resultado final ficou pela construção de um título e da *lead*, até mesmo em grupos com alunos bastante bons na construção de texto. Depois de toda esta reflexão acerca do assunto, percebi que na semana de intervenção conjunta pretendo voltar a trabalhar a construção de uma notícia, construindo desta vez um recurso de planificação e tendo também em conta a questão de não misturar as características da narrativa com as da notícia, ou seja, pedirei às crianças que construam um texto com base em algo que vivenciaram.

Por fim, relativamente a esta atividade, gostaria de falar também da questão da formação de grupos. Sei que os grupos devem ser pensados com antecedência às atividades para que não haja compassos de espera e o ritmo da aula seja fluido ou até rápido por uma questão de gestão de tempo e também da turma, pois sei também que o professor Hugo tem toda a razão quando diz que com outra turma estes momentos de indecisão não podem acontecer ou vamos perder a turma por completo. No entanto, entendo que esse não é o caso da turma em questão e que me é possível, por vezes, ter estas indecisões ou escolher no momento, mesmo que não seja a melhor estratégia.

Referindo-me agora ao segundo tópico desta reflexão – o conselho de turma – esta semana, os assuntos trazidos pelas crianças para o mesmo foram, não desvalorizando os anteriores, do meu ponto de vista, dos mais problemáticos que discutimos até ao momento. Embora a turma seja pequena e a maior parte dos alunos não sejam problemáticos, há algumas exceções que destabilizam a turma. Tento sempre ter em mente que estas crianças não têm os comportamentos que têm por maldade (ou apenas por maldade), visto que para além das dificuldades de aprendizagem que têm, que por vezes podem estar também ligadas à gestão de emoções, têm também, em alguns casos, históricos familiares complexos e talvez até alguma falta de apoio.

A gestão de emoções é um campo que, até nós adultos, por vezes não conseguimos gerir, precisando do apoio de profissionais, de família e até de professores, por isso imaginemos as crianças que ainda estão em desenvolvimento e não têm o discernimento e as capacidades emocionais e cognitivas que os adultos já possuem (ou deveriam possuir).

Neste sentido, considero que o conselho de turma tem um papel importante na gestão de emoções, de conflitos e de reflexão sobre as nossas atitudes. Toda a turma utiliza o conselho de turma para resolver conflitos ocorridos na escola, independentemente do adulto responsável pela situação no momento. É aqui que se sentem confortáveis em partilhar (até mesmo os responsáveis por uma situação menos agradável), e em que todas as partes têm a oportunidade de serem ouvidas e, claro, chamadas à atenção. Esta ideia vai

ao encontro do que diz Coruche (2000), ao falar da implementação do Conselho Diário na sua sala. Esta refere que “O Diário e o Conselho foram, a meu entender, instrumentos de grande importância no desenvolvimento sócio-moral destas crianças.” (p.36).

Por muito que a situação seja errada, tento sempre que a minha postura nestes momentos seja de tentar compreender todos os lados e fazer cada um refletir sobre o que disse ou fez, questionando-os sobre o porquê de o terem feito e se acham que a atitude tida foi a mais correta. Penso que é também importante que a turma, ao considerar uma atitude não correta, pense numa outra forma de reagir que não fosse incorreta e, principalmente, que fosse mais eficaz para resolver o problema inicial. Ademais, o facto de ficar sempre registada uma aprendizagem sobre o ocorrido, sendo papel das crianças pensar na frase que vai ficar registada sobre o incidente, leva a que haja obrigatoriamente uma pequena reflexão e compreensão do que estava errado. Mais uma vez, a autora citada anteriormente (2000) refere um episódio de conflito em pares que foi discutido no Conselho e registado no Diário de modo que os intervenientes partilhassem as razões do ocorrido de forma a evitar situações semelhantes.

No caso desta segunda-feira ficou registado, por exemplo, que não devemos utilizar palavras das quais não sabemos o significado, mesmo que um colega a esteja a utilizar e que devemos ter atenção ao que dizemos sobre os outros, porque os podemos estar a prejudicar seriamente.

Em suma, esta foi mais uma semana de reflexão e aprendizagem. Como já mencionado, pretendo refazer a atividade da notícia para que faça sentido em termos didáticos e também para compreender se através de uma planificação as dificuldades são ultrapassadas. Relativamente aos Conselhos de turma, são algo que quero sem dúvida implementar nas minhas práticas futuras, independentemente de seguir a pedagogia MEM.

## **Bibliografia**

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coruche, M. (2000). O Modelo Pedagógico do MEM no 1º ciclo. *Escola Moderna*, 8, 34-41.

## ANEXO 19

### 1. Observa as imagens.



Retirado do filme "Mulan" da Walt Disney Feature Animation



Retirado do filme "UP - Altamente!" da Pixar



Retirado do livro "A fada desastrada" de Renata Gil



Retirado do filme "Big Hero 6" da Walt Disney Pictures



Retirado do livro "O Jaime é uma sereia" de Jessica Love



Retirado do filme "A Bela e o Monstro" da Walt Disney Pictures



Retirado do livro "Super-Homem - Homem de Aço" de John Byrne



Retirado da série "A Doutora Brinquedos" da Brown Bag Films

1.1 – De todas estas imagens, qual é a imagens que gostas mais? Consegues dizer-me porquê?



1.2 - Qual é a que gostas menos? Consegues dizer-me porquê?

1.3 - Com qual das imagens te achas mais parecido? Porquê?



1.4 - Qual destas personagens gostavas de ser? Consegues dizer-me porquê?

2. Observa a tabela.

2.1 - Coloca um X na personagem a que achas que corresponde cada característica.

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
|                 |  |  |
| Chorar          |   |   |
| Ser sensível    |   |   |
| Ser forte       |   |   |
| Ser corajoso/a  |   |   |
| Ser carinhoso/a |   |   |
| Ser agressivo/a |   |   |
| Ser educado/a   |   |   |
| Ser cuidadoso/a |   |   |

2.2 – Faz o mesmo para estas personagens.

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
|                 |  |  |
| Chorar          |   |   |
| Ser sensível    |   |   |
| Ser forte       |   |   |
| Ser corajoso/a  |   |   |
| Ser carinhoso/a |   |   |
| Ser agressivo/a |   |   |
| Ser educado/a   |   |   |

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| Ser cuidadoso/a |  |  |
|-----------------|--|--|

## ANEXO 20

| <b>Atividade 1</b> – 24 de Novembro de 2021  |  |  |
|--|--|--|
| Leitura e discussão da história “O Jaime é uma Sereia”.<br>Observação de imagens com homens e mulheres.  |  |  |
| <p><b>Mestranda:</b> Nem todos conhecem o Jaime, porque houve alguns meninos que me responderam a uma entrevista, e nessa entrevista havia personagens de livros e filmes e uma das personagens era o Jaime. E o título desta história é “<i>O Jaime é uma Sereia</i>”. É uma história que tem poucas palavras, por isso têm de observar bem os desenhos para compreender. Quando eu fizer perguntas ou quiserem dar a vossa opinião colocam o braço no ar. Este é o primeiro desenho (abre o livro).</p> <p><b>E:</b> É uma menina ou é um menino?</p> <p><b>N6:</b> É um menino. Jaime é menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> (começa a ler). Este menino chama-se Jaime e esta senhora é a avó dele. Lá atrás estão algumas sereias. O Jaime adora sereias.</p> <p><b>N6:</b> O quê?! Mas ele é um menino!</p> <p><b>ML:</b> Mas há meninos que gostam de coisas de menina.</p> <p><b>E:</b> Até existem sereios!</p> <p><b>G6:</b> Eu gosto de sereios. Eu quero ter uma cauda de sereia.</p> <p><b>Mestranda:</b> (continua a leitura, vira a página). Ele estava a ler o livro e é como se ele tivesse começado a entrar dentro de água, começou a ficar sem as peças de roupa como se se estivesse a transformar...</p> <p><b>Todos:</b> Numa sereia!</p> <p><b>Mestranda:</b> Que era o que ele queria ser, porque ele adora sereias. (vira a página).</p> | <p><b>T6:</b> Parece quase uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> É quase como se se estivesse se transformar numa sereia.</p> <p><b>N6:</b> Pois parece, porque o cabelo e a boca e os olhos... e a cauda.</p> <p><b>Mestranda:</b> (vira a página).</p> <p><b>Todos:</b> Uau! É uma sereia!</p> <p><b>N6:</b> É uma menina.</p> <p><b>G6:</b> É um sereio.</p> <p><b>N6:</b> E é uma menina.</p> <p><b>G6:</b> É um sereio.</p> <p><b>N6:</b> Mas é uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> É o Jaime. Mas já vamos descobrir isso.</p> <p><b>G6:</b> Está ali um peixeão.</p> <p><b>Mestranda:</b> E sabes o que é que o peixe lhe está a dar? Um colar. (continua a ler). Vamos meu querido, esta é a nossa estação – disse a avó do Jaime. As sereias ficaram no comboio e o Jaime saiu com a avó.</p> <p><b>Mestranda:</b> (continua a ler) Avó viste as sereias - perguntou o Jaime. Vi meu querido, eu vi as sereias. Avó, eu também sou uma sereia – disse o Jaime.</p> <p><b>N6:</b> O quê?!</p> <p><b>Mestranda:</b> E a avó respondeu: vou tomar banho. Porta-te bem. O que é que acham que a avó achou disto?</p> <p><b>N6:</b> Que não é verdade.</p> <p><b>L:</b> Não achou verdade.</p> | <p><b>N:</b> Achou super estranho. Não sabia o que o é que ele estava a dizer.</p> <p><b>M:</b> Ele não sabia o que estava a falar e era muito estranho.</p> <p><b>Mestranda:</b> O Jaime teve uma boa ideia! Começou a tirar todas as roupas quer tinha vestidas, foi buscar as flores da avó e conseguiu prendê-las na sua cabeça e por também umas florzinhas da jarra.</p> <p>Acham que ficou bonito?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Depois ele olhou para a cortina e achou que dava um bom vestido com uma cauda. (vira a página). Oh-oh! A avó saiu do banho. Pela cara dela, como é que acham que ela está?</p> <p><b>Todos:</b> Zangada.</p> <p><b>Mestranda:</b> Porque é que tu achas que ela pode estar chateada com o Jaime?</p> <p><b>N6:</b> Porque ele estragou a casa toda.</p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que há mais alguma razão para ela estar chateada?</p> <p><b>N:</b> porque ele fez uma asneira.</p> <p><b>D6:</b> Porque ele espalhou terra.</p> <p><b>Mestranda:</b> (continua a ler). Anda cá meu querido – disse a avó do Jaime depois de se ter ido vestir. É para mim avó? É para ti Jaime. O que é que a avó lhe deu?</p> <p><b>N6:</b> Um colar para ele se transformar em sereia.</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Mestranda:</b> Vamos ver.</p> <p>Como é que o Jaime ficou quando recebeu o colar?</p> <p><b>Todos:</b> Contente.</p> <p><b>G6:</b> Porque ele queria ser uma sereia e o sonho dele realizou-se.</p> <p><b>Mestranda:</b> Onde vamos? Perguntou o Jaime. Já vais ver.</p> <p>Sereias! – murmurou o Jaime.</p> <p><b>N6:</b> Tu és um sereio.</p> <p><b>Mestranda:</b> O Jaime está aqui com a avó. Há meninas mascaradas de Lagosta, alforreca, sereia e peixe. Talvez fosse uma festa de máscaras. (vira a página) São sereias! Como tu meu querido, elas são sereias como tu. Anda, vamos juntar-nos a elas – disse a avó do Jaime. E foi mesmo isso que eles foram fazer. Temos aqui umas sereias, não temos?</p> <p><b>M:</b> Ele comprou uma cauda de sereia.</p> <p><b>G6:</b> Não, saiu da pele dele.</p> <p>-----</p> <p><b>Momento de discussão:</b></p> <p><b>Mestranda:</b> N6, o que é que aconteceu ao longo desta história?</p> <p><b>N6:</b> O Jaime queria ser uma sereia.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então eu tenho uma pergunta. Vocês estavam a dizer que também existem sereios. As sereias são as raparigas. Os rapazes são os tritões. Então porque é que o Jaime queria ser uma sereia e não um tritão?</p> <p><b>G6:</b> Porque ele gosta de ser uma menina.</p> | <p><b>L:</b> Porque ele gosta de ser uma sereia.</p> <p><b>G6:</b> Há meninas que querem ser meninas e há meninas que querem ser meninas, como a A6, que disse que queria ser um menino, não é A6?</p> <p><b>A6:</b> Eu quero ser um menino para sempre.</p> <p><b>L:</b> Mas você é menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Posso fazer outra pergunta? Qual é a diferença entre ser tritão e ser sereia?</p> <p><b>G6:</b> Porque um tritão é um menino e uma sereia é uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que o Jaime queria ser uma menina?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>N6:</b> Sim, porque ele tinha o cabelo longo.</p> <p><b>Mestranda:</b> T6, achas que o Jaime queria ser uma menina?</p> <p><b>T6:</b> Acho que ele quer ser um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então porque é que ele quer ser uma sereia? Ele disse que era uma sereia e não um tritão. Se ele quisesse ser um tritão a história chamava-se: “O Jaime é um tritão”, mas ele diz que é uma sereia. Mas ele é um menino.</p> <p>Será que ele é um menino?</p> <p><b>Todos:</b> Não</p> <p><b>Mestranda:</b> A6, o que é que tu achas à cerca do Jaime? Achas que ele queria ser uma menina?</p> <p><b>A6:</b> Não tenho a certeza.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu G6, o que achas?</p> | <p><b>G6:</b> Ele quer ser uma sereia, porque ele é um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas as sereias são meninas.</p> <p><b>G6:</b> Sim, mas ele é um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas aqui diz que ele é uma sereia.</p> <p><b>G6:</b> Então ele está a mentir ao livro.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas ele não pode ser uma sereia?</p> <p><b>G6:</b> Pode, à vontade. Até pode ser um boi se ele quiser.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6 o que é que tu querias dizer?</p> <p><b>B6:</b> Que eu acho que ele é uma sereia.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então, mas se as sereias são meninas, ele quer ser uma menina? Ou só gosta de coisas de menina?</p> <p><b>M:</b> Sim.</p> <p><b>N:</b> Eu sei. Ele via aquelas meninas muito giras e queria ser igual a elas.</p> <p><b>M:</b> Porque ele tem um nome de menino e é uma menina. E é por isso que ele quer ser uma sereia.</p> <p><b>Mestranda:</b> D6, o que é que tu achas?</p> <p><b>D6:</b> Acho que ele quer ser uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu N6?</p> <p><b>N6:</b> Eu acho que ele quer ser uma menina, porque viu aquelas garotas muito giras.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu T6?</p> <p><b>T6:</b> Acho que ele é um menino e não quer ser uma menina.</p> |
|---|---|--|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>L:</b> Ele viu as sereias e quer ser uma sereia.</p> <p><b>ML:</b> Eu acho que é porque o seu coração mandou.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então o Jaime pode querer ser uma menina, mas será que ele não pode só gostar de coisas de menina?</p> <p><b>Todos:</b> Pode.</p> <p><b>G6:</b> Pode comprar perfumes de mulher.</p> <p>Pode no Carnaval mascarar-se de Elsa.</p> <p><b>G6:</b> Pode-se disfarçar de tubarão.</p> <p><b>Mestranda:</b> A6, acho que foi a E que disse que tu gostavas de ser um menino?</p> <p><b>G6:</b> A minha irmã quer ser um menino e eu quero ser uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Não gostas de ser menino?</p> <p><b>G6:</b> Gosto.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu A6, gostas de ser menina?</p> <p><b>A6:</b> Abana a cabeça negativamente</p> <p><b>Mestranda:</b> Não?</p> <p><b>A6:</b> Gosto mais de coisas de menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ok, gostas mais de coisas de menino. Tu gostas de super-heróis, mas gostas de ser uma menina? Gostas de ti como és, ou gostavas de ser um menino?</p> <p><b>A6:</b> Um menino.</p> <p><b>G6:</b> Pode cortar o cabelo.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas ela pode cortar o cabelo e ser uma menina ou não?</p> | <p><b>A6:</b> Sim.</p> <p><b>G6:</b> Se ela cortar o cabelo assim já é um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Na verdade, eu não sei se o Jaime gostaria de ser uma menina. Por exemplo, eu sou uma menina, mas ao longo do tempo em que eu fui crescendo, podia ter percebido que não me sentia muito menina e que gostava mais de ser um menino. Às vezes acontece. E também há meninos que gostavam de ter um corpo de menina. Há uma diferença entre ser menina e gostar de coisas de menino e quer ser um menino.</p> <p><b>N6:</b> Eu também gosto de brincar com brinquedos de menino, não me importo.</p> <p><b>D6:</b> Eu também brinco com as bonecas da minha amiga.</p> <p><b>Mestranda:</b> N6, tu gostas de brincar com que brinquedos que costumam ser de menino?</p> <p><b>N6:</b> Carrinhos</p> <p><b>Mestranda:</b> Isso faz de ti um rapaz?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Faz com que tu sejas um rapaz?</p> <p><b>N6:</b> Eu acho que sim.</p> <p><b>G6:</b> Oh professora, eu gosto de brincar com bonecas.</p> <p><b>Mestranda:</b> E isso faz de ti uma menina?</p> <p><b>G6:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Exatamente. Nós brincamos com brinquedos que normalmente são os meninos que brincam, mas isso não faz com que mudemos de corpo, pois não?</p> | <p><b>Mestranda:</b> D6 gostas de brincar com alguma coisa que costuma ser de menina?</p> <p><b>D6:</b> Sim, as bonecas da minha amiga.</p> <p><b>Mestranda:</b> O D6 costuma brincar com muitas meninas. Isso faz dele uma menina?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>N6:</b> Eu na carta do Pai Natal também escolhi uma coisa de menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Olhem, a M, a L e a A6 têm camisolas que são azuis-escuras. E são meninos por causa disso?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E se o G6 tivesse uma camisola cor-de-rosa vestida, era uma menina?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mesmo com as unhas pintadas, não é.</p> <p><b>A6:</b> Eu também pedi uma coisa de menino ao Pai Natal. Os transformers. Quero fazer coleção.</p> <p><b>Mestranda:</b> Pois é. As coisas de que nós gostamos não fazem com que nós sejamos meninos ou meninas. Nem os brinquedos, nem as roupas, nem as cores. Eu até acho que não devia haver brinquedos para meninos e para meninas. Os brinquedos deviam ser para todos e cada um escolhia aquilo que gostava. O que acham desta ideia?</p> <p><b>Todos:</b> Sim!</p> <p><b>Mestranda:</b> Então ao longo desta história percebemos que o Jaime gostava de que?</p> <p><b>Todos:</b> Sereias.</p> |
|---|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Mestranda:</b> Em certas alturas ele estava vestido com T-shirt e calções, como os meninos se costumam vestir. Mas ele queria mesmo era estar vestido como?</p> <p><b>Todos:</b> Como uma sereia.</p> <p>-----</p> <p><b>Mestranda:</b> As máscaras de dinossauro podem ser só usadas por meninos?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6 o que é que tu achas? Podem ser usadas só por meninos?</p> <p><b>B6:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas sabes que quando recebeste essas máscaras disseste que só o teu irmão é que ia poder usar, porque eram para menino. Mas também usas. Também gostas delas.</p> <p><b>B6:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então querias que fossem como?</p> <p><b>B6:</b> Com princesas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ah! Voltando ao livro, o que o Jaime queria mesmo era usar um vestido, por isso ou o Jaime queria ser uma menina ou o Jaime gosta de ser menino, mas também gosta muito de roupas de menina e não deixa de ser menino por causa disso.</p> <p><b>E:</b> Eu disse que a A6 é uma menina menino.</p> <p><b>A6:</b> Podemos brincar com quem quisermos, não interessa o que somos.</p> <p><b>Prof:</b> Oh E, mas a A6, não é um menino é uma menina.</p> | <p><b>E:</b> Ela é menina e a mochila é um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas a mochila não é uma pessoa. Achas que a A6 é um menino por causa da mochila?</p> <p>Então imagina que não conhecias a A6 e a vias a entrar na escola com esta roupa e esta mochila. Ias achar que era um menino ou uma menina.</p> <p><b>E:</b> Os dois.</p> <p><b>Mestranda:</b> E porquê?</p> <p><b>E:</b> Porque ela tem a mochila de menino, a máscara de menino, os sapatos de menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então o que é que ela tem de menina?</p> <p><b>E:</b> Os olhos, o cabelo.</p> <p><b>Prof:</b> Mas há meninos que tem o cabelo como a Ana.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então e se a A6, aparecesse com o cabelo como o do D6, é menino ou menina?</p> <p><b>E:</b> Agora é que parece mesmo um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ias achar que era um menino?</p> <p><b>E:</b> Eu ia-me baralhar, porque ela cortou o cabelo.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas se ela te dissesse que continuava a ser uma menina tu acreditavas?</p> <p><b>E:</b> Acreditava.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ias continuar a chamar-lhe Ana?</p> <p><b>E:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Vamos imaginar que o G6 aparecia aqui na escola com a roupa que tu tens vestida, com brilhantes e</p> | <p>unicórnios. Ias achar que era menino ou menina? O que achas N6?</p> <p><b>N6:</b> Acho que continuava a ser um menino.</p> <p><b>D6:</b> Eu também acho.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu T6?</p> <p><b>T6:</b> Acho que continuava a ser um menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> E deixavas de brincar com ele?</p> <p><b>T6:</b> Não.</p> <p><b>E:</b> Eu achei que ele ia ficar menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quando olham para o Jaime, o que vêm?</p> <p><b>N6:</b> Parece uma menina.</p> <p><b>T6:</b> Parece um menino.</p> <p><b>M:</b> continua a ser um menino, mas parece uma menina.</p> <p><b>C:</b> Ele tem o seu gosto.</p> <p><b>L:</b> Uma menina.</p> <p><b>B6:</b> Um menino.</p> <p><b>ML:</b> Um menino.</p> <p><b>A6:</b> Um menino.</p> <p><b>G6:</b> Também menino.</p> <p><b>E:</b> Os dois.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ok. Então a conclusão desta atividade é que as roupa que nós vestidos e as coisas com que brinquemos não definem se somos meninos ou meninas.</p> |
|--|--|--|

## ANEXO 21

| <b>Atividade 2</b> – 30 de Novembro de 2021   |   |  |
|---|---|--|
| Visualização e discussão de pequenos vídeos – Brave: Indomável e Como Treinar o Teu Dragão.   |   |  |
| <p><b>Mestranda:</b> Quem é que acha que menino e meninas podem ser amigáveis?</p> <p><i>A maioria diz que ambos podem ser amigáveis.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Guerreiro/a.</p> <p><i>Dizem que só os meninos podem ser guerreiros.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Amoroso/a.</p> <p><i>A maioria disse que ambos são amorosos.</i></p> <p>T6 acha que só as meninas são amorosas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Tímido/a.</p> <p><i>A maioria diz que ambos são tímidos.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Desajeitado/a.</p> <p><i>A maioria diz que ambos são desajeitados.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Forte.</p> <p><b>E:</b> meninos e meninas são fortes.</p> <p>T6 e ML dizem que os rapazes são mais fortes.</p> <p><i>A maioria diz que ambos os géneros são fortes.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Carinhoso/a.</p> <p>B6 acha que só as meninas são carinhosas.</p> <p><i>A maioria diz que ambos são carinhosos.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Corajoso/A</p> <p><i>A maioria diz que ambos são corajosos.</i></p> | <p><b>Mestranda:</b> Inteligente</p> <p><i>A maioria diz que ambos são inteligentes.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Medroso/a.</p> <p><i>A maioria diz que ambos podem ser medrosos.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Engraçado/a.</p> <p><i>A maioria diz que ambos são engraçados.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Determinado/a.</p> <p><i>A maioria diz que ambos são determinados.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Gentil.</p> <p><i>A maioria diz que ambos podem ser gentis.</i></p> <p>-----</p> <p><b>Sobre o primeiro filme: Brave – Indomável</b></p> <p><b>Mestranda:</b> Quem é que me diz o que estava a acontecer naquele bocadinho de filme que nós vimos?</p> <p><b>N:</b> A menina não se queria casar.</p> <p><b>Mestranda:</b> A mãe dela decidiu que queria que ela se casasse para haver um rei, mas ela não queria. Então a mãe decidiu que os meninos iam fazer o que?</p> <p><b>Todos:</b> Uma competição. De arco e flecha.</p> <p><b>Mestranda:</b> Sabem quem é que escolheu o arco e flecha?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Foi a Mérida. A Mérida estava feliz por eles</p> | <p>estarem a competir pela mão dela em casamento?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E o que é que ela fez?</p> <p><b>M:</b> Foi atirar nos arcos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Há bocadinho eu ouvi alguém dizer que a Mérida também era uma guerreira.</p> <p><b>E:</b> Fui eu.</p> <p><b>Mestranda:</b> E Porque é que achas isso?</p> <p><b>E:</b> Porque ela tinha um arco e uma flecha e ela também estava toda arranjadinha.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ela gostava daquela roupa?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>G6:</b> Ela rasgou aquilo</p> <p><b>Mestranda:</b> N6 como é que tu achas que a Mérida gostava mais de estar vestida?</p> <p><b>N6:</b> Com umas calças? E uma camisola.</p> <p><b>Mestranda:</b> Eu acho que ela gostava de vestir roupas que a deixassem mexer-se à vontade. Então pelo que vocês viram no filme quais é que acham que são as características da Mérida?</p> <p><b>Todos:</b> Guerreira. Corajosa.</p> <p><b>Mestranda:</b> Será que ela é forte?</p> <p><b>Todos:</b> Muito forte.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6 do que tu viste achas que era forte e corajosa?</p> <p><b>B6:</b> Sim.</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Mestranda:</b> Mas vocês disseram que guerreira era só para os meninos...</p> <p><b>M:</b> Não, agora é para as meninas também.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então posso por aqui? (coluna ambos)</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E ela era medrosa?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E acham que era inteligente?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que era determinada?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>G6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Porquê?</p> <p><b>E:</b> Porque ela estava sempre à frente dos arcos e a fazer a coisas até ao fim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Achas que ela é determinada?</p> <p><b>B6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ela decidiu que também queria ir competir. E fez isso não fez?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>G6:</b> Para que ela casasse com ela mesma.</p> <p><b>N:</b> Eu acho que a Mérida era mesmo determinada, porque mesmo que a mãe lhe tenha dito para parar ela continuou.</p> <p><b>Mestranda:</b> Isso mesmo. Concordas D6?</p> <p><b>D6:</b> Sim.</p> | <p><b>Mestranda:</b> Acham que ela era amigável?</p> <p><b>Todos:</b> Alguns dizem sim outros dizem não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ok, naquele bocadinho que eu vos mostrei não dá para perceber.</p> <p>-----</p> <p><b>Sobre o segundo filme: Como Treinar o Teu Dragão.</b></p> <p><b>Mestranda:</b> E no segundo filme que nós vimos o que é que estava a acontecer?</p> <p><b>D6:</b> Era um menino que estava a tentar matar um dragão que não conseguias.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ele estava á procura do dragão não era? E para quê?</p> <p><b>D6:</b> Para o matar, para o pai ficar feliz, mas ele não conseguia.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas porque é que o pai dele ia ficar feliz?</p> <p><b>D6:</b> Porque o pai dele não queria que existissem dragões.</p> <p><b>Mestranda:</b> (dá contexto do filme).E ele conseguiu matá-lo?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quando o menino chegou ao pé do dragão como é que ele estava?</p> <p><b>ML:</b> Triste. Porque estava preso.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então o menino podia tê-lo matado?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Não?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> | <p><b>Mestranda:</b> Se ele quisesse podia. O dragão estava preso, não ia conseguir sair dali. Mas ele não o matou, pois não?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>ML:</b> Mas porque é que o dragão estava a assustar o rapaz, se ele salvou a vida do dragão?</p> <p><b>Mestranda:</b> Ele salvou-lhe a vida, mas antes tentou matá-lo. Achas que o dragão gostou disso?</p> <p><b>ML:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Pois não. Por isso é que o tentou assustar.</p> <p>O menino não o matou. Mas acham que ele estava com medo do dragão? T6.</p> <p><b>T6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então podemos dizer que o menino é medroso?</p> <p><b>M:</b> Sim.</p> <p><b>G6:</b> Mais ou menos.</p> <p>Ao início teve medo, mas depois foi corajoso.</p> <p><b>D6:</b> Quando encontro o dragão e o soltou.</p> <p><b>Mestranda:</b> Certo. Foi um pouco dos dois. E quem é que há pouco vocês também disseram que foi corajosa?</p> <p><b>Todos:</b> A Mérida.</p> <p><b>Mestranda:</b> E vocês acham que o menino era desajeitado?</p> <p><i>Uns dizem que não e outros sim.</i></p> <p><b>C:</b> Acho que era.</p> <p><b>B6:</b> Eu também.</p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que ele era forte?</p> |
|---|--|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>B6:</b> Não sei.</p> <p><b>Mestranda:</b> ML?</p> <p><b>ML:</b> Porque ele estava vestido de guerreiro e tentou matá-lo. Mas eu sei que ele vai ser amigo do dragão.</p> <p><b>Mestranda:</b> Isso quer dizer que ele é amigável?</p> <p><b>ML:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então e aqueles que faltam, por exemplo, tímido, acham que a Mérida e o Hiccup eram tímidos?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E carinhoso?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quem?</p> <p><b>Todos:</b> A Mérida.</p> <p><b>G6:</b> E o hiccup.</p> <p><b>Mestranda:</b> Eu acho que se ele não matou o dragão, se ficou amigo dele e se tratou dele, se calhar ele era carinhoso.</p> <p>E engraçado, algum era?</p> <p><b>A6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quem?</p> <p><b>A6:</b> O hiccup.</p> <p><b>Mestranda:</b> E a Mérida?</p> <p><b>A6:</b> Ela é engraçada.</p> <p><b>Mestranda:</b> E gentil?</p> <p><b>M:</b> Eu acho que o Hiccup sim, porque ele não queria matar o dragão.</p> <p><i>Uns dizem que não e outros sim.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que o menino era inteligente?</p> | <p><b>E:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Porquê?</p> <p><b>E:</b> Ele não foi muito inteligente. Ele não estava a fazer as coisas muito bem feitas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ele era um pouco desajeitado. Mas ele não construiu uma máquina para apanhar aquele dragão?</p> <p><b>G6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então ele é inteligente ou não?</p> <p><b>M:</b> Sim.</p> <p><b>E:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E forte?</p> <p><b>G6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quem é que disse que não?</p> <p><b>M e E.</b></p> <p><b>Mestranda:</b> Porquê?</p> <p><b>M:</b> Porque ele não queria matar o dragão.</p> <p><b>E:</b> porque ele não matou o dragão. Não tinha coragem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas vocês disseram que a Mérida era forte. Isso quer dizer que há meninas que podem ser fortes e meninos que podem não ser. Então há alguma</p> <p><b>Mestranda:</b> N6, concordas?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> É verdade que vocês já tinham posto a maioria daquelas características aqui, na coluna dos meninos e das meninas, mas afinal, há alguma destas características que seja só para meninas?</p> <p><b>E:</b> Sim. Carinhoso.</p> | <p><b>G6:</b> Não, também é para os meninos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Se disseram que o Hiccup é carinhoso, acho que não é uma característica só das meninas.</p> <p><b>E:</b> Já sei uma. Só as meninas é que se podem maquilhar.</p> <p><b>Mestranda:</b> Só as meninas?</p> <p><b>E:</b> Não, os meninos também como aquela foto que mostraste (conchita).</p> <p><b>Mestranda:</b> Então todos podem.</p> <p><b>G6:</b> Eu uso em casa.</p> <p><b>Mestranda:</b> E só para os meninos?</p> <p><b>G6:</b> Arranjar carros.</p> <p><i>Mestranda coloca uma foto de uma mulher a arranjar um carro.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> Quem é que esta a arranjar aquele carro?</p> <p><b>G6:</b> Uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então as meninas também podem arranjar carros. Há alguma coisa que só os meninos possam fazer?</p> <p><b>E:</b> Ir para o campo de futebol.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas há equipas de futebol feminino.</p> <p><b>ML:</b> Eu sei uma coisa que só os meninos podem fazer. Cortar a barba.</p> <p><b>Mestranda:</b> É justo. Mas tirando fazer a barba, todas estas características e profissões podem ser feitas por meninos e meninas</p> <p><b>ML:</b> Aqui na escola há um campo de futebol e as meninas também jogam.</p> |
|---|---|--|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>A6:</b> eu adoro jogar futebol.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ok, as meninas podem ser guerreiras e os meninos?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6, achas que o menino era guerreiro?</p> |  |  |
|---|--|--|

## ANEXO 22

| <b>Atividade 3</b> – 15 de Dezembro de 2021 e 12 de janeiro de 2022   |  |   |
|---|--|---|
| Leitura e discussão da história “As raparigas também podem...”  |  |   |
| <p><b>Mestranda:</b> Só de verem esta imagem sobre o que acham que é a história?</p> <p><b>E:</b> Acho que é uma história sobre uma menina que queria ser pirata.</p> <p><b>N:</b> Acho que era uma menina que gostava mesmo muito, muito de ser pirata.</p> <p><b>N6:</b> Sobre uma pirata.</p> <p><b>Mestranda:</b> Vou-vos dizer o título desta história e quem quiser pode dar outra opinião.</p> <p>O título deste livro é: As raparigas também podem.</p> <p><b>N:</b> As meninas também podem ser piratas.</p> <p><b>M:</b> A menina pode ser pirata também.</p> <p><b>N6:</b> Eu acho que as meninas também podem porque têm estratégias.</p> <p><b>C:</b> Eu acho que não podem ser só os meninos a ser piratas. As meninas também podem.</p> <p><b>E:</b> Uma menina também pode ser pirata.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então este livro fala de coisas que as meninas também podem ser. Porque é que acham que vamos ler este livro?</p> <p><b>E:</b> Para sabermos melhor que as meninas podem fazer coisas de meninos e os meninos podem fazer coisas de meninas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Há coisas de menina e coisas de menino?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> | <p><b>N6:</b> sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> O que?</p> <p><b>N6:</b> Brinquedos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas as meninas não podem brincar com carrinhos, com Super-heróis e jogar à bola?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E os meninos não podem brincar com bonecas, com cozinhas?</p> <p><b>N6:</b> Sim, podem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então se todos podem brincar com tudo, há coisas de menino e de menina?</p> <p><b>N6:</b> Só não podem uma coisa.</p> <p><b>Mestranda:</b> O quê?</p> <p><b>N6:</b> Roupa de menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então, mas a A6 costuma andar com roupas que normalmente se diz que são de menino.</p> <p><b>N6:</b> Ela gosta de ser um menino? Ou queria ser um menino?</p> <p><b>A6:</b> Se eu comprar roupa de menina eu não a vou usar, porque eu só uso roupa de menino.</p> <p><b>Mestranda:</b> Inicia a leitura. Este menino diz que o futebol não é para as raparigas. Isso é verdade?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E há ou não equipas de futebol feminino?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> | <p><b>Mestranda:</b> (<i>Continua a leitura</i>) Há aqui muitas roupas iguais às da A6. Ela é um menino por usar estas roupas?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><i>Continua a leitura.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> B6, o que é que nós aprendemos com esta história?</p> <p><b>B6:</b> Os meninos e as meninas podem ser aquilo que quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Boa! E sobre as roupas? Há roupas para menino e para menina ou simplesmente roupa para todos?</p> <p><b>D6:</b> Há roupa para menino e para menina, mas todos podem usar.</p> <p>-----</p> <p><b>Retoma da atividade dia: 12 de janeiro de 2022</b></p> <p><b>Mestranda:</b> N, consegues dizer-me o que está a acontecer nestas imagens?</p> <p><b>N:</b> Eu também posso fazer ballet.</p> <p><b>Mestranda:</b> Ok, os meninos podem gostar de fazer judo, mas também podem gostar de fazer ballet. E há algum problema nisso?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Se os meninos quiserem fazer ballet passam a ser meninas?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> E acham que é correto gozar com os meninos que gostam de dançar?</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Exato. Até porque se não houvesse meninos a dançar, como é que fazíamos nos espetáculos, as meninas iam dançar sempre sozinhas?</p> <p><b>A6:</b> Quando eu andava na outra escola havia meninos que gozavam comigo, porque achavam que eu não podia usar coisas de meninos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Vocês acham que isso é correto?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><i>Passa a página.</i></p> <p><b>Mestranda:</b> T6, o que é que tu vês aqui?</p> <p><b>T6:</b> Roupa.</p> <p><b>Mestranda:</b> De que cores?</p> <p><b>T6:</b> Rosa.</p> <p><b>Mestranda:</b> Certo. Com desenhos de joaninhas e arco-íris, cores mais claras. E deste lado?</p> <p><b>T6:</b> Roupas com dinossauros.</p> <p><b>Mestranda:</b> E roupas mais escuras, capacetes de cavaleiro. Isto significa o quê? Que os meninos podem vestir o que...</p> <p><b>Todos:</b> ...quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Sabem uma coisa? Eu acho que as roupas não são nem de menino, nem de menina. Acho que são só roupas e podemos vestir o que quisermos.</p> <p><b>N6:</b> Mas os meninos não usam sutiã.</p> <p><b>Mestranda:</b> Verdade. Normalmente são só as meninas.</p> | <p><b>A6:</b> Uma vez eu fui a uma loja, onde a mãe queria que eu escolhesse roupa de menina, mas estava-me a apetecer comprar a roupa de menino e a senhora da loja só me quis mostrar o lado das meninas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Acham que a senhor teve uma atitude correta?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>L:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Achas L? A A6 queria ver a roupa de menino e a senhora não lhe mostrou. Não podia ter mostrado todas as roupas?</p> <p><b>M:</b> Se calhar foi sem querer. Ela achou que ela só gostava de roupa de menina.</p> <p><b>N:</b> O meu irmão usa roupas que eram minhas quando era bebé.</p> <p><b>Mestranda:</b> Porque a tua mãe guardo-as para as usar agora.</p> <p><b>A6:</b> A senhora também podia ter perguntado.</p> <p><b>D6:</b> Ela podia ter dito assim: qual é a que tu queres, a das meninas ou dos meninos?</p> <p><b>Mestranda:</b> Sim, era mais correto.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6, consegues dizer-me o que é que achas que está a acontecer nestas imagens?</p> <p><b>B6:</b> O menino está a chorar no chão. Porque caiu.</p> <p><b>Mestranda:</b> E aqui?</p> <p><b>B6:</b> O menino está a andar de baloiço.</p> <p><b>Mestranda:</b> E está muito contente. Aqui, querem ilustrar que os meninos podem estar alegres, mas quando estão tristes também podem chorar. Não só são as meninas.</p> | <p><b>E:</b> Todos nós já chorámos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Eu sei que isto pode parecer um bocadinho tonto, é obvio que os meninos também podem chorar! Mas sabem que há muitas pessoas que costumam dizer que os meninos não devem demonstrar os seus sentimentos. Acham que isso é correto?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Eu também não. Podem estar felizes, e se estiverem tristes podem chorar e se estiverem zangados também podem dizer que estão zangados.</p> <p><b>L:</b> O meu pai já chorou.</p> <p><b>Mestranda:</b> Exato. E as meninas também podem dizer quando estão chateadas, não podem?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> D6, percebes o que está a acontecer nestas imagens?</p> <p><b>D6:</b> Os meninos podem ter cabelo comprido.</p> <p><b>Mestranda:</b> Exato! Podem ter cabelo comprido ou cabelo curto e não faz mal.</p> <p>Nesta imagem seguinte, o autor quer dizer que os meninos podem gostar de brincar só com meninos, mas também podem gostar de brincar só com meninas.</p> <p><b>D6:</b> Como eu, também gosto de brincar com as meninas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Exato. E também podem querer ser veterinários, ou bailarinos, ou então podem querer ser bombeiros. Ou policias.</p> <p>E também podem ser corajosos. Mas se tiverem medo faz mal?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> |
|--|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Mestranda:</b> E aqui C, diz-me qual é que é a diferença entre estas duas imagens.</p> <p><b>C:</b> O menino está vestido de pirata e têm o quarto todo de pirata, e a menina...</p> <p><b>Mestranda:</b> É um menino.</p> <p><b>C:</b> E um menino vestido de unicórnio.</p> <p><b>Mestranda:</b> Boa. Olha esta é a última página. E esta história acaba igual, tanto do lado das meninas como do lado dos meninos e diz assim...</p> <p><b>D6:</b> No outro dia eu perguntei à minha mãe se podia pintar as unhas e ela disse que não, que isso era só para meninas. Mas não, também é para meninos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Eu também acho.</p> <p><b>E:</b> Olha o G6, já pintou as unhas.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então a conclusão é que os meninos só podem brincar com carrinhos e as meninas só podem brincar com bonecas, é isso?</p> <p><b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>E:</b> Os meninos e as meninas podem brincar com o que quiserem. Não há brinquedos só para meninas nem só para meninos.</p> <p><b>Mestranda:</b> B6, os meninos e as meninas podem gostar os dois do mesmo tipo de roupa? Podem gostar os dois de vestir cor-de-rosa?</p> <p><b>B6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E podem gostar os dois de vestir azul?</p> <p><b>B6:</b> Sim.</p> | <p><b>Mestranda:</b> E se o menino gostar de vestir rosa e a menina azul, também pode ser?</p> <p><b>B6:</b> Sim.</p> <p><b>E:</b> Até os meninos podem usar às vezes saia se eles quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Verdade. Agora a pergunta vai para o T6. Os meninos e as meninas só podem brincar com um tipo de brinquedos ou com todos os brinquedos que quiserem?</p> <p><b>T6:</b> Podem brincar com todos os brinquedos que quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Boa. Agora vou perguntar à A6. E profissões e coisas eu gostamos de fazer. Só as meninas é que podem querer ser bailarinas ou cozinheiras?</p> <p><b>A6:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então podem querer ser mais o que?</p> <p><b>A6:</b> Podem querer ser tudo o que elas quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> Muito bem. Agora, para além desta história, lembram-se que também vos contei a do Jaime e também vimos um bocadinho daqueles filmes da Disney. Durante essas atividades todas que nós fizemos sabem de que é que andámos a falar? De uma coisa chamada igualdade de género. A M acha que sabe o que é. Vamos ouvir.</p> <p><b>M:</b> Eu acho que é que as meninas podem vestir o que quiserem e os meninos e as meninas também. E podem fazer o que quiserem.</p> <p><b>Mestranda:</b> É mais ou menos isso, sim. Significa que meninos e meninas são iguais nos seus direitos. Meninos e meninas têm direito a brincar com o que quiserem, a terem a profissão que quiserem.</p> | <p>Então, agora eu tenho outra pergunta: Se olharmos para uma pessoa e para a forma como ela se veste será que conseguimos dizer como é que ela é em termos de características?</p> <p><b>E:</b> Eu acho que sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então vamos ver. Temos aqui a imagem do Jaime. N6, Como é que achas que o Jaime em termos de personalidade? Se olhares para ele vestido de sereia dirias que ele era forte?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E dirias que é sensível e carinhoso?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E muito carinhoso?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu E, o que achas?</p> <p><b>E:</b> Eu acho que ele é corajoso e também que ele gosta de coisas de menino e de menina, mas pode gostar mais de coisas de menina. E que é medroso.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu M, o que achas?</p> <p><b>M:</b> Acho que ele gosta muito de sereias e que quer ser uma menina.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas será que ele não pode gostar de brincar com carros?</p> <p><b>M:</b> Pode.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então afinal, nós sabemos que ele gosta muito de sereias porque ele nos disse no livro, mas nós olhamos para ele assim vestido de sereia e não sabemos se ele gosta de carros, pois não?</p> |
|--|---|--|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>N:</b> Eu acho que ele gosta.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas não temos a certeza. Só saberíamos se lhe perguntássemos.</p> <p>Ok, agora, T6, e o Super-Homem, o que é que achas que ele é?</p> <p><b>T6:</b> Forte. Corajoso.</p> <p><b>Mestranda:</b> E achas que ele chora?</p> <p><b>T6:</b> Não.</p> <p><b>Mestranda:</b> Será que não, N?</p> <p><b>N:</b> Eu acho que as vezes chora e outras vezes não.</p> <p><b>D6:</b> Eu acho que ele chora quando não consegue apanhar a pessoa má.</p> <p><b>Mestranda:</b> E tu B6?</p> <p><b>B6:</b> Acho que ele é forte.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas eu também acho que quando o Super-Homem fica triste pode chorar, ou não?</p> <p><b>T6:</b> Não.</p> <p><b>M:</b> Eu acho que ele também parece inteligente.</p> <p><b>Mestranda:</b> Vocês acham que por exemplo, o homem aranha que é forte e corajoso pode ser uma pessoa carinhosa?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Mas se olhassem assim para ele diziam que ele é carinhoso?</p> <p><b>Todos:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> Quem é que sabe quem é esta?</p> <p><b>C:</b> é a Mulan.</p> <p><b>Mestranda:</b> Que é uma princesa da Disney. Diriam que</p> | <p>ela é uma princesa? (Imagem com a Mulan de armadura).</p> <p><b>Alguns dizem que sim, outros que não.</b></p> <p><b>ML:</b> não, ela não é.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então quando olhamos para as pessoas não sabemos tudo sobre elas. Ela parece uma guerreira e ela é uma guerreira, mas para além de guerreira ela também é uma princesa.</p> <p>D6, se tu olhasses para a Mulan assim vestida, como é que dirias que ela era?</p> <p><b>D6:</b> Sensível, forte, corajosa.</p> <p><b>Mestranda:</b> A Mulan foi assim vestida para a guerra, para se fazer passar por um menino, porque na altura só os homens é que podiam ir à guerra. Mas e se eu vos mostrar a Mulan assim (de vestido)? No filme ela também usa vestidos e cabelo comprido. Por isso ela é uma menina que gosta de vestidos, mas também é aventureira, corajosa e uma grande guerreira. Isso significa que podemos ser todas estas coisas ao mesmo tempo. Não é? N6?</p> <p><b>N6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> D6?</p> <p><b>D6:</b> Sim.</p> <p><b>Mestranda:</b> T6?</p> <p><b>T6:</b> Mais ou menos.</p> <p><b>Mestranda:</b> Então? Explica lá.</p> <p><b>T6:</b> Estou confuso.</p> <p><b>Mestranda:</b> Olha o que é certo é que a Mulan é uma princesa que gosta de vestidos e de ajudar a mãe com as tarefas de casa, mas também é aventureira e guerreira. Agora a Bela.</p> | <p>Também é uma princesa, mas é um bocadinho diferente da Mulan. Vocês acham que ela é corajosa?</p> <p><b>Alguns dizem que sim, outros que não.</b></p> <p><b>Mestranda:</b> Quem é que disse que não?</p> <p>O D6 e o T6.</p> <p><b>Mestranda:</b> E porquê?</p> <p><b>D6:</b> Ela na história não é corajosa, só que depois tornou-se corajosa.</p> <p><b>Mestranda:</b> E o que é que tu achas T6?</p> <p><b>Não responde.</b></p> <p><b>Mestranda:</b> Eu sei que com este vestido ela pode não parecer corajosa, mas a verdade é que ela ficou no castelo com o monstro para salvar o pai dela.</p> <p><b>ML:</b> Eu acho que a Bela do Mostro era corajosa porque ela ficou sozinha num castelo ao pé do monstro, aguentou ralar com o monstro enquanto ele estava raivoso, só para salvar o seu pai.</p> <p><b>Mestranda:</b> É verdade. O monstro estava chateado muitas vezes.</p> <p><b>B6:</b> Eu acho que ela é carinhosa.</p> <p><b>Mestranda:</b> Também, mas também pode ser corajosa.</p> |
|---|---|--|

