

Refletindo sobre a Prática Pedagógica do 1.º e 2.º CEB e
Investigando sobre os Estereótipos de Género
Evidenciados por Alunas e por Alunos do 3.º Ano de
Escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Francisca Pina de Homem Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis – professora supervisora de Prática Pedagógica 1.º CEB I, de Prática Pedagógica 1.º CEB II e de Prática Pedagógica do 2.º CEB – Matemática e Ciências da Natureza;

Professora Mestre Dina Catarina Duarte Alves – professora supervisora de Prática Pedagógica 2.º CEB – História e Geografia de Portugal;

Professor Doutor Eduardo Emílio Castelo Branco Fonseca – professor supervisor de Prática Pedagógica 2.º CEB – Português.

DEDICATÓRIA

Para o meu avô, que não teve a oportunidade de me ver a terminar este percurso, mas que esteve sempre comigo, no meu coração.

Para todas as mulheres que lutaram para que eu possa ter os direitos que tenho hoje e para que eu tenha conseguido tirar este curso.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a toda a minha família, por me ter apoiado e por me ter incentivado a chegar onde estou hoje. Agradeço particularmente aos meus pais porque me deram a oportunidade de tirar este curso, por nunca se terem oposto aos meus sonhos e por acreditarem em mim, em todos os momentos. Quero agradecer ao meu irmão, por me ter deixado “brincar à professora e ao aluno”, quando éramos pequenos e por me ter feito ver que este seria o meu futuro. Ao meu pai por ter aguentado todas as canções das noites de domingo, enquanto me trazia para Leiria. Agradeço à minha mãe, do fundo do coração, por me ter mostrado o que é ser professora, a paixão que tem pelo que faz e por me ter mostrado que devemos seguir sempre o nosso coração, independentemente da opinião dos outros.

Agradeço à minha colega de estágio, Vanessa Francisco, por me ter aturado e por ser a amiga e colega mais perfeita de sempre.

Agradeço a todas as minhas amigas e colegas que me acompanharam durante todo este percurso, particularmente à Ana Sofia, à Inês, à Ana Rita, à Andreia e à Carina.

Agradeço à Rafaela por ser a melhor amiga que alguma vez podia ter (desde os três anos) e por me apoiar em todas as minhas decisões e à Célia por me ajudar a ver o lado divertido da vida.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores que me acompanharam desde o início do meu percurso escolar, particularmente à professora Milú por ter sido a melhor primeira professora de sempre.

Agradeço à Professora Doutora Susana Reis pelo seu contributo essencial neste percurso. À Professora Mestre Dina Alves por me ter ajudado a olhar para o lado interessante da História e ao Professor Doutor Eduardo Fonseca pelo apoio constante.

Agradeço ainda a todas as professoras e a todos os professores cooperantes e a todas as crianças que tive o prazer de conhecer e que me ensinaram mais do que podem imaginar.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Encontra-se organizado em duas partes, a primeira parte referente à Dimensão Reflexiva e a segunda parte à Dimensão Investigativa.

A primeira parte consiste na apresentação dos contextos e intervenientes das Práticas Pedagógicas realizadas e na reflexão crítica e fundamentada acerca do percurso e das situações vivenciadas nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que proporcionaram diversas aprendizagens a nível pessoal, profissional e social da futura professora.

A segunda parte consiste na apresentação de um estudo de caso acerca dos estereótipos de género de duas alunas e dois alunos do 3.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica, procurando compreender o papel do/a professor/a na promoção da desconstrução desses estereótipos. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos para o estudo: Identificar os estereótipos de género das alunas e dos alunos antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica; Avaliar se a proposta pedagógica promove a desconstrução dos estereótipos de género das alunas e dos alunos; Compreender o papel do/a professor/a na promoção da desconstrução de estereótipos de género nos alunos. Os dados recolhidos revelaram que a implementação da proposta pedagógica promoveu a desconstrução de grande parte dos estereótipos de género relativos a comportamentos/tarefas domésticas, profissões e brinquedos, manifestados pelos alunos.

Palavras chave

Aprendizagens, Estereótipos de género, Experiências Educativas, Igualdade de Género, Género

ABSTRACT

The following report is an integral part of the Master's Degree in Education of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. It is divided in two main parts, the first one refers to the Reflexive Dimension and the second part refers to the Investigative Dimension.

The first part consists of the introduction of the contexts and intervenient of the elapsed Teaching Practices and the reasoned critical reflections regarding the experienced situations and the path along the contexts of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, which provided several learning experiences at a personal, professional and social level of the future teacher.

The second part consists of the presentation of a case study regarding gender role stereotypes of two female students and two male students of the third grade, before and after the implementation of a pedagogical proposal, seeking to understand the role of the teacher in promoting the deconstruction of those stereotypes. Thus, the following objectives were defined for the study: Identify the gender role stereotypes of the students before, during and after the implementation of a pedagogical proposal; Assess if the pedagogical proposal promotes the deconstruction of the students' gender role stereotypes; Comprehend the role of the teacher in promoting the deconstruction of the students' gender role stereotypes. The collected data revealed that the implementation of the pedagogical proposal promoted the deconstruction of most gender role stereotypes related to behaviours/household chores, professions and toys, manifested by the students.

Keywords

Educational Experiences, Gender, Gender Equality, Gender Role Stereotypes, Learnings

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada	iii
Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros	xix
Índice de Anexos	xxi
Introdução	1
1. Dimensão Reflexiva	3
1.1 Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1.1 Um percurso: da Observação à Planificação e à Atuação	4
1.1.2 A Busca pelo Conhecimento através de Experiências Educativas	9
1.1.3 Relação Escola-Família: Os Alicerces de Uma Vida	16
1.2 Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico	18
1.2.1 História e Geografia de Portugal	22
1.2.2 Português.....	25
1.2.3 Ciências da Natureza	28
1.2.4 Matemática.....	31
1.3 Meta-Reflexão: À Procura de Mim Mesma.....	34
2. Dimensão Investigativa	37
2.1 Introdução	37
2.1.1 Contextualização da Investigação	37
2.1.2 Questões e Objetivos da Investigação	38
2.1.3 Motivações Para a Investigação	39
2.2 Revisão de Literatura.....	40

2.2.1 Género.....	40
2.2.2 Estereótipos e Papéis de Género	44
2.2.3 Identidade de Género	51
2.2.4 Educação Sexual em Portugal.....	53
2.3 Metodologia	56
2.3.1 Natureza da Investigação	56
2.3.2 Participantes no Estudo.....	57
2.3.3 Descrição Geral do Estudo.....	59
2.3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	60
2.3.5 Descrição da Proposta Pedagógica	61
2.3.6 Tratamento dos Dados	64
2.4 Apresentação e Análise dos Resultados	67
2.4.1 Aluna 1.....	67
Antes da Implementação da Proposta Pedagógica	67
Durante a Implementação da Proposta Pedagógica	69
Após a Implementação da Proposta Pedagógica.....	74
2.4.2 Aluna 2.....	76
Antes da Implementação da Proposta Pedagógica	76
Durante a Implementação da Proposta Pedagógica	79
Após a Implementação da Proposta Pedagógica.....	83
2.4.3 Aluno 3	86
Antes da Implementação da Proposta Pedagógica.....	86
Durante a Implementação da Proposta Pedagógica	88
Após a Implementação da Proposta Pedagógica.....	93
2.4.4 Aluno 4	95
Antes da Implementação da Proposta Pedagógica.....	95
Durante a Implementação da Proposta Pedagógica	97

Após a Implementação da Proposta Pedagógica.....	102
2.4.5 Análise Comparativa das Ideias das Alunas e dos Alunos Acerca dos Estereótipos de Género.....	104
2.5 Considerações Finais.....	113
2.5.1 Conclusões.....	113
2.5.2 Limitações do estudo.....	114
2.5.3 Sugestões para Futuras Investigações.....	116
3. Conclusões do Relatório.....	117
4. Referências Bibliográficas.....	119
Anexos.....	125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Livros criativos criados pelos alunos	8
Figura 2 - Momento de exploração de um livro criativo criado pelos alunos	8
Figura 3 - Registo da observação de estomas ao microscópio (Aluno 15)	30
Figura 4 - Registo de observação de um fruto (Aluno 8).....	30
Figura 5 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pela Aluna 1	69
Figura 6 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pela Aluna 1	69
Figura 7 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pela Aluna 1	76
Figura 8 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pela Aluna 1	76
Figura 9 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pela Aluna 2	78
Figura 10 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pela Aluna 2	78
Figura 11 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pela Aluna 2	85
Figura 12 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pela Aluna 2	85
Figura 13 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pelo Aluno 3	87
Figura 14 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pelo Aluno 3	87

Figura 15 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pelo Aluno 3	95
Figura 16 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pelo Aluno 3	95
Figura 17 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pelo Aluno 4	97
Figura 18 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pelo Aluno 4	97
Figura 19 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pelo Aluno 4	104
Figura 20 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pelo Aluno 4	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, para identificar os estereótipos evidenciados pelos alunos e pelas alunas no pré e no pós-teste	65
Quadro 2 - Categorias de análise dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, para analisar comparativamente os resultados do pré e do pós-teste	65
Quadro 3 – Estereótipos apresentados pela Aluna 1 antes da implementação da proposta pedagógica.....	67
Quadro 4 – Estereótipos apresentados pela Aluna 1 após a implementação da proposta pedagógica.....	75
Quadro 5 - Estereótipos apresentados pela Aluna 2 antes da implementação da proposta pedagógica.....	76
Quadro 6 - Estereótipos apresentados pela Aluna 2 após a implementação da proposta pedagógica.....	84
Quadro 7 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 3 antes da implementação da proposta pedagógica.....	86
Quadro 8 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 3 após a implementação da proposta pedagógica.....	94
Quadro 9 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 4 antes da implementação da proposta pedagógica.....	95
Quadro 10 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 4 após a implementação da proposta pedagógica.....	103
Quadro 11 - Análise comparativa das ideias das alunas e dos alunos, acerca dos estereótipos de género, antes e após a implementação da proposta pedagógica	104

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Reflexão da 4. ^a Semana de Prática Pedagógica I	1
Anexo 2 - Reflexão da 12. ^a Semana de Prática Pedagógica II	5
Anexo 3 - Reflexão da 10. ^a Semana de Prática Pedagógica II	9
Anexo 4 - Reflexão da 14. ^a Semana de Prática Pedagógica II	15
Anexo 5 - Reflexão da 6. ^a Semana de Prática Pedagógica II	19
Anexo 6 - Reflexão da 8. ^a Semana de Prática Pedagógica I	23
Anexo 7 - Reflexão da 8. ^a Semana de Prática Pedagógica II	27
Anexo 8 - Reflexão da 9. ^a e 10. ^a Semanas de Prática Pedagógica – História e Geografia de Portugal.....	35
Anexo 9 - Reflexão da 7. ^a e 8. ^a Semanas de Prática Pedagógica - Português.....	39
Anexo 10 - Reflexão da 5. ^a e 6. ^a Semanas de Prática Pedagógica – Ciências da Natureza	41
Anexo 11 - Reflexão da 9. ^a e 10. ^a Semanas de Prática Pedagógica – Ciências da Natureza	45
Anexo 12 - Reflexão da 11. ^a e 12. ^a Semanas de Prática Pedagógica - Matemática	51
Anexo 13 – Pré-teste.....	57
Anexo 14 - Pós-teste	63
Anexo 15 - Transcrição da atividade do dia 2 de junho de 2015, relacionada com as tarefas domésticas	67
Anexo 16 - Transcrição da atividade do dia 8 de junho de 2015, relacionada com as profissões.....	71
Anexo 17 - Transcrição da atividade do dia 8 de junho de 2015, relacionada com os brinquedos	73

Anexo 18 - Transcrição da atividade do dia 9 de junho de 2015, relacionada com as semelhanças e diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas	77
Anexo 19 - Folha de registo distribuída após a visualização do vídeo acerca das tarefas domésticas e após o vídeo acerca das profissões, nos dias 2 e 8 de junho de 2015	81
Anexo 20 - Folha de registo distribuída após a discussão em grande grupo acerca das tarefas domésticas e após a discussão em grande grupo acerca das profissões, nos dias 2 e 8 de junho de 2015	83
Anexo 21 - Folha de registo distribuída após a realização do jogo acerca dos brinquedos, no dia 8 de junho de 2015	85
Anexo 22 - Folha de registo distribuída após a realização do jogo acerca das semelhanças e diferenças exteriores entre o corpo dos meninos e das meninas, no dia 9 de junho de 2015.....	87
Anexo 23 - Planificação da atividade do dia 2 de junho de 2015, relativa às tarefas domésticas	89
Anexo 24 - Ficha acerca das tarefas domésticas realizadas em casa pelos alunos/as e pelos pais e pelas mães deles/as.....	91
Anexo 25 - Planificação da atividade do dia 8 de junho de 2015, relativa às profissões e aos brinquedos	93
Anexo 26 - Planificação da atividade do dia 9 de junho de 2015, relativa às semelhanças e diferenças exteriores entre o corpo dos meninos e das meninas.....	95
Anexo 27 - <i>PowerPoint</i> visualizado no dia 9 de junho de 2015	97
Anexo 28 - Imagens ilustrativas da vulva, do escroto e do pénis, visualizadas no dia 9 de junho de 2015	99

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como principal objetivo a apresentação, de forma reflexiva, do percurso que vivenciei ao longo das quatro Práticas Pedagógicas nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, assim como a apresentação de um estudo de caso acerca dos estereótipos de género. Desta forma, o relatório encontra-se dividido em duas dimensões: a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

A Dimensão Reflexiva, tal como o nome indica, apresenta uma reflexão sobre o percurso vivenciado ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas. Nesta dimensão são referidas algumas aprendizagens e dificuldades sentidas, particularmente durante os momentos de observação, planificação, atuação e avaliação. Destacam-se também algumas experiências vivenciadas ao longo das Práticas Pedagógicas que se tornaram essenciais para a minha evolução a nível pessoal, profissional e social.

A Dimensão Investigativa tem por base um estudo de caso acerca dos estereótipos de género manifestados por duas alunas e dois alunos do 3.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica. Esta dimensão está dividida em cinco partes. A primeira parte refere-se à introdução, onde é apresentada uma contextualização da investigação, as questões e os objetivos da mesma, bem como as motivações para a investigação. Na segunda parte é elaborada a revisão de literatura, que serviu de base à investigação realizada. A terceira parte reporta-se à metodologia, onde se refere a natureza da investigação, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e a descrição da proposta pedagógica. Na quarta parte procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos, a qual serviu de base à elaboração da quinta parte, na qual são explicitadas as conclusões da investigação, as limitações da mesma e algumas sugestões para futuras investigações.

Por fim, é apresentada uma conclusão geral do presente relatório, que consiste numa síntese das aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo da elaboração deste relatório e da pertinência do mesmo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo em conta que a Dimensão Investigativa aborda a temática dos estereótipos de género, importa clarificar que a investigadora compreendeu a necessidade de promover a igualdade de géneros através da escrita, sendo que, nessa dimensão do relatório, procurou utilizar uma linguagem inclusiva relativamente a esse aspeto. No entanto, a Dimensão Reflexiva utiliza sempre o masculino genérico, uma vez que foi sendo redigida ao longo dos dois anos do Mestrado, tendo, a futura professora, considerado importante manter o seu processo de escrita de relatório, de acordo com o vivenciado.

1. DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo de todo o percurso realizado durante estes dois anos no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, fui refletindo acerca das experiências que ia vivenciando, particularmente nas Práticas Pedagógicas. Assim, nesta primeira parte do relatório irei apresentar alguns aspetos que foram essenciais durante o meu processo de aprendizagem enquanto futura professora do 1.º e do 2.º CEB.

Desta forma, a dimensão reflexiva está dividida em três secções: Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico; Meta-Reflexão. Em cada uma destas secções é apresentada uma reflexão fundamentada acerca de algumas experiências que vivenciei e aprendizagens significativas que realizei nos dois contextos de diferentes níveis de ciclo de ensino em que intervim e que me auxiliaram a construir a minha identidade enquanto profissional.

1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB (2014/2015), tive a oportunidade de observar, intervir, refletir, avaliar e atuar, como professora estagiária, num contexto de 1.º CEB, sendo que no primeiro semestre estive com uma turma do 2.º ano de escolaridade numa escola pública, pertencente ao concelho de Leiria, num horário duplo da tarde. No segundo semestre estive com uma turma do 3.º ano de escolaridade, noutra escola pública pertencente ao mesmo concelho, num horário normal. Em ambas as escolas existiam as valências de jardim-de-infância e de ensino do 1.º CEB.

A turma de 2.º ano de escolaridade era composta por vinte e um alunos, sendo onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. Um dos alunos desta turma tinha Necessidades Educativas Especiais e estava a acompanhar o programa do 1.º ano de escolaridade, realizando atividades e tarefas diferentes do resto do grupo (com a exceção de algumas). A maioria dos alunos desta turma mantinha-se junta desde o 1.º ano de escolaridade, contudo havia dois alunos que reprovaram no ano letivo anterior e se juntaram à turma. No geral estes alunos eram muito participativos, interessados e respeitavam as regras de sala de aula.

A turma de 3.º ano de escolaridade era composta por vinte e dois alunos, sendo sete do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os

nove anos de idade (sendo que quatro alunos já tinham sido retidos em anos anteriores). Três alunos desta turma tinham Necessidades Educativas Especiais, mas acompanhavam o programa do 3.º ano de escolaridade. Para além destes alunos, outros quatro tinham um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individualizado e outros dois usufruíam de Apoio Educativo. Os alunos desta turma eram muito participativos e interessados, revelando um interesse particular pelas áreas das Expressões. Contudo, era uma turma com alguns problemas de comportamento.

Para a realização desta reflexão defini referentes que considerei importantes durante o meu percurso de formação e que me possibilitaram refletir e descrever algumas experiências. No primeiro referente, “*Um Percurso: da Observação à Planificação e à Atuação*”, é possível compreender as dificuldades sentidas ao longo da observação, planificação e atuação no 1.º CEB e afirma como estas foram ultrapassadas. O segundo referente, “*Em Busca do Conhecimento*”, refere-se a algumas atividades e experiências educativas que foram desenvolvidas com os alunos e que me permitiram realizar diversas aprendizagens que considero fundamentais para o meu futuro enquanto professora do 1.º CEB. No terceiro referente, “*Relação Escola-Família: Os Alicerces de Uma Vida*”, reflito acerca da importância da existência de uma relação íntima entre a escola e a família dos alunos e a forma as Práticas Pedagógicas I e II me levaram a compreender isso.

1.1.1 UM PERCURSO: DA OBSERVAÇÃO À PLANIFICAÇÃO E À ATUAÇÃO

A observação que realizei no início de cada semestre tornou-se fundamental para recolher informações acerca das características dos alunos, das rotinas diárias dos mesmos, de estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes, de certos conhecimentos que os alunos já tinham adquirido, dos gostos e dificuldades dos alunos, entre outras informações. Segundo Estrela (2008, p. 58), “(...) a observação poderá ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la (...)”. Assim, estas informações estiveram presentes ao longo de cada semestre e permitiram-me ficar mais segura durante as semanas de intervenção, visto que me orientaram nos momentos de planificação das atividades (permitindo-me planificar estratégias e metodologias adequadas às necessidades e características dos alunos). A observação também me permitiu recolher informações acerca das instituições e do meio onde intervimos. Inicialmente não tinha a certeza se realmente iria utilizar estas informações

nas minhas Práticas Pedagógicas, visto que eram informações que não me pareciam muito relevantes para o meu trabalho como professora. Todavia, com o desenrolar das minhas atuações percebi que poderia utilizar estas informações para a realização de algumas atividades, que necessitavam do conhecimento da instituição (como por exemplo a realização de um *Peddy-Paper* em volta da escola, que implicava que soubéssemos a localização de determinados pontos de referência dentro da escola e as horas em que esses locais estariam desocupados) ou que necessitavam de conhecimentos acerca do meio em que os alunos estavam inseridos (como por exemplo a realização de um “Bilhete de Identidade” de um rio existente na região).

No primeiro semestre, ao longo da Prática Pedagógica I era necessário que houvesse uma diferenciação pedagógica através da planificação de atividades diferentes para o grande-grupo e para o aluno com Necessidades Educativas Especiais. Porém, a minha inexperiência em lidar com, pelo menos, dois grupos distintos de alunos, dentro de uma sala de aula, levou a que sentisse dificuldades, não só na planificação das atividades, como também na orientação a dar aos alunos durante as atividades. No segundo semestre, durante a Prática Pedagógica II, não era necessário elaborar duas planificações diferentes, contudo era necessário dar um apoio mais individualizado aos alunos que tinham Necessidades Educativas Especiais. Assim, inicialmente senti que seria necessário “desdobrar-me”, de forma a conseguir apoiar todos os alunos e de forma a não haver momentos em que alguns alunos não tivessem tarefas para realizar. Neste sentido, senti dificuldades na gestão do tempo disponível, sendo que, por vezes, nem todas as atividades planificadas eram cumpridas.

Percebemos ainda que quando planificamos devemos ter em conta o ritmo de trabalho dos alunos (e aqui sentimos muitas dificuldades, visto que os tempos que estipulámos para as atividades desta semana não foram cumpridos). Contudo, devemos manter os alunos dentro de um ritmo de trabalho que não seja demasiado lento, para que eles realizem as atividades dentro de um tempo adequado para o grau de complexidade da tarefa. Este último aspeto, para mim, foi bastante difícil. Os alunos começam por realizar uma tarefa concentrados e em silêncio, mas há medida que o tempo vai passando vão perdendo a sua atenção e concentração. O que me leva a questionar acerca da duração das tarefas. Será que seria mais produtivo apresentar tarefas mais simples, que os alunos demorassem menos tempo a realizar? Todavia, em vez de os alunos realizarem uma só tarefa, realizariam diversas tarefas simples e diversificadas. Será que os alunos teriam mais atenção durante cada uma das atividades? (Anexo 1 - Reflexão da 4.ª semana de Prática Pedagógica I).

Ao longo das semanas, durante a Prática Pedagógica I, fui-me apercebendo que em vez de planificar atividades muito extensas, deveria planificar atividades mais curtas, para que os alunos conseguissem estar atentos e concentrados. Também comecei a preparar

atividades que os alunos pudessem realizar caso terminassem as tarefas propostas antes dos colegas (leitura de um livro e realização da respetiva ficha de leitura, realização de alguns jogos e desafios matemáticos, entre outras). Desta forma consegui apoiar melhor os alunos com mais dificuldades, sem criar momentos de espera para os restantes alunos. Roldão (2009, p. 56) afirma que ao ensinar e planificar o professor deve “(...) procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino particular (...)”. Por conseguinte, à medida que fui atuando e conhecendo os alunos, fui percebendo melhor as suas dificuldades, planificando atividades que fossem adequadas ao grupo.

Arends (2008, p. 101) afirma que “[a] planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem”. No início da Prática Pedagógica I encarava a planificação como sendo um documento rígido que determinava as atividades que deveriam ser realizadas, a duração de cada atividade e a forma como essas atividades deveriam decorrer. Contudo, fui percebendo que aquilo que foi planificado nem sempre ocorre como o que tinha sido previsto. Tal como refere Ferreira (2014, p. 14), “[e]ntende-se assim que a planificação tem um carácter orientador das práticas educativas. É um esboço incompleto, sujeito a mudanças e ajustamentos que podem ser entendidos como um documento de apoio que facilita ao professor a sua ação”. Desta forma, por vezes houve atividades que demoraram mais tempo do que o esperado, pois os alunos revelaram dificuldades que não eram esperadas. Outras vezes, as atividades planificadas tiveram de ser modificadas no momento da implementação, pois ao realizar uma reflexão durante/na ação, apercebia-me de que as condições existentes não favoreciam a realização da atividade como esperado (como aconteceu no dia da realização do *Peddy-Paper*, em que devido às condições climatéricas foi necessário realizá-lo noutra dia e ajustar a planificação desse dia e do dia seguinte), ou quando me apercebia que os alunos necessitavam que fosse utilizada uma estratégia diferente, de forma a colmatar todas as dificuldades existentes e a cumprir os objetivos propostos.

Penso que a motivação em que tínhamos pensado foi algo que deixou os alunos muito entusiasmados e senti algumas dificuldades em gerir o entusiasmo deles e em mantê-los concentrados, e por esse motivo, esta atividade não decorreu da forma que eu esperava. Ao mesmo tempo, quando os alunos estavam a observar as imagens, eu não consegui focar a atenção dos alunos para o que eu pretendia, levando a que se dispersassem e descrevessem as imagens ao pormenor (demorando mais tempo que o esperado). Quando me apercebi de que não estava a conseguir captar a atenção dos alunos e que estava a demorar mais tempo

que o previsto, decidi alterar a estratégia que tinha planificado, recorrendo ao manual escolar. Ao recorrer ao manual escolar os alunos mantiveram-se mais calmos e atentos. Esta mudança de estratégia foi algo inesperado e que aconteceu devido às circunstâncias do momento (Anexo 2 - Reflexão da 12.^a semana de Prática Pedagógica II).

Por conseguinte, compreendi que a planificação é flexível e que deve ser encarada como um plano orientador que o professor não tem de seguir rigorosamente, visto que a planificação “[n]ão são apenas os planos de aula criados para o dia seguinte, mas também os ajustamentos rápidos que se fazem ao ensinar, bem como a planificação feita após a instrução como resultado da avaliação” (Arends, 2008, p. 101). Este último aspeto mencionado por Arends (2008), foi algo que fui desenvolvendo ao longo das Práticas Pedagógicas, pois no início nem sempre tinha em consideração aquilo que os alunos tinham desenvolvido nas semanas anteriores para elaborar as planificações. Contudo, no final da Prática Pedagógica II fui tentando partir da avaliação dos alunos e da reflexão acerca das semanas anteriores para planificar atividades:

Neste dia foi proposto aos alunos que realizassem um texto descritivo acerca do pacote de sumo “Um Bongo”. Visto que na semana anterior os alunos tiveram muitas dificuldades a redigir um texto deste género achámos que seria benéfico se tivessem a oportunidade de melhorar o seu desempenho, de acordo com o feedback que lhes tinha sido dado na semana anterior. Ao analisar os textos percebi que desta vez os alunos tiveram mais cuidado na elaboração e na redação do texto, sendo que estiveram mais atentos aos pormenores da embalagem de sumo (Anexo 3 - Reflexão da 10.^a semana de Prática Pedagógica II).

Ao mesmo tempo, ao longo da Prática Pedagógica I, pude reparar que as planificações iniciais nem sempre tinham em consideração os alunos e os seus conhecimentos prévios acerca de determinados conteúdos. Penso que essas planificações eram maioritariamente focadas no Programa/Metas Curriculares e nos objetivos que os alunos deveriam atingir (sendo que a minha preocupação era essencialmente cumprir os objetivos e metas definidos, do que perceber se os alunos já tinham conhecimentos prévios ou se as estratégias planificadas seriam as mais adequadas aos alunos), deixando as estratégias e a minha reflexão acerca dos alunos um pouco de parte. No entanto, fui-me apercebendo que para elaborar a planificação não basta que o professor tenha conhecimento do Programa/Metas Curriculares e dos conteúdos a trabalhar com os seus alunos, mas também que conheça o grupo de alunos e que tenha conhecimento dos recursos que estão disponíveis no contexto onde está inserido.

Outra dificuldade que senti em relação à planificação foi a seleção de estratégias e experiências educativas que promovessem a interdisciplinaridade e que abrangessem mais do que uma área curricular. A interdisciplinaridade “é variável quanto ao seu

significado, passando pela cooperação entre disciplinas, intercâmbio mútuo e ainda uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina, alcançando aspectos comuns” (Marques, 2012, p. 22). No início, nos momentos de planificação com a minha colega de prática pedagógica, tornava-se difícil pensar em estratégias e experiências educativas interdisciplinares e ao mesmo tempo abordar os conteúdos que as professoras cooperantes propunham, de acordo com os Programa/Metas. Deste modo, grande parte das atividades era planificada de uma forma estanque e sem interdisciplinaridade. Contudo, ao longo do tempo fui-me apercebendo que todas as atividades planificadas podem ser vistas de diferentes formas e abranger mais do que uma área curricular, dependendo da forma como as desenvolvemos. A leitura de um texto pode levar a uma pequena discussão acerca da alimentação, por exemplo. Assim, no final da Prática Pedagógica II eu e a minha colega decidimos planificar uma experiência educativa que permitisse aos alunos trabalhar de forma interdisciplinar. Assim, os alunos elaboraram livros criativos (Figura 1) que integraram as áreas de Expressões, Estudo do Meio, Português e Matemática.

Durante a exploração (Figura 2) e a apresentações dos livros, foi notório que os alunos estavam entusiasmados com as diversas possibilidades de criação de animais (aluno 10: “Tem uma cabeça de gato, corpo de serpente, cauda de jacaré, é um gapenré!”; aluno 14: “Peiceronte, cabeça de peixe, corpo de rinoceronte e cauda de serpente!”). Achei muito interessante que o aluno 2 tenha apontado que nesta atividade estava incluído “o Português, nas sílabas dos nomes dos animais, a Matemática, nas frações, e o Estudo do Meio, nos animais”. Neste sentido, penso que esta atividade levou os alunos a compreenderem que as áreas não são estanques e que as podemos trabalhar de forma interligada, através de diferentes recursos (Anexo 4 - Reflexão da 14.^a semana de Prática Pedagógica II).



Figura 1 - Livros criativos criados pelos alunos

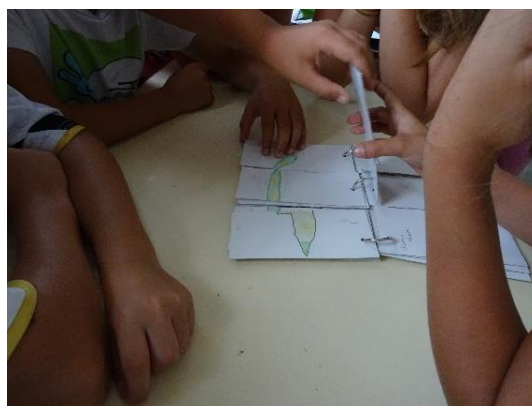


Figura 2 - Momento de exploração de um livro criativo criado pelos alunos

Ao longo destes dois semestres tive a oportunidade de compreender a importância que a observação e a planificação têm para que a atuação ocorra de uma melhor forma. A partir da observação conseguimos recolher diversas informações que caracterizam os alunos e o meio onde estamos a atuar, de forma a que a planificação esteja adequada aos mesmos e possa prever algumas situações. No entanto, com a planificação não é possível antecipar tudo o que possa ocorrer durante a atuação, sendo que o professor tem de ser flexível e estar preparado para eventuais imprevistos. Ao mesmo tempo, também fui compreendendo a importância de focar as planificações nos alunos com que estamos a trabalhar e não no professor ou nos Programas/Metas definidos pelo Ministério da Educação, visto que todos os alunos têm necessidades e formas de pensar diferentes. Neste sentido é necessário adaptar os Programas/Metas aos alunos com que estamos a trabalhar, de forma a facilitar a construção de novos conhecimentos.

1.1.2 A BUSCA PELO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Ao longo dos dois semestres de Prática Pedagógica em 1.º CEB tive a oportunidade de planificar e proporcionar diversas experiências educativas aos alunos. Porém, essas experiências educativas, para além de terem sido importantes para os alunos, foram, sem dúvida, muito importantes para a minha formação. Assim, de seguida irei analisar e refletir de forma crítica e fundamentada acerca de algumas experiências que considero que tiveram um grande impacto, tanto para mim, como para os alunos.

Na Prática Pedagógica I, com a turma do 2.º ano de escolaridade, uma das formas que encontrei para abordar a vacinação foi através da dramatização. Assim, assumi o papel de uma personagem (a D. Miquelina, que pretendia levar o seu neto ao Centro de Saúde para tomar uma vacina) e caracterizei-me de acordo com a mesma, de forma a despoletar uma discussão acerca da vacinação. Até aqui ainda só tínhamos utilizado estratégias mais expositivas e, por isso, decidimos recorrer à dramatização, de uma forma que orientasse os alunos na construção do seu conhecimento e que promovesse a discussão acerca dos conteúdos a abordar. Por ser uma atividade diferente, estava à espera que os alunos ficassem agitados e que nem todos cumprissem as regras de sala de aula. No entanto, fiquei surpreendida ao perceber que os alunos se mostraram muito interessados nesta atividade, participando e colaborando com diversas ideias que fomentaram a discussão. Ao recolher algumas das ideias prévias dos alunos consegui perceber que alguns alunos tinham conceções alternativas acerca da vacinação: *“também podemos tomar vacinas*

para ficarmos com força nos ossos e para ficarmos com muita inteligência” (parecendo confundir as vacinas com vitaminas); *“temos de levar a vacina para ver como o sangue está”* (parecendo confundir as vacinas com injeções para recolha de sangue); *“a vacina é um remédio”* (parecendo confundir as vacinas com injeções); *“houve um dia em que eu estava com o pé torto e tive de ir para o hospital, tinha um bicho dentro do pé e tive de tomar uma vacina para o tirar”* (parecendo confundir as vacinas com injeções) e, por isso, foi necessário pesquisar e procurar informar-me mais acerca da vacinação, de forma a estar preparada para responder às questões dos alunos e para que eles compreendessem por que razão essas ideias não estavam completamente corretas, sendo que os restantes alunos também os auxiliavam. Penso que os alunos gostaram desta atividade, sendo que a estratégia utilizada pode “(...) funcionar como um facilitador, não só da compreensão, mas também da memorização, função necessária à consolidação das aprendizagens (...)” (Roldão, 1995, p. 56). Ao mesmo tempo, notei que os alunos se mostraram mais empenhados e motivados para esta atividade do que para outras atividades realizadas anteriormente, sendo que “(...) quanto mais motivado o aluno, mais disposição terá para aprender, e melhor serão seus resultados. Uma parte importante dessa motivação reside no interesse do aluno naquilo que está aprendendo” (Oliveira & Chadwick, 2001, p. 64). Nas semanas seguintes, após esta atividade, os alunos foram-nos questionando acerca da D. Miquelina (“Quando é que a D. Miquelina volta?”; “A D. Miquelina vem hoje?”). Assim, no fim desta Prática Pedagógica I decidimos planificar uma atividade em que voltássemos a utilizar a dramatização, como uma estratégia para “provocar” discussões acerca de diferentes conteúdos.

Na turma de 3.º ano de escolaridade, na Prática Pedagógica II, experimentámos utilizar fantoches como forma de motivar os alunos para as atividades, particularmente para abordar conteúdos na área da Matemática (frações e números decimais), onde a turma tinha mais dificuldades. Esta estratégia motivou os alunos para a aprendizagem desses conteúdos, contudo percebi que estes alunos tinham mais dificuldades em concentrar-se e em cumprir as regras de sala de aula durante os momentos de contextualização das atividades. No entanto, quando os alunos começavam a resolver tarefas desafiadoras ficavam mais concentrados e empenhados. Nesta turma também experimentei usar a dramatização como estratégia para abordar conteúdos, relativos à evolução dos transportes (caracterizando-me como uma viajante do tempo, vinda do passado). Porém esta estratégia não funcionou da melhor forma, com esta turma, sendo que foi necessário

adotar uma estratégia diferente no decorrer da aula. Desta forma compreendi que a mesma estratégia pode ter resultados muito diferentes em turmas díspares, tendo em conta que cada aluno tem a sua própria individualidade e que a dinâmica entre os diferentes elementos de um grupo e as suas inter-relações são irrepetíveis. Assim, percebi que é importante que o professor esteja atento e que conheça bem as características dos seus alunos, de forma a utilizar/adaptar estratégias adequadas aos mesmos.

Outro aspeto que foi foco da minha reflexão durante o primeiro ano deste Mestrado foi o uso de materiais manipuláveis durante o desenvolvimento de diversas atividades propostas (material multibásico, sólidos geométricos, tangram, moedas e notas manipuláveis do manual, flores artificiais, retas numéricas em cartolina, frações em cartolina, cartolinas com as mesmas proporções divididas em 10, 100 e 1000 partes, fita métrica, entre outros), de forma a auxiliar os alunos a ter um papel ativo na aquisição dos conhecimentos e a realizar aprendizagens significativas. Nas minhas intervenções iniciais notei que não tinha em consideração o uso de materiais deste género e penso que não tinha noção da importância da utilização dos mesmos, sendo que chego a referir que “[d]epois da minha atuação percebi que esta atividade foi muito expositiva e que, provavelmente, os alunos teriam percebido mais facilmente os conteúdos se tivessem materiais manipuláveis” (Anexo 5 - Reflexão da 6.^a semana de Prática Pedagógica II). “O uso de materiais é fundamental neste nível de ensino” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 115) e ao longo das minhas atuações fui-me apercebendo disso. De acordo com Botas & Moreira (2013, p. 254) “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática”. Neste sentido, fui-me apercebendo que sempre que preparava e planificava atividades em que os alunos tivessem a oportunidade de manipular materiais, estes compreendiam mais facilmente os conteúdos e realizavam aprendizagens mais significativas. No primeiro semestre, durante a resolução de uma ficha de consolidação acerca dos sólidos geométricos, os alunos estavam a sentir dificuldades em visualizar os sólidos e para os ajudar “(...) distribuí pelos alunos, diversos sólidos geométricos, para que eles pudessem manipular e contar número de vértices, arestas e faces dos mesmos. Assim, notei que, a maioria dos alunos teve a necessidade, de se apoiar nos sólidos, para a realização da tarefa” (Anexo 6 - Reflexão da 8.^a semana de Prática Pedagógica I). Segundo o NCTM (2007, p. 191),

[o] estudo da geometria nestes anos de escolaridade exige pensar e fazer. Enquanto os alunos classificam, criam, desenham, modelam, traçam, medem e constroem, a sua capacidade de visualização das relações geométricas desenvolve-se. E, simultaneamente, estão a aprender a raciocinar e a formular, testar e justificar conjeturas sobre essas relações. Esta exploração requer acesso a uma multiplicidade de ferramentas, tais como (...) sólidos geométricos (...).

Na minha opinião, a manipulação de materiais é fundamental na área da Matemática, embora não seja a única área em que se pode utilizar este tipo de materiais. Penso que isto se deve ao facto desta área trabalhar com conceitos mais abstratos para os alunos e concordo com Ponte & Serrazina (2000, p. 115), quando afirmam que “[o]s conceitos e relações matemáticas são (...) abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos”. Assim, através do uso de materiais manipuláveis, é possível tornar os conceitos matemáticos em algo mais concreto e real.

Na Prática Pedagógica II, durante a introdução de conteúdos relativos às frações (representação de frações na reta numérica; ordenação de frações; frações equivalentes; redução de frações ao mesmo denominador), percebi que os alunos, inicialmente, tinham diversas dificuldades na compreensão desses mesmos conteúdos. Embora tivesse tentado utilizar contextos que relacionassem as frações com a vida real, os alunos continuavam sem compreender a passagem das frações de um contexto para algo abstrato. Por exemplo, durante a aula em que foi introduzido o conteúdo relativo à ordenação de frações, foi apresentado aos alunos o seguinte problema: “A Inês recebeu uma tablete de chocolate na Páscoa. Ela pode dividir essa tablete de chocolate por três amigos e ela não ficar com nada. Ou ela pode dividir o chocolate por ela e pelos três amigos. Será que o resultado da divisão só pelos três amigos é maior do que a divisão por ela e pelos três amigos?”. Durante a exploração deste problema os alunos não demonstraram muitas dificuldades, identificando que $\frac{1}{3}$ é maior que $\frac{1}{4}$. Contudo, quando os alunos realizavam tarefas do manual, que não tinham nenhum contexto associado, evidenciavam muitas dificuldades. É referido nas Metas Curriculares de Matemática que “[n]este ciclo, os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p. 6). De acordo com o NCTM (2007, p. 174), os alunos

[d]everão desenvolver estratégias para ordenar e comparar números representados por fracções (...). Utilizando rectas numéricas paralelas, cada uma mostrando uma fracção unitária e os seus múltiplos, os alunos podem ver as fracções como representações de

números, reparar nas suas relações com o 1 e identificar relações entre frações, incluindo a equivalência.

Depois de ter planificado uma aula acerca das frações sem recorrer ao uso de materiais manipuláveis, e em que os alunos demonstraram muitas dificuldades, percebi que na próxima atuação deveria ter mais atenção a este aspeto. Na minha intervenção seguinte planifiquei o uso de materiais manipuláveis para abordar as frações decimais e, ao longo dessa atividade, fui constatando que

os materiais manipuláveis também foram bastante importantes, pois através deles, os alunos puderam visualizar as frações no concreto e compreender, porque é que tinham de multiplicar por 10 ou 100. Alguns alunos, ainda conseguiram compreender, que em vez de multiplicar, também podiam dividir para chegar a uma fração equivalente. No final da atividade, os alunos expressaram que “afinal isto é fácil” e que “agora já percebi” (Anexo 7 - Reflexão da 8.^a semana de Prática Pedagógica II).

Estas últimas expressões dos alunos demonstraram a satisfação dos mesmos perante uma atividade que inicialmente lhes parecia muito complexa e, ao mesmo tempo, deixaram-me muito satisfeita pois compreendi que o uso destes materiais teve um grande impacto para eles. Percebi ainda que a manipulação de materiais desperta a curiosidade dos alunos e permite motivá-los e dar um sentido para o ensino da matemática, pois os conteúdos passam a ter um significado especial (Sarmiento, 2010).

Ao longo do primeiro semestre fui observando que alguns alunos eram bastante críticos em relação à participação dos seus colegas na sala de aula, em particular com os que demonstravam mais dificuldades.

Reparei que, quando um aluno erra (ao ler alguma coisa, na realização de uma tarefa, entre outras coisas) os outros comentam e por vezes, riem-se do erro do colega, sendo que, muitas vezes agem como se fossem “detentores da verdade”, reprimendo o colega que errou. Na minha opinião, os alunos não devem tratar-se uns aos outros desta maneira, devem dar oportunidade ao colega que errou, de tentar melhorar e corrigir o seu erro. Deste modo, alertei os alunos de que devem respeitar-se uns aos outros e ser amigos (Anexo 6 - Reflexão da 8.^a semana de Prática Pedagógica I).

Por outro lado, eu e a minha colega notámos que a maioria das atividades que tínhamos planificado até então era para ser realizada, pelos alunos, de forma individual. Por conseguinte, tentámos planificar algumas atividades que permitissem que os alunos trabalhassem em grupos (elaboração de enfeites de Natal, jogos dramáticos, entre outras), de forma a promover a união do grupo-turma e o trabalho cooperativo, tendo em conta que este último possibilita a “(...) discussão e a partilha de diferentes pontos de vista (...). Trabalhar cooperativamente permite aos alunos lidarem com problemas que podem estar

mais além das suas capacidades, do que se trabalhassem individualmente” (Gomes, 2013, pp. 27-28). No final do semestre percebi que os alunos já não demonstravam atitudes tão críticas em relação aos seus colegas, contudo penso que se poderia ter trabalhado mais este aspeto com os alunos.

Na Prática Pedagógica II, tivemos em consideração aquilo que tínhamos experienciado no semestre anterior e planificámos mais atividades que requeriam que os alunos trabalhassem em grupo. Sempre que os alunos realizaram trabalhos em grupo tentámos que os grupos fossem variando, para que os alunos tivessem a oportunidade de trabalharem com diferentes colegas. Uma das atividades que teve mais impacto, tanto para mim como para os alunos, foi a realização de um trabalho de pesquisa orientada. Este trabalho desenvolveu-se ao longo de dois dias, sendo que os alunos foram divididos em grupos e cada grupo teve a oportunidade de pesquisar acerca de um oceano. Desde o início da pesquisa até ao fim, a maioria dos alunos mostrou-se muito entusiasmada e motivada por realizar este trabalho. Após algumas indicações dadas por mim, os grupos conseguiram organizar-se, distribuir tarefas entre os elementos, para que o trabalho fosse concretizado da melhor forma. Alguns alunos sentiram-se tão entusiasmados que após o primeiro dia de realização do trabalho, trouxeram livros de casa acerca dos oceanos para que pudessem melhorar os seus trabalhos.

Foi muito interessante observar o empenho e interesse de todos os alunos, e o modo como eles queriam tornar o seu trabalho perfeito. Penso que no final, os alunos estavam bastante orgulhosos do seu trabalho, de tal forma que o queriam apresentar ao resto dos colegas da turma (Anexo 7 - Reflexão da 8.^a semana de Prática Pedagógica II).

Durante a planificação desta atividade, tanto eu como a minha colega, tínhamos noção de que seria necessário orientar os alunos para que soubessem que informações deveriam pesquisar e onde as poderiam ir procurar. Assim, a preparação desta atividade foi muito importante, sendo que eu e a minha colega levámos livros acerca dos oceanos para a sala de aula e organizámos a pesquisa que poderia ser feita na internet em diferentes documentos, para cada grupo poder analisar (visto que os alunos não tinham acesso a um computador na escola e desta forma poderíamos garantir que a informação era proveniente de *websites* fidedignos, o que poderia não acontecer se pedíssemos aos alunos para fazer a pesquisa em casa). Assim, durante a realização desta atividade notei que os alunos não se sentiram perdidos durante a pesquisa, sendo que como havia uma tarefa disponível para cada aluno, eles tinham sempre algo para fazer e não estavam parados à

espera que alguém terminasse. Penso que teria sido interessante, se tivéssemos conseguido promover a realização de outros trabalhos de pesquisa com estes alunos, para que eles conseguissem progredir e começar a ser mais autónomos nas suas pesquisas e seleção de informações.

A área que mais me surpreendeu ao longo dos dois semestres foi, sem dúvida, a área de Expressão e Educação Dramática. Read (1943, citado por Sousa, 2003, p. 20), refere que a Expressão Dramática é “fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte”. Esta área nunca me suscitou muito interesse, provavelmente devido ao facto de não a ter experienciado muito quando era criança e por não saber que atividades poderia planificar. Porém, na turma de 2.º ano de escolaridade tentei planificar algumas atividades que desenvolvessem competências nesta área (dramatização da lenda de São Martinho, exploração do teatro de sombras). Ainda assim, no segundo semestre tentei apostar mais nesta área que, fui percebendo, pode relacionar as outras áreas trabalhadas em sala de aula, transformando uma sequência de jogos dramáticos numa atividade interdisciplinar. Uma das atividades propostas dentro desta área estava relacionada com os animais (Estudo do Meio) e com a publicidade (Português), conteúdos que já tinham sido trabalhados, anteriormente, com os alunos. A Expressão Dramática era uma das áreas preferidas pelos alunos desta turma e, por isso, sempre que realizavam estas atividades ficavam muito entusiasmados, participando com empenho. À medida que fui experimentando planificar mais atividades dentro desta área fui-me apercebendo que estes jogos despertam a criatividade e a imaginação dos alunos, competências que também serão importantes para o seu futuro, enquanto seres de uma sociedade e, tal como afirma Almeida (2012, p. 18), “[i]mporta acima de tudo, neste tipo de atividade que, cada criança, que é igual a si própria, crie a sua própria dramatização, não imitando, copiando ou se “fechando” na sombra de alguma personagem”. No final da Prática Pedagógica II notei que já me sentia mais à vontade ao planificar uma atividade nesta área, relacionando-a com as atividades que foram sendo desenvolvidas nas restantes áreas. No meu futuro terei em consideração a importância da Expressão e Educação Dramática, sendo que pretendo que os meus futuros alunos experienciem todas as possibilidades que esta área pode oferecer, enriquecendo os seus conhecimentos.

1.1.3 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: OS ALICERCES DE UMA VIDA

Ao longo do meu percurso no contexto de 1.º CEB consegui perceber que a relação entre a escola (docentes e não docentes) e a família dos alunos é muito importante para a formação e para o progresso escolar dos mesmos. Os alunos são crianças que experienciam diversas vivências dentro e fora da escola, trazendo consigo essas vivências para dentro da sala de aula. Nesse sentido “(..) o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transacções que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos” (Pereira, 2007, citado por Reis, 2008, p. 29). Deste modo, o professor deve tentar estar presente na vida dos seus alunos, tentando adaptar a sua ação pedagógica a cada aluno, potenciando o seu desenvolvimento.

No primeiro semestre notei que a maioria dos pais dos alunos estava sempre atenta aos trabalhos de casa que eram enviados, questionando/abordando a docente (professora cooperante) sempre que achavam necessário. Por exemplo, no início da Prática Pedagógica, os alunos levaram para trabalho de casa a leitura de um texto. Contudo o texto era longo e complexo e os pais/familiares dos alunos questionaram a professora de forma a compreender o trabalho desenvolvido na sala de aula. A professora conversou com os pais/familiares dos alunos e conseguiu que ficassem mais calmos relativamente às atividades que nós, enquanto estagiárias, iríamos planificar para os alunos. Desta forma compreendi que a relação que o professor tem com os pais e familiares dos alunos é muito importante, tendo em conta que estes últimos confiam ao professor os seus educandos, o qual cooperará na sua educação. Ao mesmo tempo, penso que também é importante que os pais/familiares dos alunos se mostrem preocupados em acompanhar o trabalho desenvolvido nas aulas com os seus educandos, de forma a puderem auxiliá-los no que for necessário. Tal como refere Pereira (2007, citado por Reis, 2008, p. 28),

[é] importante que pais, professores, filhos/alunos partilhem experiências, entendam e trabalhem as questões próprias do seu dia a dia, de forma a compreendermos as variáveis de cada situação, sem cairmos na tentação de dizer que uns são mais culpados e outros mais inocentes.

No segundo semestre consegui notar um maior envolvimento das famílias dos alunos, principalmente na participação dos mesmos em celebrações como o dia da mãe, visitas de estudo e celebrações do final do ano letivo. O que mais me marcou foi a vinda dos

pais, à escola, no dia da mãe para construírem, em conjunto com os seus filhos, um cartaz relativo a esse dia e ainda para assistirem a uma apresentação surpresa dos alunos. Neste dia consegui perceber (ligeiramente) o efeito que a participação da família, nas atividades escolares, tem no desempenho dos alunos. Os alunos cuja família esteve presente passaram o resto do dia animados e durante a presença da família fizeram sempre questão em acompanhá-la. Pelo contrário, os alunos que não tiveram a sua família presente ficaram tristes e desanimados, notando-se deste modo a desmotivação para as restantes atividades. Nestes momentos os alunos ficavam mais frágeis e por vezes demonstravam a necessidade de conforto por parte da professora. Quando isto ocorre, considero conveniente que a planificação do trabalho de colaboração entre a família e a escola tenha em consideração estes casos e contemple estratégias de modo a que estes alunos se sintam em pé de igualdade perante os colegas. Tal como refere Souta (1997, p. 81) “[a] família e a escola são as principais instituições de socialização das crianças”. Neste sentido, penso que a relação entre professor e aluno é importante. Quanto mais próximos forem, mais confiante o aluno se sentirá para contar ao professor certos pormenores da sua vida familiar. Assim, o professor não pode cingir-se aos objetivos definidos pelo Ministério da Educação, mas também, se deve focar nas diferentes vivências dos alunos fora da sala de aula (famílias, comunidades, identidades pessoais) que se cruzam no espaço escolar, podendo dar origem a situações de divergência interpessoal (Vieira, 2013).

A escola deve ser um espaço aberto, um espaço onde existe uma relação de confiança mútua, de diálogo e de troca de informações, uma referência educativa, um lugar de construção do conhecimento e, principalmente um lugar de troca, de felicidade e de afectividade (Reis, 2008, p. 117).

Ao longo dos dois semestres que passei neste contexto, percebi que as docentes estavam envolvidas na vida familiar dos seus alunos. Quando um determinado aluno manifestava mudanças no seu comportamento e quando as professoras percebiam que algum aspeto não estava bem com ele chamavam-no para falar, à parte, e questionavam-no, para perceber o que se passava. Muitas vezes, o comportamento que os alunos tinham na escola era o resultado de certas situações que se passavam em casa (pais divorciados ou em processo de separação, instabilidade económica, entre outras). No segundo semestre, a professora cooperante chegou a ter de auxiliar um aluno (e a sua família), através da assistência social. Assim, “[a] comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados” (Souta, 1997). Deste modo, foi possível perceber que os alunos encontraram na escola e nos professores uma rede de

apoio (Vieira, 2013) que auxilia os alunos e que faz a mediação entre a vida familiar e a vida escolar.

Desta forma, a minha Prática Pedagógica em 1.º CEB mostrou-me (e por outro lado, relembrou-me) que a escola e, particularmente, o grupo-turma (incluindo o professor) é considerado como uma segunda família para os alunos (e até mesmo para o professor). Os alunos passam grande parte do seu dia com todos os colegas e com o professor, preocupando-se com o bem-estar uns dos outros, desenvolvendo um elo de ligação entre todos que é, quase, inquebrável. Este elo foi bastante notório quando a nossa Prática Pedagógica terminou, tanto no primeiro como no segundo semestre, sendo que os alunos demonstraram muita relutância em deixar-nos ir embora, oferecendo-nos desenhos e cartas que nos transmitiam o sentimento de proximidade que sentiam para connosco.

(...) é no primeiro ciclo do ensino básico que a criança pensa encontrar a segurança, a ideia de que o seu professor sabe tudo e estudou para isso. Ele, vai ser a pessoa que o vai aconselhar e orientar, a segunda mãe ou o segundo pai, o amigo, o brincalhão, o que está com ela a maior e a melhor parte do dia e, principalmente aquele que a conhece bem e se preocupa com ela. No resto da sua vida mais nenhum professor terá um papel idêntico ao do professor do 1º ciclo (Reis, 2008, p. 126).

Por conseguinte, o professor do 1.º CEB assume um papel muito importante na vida dos alunos, sendo que deve ser um mediador entre a vida familiar e a vida escolar, aproximando-os. Ao longo da nossa vida podemos esquecer de alguns dos professores que fizeram parte do nosso percurso académico, contudo recordamo-nos sempre do professor que deu início a este percurso. Espero também vir a ser recordada pelos meus futuros alunos como alguém que os incentivou no seu percurso escolar, motivando-os para o sucesso académico.

1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB (2015/2016), tive a oportunidade de observar, intervir, refletir, avaliar e atuar como professora estagiária, num contexto de 2.º CEB, sendo que no primeiro semestre estive com uma turma do 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português e com uma turma de 6.º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal. No segundo semestre

estive com a mesma turma de 6.º ano de escolaridade do semestre anterior, tanto na disciplina de Ciências da Natureza, como na disciplina de Matemática.

Também no 2.º CEB, a observação foi algo muito importante para o desenrolar destas Práticas Pedagógicas. A partir dela consegui recolher diversas informações, compreender melhor o funcionamento das aulas e conhecer as características e as rotinas dos alunos. Desta forma, enquanto planificava as aulas seguintes, tentava ter em consideração as observações realizadas e incorporá-las nas planificações.

Visto que no último ano da licenciatura em Educação Básica já tinha estagiado no 2.º CEB, nas disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, não senti tanta ansiedade como na primeira vez em que intervim neste contexto. Contudo, no primeiro semestre, comparativamente com o segundo, senti mais nervosismo por lecionar uma disciplina em que não me sentia tão preparada a nível científico e didático, a História e Geografia de Portugal. Por outro lado, quando comecei a lecionar Ciências da Natureza, no segundo semestre, apercebi-me que, mesmo sendo uma disciplina em que eu me sentia mais segura, era necessário estar muito bem preparada cientificamente, visto que os alunos eram muito curiosos e faziam diversas questões ao longo das aulas, relacionando diversos conteúdos. Neste sentido, percebi que a fundamentação e a contextualização científica, que fazia antes das minhas intervenções, era essencial para que eu pudesse aprofundar o meu conhecimento, deixando-me mais segura e confiante durante as aulas. Ao mesmo tempo, antes das atuações, e em conjunto com a minha colega de estágio, preparava-me para as aulas e tentava prever algumas questões que os alunos pudessem colocar. Ainda assim, nunca era possível prever todas as questões que os alunos pretendiam clarificar, sendo que as leituras realizadas foram muito importantes para que eu conseguisse esclarecer os alunos.

Ao contrário do 1.º CEB, neste contexto as aulas tinham uma duração mais curta, de 45 ou 90 minutos. Assim, apercebi-me que era necessário que a planificação das aulas fosse elaborada de uma forma mais estruturada, tanto em relação ao tempo disponível, como aos conteúdos a trabalhar e às características dos alunos. Inicialmente, senti algumas dificuldades em gerir o tempo disponível e, por conseguinte, cumprir totalmente as planificações propostas, principalmente nas aulas de 45 minutos. Todavia, a reflexão individual e os momentos de partilha com os professores cooperantes e supervisores, permitiu-me ir ultrapassando esta dificuldade. Simultaneamente, o contacto com os

alunos, durante as aulas, também me permitiu conhecer melhor as suas características e o seu trabalho, sendo que tentei refletir acerca destas informações durante a planificação de aulas futuras. Desta forma, de acordo com Eraut (1995, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), tentei colocar em prática uma reflexão antes da ação (durante os momentos de planificação), uma reflexão durante a ação (no decorrer das aulas) e uma reflexão após a ação (acerca do que ocorreu durante as aulas). Considero que estes momentos de reflexão me ajudaram a crescer como pessoa e, principalmente, como futura professora, pois “[o] processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5), levando-me a aprender através das diversas dificuldades que fui enfrentando.

No contexto de 2.º CEB tive a oportunidade de participar em algumas atividades exteriores ao ambiente de sala de aula (visita de estudo, simulacro de incêndio, feira tradicional organizada pelos alunos e professores, reuniões de avaliação de final de período). Com a participação nestas atividades consegui compreender melhor que o papel do professor de 2.º CEB, tal como o de 1.º CEB, não se limita à sala de aula, nomeadamente a articulação do trabalho do professor com o dos seus colegas e conhecer melhor os alunos e a comunidade escolar.

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi um aspeto em que senti diversas dificuldades, em todas as disciplinas, visto que não tinha a certeza de como a poderia fazer e, simultaneamente, tinha receio de não ser objetiva durante os momentos de avaliação. Tendo em conta que a avaliação implica que os professores “(...) averiguem o conhecimento dos alunos, as suas perceções, conceções alternativas e falhas na aprendizagem, e usem esses dados para informar a planificação das aulas e a prática pedagógica (...)” (Lopes & Silva, 2012, p. 3), com o objetivo de auxiliarem os alunos a compreender quais as suas dificuldades e como ultrapassá-las, tentei criar diferentes momentos que me permitissem avaliar os alunos nas várias disciplinas que lecionei, implementando situações de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica foi realizada sempre que questionava os alunos acerca do que conheciam sobre um determinado conteúdo que iria ser abordado de seguida. Embora nem sempre registasse as informações obtidas com estas questões, tentei tê-las em consideração no decorrer das aulas, para que, partindo do conhecimento prévio dos

alunos, eles conseguissem construir e compreender melhor os conteúdos. A avaliação formativa também foi realizada ao longo dos semestres (nomeadamente através da resposta a questões orais e escritas, da resolução de tarefas, da interpretação de documentos e esquemas, da realização de registos de observação acerca de atividades experimentais, da realização de trabalhos de grupo e da realização de fichas de avaliação formativa), sendo que fui selecionando descritores e parâmetros de avaliação (organizados em grelhas) que me permitiram avaliar os alunos no decorrer de todas as aulas. Esta avaliação permitiu-me refletir e perceber as dificuldades dos alunos, aquilo que os alunos tinham (ou não) compreendido e o que deveria ser revisto ou consolidado de uma melhor forma (sendo que as planificações das aulas seguintes eram alteradas, caso fosse necessário). Por outro lado, estes momentos de avaliação também auxiliaram os alunos a compreender as suas maiores dificuldades e aquilo em que deveriam investir futuramente. Por exemplo, na disciplina de Português, sempre que os alunos redigiam um texto, eu escrevia uma pequena mensagem no final que informava os alunos sobre os aspetos positivos do seu texto e aquilo que ainda poderiam melhorar. Penso que este *feedback* auxiliava os alunos a perceber o que deveriam trabalhar e, no final do período, a perceberem o percurso que tinham percorrido. A avaliação sumativa foi realizada, em conjunto com os professores cooperantes e com a minha colega de estágio, no final dos períodos em que lecionámos as aulas, através da atribuição de uma classificação final correspondente ao trabalho de cada aluno, ao longo desse período. Embora tenha sido o momento de avaliação que menos tive oportunidade de realizar, penso que era aquele ao qual os alunos atribuíam maior importância. Os alunos referiam, muitas vezes, as notas que tinham tido no ano anterior e questionavam se iriam conseguir manter ou ter melhores notas. Antes da realização das fichas de avaliação também era possível notar a “pressão” que determinados alunos sentiam para atingir uma certa classificação, para que no final do período conseguissem ter a nota desejada.

Lopes & Silva (2012) indicam que quando a avaliação formativa faz parte de uma “(...) prática integrada no trabalho diário da sala de aula, o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que fundamentalmente refletem as classificações dos testes, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo” (p. VIII). Por conseguinte, ao longo do semestre tentei não valorizar muito a classificação obtida nas fichas de avaliação e o produto final, mas sim o processo que levava os alunos a obter esse produto final, tentando que os alunos compreendessem que a avaliação ocorria ao

longo de todas as aulas. Embora eu tenha tentado avaliar os alunos da melhor forma que consegui, considero que deveria tê-lo feito mais e tentado utilizar diferentes técnicas e instrumentos para avaliar os alunos, ao longo da Prática Pedagógica. Assim, este será um aspeto que no futuro deverei melhorar, pois desta forma estarei também a beneficiar as aprendizagens dos alunos.

Ao longo das Práticas Pedagógicas no contexto do 2.º CEB ocorreram várias experiências que considero significativas para o meu percurso de formação, nas diferentes disciplinas que lecionei. Neste sentido, apresento de seguida algumas experiências que vivenciei em cada uma das disciplinas e que considere relevantes para o meu futuro profissional.

1.2.1 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No início da Prática Pedagógica, na disciplina de História e Geografia de Portugal, não estava muito confiante para lecionar esta disciplina, pois sentia que não tinha muitos conhecimentos científicos e em que, por conseguinte, necessitaria de aprofundar muito mais os meus conhecimentos. Assim, a fundamentação científica foi essencial para que conseguisse ganhar mais confiança e me sentisse segura enquanto abordava os conteúdos com os alunos. Ao mesmo tempo, ao longo das quinzenas, fui-me apercebendo que quanto mais abordava os conteúdos com os alunos, mais interesse tinha em saber e em procurar mais acerca desses mesmos conteúdos, o que me levou a fazer diversas aprendizagens e a compreender os conteúdos de uma forma mais simples e explícita.

Muitas vezes, durante a preparação das aulas, tentava prever algumas questões que os alunos pudessem colocar e, muitas vezes, as questões dos alunos correspondiam ao que tinha previsto anteriormente. Contudo, desde o início das intervenções, fui-me apercebendo que os alunos eram muito interessados, curiosos e participativos, sendo que, por vezes, faziam intervenções que se afastavam dos conteúdos a abordar nas aulas e, simultaneamente, faziam suposições acerca do que “poderia ter acontecido se...”. Por exemplo, numa aula acerca da divisão da sociedade portuguesa em grupos, no séc. XVIII, algumas das questões que os alunos colocaram foram: “E se o rei fosse do clero?”; “Quem é que herdava as riquezas se os filhos do nobre que tinha morrido fossem gémeos? E se o nobre não tivesse filhos?”. Desta forma, nem sempre consegui gerir o tempo disponível e o número de questões dos alunos da melhor forma, apercebendo-me de que teria de ser mais firme perante os alunos e adotar uma estratégia que me permitisse gerir melhor as

participações. Nas minhas intervenções seguintes, sempre que os alunos colocavam o dedo no ar, para colocar uma questão, eu passei a questioná-los de forma a perceber se a pergunta deles seria pertinente, tendo em consideração os conteúdos que estavam a ser abordados. Ainda assim, esta estratégia nem sempre funcionou, pois alguns alunos consideravam as suas questões pertinentes, mesmo quando estas não o eram. Sempre que estas situações surgiram, tentei que os alunos compreendessem e refletissem sobre o facto de que estávamos a abordar factos históricos, que já aconteceram e que nos poderão auxiliar a compreender o presente e a perspetivar o futuro, pelo que não é possível sabermos “o que teria acontecido se...”. Tal como afirma Borrás (2001, p. 410), “[a]s relações de causa-efeito constituem um dos grandes estruturantes explicativos da história: a contingência histórica que se projecta para o passado, e até para o futuro, com uma faceta preditiva”.

Outro aspeto que tentei modificar ao longo das minhas atuações foi tornar as aulas menos expositivas, nas quais os alunos assumissem um papel ativo. Inicialmente, isto nem sempre aconteceu e senti algumas dificuldades em contrariar o ensino que eu própria vivenciei. Boschi (2007, p. 10) refere que “[a] ideia popular é a de que saber História significa memorizar acontecimentos, datas e nomes de personagens famosos. (...) Muito mais do que decorar fatos, precisamos buscar compreender por que as coisas aconteceram de determinada maneira”. Neste sentido, uma das estratégias que comecei a aplicar, para que os alunos tivessem a oportunidade de serem agentes ativos na construção do seu conhecimento, foi a utilização de documentos (textos, imagens, mapas, entre outros), vídeos e jogos didáticos (“Bingo”) nas aulas. Coohill (2006) afirma que a utilização de elementos visuais durante as aulas auxilia a retenção de informações históricas e proporciona aos alunos o gosto pelos conteúdos a abordar. Assim, tentei que fossem os alunos a ler, explorar e interpretar os documentos e vídeos apresentados e, durante a Prática Pedagógica, refleti acerca da utilização de mapas na sala de aula e a sua importância para os alunos:

A análise e interpretação de mapas, por exemplo, ajudou os alunos a localizarem os eventos tratados. Na aula do dia 17 de novembro, (em que foi abordado o império francês e a disciplina dominada ou sob influência francesa, no século XIX) através da análise dos mapas, um aluno afirmou que “Portugal não aceitou o bloqueio continental porque a linha não está à volta de Portugal”. Na análise de outro mapa, um aluno diferente estava com dúvidas acerca do rio que acompanhava o percurso do exército franco-espanhol até Lisboa, afirmando, inicialmente, que seria o Mar Morto (com a ajuda dos colegas e do mapa o aluno percebeu que se tratava do Rio Tejo). (...) Desta forma compreendi que os mapas auxiliaram os alunos na compreensão dos conteúdos, situando-os geograficamente através

da visualização de algo concreto (Anexo 8 - Reflexão da 9.^a e 10.^a semanas de Prática Pedagógica – História e Geografia de Portugal).

No final da Prática Pedagógica, a professora supervisora desafiou-nos, a mim e à minha colega, no sentido de tentarmos abordar os conteúdos de uma forma diferente do que tínhamos feito até então. Porém, eu senti algumas dificuldades em encontrar e compreender que estratégia poderia utilizar de forma a motivar os alunos e, ao mesmo tempo, abordar os conteúdos específicos desta disciplina. Após refletir acerca das minhas planificações e atuações até ao momento, percebi que poderia organizar um jogo didático que envolvesse os alunos na consolidação e revisão de conteúdos. Assim, organizei o jogo “Bingo” que permitiu que os alunos respondessem a diversas questões, sobre diferentes conteúdos, enquanto preenchiam a sua ficha de jogo. Os alunos mostraram-se muito interessados e motivados para este jogo, afirmando que o jogo tinha sido “fácil” e sugerindo que, numa próxima vez, “as perguntas, em vez de estarem por ordem, podem vir baralhadas”. A organização deste jogo fez-me perceber que para motivar os alunos não é necessário criar algo muito complexo e inovador. Um jogo simples, adaptado para os conteúdos que se pretende trabalhar, pode motivar os alunos, de forma a que estes se envolvam na atividade e, através dela, realizar aprendizagens significativas, visto que “a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana” (Barca & Gago, 2001, p. 240).

Nas atuações iniciais desta Prática Pedagógica, também me apercebi que tinha algumas dificuldades em gerir o comportamento e as participações dos alunos. Constatei, também, que não existiam momentos de reflexão e consolidação dos conteúdos abordados, que são muito importantes para que os alunos sistematizem o que já foi trabalhado e tenham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Neste sentido, Schmidt & Cainelli (2004, p. 69) referem que “[u]m trabalho sistematizado no ensino de conceitos históricos contribui para que o aluno realize uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade social. Contudo, esse trabalho não pode ser realizado de forma fragmentada e isolada (...)”. Por conseguinte, tentei aplicar alguns momentos de registo escrito ao longo das aulas seguintes (através da elaboração de esquemas e da resolução de tarefas). Um exemplo destes momentos foi a elaboração de um desdobrável acerca das invasões napoleónicas. Estes desdobráveis motivaram bastante os alunos e permitiram esquematizar as informações essenciais dos conteúdos tratados. Enquanto os alunos preenchiam os desdobráveis mantinham-se atentos e concentrados nessa tarefa, criando-se um momento

de sistematização do que tinha sido explorado oralmente, sendo que, para mim, também foi mais fácil gerir o comportamento dos alunos.

Ao longo do semestre fui criando uma ligação com esta disciplina, que antes não me cativava muito, e compreendi que as estratégias utilizadas para abordar os diferentes conteúdos podem mudar a forma de olhar e compreender os mesmos e, por conseguinte, a disciplina que estamos a tratar. Os professores que me acompanharam ao longo deste processo tornaram-se essenciais para que eu conseguisse mudar a minha maneira de olhar para esta disciplina, mostrando-me que é possível ensinar e aprender História e Geografia de Portugal de uma forma lúdica e cativante, tanto para os alunos como para os professores.

1.2.2 PORTUGUÊS

Ao longo da Prática Pedagógica, na disciplina de Português, planifiquei diversas atividades que permitiram que os alunos desenvolvessem as suas competências nos vários domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Durante a realização destas planificações tive em consideração que, o 2.º CEB, é o ciclo em que se verifica o equilíbrio entre a estabilização e a consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no ciclo de estudos anterior e o aprofundamento e alargamento de determinados conteúdos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Contudo, os domínios não foram abordados de uma forma estanque durante as aulas, pois cada atividade realizada promovia mais do que um domínio, de uma forma interligada.

No domínio da oralidade tentei promover a expressão oral dos alunos através da participação oral em sala de aula. Neste sentido, antes, durante e/ou após a leitura de um texto, por exemplo, eu colocava determinadas questões a diferentes alunos da turma, de forma a perceber as suas ideias iniciais acerca do texto que íamos trabalhar e ativar conhecimentos prévios acerca do tema do texto (questões realizadas antes da leitura), de forma a perceber o que é que os alunos já tinham compreendido até ao momento, quais as suas dificuldades e o que previam que se fosse desenrolar (questões realizadas durante a leitura) e de forma a perceber o que é que os alunos compreenderam com a leitura do texto e se eles próprios se conseguiam relacionar com algum dos aspetos do texto, tendo em conta as suas experiências pessoais (questões realizadas após a leitura). Estas atividades foram ao encontro do que Sim-Sim (2007) refere pois, segundo esta autora, a

compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias “(...) que desenvolvam a interpretação, i.e., o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor (...)” (Sim-Sim, 2007, pp. 35-36) e “(...) que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras (...)” (Sim-Sim, 2007, pp. 35-36). A oralidade também foi sendo promovida noutros momentos em que os alunos tinham de conseguir compreender um texto oral, de forma a ordenar e legendar algumas imagens correspondentes a esse texto e, mais tarde, realizar um resumo do texto ouvido. Embora os alunos tenham conseguido ordenar as imagens com facilidade, reparei que sem o apoio de um texto escrito, os alunos sentiram muitas dificuldades em legendar as imagens:

Tendo em conta que os alunos ainda não tinham realizado uma atividade de audição, penso que esta foi importante para perceber se eram capazes de captar as informações essenciais acerca do mesmo. (...) Como foi uma atividade realizada em grande grupo, tentei pedir a opinião a alguns alunos, sendo que tentei moderar e orientar as opiniões de cada um para chegar a uma legenda que estivesse correta. Considero que o facto de ter demorado mais tempo não foi algo negativo, visto que desta forma os alunos, com a minha orientação, conseguiram perceber que informações eram essenciais para o resumo, que seria realizado posteriormente (Anexo 9 - Reflexão da 7.^a e 8.^a semanas de Prática Pedagógica – Português).

Muitas vezes o domínio da leitura e o da educação literária também se interligavam, sendo que os textos estudados faziam parte do conjunto de textos propostos pela Metas Curriculares ou pelo Plano Nacional de Leitura. Ao mesmo tempo, a partir da minha segunda quinzena de intervenção nesta disciplina, comecei a levar para a sala de aula os livros, de onde os textos trabalhados tinham sido retirados, informando os alunos que se quisessem ler mais textos do mesmo autor, ou se quisessem conhecer o texto completo, poderiam deslocar-se à biblioteca da escola. A partir daí comecei a notar que alguns alunos se interessaram cada vez pela leitura de textos, sendo que muitas vezes traziam para a sala de aula os livros que eles próprios estavam a ler, ou livros que tinham textos que também já tinham sido trabalhados nas aulas.

Relativamente ao domínio da escrita, os alunos tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades, como por exemplo, a escrita de textos livres, a escrita a partir de textos trabalhados previamente (continuação dos textos ou atribuição de um novo final), reescrita e resumo de textos trabalhos. No início da Prática Pedagógica, os alunos realizaram uma atividade de escrita em que foi sublinhada a importância da planificação

dos textos que pretendem redigir (sendo que nessa atividade os alunos tinham um esquema que poderiam preencher de forma a planificar o seu texto). Simultaneamente, ao longo de todas as intervenções, foram-se trabalhando diversos aspetos ligados ao domínio da escrita, nomeadamente a pontuação, a construção frásica, a ortografia, a coesão e coerência textual. Sempre que os alunos redigiam um texto, era-lhes dado um feedback, oral e escrito, do seu trabalho. A ortografia foi um dos aspetos que foi bastante trabalhado, sendo que, tal como referem Baptista, Viana & Barbeiro (2011, p. 50),

[o] desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa.

Neste sentido, foi possível notar uma melhoria geral dos alunos, ao nível da escrita, sendo que era possível notar que os alunos tinham em consideração o *feedback* que lhes era transmitido e tentavam melhorar a sua escrita. A língua é uma ferramenta de criação artística e através dela é possível aceder-se a diversos mundos (Pereira, 2010) e, deste modo, foi possível notar que os textos dos alunos, no final da Prática Pedagógica, demonstravam mais criatividade e imaginação.

Ao nível do domínio da gramática tentei organizar atividades que motivassem os alunos para os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, os alunos realizaram desdobráveis, esquemas e jogos didáticos, que lhes permitiram trabalhar os diversos conteúdos de uma forma menos expositiva e mais dinâmica. Muitas vezes, durante algumas das atividades desenvolvidas os alunos manifestavam expressões de agrado, afirmando “isto é giro”. Por exemplo, durante a realização do jogo didático “Bingo das Palavras”, os alunos mostraram-se muito entusiasmados por participar, questionando ao longo das semanas seguintes quando é que poderiam voltar a jogar este jogo. Ao mesmo tempo, a partir deste jogo, os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos acerca das classes de palavras trabalhadas até ao momento. Com este jogo consegui perceber quais as dificuldades dos alunos ao nível das classes de palavras, sendo que posteriormente os alunos receberam *feedback* acerca das suas maiores dificuldades no jogo e foi feita uma pequena revisão para tentar colmatar essas dificuldades. As informações recolhidas através deste jogo permitiram

(...) (ao professor e, progressivamente, aos alunos) análises essencialmente qualitativas dos desempenhos (dos alunos) e que sustentam a tomada de decisões (pelo professor e,

progressivamente, pelos alunos) destinadas a melhorar/regular as aprendizagens de uma forma deliberada, sistemática, imediatamente significativa para os alunos (através do feedback) e cada vez mais participada e autorregulada pelos próprios alunos (Pereira, 2010, p. 152).

Durante o semestre compreendi a importância de associar aquilo que é trabalhado em sala de aula com as vivências e experiências pessoais dos alunos. Ao mesmo tempo, tentei que os alunos desenvolvessem um pensamento crítico acerca do que era trabalhado e dos textos que eram explorados, refletindo acerca das informações transmitidas pelos mesmos.

1.2.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ao longo do segundo semestre, um dos principais objetivos para esta disciplina foi tornar as aulas menos expositivas. No início, devido a uma utilização transmissiva das apresentações em *PowerPoint* e a uma gestão inadequada do tempo disponível, percebi que os conteúdos foram abordados de uma forma estanque e compartimentada, tal como referi na reflexão da quinta e sexta semanas de Prática Pedagógica:

Penso que, durante esta quinzena, ao abordar os conteúdos, fi-lo de uma forma muito estanque e compartimentada, levando a que os alunos não conseguissem fazer as conexões entre os diversos conteúdos e a demonstrarem mais dificuldades. (...) Considero que, pelo facto de ter compartimentado os conteúdos, não referi algumas ideias que, em certos momentos, poderiam ter sido importantes para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos os alunos. (...) Penso que, nesta quinzena, as aulas foram muito expositivas e que deveria ter encontrado estratégias que levassem os alunos a construir o conhecimento de forma mais ativa (Anexo 10 - Reflexão da 5.^a e 6.^a semanas de Prática Pedagógica – Ciências da Natureza).

Por conseguinte, em conjunto com a minha colega de estágio, durante as restantes semanas tentámos planificar atividades práticas e utilizar diferentes recursos, de forma a tornar as aulas menos expositivas. Assim, durante as cinco quinzenas de estágio, foram realizadas cinco atividades práticas: observação de estomas ao microscópio; observação de flores; observação de frutos; observação de microrganismos ao microscópio; realização e apresentação de trabalhos de pesquisa acerca da higiene e de problemas sociais. De acordo com Martins *et al.* (2007, p. 38), as atividades práticas são muito importantes para as crianças

(...) como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget. No entanto, não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar

opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões.

Nestas actividades também é importante que sejam os alunos a fazer as suas descobertas, confrontando o que sabem com aquilo que observam, tendo em conta que “no decurso da procura de explicações a criança deverá então ser incentivada a reflectir e a pensar sobre o que sabe, sobre as evidências encontradas, e deverá ser convidada a expor as suas ideias sobre essas mesmas actividades” (Pereira, 2002, p. 39). Na actividade de observação de frutos pude perceber que os alunos não tinham muito contacto com o mundo e com os fenómenos que os rodeiam:

[a] maioria dos alunos, ao receber os frutos, abanou-os, tentou ouvir o barulho que faziam ao ser abanados e perguntou se podia comer o fruto, demonstrando um processo de descoberta dos frutos através dos sentidos. O que também me deixou um pouco surpreendida, nessa actividade, foi o facto de que alguns alunos não conheciam os frutos que estavam a observar (amêndoas, avelãs e vagens de ervilheira), questionando-me diversas vezes para tentarem perceber do que se tratava. Nestas ocasiões tentei perceber se havia algum aluno que conhecesse os frutos e que os conseguisse identificar, de forma a dar uma resposta aos colegas, tal como se pode verificar no diálogo seguinte (que se desenrolou durante a observação da amêndoa):

Alunos: Podemos comer? Isto é o quê?

Professora: Vejam lá se descobrem o que é.

Aluno 25: Umas sementes.

Aluno 11: Isto é uma amêndoa?

Aluno 3: É o fruto de uma amendoeira.

Aluno 4: Pensava que era um caroço de pêsego... (Anexo 11 - Reflexão da 9.^a e 10.^a semanas de Prática Pedagógica – Ciências da Natureza)

Outro exemplo de como os alunos desconheciam a realidade que os rodeava foram questões colocadas pelos alunos, acerca do fruto da roseira (“qual é?”; “como é?”), depois de ter sido abordado o desenvolvimento dos frutos. Depois de me ter apercebido de que os alunos não conheciam este fruto decidi, na aula seguinte, levar para a sala de aula alguns frutos de roseiras. Nesta aula tentei que os alunos observassem estes frutos e, ao mesmo tempo, alertá-los para a importância de estarem mais atentos ao meio que os rodeia.

Para as primeiras quatro actividades práticas referidas anteriormente, os alunos preencheram folhas de registo de acordo com o que observavam. Através da análise destas folhas de registo, foi possível perceber que inicialmente os alunos não demonstravam cuidado e rigor nos seus registos, sendo que a maior parte dos alunos não colocava a legenda (Figura 3), por exemplo.

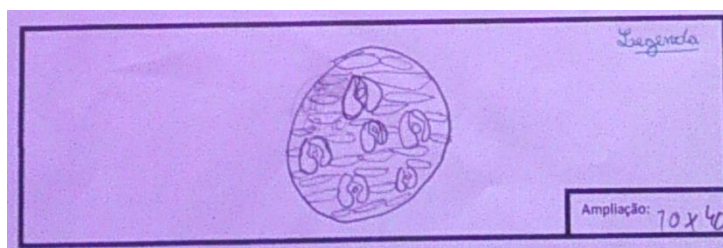


Figura 3 - Registro da observação de estomas ao microscópio (Aluno 15)

Contudo, depois de terem sido alertados ao longo das quinzenas, os alunos foram começando a demonstrar mais rigor e cuidado durante as suas observações e registros, sendo que alguns até começaram a colorir os seus registros (Figura 4) e a legendá-los. Penso que os alunos, inicialmente, não sabiam como realizar corretamente os seus registros de observação e não tinham a percepção de que os seus registros seriam avaliados e por isso não se preocupavam em entregar os registros nos prazos estabelecidos ou completos. Os registros de dados de uma observação ou experiência são uma importante forma de comunicar, sendo que no início da “[t]ransmissão do que observam, as crianças experimentarão dificuldades de entender e fazer-se entender. O treino que os alunos adquirem ao descrever os fenómenos simples que observam, ajudá-los-á a progredir em termos de rigor objetividade e economia de palavras” (Pereira, 1992, p. 39). Assim, com o *feedback* que lhes ia sendo transmitido, penso que os alunos começaram a preocupar-se mais com os seus registros de observação e a compreender qual a melhor forma de os realizar.

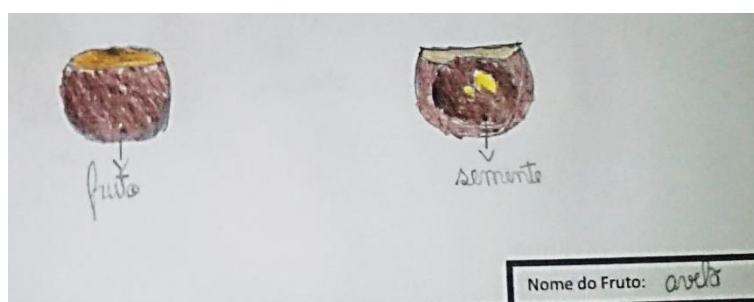


Figura 4 - Registro de observação de um fruto (Aluno 8)

A partir das atividades práticas desenvolvidas ao longo deste semestre, pretendia-se que os alunos estivessem mais ativos nas aulas e na construção do seu conhecimento, questionando e tentando esclarecer dúvidas acerca do mundo que os rodeia. Penso que estas atividades se tornaram importantes para os alunos no sentido em que, para além de terem sido trabalhados os conteúdos desta disciplina, também foram trabalhadas determinadas atitudes e processos da ciência (por exemplo a observação, inferência, previsão, classificação, comunicação), que são importantes para o futuro dos alunos

enquanto cidadãos. Por exemplo, durante a realização dos trabalhos de pesquisa (em que os grupos de trabalho foram formados por sorteio), nem todos os alunos ficaram interessados em trabalhar com os colegas de grupo, questionando-me: “*Mas porque é que o trabalho tem de ser em grupo? Preferia que fosse individual*”. Os alunos estavam habituados a trabalhar individualmente e, devido ao facto de a comunicação entre o grupo não funcionar da melhor forma, alguns alunos preferiam que os trabalhos fossem individuais. Nestas ocasiões eu tentei explicar aos alunos que no futuro terão de trabalhar com diversos indivíduos, que poderão (ou não) partilhar as suas opiniões.

Atualmente, o ensino de ciências deve favorecer, para além, da construção de conteúdos (conceitos e factos), o desenvolvimento, no aluno, de atitudes científicas, habilidades e capacidades, que só podem ser conseguidas mediante uma orientação adequada e consciente (englobando todas as vertentes da ciência). Por outro lado, o ensino das ciências deve fazer sentido para o aluno e ajudá-lo não só a compreender o mundo físico, mas também a reconhecer o seu papel como participante ativo de decisões individuais e coletivas. Para que isso aconteça, é importante que os professores reconheçam que nas suas aulas, para além de se trabalharem definições e conceitos, também se devem ensinar e aprender procedimentos, atitudes, normas e valores (Weissmann, 1998). Por conseguinte, considero que é necessário que os alunos desenvolvam estes trabalhos em sala de aula, não só para adquirirem os conteúdos de uma forma diferente, mas também para que desenvolvam diversas competências sociais que lhes irão permitir conviver e trabalhar em equipa, no seu futuro. Tal como refere Rodrigues (2012, p. 12), é importante implementar uma “(...) aprendizagem cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais”. Desta forma, penso que é importante que os professores compreendam que não estão “só” a ensinar alunos, mas também estão a formar e a ajudar a desenvolver cidadãos, que devem ser conscientes de tudo e todos os que os rodeiam.

1.2.4 MATEMÁTICA

“Com um apoio adequado e um ambiente de sala de aula, onde se espera que haja comunicação sobre matemática, os professores poderão desenvolver, nos seus alunos, a capacidade de pensar, raciocinar, resolver problemas complexos e comunicar matematicamente” (NCTM, 2007, p. 229). O desenvolvimento da comunicação e do

raciocínio matemáticos, nos alunos, foi algo com que me preocupei desde o início do último semestre, na disciplina da Matemática. Para tal, tentei promover momentos de partilha e discussão entre os diversos elementos da turma acerca das tarefas realizadas, a utilização de material manipulável e a realização de alguns jogos matemáticos (“Ouri”, “Jogo das Tabuadas”, “24”, “Estafetas Matemáticas”). A manipulação de materiais ocorreu maioritariamente no âmbito da exploração de conteúdos relativos às isometrias, tendo em consideração que “[o]s professores deverão fornecer os materiais e estruturar adequadamente o ambiente da sala de aula, de modo a encorajar os alunos a explorar as figuras e as suas propriedades” (NCTM, 2007, p. 114). Assim, os espelhos foram um exemplo de materiais usados pelos alunos e que os auxiliou a compreender mais facilmente os conteúdos a abordar, visto que puderam manipular os espelhos e visualizar as isometrias abordadas.

Ao longo da Prática Pedagógica fui-me apercebendo que nas aulas em que eram realizadas tarefas de carácter exploratório os alunos comunicavam mais entre si, notando-se uma maior preocupação em explicitar o seu raciocínio aos colegas. Ao mesmo tempo, nestas aulas, os alunos tinham um papel mais ativo na construção do conhecimento, sendo que alguns se mostravam ansiosos por partilhar as suas descobertas. Um exemplo disso foi a atividade exploratória de construção de gráficos circulares, em que diferentes alunos explicaram aos colegas (de forma oral e escrita, no quadro) o seu raciocínio para tentarem achar a amplitude dos ângulos dos setores circulares de um gráfico circular: *“360 são todos os graus que tem um círculo, é um ângulo giro, ou seja 360 equivale a 100% de um ângulo que se consegue fazer com um círculo, assim tínhamos de passar o 54% para um número diferente que fosse dentro dos 360”*; *“54 está para 100, assim como tal está para 360”*; *“54 vezes 360 a dividir por 100”*; *“Também pode ser 0,54 vezes 360 e dá logo”*. A partir desta discussão os alunos conseguiram perceber que através da frequência relativa poderiam calcular a amplitude dos ângulos dos setores circulares do gráfico, de diferentes formas. Neste sentido, percebi que estas atividades de exploração de conteúdos permitiram que os alunos se envolvessem mais, ficando motivados e interessados no que estava a ser abordado, embora, por vezes, se tenha gerado alguma confusão:

(...) esta atividade esteve mais focada neles, dando-lhes um papel mais ativo. Este foi um aspeto que eu tentei melhorar tendo em consideração as minhas atuações da quinzena anterior. Na minha opinião, pelo facto de ter sido uma atividade um pouco diferente do que temos realizado com os alunos, estes também demonstraram mais motivação e interesse durante a realização da mesma. Considero que, durante a realização desta atividade houve diversos momentos em que a maioria dos alunos se mostrou bastante participativa,

contribuindo para as discussões em grande grupo (Anexo 12 - Reflexão da 11.^a e 12.^a semanas de Prática Pedagógica – Matemática).

A realização dos jogos matemáticos, para além do desenvolvimento do conhecimento, também promoveu o interesse e motivação dos alunos por esta disciplina, assim como a comunicação matemática, o raciocínio matemático e diversos valores de cidadania, como a autonomia, o trabalho em grupo, a responsabilidade, entre outros (Almeida, 2000).

Porém, penso que durante as minhas intervenções, deveria ter dado mais oportunidades aos alunos para fazerem conexões entre os conteúdos abordados/tarefas realizadas e o seu quotidiano, pois isto nem sempre aconteceu, o que poderá ter levado a que alguns alunos não conseguissem compreender tão facilmente os conteúdos abordados e as tarefas realizadas. Ao mesmo tempo, penso que a resolução de problemas e a exploração de diferentes estratégias de resolução de problemas poderiam ter sido mais trabalhadas com os alunos, visto que a resolução de problemas permite que os alunos aprendam de uma forma ativa, ajudando-os a construir novos conhecimentos matemáticos e, ao mesmo tempo, testarem os seus conhecimentos sobre os diversos temas de ensino (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008). Simultaneamente, é possível afirmar que a resolução de problemas também é importante devido ao facto de fomentar as capacidades de raciocínio e comunicação matemática, que são capacidades essenciais para os alunos. Através das discussões em grande grupo é possível que os alunos partilhem diferentes estratégias que lhes permitiram resolver um problema, permitindo que o professor avalie a compreensão dos alunos, relativamente ao problema e aos conteúdos em questão.

Ao longo do semestre apercebi-me que o apoio do professor ao longo das aulas pode ser fundamental para que os alunos consigam compreender os conteúdos. Inicialmente senti que estava muito focada no meu papel de professora e nem sempre tinha em atenção o trabalho dos alunos ao longo das aulas. Depois de ter sido alertada para este facto tentei encontrar formas de conseguir circular na sala e verificar os cadernos e registos dos alunos. Assim, verifiquei que alguns alunos nem sempre realizam as tarefas de forma correta, mesmo depois de estas terem sido exploradas em grupo-turma. Embora não fosse fácil apoiar estes alunos individualmente durante as aulas (devido à minha inexperiência e ao facto de haver muitos conteúdos para lecionar e pouco tempo disponível), eu tentava questioná-los no decorrer da exploração das tarefas, para que estivessem atentos e para que expusessem as suas dúvidas. No meu futuro, gostaria de tentar ser mais flexível no

decorrer das aulas, movimentando-me mais pela sala de aula e auxiliando os alunos que necessitam de mais apoio, sem prejudicar aqueles que não têm tantas dificuldades.

1.3 META-REFLEXÃO: À PROCURA DE MIM MESMA

Com as Práticas Pedagógicas realizadas ao longo de todos os semestres fui-me apercebendo da professora que pretendo ser, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB.

Primeiramente, gostaria de ser uma professora atenta aos seus alunos (às suas características, às suas necessidades, às suas dificuldades, aos seus desejos e motivações) e à instituição e meio onde estão inseridos. Pretendo aplicar os conhecimentos que fui adquirindo até aqui, particularmente ao nível da observação, da reflexão e da avaliação, de forma a planificar atividades que tenham em conta os interesses e necessidades dos alunos (tornando-os no foco das aulas), proporcionando-lhes as melhores oportunidades de aprendizagem, de forma a que consigam realizar aprendizagens significativas, não só relativamente a conteúdos das áreas curriculares, mas também numa perspetiva de formação pessoal, social e ética.

Considero que ainda tenho muito por aprender e que para conseguir melhorar e tornar-me uma melhor professora do 1.º e do 2.º CEB devo continuar a informar-me e atualizar-me, sendo que o meu percurso de aprendizagem não termina com este Mestrado. Deste modo, pretendo ser uma professora que continua a sua busca pelo conhecimento em todas as áreas e interessada na minha formação, para conseguir dar as melhores oportunidades aos meus alunos. Ao mesmo tempo, gostaria de ser uma professora que demonstra aos seus alunos que errar é humano e que não devemos ter medo de o fazer. No meu percurso escolar sempre tive medo de mostrar o que sabia, com receio de errar. Desta forma, gostaria de mostrar aos meus alunos que aprendemos muito com os nossos erros e que não devemos ter medo de participar e expor as nossas dificuldades. Ainda assim, gostaria de conseguir fomentar um espírito reflexivo, crítico e curioso nos meus alunos. Gostaria que conseguissem ser críticos e curiosos em relação ao mundo e aos seres que os rodeiam, formulando questões e procurando as respostas para as mesmas, compreendendo ainda que o professor não é uma enciclopédia e que este não tem a resposta para todas as suas questões.

Na minha opinião, a motivação e confiança dos professores também é um fator muito importante e que pode influenciar o desempenho dos seus alunos. Ao longo das minhas Práticas Pedagógicas fui-me apercebendo que as aulas em que eu estava mais confiante ou mais motivada, eram as aulas em que os alunos também ficavam mais motivados, demonstrando mais interesse pelos conteúdos abordados. Assim, considero que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim um orientador que guia os seus alunos na descoberta do conhecimento, auxiliando-os a tornarem-se indivíduos autónomos e capazes de realizar aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Por fim, penso que ao longo desta Prática Pedagógica fui compreendendo o papel do professor de 2.º CEB, sendo que este, em determinados aspetos, não é tão diferente do papel do professor do 1.º CEB, nomeadamente na relação professor-aluno, ao contrário do que eu pensava no início das minhas Práticas Pedagógicas. Embora os alunos do 2.º CEB tenham uma idade superior, percebi que nem sempre a sua maturidade releva esse crescimento. Percebi assim que a relação professor-aluno continua a ser muito importante, sendo que muitas vezes os alunos necessitavam de conforto por parte dos professores, abraçando-os, outras vezes pediam conselhos ou desabafavam acerca de assuntos que os incomodavam na sua vida familiar. Percebi ainda que os professores do 2.º CEB, embora tenham mais alunos que os do 1.º CEB, também se preocupam com cada aluno, individualmente, havendo uma comunicação entre os professores e os encarregados de educação, sempre que necessário. A relação entre os professores e os alunos é muito importante no processo de aprendizagem dos mesmos, visto que ao assumir um papel de orientador da aprendizagem e de facilitador de relações interpessoais, de acordo com Lopes & Silva (2010, p. 65) o professor deve tentar criar um “clima caloroso, de confiança mútua e de encorajamento, que permita que os alunos examinem e avaliem as suas percepções e sentimentos, com o objetivo de que consigam compreender as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomem decisões com eficácia”. Assim, penso que, para além de ter conseguido estabelecer uma boa relação com os alunos dentro da sala de aula, também consegui criar uma boa relação com os alunos, fora da sala de aula (o que se tornou importante para criar um ambiente de confiança e que permitiu que os alunos confidenciassem determinados aspetos da sua vida pessoal, sempre que sentiam necessidade).

Penso que também seria importante, que no meu futuro profissional, tentasse desenvolver estratégias e metodologias de trabalho que não tive a oportunidade de experienciar ao longo das minhas Práticas Pedagógicas, como por exemplo a metodologia de trabalho por projeto. Segundo Cortesão (1989, citado por Lamas, 2000), esta metodologia, próxima da investigação-ação, pressupõe a interação teoria-prática, atua normalmente num plano transdisciplinar e aposta na realização de um trabalho em grupo e numa grande implicação dos participantes. Desta forma penso que esta seria uma metodologia que gostaria de desenvolver, visto que ao longo da minha formação fui pesquisando acerca da mesma e gostaria de a pôr em prática.

2. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do presente relatório apresenta-se uma investigação realizada num contexto de 1.º CEB, relativamente à igualdade de género. Este estudo pretendeu identificar os estereótipos de género exibidos por um grupo de alunos, antes e após uma proposta pedagógica que tinha como objetivo promover a reflexão acerca dos estereótipos de género. Desta forma, procurou-se avaliar o contributo da proposta pedagógica e do papel do/a professor/a na promoção da desconstrução dos estereótipos de género nas alunas e nos alunos. Os participantes deste estudo foram duas alunas e dois alunos da turma de 3.º ano de escolaridade onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica II, do 1.º CEB.

A dimensão investigativa encontra-se dividida em cinco secções. Primeiramente apresenta-se uma introdução à investigação, incluindo aspetos como a contextualização da investigação, as questões e objetivos da mesma e, ainda, a motivação para a realização desta investigação. Na segunda secção procede-se à apresentação do enquadramento teórico que serviu como base para a realização desta investigação. Seguidamente, na terceira secção, são expostas as opções metodológicas adotadas, assim como a caracterização dos participantes no estudo. Na quarta secção da dimensão investigativa procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos durante a investigação, sendo que na quinta secção são explicitadas as principais conclusões da investigação, assim como as limitações da mesma e sugestões para futuras investigações.

2.1 INTRODUÇÃO

Esta secção está organizada em três subsecções distintas. A primeira refere-se à contextualização da investigação, a segunda apresenta as questões e os objetivos da investigação que foi realizada e a terceira refere-se às motivações para a investigação.

2.1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Durante a Prática Pedagógica em 1.º CEB, a investigadora experienciou algumas situações em que os alunos manifestaram estereótipos de papéis género, criando, por vezes, situações de conflito entre alunos. Assim, situações como estas podem afetar de forma negativa o trajeto dos alunos ao longo da sua vida, influenciando as suas escolhas

e os seus projetos de vida (Vieira, 2006; Re, 2007; Conselho da Europa, 2014). É também importante ter consciência de que a igualdade é um princípio fundamental, tal como refere a Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, revista pela última vez a 12 de agosto de 2005, onde também se estabelece a igualdade de todos os cidadãos.

Desta forma, a escola torna-se no espaço ideal para a implementação do princípio da igualdade (Bettencourt, Campos & Fragateiro, 1999), tendo em consideração que os alunos e as alunas enquanto cidadãos e cidadãs têm um papel fundamental na modificação da sociedade e a escola e os/as professores/as desempenham um papel muito importante na promoção da igualdade de género e na desconstrução dos estereótipos que os alunos possam evidenciar (Cardona *et al.*, 2011). Por conseguinte, “[a] escola, numa sociedade democrática, tem de assumir um papel activo na educação para a cidadania” (Bettencourt, Campos & Fragateiro, 1999, p. 25).

2.1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foca-se nas questões relacionadas com os estereótipos de género, procurando-se compreender o papel do/a professor/a na desconstrução desses estereótipos, para uma sociedade onde a igualdade de género seja, cada vez mais, uma realidade, assumindo-se a escola como uma instituição capaz de formar para a igualdade de género.

Partindo desta problemática definiram-se as seguintes questões de investigação: (1) Quais os estereótipos de género evidenciados por alunas e alunos do 3.º ano de escolaridade?; (2) Qual a influência de uma proposta pedagógica e do papel do/a professor/a na desconstrução dos estereótipos de género evidenciados pelas alunas e pelos alunos?

Tendo em conta estas questões de investigação, definiram-se os objetivos seguintes:

- Identificar os estereótipos de género das alunas e dos alunos, antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica;
- Avaliar se a proposta pedagógica promove a desconstrução de estereótipos de género das alunas e dos alunos;
- Compreender o papel do/a professor/a na promoção da desconstrução de estereótipos de género nos alunos.

2.1.3 MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

As questões da igualdade/desigualdade de gêneros sempre me suscitaram bastante interesse devido a diversas situações que fui experienciando ao longo da minha vida.

Quando era criança, eu poderia ser descrita como “uma menina, muito menina”. A minha cor preferida era o cor-de-rosa, adorava vestir vestidos e saias e adorava usar acessórios. No entanto, penso que não tinha papéis e traços de gênero muito vincados, sendo que eu sempre gostei de brincar com carros e motas, tanto ou mais do que brincar com bonecas. Lembro-me de brincar com o meu irmão, sem me preocupar se estava a fazer algo ou a brincar com algum brinquedo que fosse só para rapazes ou só para raparigas. De acordo com o exemplo dos meus pais, não era perceptível uma grande distinção entre o sexo masculino e o sexo feminino em termos de brincadeiras, comportamentos ou tarefas. Quando entrei para o 1.º CEB, tinha amigos dos dois sexos, embora convivesse mais com as meninas. Logo aqui foi possível perceber que na minha turma todos éramos diferentes, mas essas diferenças faziam com que cada um de nós fosse único, sendo que nunca senti nenhuma forma de discriminação.

Porém, com o passar do tempo fui compreendendo que nem todas as pessoas veem o mundo da mesma forma e, a minha forma de ver o mundo, também se modificou um pouco. Lembro-me de, no início de um ano letivo, ir comprar uma mochila e o meu pai me mostrar um modelo de cores escuras, que por sinal era muito resistente. Todavia a minha opinião acerca da mochila era que esta não seria para raparigas, mas sim para rapazes. Comecei também a perceber que quando visitava a minha avó esta considerava que as atividades domésticas deveriam ser desempenhadas pelo sexo feminino, levando a que eu me considerasse injustiçada, relativamente ao meu irmão.

Ao chegar à idade adulta comecei a perceber que o mundo ainda não vê as mulheres e os homens como iguais. Muitas vezes ouço expressões como: “*esse brinquedo é para meninas*”; “*vê-se mesmo que é uma mulher a conduzir*”; “*os homens não choram*”; entre outras. Neste sentido, quando me apercebi, durante a minha Prática Pedagógica, que por vezes era referido que determinada cor, atividade ou comportamento era para rapazes ou para raparigas, achei que seria importante alertar os alunos e as alunas para a igualdade de gêneros, para que no futuro seja possível afirmar que o sexo com que nascemos não nos define perante a sociedade em que vivemos.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta secção é apresentada a revisão da literatura que sustenta a investigação, estando dividida em quatro subsecções. Na primeira subsecção apresenta-se a definição de género e a importância da igualdade de género na sociedade. Na segunda subsecção abordam-se os estereótipos e os papéis de género, sob diversos pontos de vista. A terceira subsecção está relacionada com as questões da identidade de género e, por fim, a quarta subsecção faz uma breve alusão à Educação Sexual em Portugal.

2.2.1 GÉNERO

Para definir o termo género é importante perceber qual a diferença entre esse termo e o termo sexo. Assim, Oakley (1972) afirma que o termo sexo está relacionado com as características anatómicas e fisiológicas que validam a diferenciação, biológica, entre masculino e feminino e o termo género está relacionado com os atributos psicológicos e as aquisições culturais que os indivíduos dos dois sexos vão incorporando, ao longo do processo de formação da identidade (Cardona *et al.*, 2011).

O sexo de uma criança é definido biologicamente, quando nasce. O género vai sendo desenvolvido ao longo do tempo, de acordo com a cultura onde estamos inseridos. Logo, o fator social e o fator cultural desempenham um papel muito importante no desenvolvimento do género de um indivíduo, “uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (Cardona *et. al*, 2011, p. 10). Estas reações diferentes podem estar simplesmente relacionadas com o aspeto da criança, com os brinquedos que lhe oferecem, ou acima de tudo com a “formação de expetativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada” (*ibidem*).

De acordo com a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (2011), género “designa os papéis, os comportamentos, as actividades e as atribuições socialmente construídos que uma sociedade considera apropriados para as mulheres e os homens” (p. 4).

Segundo as Nações Unidas (2016),

[g]énero refere-se aos atributos sociais e oportunidades associadas com o facto de se ser do sexo masculino ou feminino e as relações entre mulheres e homens (...). Esses atributos, oportunidades e relações são construídas socialmente e aprendidas através de processos de socialização. (...) O género determina o que é esperado, permitido e valorizado numa mulher ou num homem, num determinado contexto. Na maioria das sociedades existem diferenças e desigualdades, entre mulheres e homens, nas responsabilidades entregues a cada um, nas atividades desempenhadas por cada um, no acesso e controlo de recursos, assim como nas oportunidades de tomada de decisões.

Cardona *et. al* (2011), definem género como sendo um conceito relacional, sendo que por isso não se refere apenas a mulheres ou homens, mas sim às relações que ocorrem entre ambos e à forma como essas relações são socialmente construídas, ou seja,

(...) remete para as diferenças sociais (por oposição às biológicas) entre homens e mulheres, tradicionalmente inculcadas pela socialização, mutáveis ao longo do tempo e que apresentam grandes variações entre e intra culturas. Inclui as características culturais específicas que servem para identificar o comportamento de mulheres e de homens (Cardona *et. al*, 2011, p. 159).

Deste modo podemos perceber que o género é a definição da relação entre mulheres e homens, construída socialmente, e que vamos aprendendo desde jovens. Assim, as crianças em idade escolar são suscetíveis ao que a sociedade/cultura, onde estão inseridos, lhes transmite. Se os/as professores/as estiverem despertos para a importância da igualdade de género, conseguirão transmitir aos seus alunos os valores essenciais, de forma a modificar a perspetiva da sociedade em relação a este tema.

O Conselho da Europa (2004, p. 8) afirma que a

igualdade de género significa uma visão, poder e participação igual dos dois sexos em todas as esferas da vida pública e privada. É o oposto a desigualdade de género, e não a diferenças entre géneros, e tem como objetivo promover uma participação plena das mulheres e dos homens na sociedade.

Até certo ponto, as condições de vida dos homens e das mulheres é diferente, tendo em conta a função reprodutora das mulheres. Contudo, estas diferenças não devem ter um impacto negativo na vida dos dois sexos, sendo que não devem ser discriminados devido a essas diferenças. Para além disso as diferenças entre homens e mulheres deveriam contribuir para uma partilha igualitária do poder na economia, na sociedade e nos processos políticos (*ibidem*).

A igualdade de género também pode ser definida, de acordo com Canço (2007, p. 182), como um

[c]onceito que significa, por um lado, que todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados.

A Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, revista pela última vez a 12 de agosto de 2005, refere a igualdade como um princípio fundamental. Aqui se estabelece que todos os cidadãos são iguais perante a lei e têm a mesma dignidade social, sendo que ninguém pode ser beneficiado ou prejudicado de qualquer dever devido ao sexo, orientação sexual, entre outros (artigo 13.º). Ainda é referido que todos os cidadãos têm o direito de participar na vida política e na direção dos assuntos públicos do país (artigo 48.º), sendo que todos os cidadãos maiores de dezoito anos têm direito de sufrágio (com algumas exceções devido a incapacidades previstas na lei geral) (artigo 49.º). Todos os cidadãos têm direito ao trabalho e à igualdade de oportunidades na escolha da profissão e nas condições de acesso a quaisquer cargos (artigo 58.º). Da mesma forma, todos os cidadãos têm direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artigo 74.º). O artigo 109.º expressa ainda que a

participação directa e activa de homens e mulheres na vida política constitui condição e instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático, devendo a lei promover a igualdade no exercício dos direitos cívicos e políticos e a não discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos (Constituição da República Portuguesa, Lei Constitucional n.º 1, 2005).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) refere a “(...) formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)” e o “(...) desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias (...)” (artigo 2.º). Globalmente, a Declaração dos Direitos Humanos (1948), defende que “[t]odos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (artigo 1.º).

No entanto, a igualdade de género tem tido uma evolução muito lenta no nosso país. Antes de se pensar em género, a diferença entre sexos era vista a partir do sexo “diferente” (sexo feminino), em comparação com a evidente referência do sexo masculino (Houel, 1999). Em 1557, pela primeira vez, foi publicado um livro feminista português que tinha como objetivo defender os direitos das mulheres. As primeiras escolas para meninas foram criadas em 1790, todavia só em 1835 é que foi estabelecida a obrigatoriedade da frequência escolar, no ensino primário. Depois da proclamação da República, em 1910, foram implementadas novas leis do casamento e da filiação, sendo que a mulher deixou

de dever obediência ao marido. Em 1911 as mulheres passam a poder trabalhar na Função Pública. Em 1931 reconhece-se o direito de voto às mulheres diplomadas com cursos superiores ou secundários, sendo que os homens só precisavam de saber ler e escrever. Mas só em 1975 é que foram abolidas todas as restrições baseadas no sexo quanto à capacidade eleitoral dos cidadãos e nesse mesmo ano foram realizadas as primeiras eleições livres e democráticas para a Assembleia Constituinte. Em 1976 entrou em vigor a nova Constituição que estabelece a igualdade entre os dois sexos, em todos os domínios. Em 1978 entrou em vigor a revisão do Código Civil que, segundo o Direito de Família, decretava que a mulher passava a ter um estatuto de igualdade perante o homem, desaparecendo a figura do “chefe de família” e deixando de haver poder marital (Canço, 2007).

Em 2014, o Conselho da Europa definiu cinco metas/objetivos, de forma a promover a igualdade de género:

1. Combater esteriótipos de género e sexismo;
2. Prevenir e combater a violência contra as mulheres;
3. Garantir que as mulheres tenham um acesso igual à justiça;
4. Alcançar uma participação equilibrada de mulheres e homens nas decisões políticas e públicas;
5. Alcançar a integração da perspectiva de género em todas as políticas e medidas.

Neste sentido, os/as professores/as têm um papel importante na promoção destes objetivos, sendo que os alunos e as alunas enquanto cidadãos e cidadãs, atuam e irão atuar e, possivelmente, modificar a sociedade. Por conseguinte, é necessário que os/as professores/as estejam conscientes do seu papel e que se apercebam das ideias que os/as alunos/as têm relativamente aos papéis de género. Cardona *et. al* (2011) referem que uma das primeiras categorias que as crianças aprendem é o género, pois é uma influência decisiva na organização do seu mundo social e na forma como se veem a si próprias e às pessoas que as rodeiam. As crianças vão aprendendo a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade/feminidade. Assim sendo, as mesmas autoras acrescentam que

[a] escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança (...). Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer (p. 8).

O sistema educativo de um país e de uma época é materializado nos seus programas/metabolares escolares e apesar de haver, no sistema educativo português, intenção de proporcionar aos homens e às mulheres (rapazes e raparigas) igualdade de oportunidades, não nos podemos esquecer, que a reprodução cultural não ocorre apenas através do currículo formal, mas faz-se, também, através do currículo informal (Correia & Ramos, 2002).

Tendo em consideração que as diferenças existentes dentro do grupo das pessoas do sexo masculino e do grupo das pessoas do sexo feminino são mais numerosas do que as diferenças entre esses dois grupos, a categoria ‘mulher’ e a categoria ‘homem’ não podem continuar a ser vistas como homogéneas nem como passíveis de traduzir modelos ideais e exclusivos (de um grupo ou de outro) de conduta (Cardona *et. al*, 2011). É importante que os alunos compreendam a heterogeneidade dentro e entre estes grupos. No entanto, Cardona *et. al* (2011, pp. 20-21) referem que,

durante a infância a distinção entre sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas categorias básicas (binárias): a dos homens e a das mulheres, categorias essas diretamente ligadas a um processo prévio de categorização social que teve como fundamento as diferenças físicas aparentes entre os sexos.

Para contrariar este pensamento é necessário que a intervenção educativa (e o currículo escolar) fomente uma atitude de igualdade para todos os indivíduos, independentemente da sua categoria sexual de pertença. O/A professor/a também deve compreender que a relação que estabelece com cada criança (a forma como a valoriza, respeita, estimula) serve como modelo para a forma como a criança se irá relacionar com outrem. Por conseguinte, o papel que o/a professor/a desempenha é fundamental para um “desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” Cardona *et. al* (2011, p. 51).

2.2.2 ESTEREÓTIPOS E PAPÉIS DE GÉNERO

A palavra estereótipo deriva do grego, *stereós* (que significa sólido) e *týpos* (que significa molde). Assim, podemos definir estereótipo como uma “opinião preconcebida e comum que se impõem aos membros de uma coletividade” (Teixeira, 2004, p. 634). Neto *et al*. (1999) afirmam que um esteriótipo é uma imagem que se coloca entre um indivíduo e a realidade, “com um carácter subjetivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo” (p. 9). Os esteriótipos não se mantêm constantes e imutáveis ao

longo do tempo, sendo que podem variar em regiões e épocas diferentes (Cardona *et al.*, 2011).

De acordo com Cardona *et al.* (2011, p. 159), os estereótipos sociais são uma “caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas e da qual decorrem falsas expectativas sobre a conformidade dos indivíduos à caracterização do respetivo grupo”. Nogueira & Saavedra (2007) vão ao encontro dessa definição de estereótipos sociais, referindo que estes são generalizações feitas acerca de indivíduos que pertencem a determinados grupos e que advêm, maioritariamente, do processo cognitivo de categorização. Estas autoras ainda acrescentam que para serem classificados de estereótipos sociais, estes devem ser partilhados e difundidos por um elevado número de indivíduos.

A partir dos estereótipos é possível tirar conclusões acerca de diversos grupos baseados na “(...) idade, nacionalidade, etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras” (Nogueira & Saavedra, 2007, p. 13). Com estes estereótipos os grupos tornam-se menos ambíguos, sendo possível organizá-los facilmente, de acordo com o conjunto de atributos que definem os membros desse mesmo grupo. Desta forma, os estereótipos são vistos como algo positivo, que auxilia os indivíduos a lidarem com os múltiplos estímulos com que se deparam diariamente (Cardona *et al.*, 2011). Porém, os estereótipos poderão, facilmente, dar origem a preconceitos e juízos discriminatórios, podendo vir a ser muito prejudiciais “(...) em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade” (Cardona *et al.*, 2011, p. 26). Esta leitura, com base nos estereótipos, admite que todos os membros de um grupo são avaliados de forma homogénea, deixando de parte a variabilidade que se observa dentro de cada grupo. John Santrock (1998), adverte que os estereótipos se apresentam enraizados nos esquemas mentais da sociedade, sendo que a sua propensão para alterações é bastante reduzida, mesmo na presença de informação contrária (Cardona *et al.*, 2011).

Uma vez formados, os estereótipos tendem, assim, a resistir à mudança. Um dos factores que poderá potenciar a conservação dos estereótipos de género reside no facto de o processo de estereotipia ser geralmente inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos portadores (Neto *et al.*, 1999, p. 12).

Os estereótipos de género são um tipo particular dos estereótipos sociais, sendo entendidos como “representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que

as mulheres e os homens devem ser e fazer” (Canço, 2007, p. 182). No entanto, se os estereótipos definem aquilo que se espera de cada um dos sexos, então eles também avaliam aquilo que, o homem e a mulher, não devem ser ou fazer (Cardona *et al.*, 2011). Neste sentido, quem se afasta das visões dominantes de masculinidade e de feminilidade, de um modo geral, costuma ser alvo de julgamentos negativos por parte de outros (sendo que neste caso, o homem, caso se desvie das normas comportamentais adequadas ao seu sexo, tende a sofrer mais, do que as mulheres que exibam comportamentos considerados masculinos; isto demonstra que “a feminilidade é socialmente desvalorizada” (Cardona *et al.*, 2011, p. 27).

Neto *et al.* (1999) dividem a concetualização dos estereótipos de género em dois níveis: os estereótipos de papéis de género (que destacam as crenças partilhadas acerca das atividades que são adequadas para os homens e para as mulheres) e os estereótipos de traços de género (que destacam as características psicológicas que se atribuem, diferencialmente, aos homens e às mulheres). Por outro lado, Susan Basow (1986), citada por Cardona *et al.* (2011), afirma que é possível dividir os estereótipos de género em, pelo menos, quatro subtipos: estereótipos referentes aos traços ou atributos de personalidade (ser independente/ser dócil); estereótipos referentes aos papéis desempenhados (ser o chefe de família/ser a cuidadora dos filhos); estereótipos referentes às atividades profissionais seguidas (ser caminonista/ser rececionista); estereótipos referentes às características físicas (ter o cabelo curto/ter o cabelo comprido).

Geralmente, os estereótipos de género que encontramos associam a cada género um papel diferente. Assim, Cardona *et al.* (2011, p. 161) definem os papéis de (ou em função do) género como um “conjunto de normas de ação e comportamento tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres e classificadas, respetivamente, por masculinas e por femininas. Os papéis de género aprendem-se através de processos de socialização e podem alterar-se não sendo, por isso, fixos”. Neste sentido, os papéis de género podem ser entendidos como as expectativas que são socialmente definidas, acerca das qualidades e comportamentos apropriados para os indivíduos, em função do seu género (induzindo diferenças sexuais estereotipadas) (Nogueira & Saavedra, 2007). Geralmente, os homens são vistos como sendo “(...) mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas” (Cardona *et al.*, 2011, p. 29). Por outro lado, as mulheres tendem a ser vistas como sendo mais “(...) carinhosas e aptas a prestar cuidados, como possuindo uma

autoestima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis” (*ibidem*). Neto *et al.* (1999) referem vários estudos onde se constatou

(...) um grande consenso intercultural e intersexos quanto aos conteúdos dos estereótipos masculino e feminino, sendo o primeiro caracterizado pelas dimensões de estabilidade emocional, dinamismo, agressividade e auto-afirmação e o segundo pela instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação inter-pessoal. No que diz respeito às conotações valorativas, o estereótipo feminino reunia também consensualmente mais defeitos do que qualidades, ao contrário do masculino" (p. 12).

No que concerne às crianças, os estereótipos de papéis de género podem ser, geralmente, difundidos através dos brinquedos que estas recebem, de quem desempenha as tarefas domésticas que se verificam no seu ambiente familiar, da valorização de determinados comportamentos pessoais e sociais, entre outros aspetos. “As situações lúdicas, no âmbito das quais é proporcionada à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género” (Vieira, 2006, p. 26). Esta autora refere que quando alguém oferece um brinquedo a uma criança, tende a oferecer algo que seja típico do seu sexo (carros a rapazes e bonecas a raparigas, por exemplo), sendo que se uma criança manifestar interesse por um brinquedo que não corresponda ao esperado para o seu sexo, essa criança poderá ser punida pelos pares e pelas pessoas adultas em geral (sendo que os rapazes tendem a sofrer mais do que as raparigas). Ao mesmo tempo, os estereótipos de género também influenciam as preferências que as crianças apresentam por determinados brinquedos “(...) expressando as crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género, bem como por jogos que são apresentados como apropriados ao seu género (...)” (Neto *et al.*, 1999, p. 15).

É ainda de referir que o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover as diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas. Estas distinções poderão refletir-se, por exemplo, ao nível da sua orientação para com o mundo e do seu autoconceito (Block, 1984), ao nível cognitivo (Block, 1984), onde podemos falar das suas estratégias de interação com os outros e de resolução de problemas, e também ao nível das tarefas que lhes parecem ser da competência dos homens ou das mulheres (Vieira, 2006, p. 27).

No que diz respeito às tarefas domésticas, a mesma autora afirma que os filhos e as filhas tendem a ser tratados de forma diferente pelas mães e pelos pais (sendo que aos rapazes é pedido que façam tarefas que os levam a sair de casa, como por exemplo, levar o lixo para o lixo, e às raparigas é pedido que façam tarefas dentro de casa, assim como limpar

pó). Ao mesmo tempo, as crianças têm tendência para imitar os comportamentos expressos e modelados pela mãe e pelo pai, sendo que

[e]mbora a criança não seja uma mera imitadora de modelos e vá de alguma forma, construindo activamente a sua própria socialização, não podemos esquecer também que, ao observar o comportamento do pai e da mãe, na partilha das responsabilidades do lar, ela aprende, inevitavelmente, inúmeras mensagens sobre o género (Cunningham, 2001, citado por Vieira, 2006, p. 35).

É importante que os familiares e cuidadores das crianças estejam conscientes de que corporizam modelos que as mesmas tendem a imitar. Mais do que qualquer educador/a ou professor/a, “(...) são eles e elas que veiculam as primeiras mensagens associadas ao género, quer pelas ideias que expressam, quer pelos comportamentos que exibem, tanto na esfera do lar, como no âmbito das relações sociais e profissionais” (Vieira, 2006, p. 64). Isto significa que os estereótipos de género que são experienciados por um determinado indivíduo, ao longo da sua vida, podem determinar as escolhas e decisões desse mesmo indivíduo, em termos vocacionais e nos seus projetos de vida (Bettencourt, Campos & Fragateiro, 1999). Tendo isto em consideração, Vieira (2006) ainda acrescenta que, “(...) sobretudo para as gerações mais novas, o seu grau de adesão aos estereótipos de género dependerá, em parte, dos modelos personificados pelos pais e mães, nos vários domínios da vida” (p. 67).

Como já foi referido, os estereótipos de género são difundidos de diferentes formas, sendo que as crianças entre os dois e os três anos de idade já conhecem as atividades adequadas a rapazes e a raparigas e os papéis de género dos adultos, e aos cinco anos as crianças já iniciaram a aquisição do conhecimento dos estereótipos de traços de género mais salientes (Neto *et al.*, 1999). Todavia, Cardona *et al.*, (2011) referem que por volta dos sete ou oito anos de idade, as crianças conseguem perceber que as atividades e comportamentos estabelecidos pelos estereótipos de género não são fundamentais para que um indivíduo seja considerado mulher ou homem. Estas autoras ainda mencionam que, dos oito aos onze anos de idade, as crianças mostram-se cada vez mais disponíveis para encarar a diversidade de papéis, atividades e características de personalidade, atribuídas a cada um dos sexos, de forma flexível. Segundo Re (2007, p. 59) “[a]s crianças integram muitas vezes normas de género através da imitação dos seus pais. Isto torna-se preocupante quando estas normas são rígidas e estereotipadas, dado que a sua transformação para modelos mais flexíveis será muito difícil”. Os brinquedos e jogos que são oferecidos às crianças, as peças de vestuário que lhes são facultadas, os comportamentos que lhes são

permitidos ter e a forma de comunicar com as crianças irá, a longo prazo, formar a mentalidade com que elas se irão desenvolver. Esta mesma autora refere ainda que os filmes, séries de televisão, publicidade, livros e revistas também podem reforçar os estereótipos femininos e masculinos, sendo que, a partir destes as crianças podem formular interpretações e representações do que significa ser mulher e ser homem, assumindo-as naturalmente. Estas situações podem trazer consequências prejudiciais durante o crescimento dos indivíduos (na infância, adolescência e idade adulta).

Os estereótipos de género podem limitar o desenvolvimento dos talentos e habilidades naturais dos rapazes e das raparigas, dos homens e das mulheres, a sua experiência educativa e profissional, assim como as oportunidades de vida, em geral. Os estereótipos acerca das mulheres são, simultaneamente, a causa e o resultado de atitudes, valores e normas profundamente enraizados, contra as mulheres. São usados para justificar e manter as relações históricas do poder do homem sobre a mulher, assim como as atitudes sexistas que estão a retrair o avanço das mulheres (Conselho da Europa, 2014, p. 9).

Normalmente não pensamos muito acerca da linguagem que utilizamos para comunicar, contudo, Trigueros *et al.* (1999), indicam que a linguagem é “[u]ma das primeiras formas de abordarmos o mundo que nos rodeia e de encontrar a imagem que este nos devolve (...)”. Desta forma, através da linguagem vamos-nos desenvolvendo e, ao mesmo tempo, moldando a nossa forma de pensar, dentro das normas vinculadas pela sociedade que moldou essa linguagem. Assim, a partir desta forma de comunicação, transmite-se a cultura pela qual as pessoas, de uma determinada sociedade, aprendem e ensinam (Pomar *et al.*, 2012). Todavia, “a linguagem, como qualquer outra construção e prática social, chega-nos marcada pela história e pelas estruturas de poder” (Abranches & Carvalho, 1999, p. 7). É possível verificar que, ao comunicarmos, utilizamos o masculino como ponto de referência, de forma generalizante (por exemplo, quando temos alunos e alunas numa sala de aula, temos tendência a referir “os alunos” para representar o conjunto total de elementos da turma).

A razão utilizada pelos nossos neurónios para fundamentar esta selecção reside nos séculos de cultura, em que o masculino é o género que representa a experiência humana, relegando para a negação do rasgo masculino, sem mais definição que a relação de oposição ao masculino, e ao dele derivado (Trigueros *et al.*, 1999, p. 13).

Assim, verificamos que a linguagem não é neutra, sendo que ao utilizarmos o termo “homem” nos podemos estar a referir particularmente ao sexo masculino, ou à humanidade. Isto leva a que a “(...) figura feminina seja simbolicamente apagada, como promove que se esqueça ou ignore a especificidade do masculino, fazendo diluir as

particularidades e necessidades dos homens no ónus da universalidade que têm de suportar” (Pomar *et al.*, 2012, p. 56). De acordo com Abranches e Carvalho (1999), este uso generalizante do masculino é uma prática tão enraizada e natural, que o uso de alternativas é confrontado com uma forte resistência, sendo que muitas vezes se afirma que essas alternativas são esteticamente inferiores e pouco económicas. Por fim, relativamente à linguagem, também constatamos que ainda é comum recorrer-se a uma linguagem depreciativa, que evoca uma atitude de preconceito social para com a mulher (por exemplo nas expressões: “conversa de mulheres”, para se referir a uma conversa sem conteúdo; “trabalho de mulheres”, para se referir a tarefas consideradas socialmente pouco importantes; “conduz como uma mulher”, para se referir a uma condução cautelosa ou pouco hábil; entre outras) (Pomar *et al.*, 2012). Desta forma é necessário começar a reconhecer e refletir acerca do carácter discriminatório da linguagem, de forma a que se possam encontrar meios de “(...) intervir na própria linguagem” (Abranches & Carvalho, 1999, p. 34).

O uso de estereótipos de género reduz e organiza a realidade de uma forma simplista, sem ter em consideração a diversidade existente em cada ser humano e, conseqüentemente, dentro de cada categoria em que se tenta colocar o indivíduo. Assim, é necessário que se crie uma mudança nas mentalidades e nos comportamentos da sociedade, para que estes estereótipos de género não tenham tanta influência nas gerações futuras. A escola e os/as professores/as têm um papel fundamental, neste aspeto, visto que constituem um “campo privilegiado para difundir valores de integração social e de tolerância face às diversidades que se manifestam na população” (Re, 2007, p. 44). De acordo com Pomar *et al.* (2012), foram realizados vários estudos, neste contexto, que sugerem que as alunas e alunos expostos a materiais pedagógicos, que tinham em consideração a igualdade de géneros, mostravam ter conhecimentos e atitudes mais flexíveis acerca dos papéis de género e do papel das pessoas na sociedade. Neste sentido, a escola pode constituir um contributo fundamental “(...) para fomentar a igualdade de direitos entre mulheres e homens desde a mais tenra idade” (Re, 2007, p. 61). De acordo com Neto *et al.* (1999), o/a professor/a encontra-se numa posição privilegiada para fortalecer, punir ou modelar comportamentos apropriados ao género das crianças. Por conseguinte, é necessário que os docentes reflitam acerca das “(...) características da sua própria intervenção pedagógica” (Neto *et al.*, 1999, p. 27), de forma a terem em consideração a igualdade de géneros nas suas práticas.

Para além da escola e dos/as professores/as, a participação dos familiares das crianças e jovens também se torna fundamental para que estes aprendam os valores relacionados com a igualdade de género. Por conseguinte, é importante que as escolas desenvolvam um “(...) trabalho com as famílias num assunto tão importante para a organização da vida privada como é o caso do género (...)” (Cardona *et al.*, 2011, p. 66). Por fim, é importante referir que

“(...) será importante capacitar os/as jovens para reconhecer esse mesmo sexismo, saber identificá-lo, compreender o seu significado e aprender a geri-lo. Paralelamente, afigura-se igualmente importante aproveitar este assunto para levar alunos e alunas a pensar no que acontece para além dos espaços da escola, nas suas próprias casas, promovendo novas formas de entender as questões de género (...)” (Pomar *et al.*, 2012, p. 58).

2.2.3 IDENTIDADE DE GÉNERO

De acordo com Amâncio (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011, p. 160) a identidade de género pode ser definida como um “[c]onjunto de normas e comportamentos considerados socialmente adequados a cada um dos sexos”. No entanto, Egan & Perry (2001) afirmam que a identidade de género é uma construção multidimensional que abrange:

o conhecimento que um indivíduo tem acerca da sua pertença a uma das categorias de género; a compatibilidade sentida para com o seu grupo de género (...); a pressão sentida para a conformidade com as ideias de género; as atitudes para com os grupos de género (p. 451).

Desta forma, interessa clarificar o processo de formação da identidade de género. Na psicologia, a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista atribui à criança um papel ativo na construção da sua identidade de género, estando este associado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais (Cardona *et al.*, 2011). Matos (2000) sugere que a “(...) identidade género ou identidade sexual resulta de factores biológicos e psico-sociais”. O mesmo autor ainda afirma que estes fatores surgem nas relações que o indivíduo estabelece com os seus semelhantes e às quais está sujeito desde que nasce (visto que nasce num meio social e cultural) (p. 67).

“(...) a sexualidade é das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, pensamos, fantasiemos, desejamos e fazemos ao nível sexual é resultado de um processo contínuo de aprendizagens, interações e reflexões, realizado em todos os círculos de vida e actividade humanas, como o contexto familiar, as relações entre os pares e os contextos sociais de aprendizagem formal (a escola ou as religiões, por exemplo) e informais (nomeadamente o universo mediático típico das sociedades modernas). Este processo é contínuo e feito de mensagens contraditórias, por

vezes até conflituais. E é neste contexto que, mediante diferentes influências e experiências, se vai formando a identidade sexual” (Marques & Prazeres, 2000, p. 23).

Ao nascer (ou mesmo antes de nascer, através da ecografia), a criança é rotulada como macho ou fêmea, consoante a anatomia dos seus órgãos genitais externos. “Até aos 18 meses de idade, o processo de identificação sexual (construção psíquica da identidade sexual) baseia-se sobretudo numa operação mental de introjecção/assimilação da identidade de género atribuída pelo meio humano envolvente” (*ibidem*). A família e outros cuidadores da criança, incutem na mente dela, de forma consciente ou inconsciente, certas imagens de rapaz ou rapariga (o tipo de vestuário, a maneira diferente como se pega, mexe e fala com um bebé ou com uma bebé). Segundo este autor isto decorre na fase genital precocíssima.

Na fase seguinte (fase genital precoce), desde os dezoito meses até aos três anos de idade, ocorre o processo de identificação idiomórfica, que significa que a criança começa a distinguir os sexos e a reconhecer o seu próprio sexo (pelos caracteres sexuais externos primários e os símbolos sexuais) (Matos, 2000). “Com o estabelecimento da diferença, firma-se a identidade própria” (Matos, 2000, p. 68). Neste sentido, a criança tem curiosidade em compreender as diferenças que existem entre ambos os sexos, de forma a conseguir reconhecer o seu próprio sexo. Cardona *et al.*, (2011) referem que por volta dos dois/três anos a criança já consegue identificar o seu género, contudo estas autoras mencionam que

ao observar o mundo das pessoas adultas, para as crianças são muito mais aparentes as diferenças exteriores (de vestuário, de corte de cabelo, de tamanho e forma do corpo) do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É partindo da constatação destas distinções entre as pessoas adultas que a criança se inclui num dos grupos (isto é, se classifica como do sexo masculino ou do sexo feminino) e começa, inevitavelmente, a fazer avaliações da realidade (p. 24).

“A partir dos três anos podemos dizer que o núcleo duro da identidade sexual está formado. Qualquer mudança, a partir de então, é difícil e problemática” (Matos, 2000, p. 68). Na fase que se desenrola a partir dos três e até aos seis anos de idade, designada por fase genital infantil, a criança vai construir a sua identidade sexual por identificação a um indivíduo (normalmente um dos progenitores) que serve de modelo. De acordo com o mesmo autor, neste período, as crianças mostram-se curiosas por compreenderem o ato sexual (“[s]aber como se copula, qual o papel do homem e da mulher, para quê e quais as consequências” (p. 69)).

A partir dos seis anos e até à adolescência (período de latência), a identidade sexual estabiliza e ocorre um processo de afirmação e confirmação “(...) pela aprendizagem e experimentação dos papéis sociais do homem e da mulher na cultura em que a criança está inserida. É um tempo de fantasias idílicas e experiências românticas de enamoramentos ternos e cavalheirescos, em que se ensaia no sonho e no jogo o papel do adulto” (Matos, 2000, pp. 69-70). A necessidade individual das crianças se identificarem com um dos grupos de género induz a que se sintam motivadas para a procura de informações e a aprendizagem dos papéis associados aos homens e às mulheres (pela observação das pessoas/modelos na sua família, na escola, na comunicação social), sendo que, de acordo com Kohlberg (1966, citado por Cardona *et al.*, 2011, pp. 24-25),

(...) para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o processo de ensaio/imitação dos comportamentos, tem de estar assegurada a estabilidade do seu género; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, exibido em situações particulares, venham a sofrer modificações, o seu sexo e a identidade de género do indivíduo são invariáveis. (...) Enquanto não atingem aquilo a (...) estabilidade de género, as crianças tendem a pensar que, tal como mudam de corte de cabelo ou de vestuário, as pessoas podem mudar de sexo, ou podem pertencer a um ou a outro grupo de género.

No entanto, o processo de categorização cognitiva (inicialmente indispensável à consolidação da identidade de género) pode levar à aquisição de normas comportamentais pouco flexíveis (estereotipadas). Por conseguinte,

“[t]orna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de uma atuação pedagógica adequada e concertada – entre as várias fontes de influência, como seja a escola, a família, os *media* – que corrija as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação” (Cardona *et al.*, 2011, p. 25).

2.2.4 EDUCAÇÃO SEXUAL EM PORTUGAL

As sociedades, de uma maneira formal ou informal, procuram transmitir os seus valores e regras básicas no que diz respeito à sexualidade. Neste sentido, a escola tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito (Marques & Prazeres, 2000). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2006), a sexualidade pode ser definida como

um aspeto central da vida do ser humano e engloba o sexo, os papéis e identidades de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Enquanto a sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem todas elas são sempre experienciadas e expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (p. 5).

A educação sexual permite desenvolver as capacidades individuais das crianças e jovens, adquirir conhecimentos, reconhecer sentimentos e adotar atitudes (Fonseca, 2001). Deste modo a educação sexual pode ser entendida como sendo um “(...) contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e para a promoção da saúde sexual e reprodutiva” (Marques & Prazeres, 2000, p. 15).

No artigo 67.º, da Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, revista pela última vez a 12 de agosto de 2005, são apontadas algumas incumbências do Estado, de forma a proteger a família. Destacam-se duas que se relacionam com a educação sexual:

[c]ooperar com os pais na educação dos filhos; [g]arantir, no respeito da liberdade individual, o direito ao planeamento familiar, promovendo a informação e o acesso aos métodos e aos meios que o assegurem, e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma maternidade e paternidade conscientes.

A Lei n.º 3/84, de 24 de março de 1984, foi o primeiro documento legal a ser publicado relativamente à educação sexual nas escolas. Este documento, logo no artigo 1.º, define que “[o] Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação”. No artigo 2.º desta lei ainda está definido que o Estado deve garantir a educação sexual dos jovens através da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social. Ao mesmo tempo, os programas escolares devem incluir (de acordo com os níveis de ensino) conhecimentos científicos acerca de anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas (devendo contribuir para ultrapassar a discriminação sexual e a divisão tradicional de funções entre mulher e homem), sendo que se deve dar atenção à formação inicial e permanente dos docentes, no que diz respeito à educação sexual.

Por sua vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) é referido que os planos curriculares do ensino básico devem incluir (de forma adequada), em todos os ciclos, uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componente a educação sexual, entre outras (artigo 47.º).

Na dinâmica “criança-família-sociedade, a escola é um espaço privilegiado, pelo seu contributo na aquisição e estruturação dos conhecimentos, na interiorização de valores e no desenvolvimento de práticas que vão constituir um suporte essencial para a cidadania” (Marques & Prazeres, 2000, p. 65). Por essa razão, o diálogo e a cooperação entre a escola

e a família torna-se fundamental no âmbito da educação sexual. Os mesmos autores indicam que no que diz respeito ao 1.º CEB, e tendo em consideração as características e necessidades das crianças, esta articulação poderá tornar-se ainda mais indispensável.

A Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto de 2009, estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar e refere as diversas finalidades da educação sexual (artigo 2.º), entre elas:

A valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa; (...) A melhoria dos relacionamentos afectivo -sexuais dos jovens; (...) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais; (...) A promoção da igualdade entre os sexos; O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde; (...) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

Assim, é possível perceber que o quadro legislativo atual leva a que a educação sexual seja uma área obrigatória na formação dos alunos. Por ser uma temática transversal, permite que seja desenvolvida em diversas disciplinas, de forma interdisciplinar (Fonseca, 2001), sendo que no 1.º e 2.º CEB, a carga horária não deve ultrapassar as seis horas anuais, as quais devem ser equitativamente distribuídas ao longo do ano letivo.

Na área da educação sexual devem ser abordados diversos conteúdos específicos, sendo que Vaz (1996) que no que diz respeito à identidade sexual e papéis de género, no 1.º e 2.º CEB, deveriam ser desenvolvidos os seguintes objetivos:

- Aceitar positivamente as diferentes partes do corpo e a figura corporal;
- Adquirir constância da identidade sexual;
- Distinguir entre identidade sexual e papéis de género;
- Aceitar de forma positiva a sua identidade sexual;
- Reconhecer os papéis de género;
- Adquirir papéis de género flexíveis;
- Adquirir papéis de género igualitários e não discriminatórios;
- Reconhecer alguns aspetos da discriminação social em função do papel de género;
- Defender a igualdade dos sexos.

Este autor ainda refere que, para estes ciclos, também são incluídos objetivos acerca das atividades domésticas (como por exemplo: “[c]onhecer as diferentes tarefas domésticas; [c]olaborar de forma não sexista nas tarefas domésticas” (Vaz, 1996, p. 91)) e das relações

entre pares (como por exemplo: “[p]articipar em actividades escolares e lúdicas com rapazes e raparigas; [n]ão discriminar ninguém por ser diferente” (*ibidem*)).

Neste sentido, é importante trabalhar a educação sexual numa perspetiva biológica/higienista e numa perspetiva sociocultural (Re, 2007), tendo sempre em consideração a transversalidade desta área. Ao mesmo tempo, não se devem descurar as questões e os problemas colocados pelos alunos, aproveitando estas oportunidades para promover a reflexão e o diálogo (Cardona *et al.*, 2011). “Em todo este processo, há que olhar o aluno como um ser humano em formação, um ser activo que se encontra a construir um sistema de valores que vai transportar para a idade adulta” (Fonseca, 2001, p. XVIII).

2.3 METODOLOGIA

Esta secção do relatório está dividida em seis subsecções. A primeira subsecção refere-se à natureza da investigação, enquanto que a segunda subsecção apresenta os participantes seleccionados para o estudo. Na terceira subsecção procede-se à descrição geral do estudo, na quarta subsecção expõem-se as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, sendo que na quinta subsecção se encontra a descrição da proposta pedagógica. Por fim, na sexta subsecção refere-se a técnica de tratamento de dados utilizada.

2.3.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Fortin (2003) é através da investigação que se produz uma base científica, alargando os conhecimentos na disciplina a que diz respeito, para guiar a prática e assegurar a sua credibilidade. É neste sentido que, neste estudo, se propõe investigar quais os estereótipos de género evidenciados por alunas e alunos do 3.º ano de escolaridade e se, através da implementação de uma proposta pedagógica, esses estereótipos são desconstruídos, procurando compreender o papel do/a professor/a na promoção da desconstrução desses estereótipos.

Esta investigação assume-se como qualitativa pois, tal como afirma Coutinho (2006),

(...) os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das

interacções entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem (p. 5).

Uma vez que se pretendeu identificar os estereótipos de género de duas alunas e de dois alunos e compreender como uma proposta pedagógica influencia a desconstrução destes, esta investigação adotou o método de estudo de caso que “(...) consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de família, de um grupo ou de uma organização” (Fortin, 2003, p. 164). O estudo de caso é uma descrição e análise de um problema inserido num contexto específico, exigindo a interpretação desse caso à luz do contexto (analisar os dados específicos do contexto; ver efeitos numa situação específica). Num estudo de caso pretende-se perceber quais as especificidades de uma situação e interpretá-las de acordo com o contexto (cultural, político, psicológico, educativo...). Uma das vantagens de um estudo de caso é o facto de se obter informação detalhada acerca de um fenómeno, permitindo relacionar variáveis e verificar hipóteses. Contudo, este método tem algumas desvantagens, como por exemplo o facto de os resultados não se poderem generalizar/comparar com outras populações e situações (*ibidem*).

2.3.2 PARTICIPANTES NO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido no ano letivo 2014/2015, numa turma composta por vinte e dois alunos e alunas matriculados no 3.º ano de escolaridade, sete do sexo feminino e quinze do sexo masculino. As idades dos alunos e das alunas estavam compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo que todos os alunos e alunas tinham nacionalidade portuguesa.

De entre os vinte e dois alunos e alunas da turma foram escolhidos quatro participantes que correspondem aos quatro casos em estudo. Nenhum dos alunos e alunas selecionados tinha necessidades educativas especiais. Estes alunos e alunas foram escolhidos tendo em conta a sua capacidade de comunicação oral e escrita, pois para a investigadora era importante aceder às ideias dos alunos e das alunas, tendo em consideração que este estudo requer a compreensão das opiniões dos mesmos e das mesmas. Outro dos aspetos tidos em consideração para a escolha dos casos do estudo foi o facto dos alunos e alunas terem respondido à maior parte das questões do pré-teste e do pós-teste, assim como às questões das folhas de registo, disponibilizadas pela investigadora, selecionando de forma equitativa o número de alunos e alunas de cada sexo.

A Aluna 1 é do sexo feminino e na altura em que o estudo foi desenvolvido tinha oito anos de idade. Esta aluna frequentou a Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade. Esta aluna não tinha irmãos e morava com o pai e com a mãe. O pai desta aluna tinha completado o 6.º ano de escolaridade e era condutor e a mãe tinha completado o 9.º ano de escolaridade e era auxiliar de cozinha, sendo que a encarregada de educação desta aluna era a mãe. Esta aluna não apresentava quaisquer dificuldades de aprendizagem.

A Aluna 2 é do sexo feminino e na altura em que o estudo foi desenvolvido tinha nove anos de idade. Esta aluna frequentou a Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade. Esta aluna tinha um irmão mais velho e morava com o pai, com a mãe e com o irmão. O pai desta aluna tinha completado o 9.º ano de escolaridade e era segurança e a mãe também tinha completado o 9.º ano de escolaridade e era secretária, sendo que o encarregado de educação desta aluna era o pai. Esta aluna beneficiava de apoio social escolar. A aluna apresentava algumas dificuldades na leitura e na escrita, sendo que usufruía de Apoio Educativo.

O Aluno 3 é do sexo masculino e na altura em que o estudo foi desenvolvido tinha nove anos de idade. Este aluno frequentou a Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade. Este aluno tinha um irmão mais novo e morava com o pai, com a mãe e com o irmão. O pai deste aluno tinha completado um mestrado e era professor e a mãe tinha completado uma licenciatura e era chefe de serviços administrativos, sendo que a encarregada de educação deste aluno era a mãe. Este aluno não apresentava quaisquer dificuldades de aprendizagem.

O Aluno 4 é do sexo masculino e na altura em que o estudo foi desenvolvido tinha nove anos de idade. Este aluno frequentou a Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade. Este aluno tinha um irmão mais novo e morava com o pai, com a mãe e com o irmão. O pai deste aluno tinha completado o 9.º ano de escolaridade e estava reformado e a mãe tinha completado o 6.º ano de escolaridade e era doméstica, sendo que a encarregada de educação deste aluno era a mãe. Este aluno não apresentava quaisquer dificuldades de aprendizagem.

2.3.3 DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO

Este estudo desenvolveu-se durante a realização da Prática Pedagógica II em 1.º CEB, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, no período entre 19 de maio de 2015 e 9 de junho de 2015.

O estudo divide-se em três fases fundamentais: realização do pré-teste (Anexo 13), aplicação da proposta pedagógica (dividida em três aulas) e realização do pós-teste (Anexo 14).

O pré-teste (Anexo 13) foi aplicado no dia 19 de maio de 2015, sendo que por ser muito extenso, foi dividido em quatro partes que foram sendo realizadas ao longo do dia. A primeira parte era relativa às ideias dos alunos e alunas acerca da família e dos estereótipos associados a alguns comportamentos de homens/mulheres; a segunda parte era relativa às ideias dos alunos e alunas acerca dos estereótipos de género associados aos jogos/brinquedos; a terceira parte era relativa às ideias dos alunos acerca da higiene; a quarta parte era relativa às ideias dos alunos acerca das semelhanças e diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas. Após a realização do pré-teste a investigadora analisou as respostas dadas e identificou, desde logo, alguns estereótipos muito veiculados pelos alunos e alunas da turma, o que despoletou mais interesse, à investigadora, para aprofundar esta temática. Tendo em conta que a investigadora realizava a sua Prática Pedagógica em, apenas, três dias por semana, e intervinha de quinze em quinze dias, optou, juntamente com a professora cooperante, pela temática das questões de género, visto que, face ao tempo disponível e ao cumprimento dos Programas/Metas Curriculares das diferentes áreas, apenas era possível trabalhar de forma aprofundada um dos temas.

Assim, a proposta pedagógica sobre as questões de género foi realizada durante três aulas (de aproximadamente 60 min cada) nos dias 2, 8 e 9 de junho de 2015 (na quinta subsecção encontra-se a descrição desta proposta pedagógica).

O pós-teste (Anexo 14) foi aplicado no dia 9 de junho de 2015, sendo constituído apenas pelas questões relacionadas com a temática das questões de género, exceto a questão “Desenha, no espaço a seguir, o teu jogo/brinquedo preferido (não te esqueças de legendar)”, visto que a mesma apenas serviu para identificar os brinquedos a utilizar na proposta pedagógica, na aula sobre os estereótipos de género associados aos brinquedos.

2.3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e instrumentos utilizados neste estudo, para a recolha de dados, foram a observação participante, através de notas de campo/transcrição das aulas, os inquéritos, através da realização de questionários (pré e pós-testes) e a análise documental das folhas de registo da proposta pedagógica. Fortin (2003, pp. 241-242) afirma que,

[s]egundo Weick (1968, p. 360), a observação consiste em seleccionar, provocar, registar e codificar o conjunto dos comportamentos e dos ambientes que se aplicam aos organismos *in situ* e que estão ligados aos objetivos da observação no terreno. (...) O estudo de observação é utilizado quando o objecto de estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação.

Tendo em consideração que para além do papel de observadora, a investigadora também desempenhou um papel de professora, a observação realizada foi participante, sendo que houve um envolvimento da investigadora na comunidade educativa que pretendia estudar. Isto permitiu registar acontecimentos, comportamentos e atitudes que ocorreram num contexto próprio, sem alterar a sua espontaneidade (Sousa, 2009). Por outro lado, a observação participante dificulta a realização de registos, visto que durante as discussões em grande grupo, por exemplo, muitos alunos e alunas expressam as suas opiniões ao mesmo tempo e num curto período de tempo. Desta forma, estes dados foram gravados em formato de áudio, para que fosse possível analisá-los posteriormente e de forma mais detalhada. Estas gravações foram transcritas e encontram-se nos Anexos 15, 16, 17 e 18.

Por sua vez, o questionário é um método de recolha de dados que carece de respostas (escritas) por parte dos sujeitos intervenientes no estudo (Fortin, 2003). Este método foi utilizado de forma a ser possível obter as opiniões, atitudes e pensamentos individuais de cada aluno e aluna, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica.

O pré-teste (Anexo 13) era composto por quinze questões (treze de resposta aberta e duas de resposta fechada). Devido à extensão deste questionário, a aplicação do mesmo foi dividida em quatro partes/momentos. Todas as partes foram preenchidas no mesmo dia (19 de maio de 2015), sendo que a primeira parte foi aplicada durante o período da manhã, a segunda e a terceira partes foram aplicadas antes da hora de almoço e a quarta parte foi aplicada no período da hora de almoço. Contudo, tal como foi referido anteriormente, apenas se focou a análise nas questões respeitantes à temática das questões de género.

O pós-teste (Anexo 14) era composto por sete questões (cinco de resposta aberta e duas de resposta fechada). Por conseguinte, o pós-teste foi aplicado no dia 9 de junho de 2015, antes da hora de almoço.

Assim, explicitam-se de seguida os objetivos de cada uma das questões:

- Com a questão “Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois”, pretendia-se identificar se os alunos e alunas evidenciavam estereótipos de género relativamente a comportamentos/tarefas domésticas;
- Com a questão “Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo”, pretendia-se identificar se os alunos e alunas evidenciavam estereótipos de género relativamente aos brinquedos;
- Com as questões “Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por homens? Se sim, qual? Porquê?” e “Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por mulheres? Se sim, qual? Porquê?”, pretendia-se identificar se os alunos e as alunas apresentavam estereótipos de género associados às profissões;
- Com as questões “Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma”, “Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma” e “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, pretendia-se identificar se os alunos e as alunas apresentavam estereótipos de género associados às características físicas.

Durante a proposta pedagógica, a investigadora forneceu aos alunos e alunas folhas de registo que continham algumas questões e que permitiam que os alunos registassem as suas opiniões relativamente ao que foi abordado (Anexos 19, 20, 21 e 22). Todas essas folhas de registo foram analisadas e tidas em consideração na análise dos dados.

Durante as três aulas da proposta pedagógica, todas as discussões que ocorreram entre a turma foram gravadas, de forma a poderem ser transcritas e analisadas.

2.3.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica foi desenvolvida durante três aulas de aproximadamente 60min cada. Esta proposta pedagógica foi desenvolvida tendo em conta aquilo que os alunos e as alunas responderam no pré-teste.

Na primeira aula (2 de junho de 2015) foram explorados os estereótipos de género relativos às tarefas domésticas (Anexo 23). Para tal, os alunos e as alunas visualizaram

um vídeo¹ onde podiam observar homens e mulheres a realizar diversas tarefas domésticas (que no pré-teste tinham sido atribuídas ao sexo oposto). Foi explicado aos alunos e às alunas que depois de assistirem ao vídeo iriam registar as suas ideias e responder a algumas questões (de forma escrita) e que não poderiam expressar as suas opiniões de forma oral antes de responderem, por escrito, às questões. Os alunos e as alunas assistiram ao vídeo duas vezes antes de preencherem uma folha de registo com algumas questões acerca do vídeo (Anexo 19). Quando algum aluno ou alguma aluna tinha uma dúvida a professora/investigadora deslocava-se até ele/ela de forma a poder auxiliá-lo/la (tendo o cuidado de não dar respostas às questões). Depois dos alunos e das alunas terem terminado de registar as suas ideias, as folhas de registo foram recolhidas e o vídeo foi visualizado mais uma vez (mas desta vez os alunos e as alunas já iam discutindo oralmente o que viam). Assim sendo houve um momento de discussão em que os alunos e as alunas iam dando as suas opiniões sobre o que viam e, ao mesmo tempo, tentando compreender as diferentes opiniões dos restantes elementos da turma. As opiniões dos alunos e das alunas foram gravadas em suporte áudio, de forma a poderem ser analisadas (Anexo 15). Depois desta pequena discussão, foi distribuída outra folha de registo pelos alunos e pelas alunas, em que eles tinham de explicitar se tinham aprendido alguma coisa com a discussão gerada anteriormente (Anexo 20). Esta aula desenvolveu-se mais rapidamente que o esperado e, por essa razão, os alunos e as alunas tiveram tempo de preencher uma ficha que seria para trabalho de casa (Anexo 24), acerca das tarefas domésticas que eles próprios e o pai e a mãe desempenham em casa.

Na segunda aula (8 de junho de 2015) também foram explorados os estereótipos de género, desta vez relativos às profissões e aos brinquedos (Anexo 25). No que concerne às profissões, a aula teve a mesma estrutura da aula anterior. Os alunos e as alunas assistiram duas vezes a um vídeo² que demonstrava homens e mulheres nas suas profissões (que no pré-teste os alunos e as alunas tinham categorizado como sendo para o sexo oposto). De seguida os alunos e as alunas preencheram uma folha de registo com algumas questões acerca do vídeo (Anexo 19). Depois de a folha de registo ter sido recolhida foi realizada uma discussão acerca do vídeo, em que os alunos e as alunas tinham oportunidade de expressar as suas opiniões e compreender as opiniões dos/das

¹ <https://drive.google.com/file/d/0B22Z08VMRH90RVZuLTM4NGtCeEk/view?usp=sharing>

² <https://drive.google.com/file/d/0B22Z08VMRH90LS02R284Zk8ycE0/view?usp=sharing>

colegas. As opiniões dos alunos e das alunas foram gravadas em suporte áudio, de forma a poderem ser analisadas (Anexo 16). Seguidamente, foi distribuída outra folha de registo com uma questão acerca do que os alunos e as alunas aprenderam com este momento de discussão (Anexo 20). No que diz respeito aos estereótipos de género relativos aos brinquedos, foi realizado um jogo em que cada aluno/aluna escolhia um cartão (de um baralho de cartões com imagens de brinquedos/jogos) e afirmava se considerava que o brinquedo/jogo que lhe calhou era exclusivamente para meninas, exclusivamente para meninos ou se poderia ser tanto para meninas como para meninos. Para tal, a investigadora dividiu o quadro em três partes (“Meninas”; “Meninos”; “Meninas e Meninos”). Assim, os alunos e as alunas colocavam o cartão na parte do quadro que consideravam ser a correta. Sempre que um aluno ou uma aluna colocava um cartão no quadro os/as restantes alunos/alunas davam a sua opinião (se concordavam ou não e porquê). Depois de uma pequena discussão com toda a turma, se o/a aluno/aluna que tinha escolhido o cartão tivesse mudado a sua opinião, o cartão poderia mudar de lugar no quadro. No fim da realização deste jogo foi distribuída uma folha de registo em que os alunos e as alunas tinham de responder a duas questões, acerca daquilo que aprenderam com o jogo e se a sua opinião mudou através da discussão com os/as colegas (Anexo 21). Este tema causou alguma controvérsia para alguns alunos e alunas, sendo que houve discussões acerca de alguns brinquedos que demoraram mais tempo que o previsto. Desta forma, não foi possível visualizar as imagens de todos os brinquedos, tal como tinha sido planificado. As opiniões dos alunos e das alunas foram gravadas em suporte áudio, de forma a poderem ser analisadas (Anexo 17).

Na terceira e última aula (9 de junho de 2015), foram abordadas as semelhanças e diferenças exteriores entre o corpo dos meninos e das meninas (Anexo 26). Para tal, os alunos e as alunas visualizaram uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* que retratava um extraterrestre que queria conhecer melhor os seres humanos, mas que não compreendia muito bem as diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas e por isso necessitava da ajuda dos alunos e das alunas (Anexo 27). Assim, foi apresentado aos alunos e às alunas um cartaz, onde estava representado um diagrama de Venn, com o conjunto das “meninas” e o conjunto dos “meninos”. Depois de ter sido revisto o conceito de diagrama de *Venn*, foi distribuída uma palavra (parte do corpo) por cada aluno e aluna. De seguida, os alunos e as alunas foram colocar a palavra que lhes tinha calhado no diagrama, indicando se era algo que pertencia a ambos os conjuntos ou se era algo que

pertencia apenas a um dos conjuntos. Antes da realização desta aula, a investigadora já tinha sido alertada, pela professora cooperante, que os alunos e as alunas não conheciam os termos vulva e escroto. Desta forma, quando os alunos e as alunas, a quem estas palavras tinham calhado, foram colocá-las no diagrama, foi necessário explicar-lhes o significado das palavras e mostrar duas imagens (uma relativa ao corpo feminino e outra relativa ao corpo masculino) (Anexo 28). Mesmo assim houve alunos e alunas que demonstraram algumas dificuldades em compreender a diferença entre vulva e vagina (o termo que já tinham aprendido) e escroto e testículos (que também já tinham aprendido). No final desta aula foi distribuída uma folha de registo aos alunos e às alunas, onde estes deveriam explicitar quais as diferenças exteriores entre o corpo dos meninos e das meninas e se por terem essas diferenças os meninos e as meninas deveriam fazer atividades/brincadeiras diferentes (Anexo 22). As opiniões dos alunos e das alunas foram gravadas em suporte áudio, de forma a poderem ser analisadas (Anexo 18).

2.3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Neste estudo, a análise dos dados foi qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo que permite “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104).

“O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2014, p. 313). Procedeu-se assim à análise dos questionários, à análise das folhas de registo da proposta pedagógica e às transcrições das aulas, sendo que houve necessidade de organizar os dados de forma a ser possível descrever e interpretar o fenómeno em estudo (Coutinho, 2013). Assim, os dados recolhidos através dos questionários (pré e pós-teste) foram categorizados em torno de categorias e subcategorias, conforme se pode observar no Quadro 1 e no Quadro 2. O Quadro 1 foi utilizado para identificar os estereótipos evidenciados pelos alunos no pré e no pós-teste (sendo que é preenchido quando, em cada categoria, os alunos evidenciam estereótipos), enquanto que o Quadro 2 foi utilizado para realizar uma comparação dos resultados obtidos antes e após a implementação da proposta pedagógica, para cada aluno, permitindo assim uma avaliação da proposta pedagógica. Utilizando as mesmas

categorias e subcategorias, analisam-se os dados relativos à implementação da proposta pedagógica.

Durante a interpretação dos dados, foi preciso ter em consideração o enquadramento teórico, pertinente à investigação, pois este deu o suporte e as perspetivas significativas para o estudo, tal como Coutinho (2013) refere, “[a] relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (p. 222).

Durante o tratamento dos dados optou-se por corrigir os erros ortográficos apresentados pelos alunos e alunas, de forma a facilitar a leitura das respostas dadas. Também é importante notar que se optou por utilizar a palavra Aluno/Aluna nas transcrições das atividades, sempre que outro aluno ou aluna, para além dos selecionados para o estudo, foi citado.

Quadro 1 - Categorias de análise dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, para identificar os estereótipos evidenciados pelos alunos e pelas alunas no pré e no pós-teste

Categorias	Subcategorias	Aluno/a	
		Pré-teste/Pós-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género feminino nas tarefas domésticas/comportamentos.	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género masculino nas tarefas domésticas/comportamentos.
	Brinquedos	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género feminino nos brinquedos.	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género masculino nos brinquedos.
	Profissões	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género feminino nas profissões.	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género masculino nas profissões.
	Características Físicas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género feminino em características físicas.	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que evidenciam estereótipos de género associados ao género masculino em características físicas.

Quadro 2 - Categorias de análise dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, para analisar comparativamente os resultados do pré e do pós-teste

Categorias	Subcategorias	Descrição
Estereótipos de Género – Tarefas Domésticas/Comportamentos	Identifica todos os comportamentos como sendo para os géneros masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam todos os comportamentos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica mais do que um comportamento como sendo para os géneros masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam mais do que um dos comportamentos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica apenas um comportamento como sendo para o género masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam apenas um dos comportamentos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica todos os comportamentos como sendo só para o género masculino ou só para o género feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam todos os comportamentos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois</i> ”, como sendo apenas para o género masculino ou apenas para o género feminino.

Quadro 2 - Categorias de análise dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, para analisar comparativamente os resultados do pré e do pós-teste (continuação)

Categories	Subcategories	Description
Estereótipos de Género - Brinquedos	Identifica todos os jogos/brinquedos como sendo para os géneros masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam todos os jogos/brinquedos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica mais do que um jogo/brinquedo como sendo para os géneros masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam mais do que um dos jogos/brinquedos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica apenas um jogo/brinquedo como sendo para o género masculino e feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam apenas um dos jogos/brinquedos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo</i> ”, como sendo para o género masculino e feminino.
	Identifica todos os jogos/brinquedos como sendo só para o género masculino ou só para o género feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que assinalam todos os jogos/brinquedos apresentados na questão “ <i>Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo</i> ”, como sendo apenas para o género masculino ou apenas para o género feminino.
Estereótipos de Género – Profissões	Refere que conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que indicam conhecer uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino, na questão “ <i>Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por homens? Se sim, qual? Porquê?</i> ”.
	Refere que não conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que indicam não conhecer uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino, na questão “ <i>Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por homens? Se sim, qual? Porquê?</i> ”.
	Refere que conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que indicam conhecer uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino, na questão “ <i>Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por mulheres? Se sim, qual? Porquê?</i> ”.
	Refere que não conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que indicam não conhecer uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino, na questão “ <i>Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por mulheres? Se sim, qual? Porquê?</i> ”.
Estereótipos de Género – Características Físicas	Indica apenas características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem apenas características que distinguem efetivamente o corpo dos meninos e das meninas, na questão “ <i>Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Indica características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas e características que pertencem a ambos	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem características que distinguem efetivamente o corpo dos meninos e das meninas e características que pertencem a ambos os géneros, na questão “ <i>Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Indica apenas características que pertencem tanto aos meninos como às meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem apenas características que pertencem a ambos os géneros, na questão “ <i>Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Indica apenas características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem apenas características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas, na questão “ <i>Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Indica características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas e na sua forma de ser/estar	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas e na sua forma de ser/estar, na questão “ <i>Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Indica características semelhantes apenas na forma de ser/estar dos meninos e das meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que referem características semelhantes apenas na forma de ser/estar dos meninos e das meninas, na questão “ <i>Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma</i> ”.
	Desenha características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que apresentam no seu desenho apenas características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas (vulva, pénis e escroto), na questão “ <i>Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade</i> ”.
	Desenha características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas e características que pertencem a ambos	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que apresentam no seu desenho características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas (vulva, pénis e escroto) e características que pertencem a ambos os géneros, na questão “ <i>Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade</i> ”.
	Desenha apenas características que pertencem tanto aos meninos como às meninas	Inclui as respostas dos(as) alunos(as) que apresentam no seu desenho apenas características que pertencem a ambos os géneros, na questão “ <i>Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade</i> ”.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta secção procede-se à apresentação e discussão dos resultados desta investigação. Esta secção está dividida em cinco subsecções, sendo que nas primeiras quatro subsecções se apresentam os resultados para cada um dos alunos e das alunas do estudo, no pré-teste, durante a implementação da proposta pedagógica e no pós-teste. No final apresenta-se a análise comparativa dos resultados obtidos, antes e após a implementação da proposta pedagógica, dos alunos e das alunas que participaram no estudo.

2.4.1 ALUNA 1

ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pré-teste construiu-se o Quadro 3, com os estereótipos apresentados pela Aluna 1 antes da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 3 – Estereótipos apresentados pela Aluna 1 antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluna 1	
		Pré-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos	“Passar a ferro” “Pôr a mesa” “Limpar o pó” “(…) as meninas adoram [pintar unhas].”	“Conduzir um camião” “Ver futebol” “Fazer reparações” “Ter força e coragem” “(…) ser muito forte e levantar coisas muito pesadas (…).”
		“(…) as raparigas usam roupa cor-de-rosa e os rapazes não.”	
	Brinquedos	“Boneca”	“Carro” “Pião”
	Profissões	“(…) estilista de unhas (…).”	“(…) pedreiro (…).”
	Características Físicas	“As raparigas têm cabelo comprido e os rapazes não, as meninas atam o cabelo e os rapazes não.”	

Ao analisar o Quadro 3 parece ser possível afirmar que a Aluna 1 evidencia estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, brinquedos, profissões e características físicas.

No que diz respeito às tarefas domésticas/comportamentos, a Aluna 1 parece associar a força e tarefas mais ativas, agressivas e exteriores ao lar ao género masculino e tarefas mais calmas e relacionadas com o cuidado do lar ao género feminino, tal como Cardona *et al.* (2011) e Vieira (2006) referem.

O mesmo parece acontecer com os estereótipos associados às profissões que a Aluna 1 indicou como sendo exclusivas de um só género. A profissão mais agressiva, ativa e exterior é associada ao género masculino e a profissão mais calma é associada ao género feminino. Indo ao encontro do que Bettencourt, Campos & Fragateiro (1999) e Vieira (2006) referem, os estereótipos experienciados ao longo da vida podem determinar as suas escolhas vocacionais e, tendo em consideração a profissão dos pais da aluna e as respostas da mesma à questão acerca das tarefas domésticas/comportamentos, esta aluna parece associar os comportamentos e as profissões mais ativas e agressivas aos homens e as mais calmas às mulheres.

Relativamente aos brinquedos/jogos, a Aluna 1 indicou que a maior parte dos brinquedos apresentados seriam para ambos os géneros. Contudo, tal como Re (2007) e Vieira (2006) referem, os brinquedos/jogos oferecidos às crianças são uma das formas de formar as suas mentalidades e de difundir os papéis de género. Assim, a Aluna 1 indicou que a boneca é para o género feminino (podendo este brinquedo estar associado à “função” da mulher, enquanto cuidadora dos filhos) e o pião e o carro são para o género masculino (podendo estar associados a brincadeiras mais ativas, e particularmente o carro à “função” do homem como trabalhador autónomo, fora de casa).

Nas questões relacionadas com as diferenças e semelhanças entre os meninos e as meninas da turma, a Aluna 1 não referiu características que distinguissem efetivamente os meninos e as meninas, parecendo evidenciar alguns estereótipos de género no que diz respeito ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas e à cor da roupa que os meninos e as meninas usam.

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, a Aluna 1, relativamente ao corpo do menino, desenhou o que parece ser o cabelo, os olhos, a boca, as mamas e o pénis, tal como se pode verificar na Figura 5. Relativamente ao corpo da menina, a Aluna 1 representou o que parece ser o cabelo, os olhos, as mamas, um relógio/pulseira e a vulva, tal como se pode verificar na Figura 6. Nesta questão a aluna parece ter tido mais dificuldades em desenhar os órgãos sexuais do menino do que os da menina, visto que a representação do pénis tem uma forma triangular, não apresentando o escroto, enquanto que na representação da vulva se parece notar uma divisão que pode representar os lábios da vulva. A Aluna 1 também parece

evidenciar estereótipos de género relativamente ao comprimento do cabelo e ao uso de acessórios (visto que desenhou um relógio/pulseira apenas no corpo da menina).

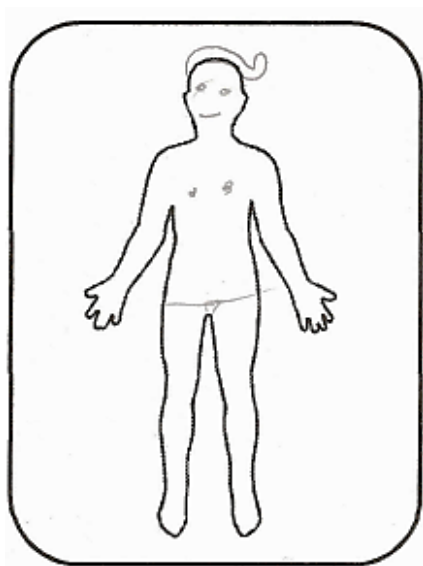


Figura 5 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pela Aluna 1

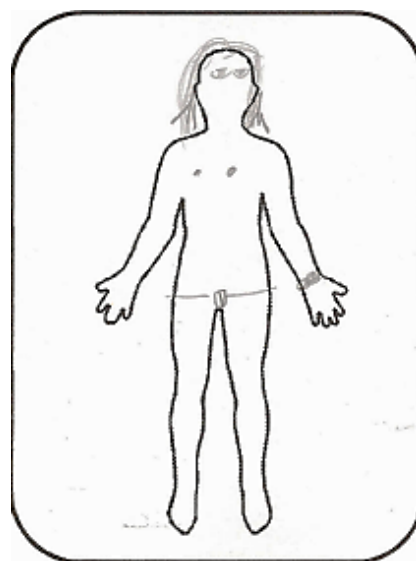


Figura 6 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pela Aluna 1

DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Atividade relacionada com as tarefas domésticas

Após a visualização de um vídeo acerca das tarefas domésticas foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, a Aluna 1 identificou que o vídeo abordava as tarefas domésticas, referindo ainda que “*pode ser homens ou mulheres a fazer*”, parecendo demonstrar alguma flexibilidade quanto aos papéis de género, após ter observado alguns exemplos de comportamentos que contrariavam os estereótipos demonstrados anteriormente, no pré-teste. Relativamente à questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, a Aluna 1 respondeu que descobriu muitas coisas “*que posso fazer em casa com os pais*”, o que pode demonstrar que a aluna ao observar o vídeo ficou mais desperta para as tarefas domésticas/comportamentos que podem ser desempenhados pelos dois géneros. Isto parece ir ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), quando afirmam que entre os oito e os onze anos de idade as crianças se mostram mais disponíveis para encarar, de forma flexível, a diversidade de papéis, atividades e características de personalidade atribuídas a cada sexo.

Durante a discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, a Aluna 1 mencionou algumas vivências pessoais que ocorreram durante a realização de tarefas domésticas:

Eu faço a minha cama, arrumo o meu quarto e também às vezes ajudo a minha mãe a fazer o jantar. Houve uma vez que tentei fazer o arroz, mas ficou todo queimado. Só à segunda vez é que ficou bem (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15).

Através desta evidência parece ser possível perceber que a Aluna 1 tem a responsabilidade de fazer algumas tarefas domésticas, particularmente as que estão associadas ao seu espaço (o quarto). Contudo, também parece ser possível perceber que a Aluna 1 apenas tenta ajudar a mãe a fazer as tarefas domésticas, particularmente a preparar refeições para a família. Assim, tendo em conta as respostas da Aluna 1 antes da implementação da proposta pedagógica, esta não parece realizar nenhuma tarefa que anteriormente associou ao género masculino.

Depois de uma discussão dos restantes alunos e alunas acerca do que um homem faria se vivesse sozinho, a Aluna 1, expressou as suas ideias relativamente ao vídeo a que assistiu e à discussão que os/as colegas estavam a desenvolver, demonstrando flexibilidade quanto aos papéis de género:

(...) as tarefas que os rapazes fazem, ou um homem, se uma mulher fizer essas tarefas, não há mal nenhum. Todos nós podemos tentar fazer uma coisa e se conseguirmos é bom. E estamos a ajudar. Por exemplo eu assim ajudo a pessoa e não a estou a deixar fazer isso sozinha. Estou a ajudá-la (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15).

Após a discussão em grande grupo, foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). Quando confrontada com esta questão, a Aluna 1 afirmou que não aprendeu nada com o vídeo e com o diálogo com os/as colegas *“porque já sabia que os homens e mulheres podiam fazer muitas coisas em casa, aliás todos nós podemos fazer todas as tarefas de casa”*. Esta resposta vai contra o que a Aluna 1 evidenciou antes da proposta pedagógica, o que pode significar que embora a aluna soubesse que não existem tarefas domésticas/comportamentos específicos e exclusivos para cada género, as suas vivências nem sempre lhe permitiram experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia.

No fim da aula foi distribuída uma ficha acerca das tarefas domésticas desempenhadas pelos/as alunos/as e pelo pai e pela mãe deles/as (Anexo 24). No que concerne à questão “Coloca uma cruz (X) em baixo da pessoa (pai/mãe) que desempenha a tarefa”, a Aluna

1 afirmou que apenas duas tarefas são somente desempenhas pela mãe (passar a ferro e aspirar) e que apenas duas tarefas são somente desempenhadas pelo pai (lavar a roupa e fazer reparações). Nesta questão parece ser possível verificar que a Aluna 1, antes da proposta pedagógica, associou algumas tarefas domésticas ao género masculino ou género feminino, tendo em consideração aquilo que observa e que é modelado, em casa, pelos pais, indo ao encontro do que Vieira (2006) e Re (2007) afirmam acerca da importância dos pais enquanto modelos para a formação de estereótipos de género nas crianças.

Atividade relacionada com as profissões

Após a visualização de um vídeo acerca das profissões foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, a aluna não identificou que o vídeo abordava algumas profissões, contudo referiu que “*fala de várias coisas que podemos fazer em casa ou na rua e que podem ser homens ou mulheres a fazer*”. Relativamente à questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, a Aluna 1 respondeu que descobriu que “*o que era para os homens fazerem as mulheres faziam e o que era para as mulheres fazerem os homens faziam*”. Desta forma, parece que a Aluna 1 demonstra flexibilidade quanto aos papéis de género, após ter visualizado alguns exemplos que contrariavam os estereótipos demonstrados anteriormente, o que de acordo com Cardona *et al.* (2011), pode acontecer nesta idade.

Durante a discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, a Aluna 1 mencionou algumas vivências que também vão ao encontro do que sugerem Cardona *et al.* (2011), pois parece demonstrar que conhece colegas que fazem atividades que não são comuns para o seu género, mas que os/as aceita independentemente do que fazem:

Prof.: Este vídeo surpreendeu-vos?

(...)

Aluno: O que me surpreendeu mais neste vídeo foi ver as senhoras a fazer judo. E eu conheço um menino que faz *ballet*.

(...)

Aluna 1: Há um menino que dança *hip-hop* no meio das meninas e é o único rapaz. Mas ninguém das meninas goza com ele por ser o único rapaz e por dançar.

Prof.: Exatamente. Nem há motivos para gozar.

Aluno 3: Mas *hip-hop* é mais para rapazes do que para raparigas.

Aluna 1: Não é não! Dá para os dois. É igual. Podemos fazer o que quisermos.

(...)

Aluna: Eu fiquei surpreendida por ter visto um senhor a arranjar as unhas às senhoras. Mas não quer dizer que eu não ache que eles não podem fazer isso. Eu posso nunca ter visto um homem a arranjar as unhas a mulheres, mas não quer dizer que eu não concorde com aquilo.

Aluna 1: O meu primo uma vez também esteve a pintar as unhas. E ficaram bem.

Aluno: Dele?

Aluna 1: Não... (Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 16)

Antes da implementação da proposta pedagógica, a Aluna 1 tinha referido que uma profissão que seria exclusivamente para mulheres seria “*estilista de unhas*”. Contudo, através da transcrição anterior nota-se que a aluna recordou um momento em que um primo também esteve a pintar unhas, sendo que esta parece aceitar a atividade do primo. Neste sentido, parece ser possível afirmar que a Aluna 1, através da proposta pedagógica, recordou vivências que a podem ter ajudado a chegar à resposta à pergunta “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” presente na folha de registo (Anexo 20), visto que afirmou que descobriu que “*não há nada só para os homens e também não há nada só para mulheres*”.

Atividade relacionada com os brinquedos

Durante a realização do jogo acerca dos brinquedos, a Aluna 1 concordou com os/as colegas quando afirmaram que o baralho de cartas, os *Invisimals*, o microfone da *Violetta* e o jogo do “Mauzão” poderiam ser para meninas e para meninos, sendo estes alguns exemplos de brinquedos/jogos coletivos que todos os alunos e alunas estavam habituados a jogar, sendo que pode ter sido por essa razão que todos concordaram que estes seriam para os dois géneros. Quando uma colega considerou que um *Furby* só poderia ser para meninas a Aluna 1 não expressou a sua opinião durante um diálogo entre os/as colegas, no entanto concordou, no final do diálogo, que o *Furby* poderia ser para meninas e para meninos, visto que alguns colegas da turma partilharam que já brincaram com um *Furby*. Quando um colega considerou que uma *Barbie* só poderia ser usada por meninas, a Aluna 1 participou na discussão em grande grupo, partilhando uma vivência e expressando a sua opinião, tal como é possível verificar na transcrição seguinte:

Prof.: E as *Barbies* são só para meninas, meninas ou para meninos e meninas?

Aluno: Para meninas.

Vários(as): Não concordo.

Prof.: Porque é que achas que as *Barbies* são só para meninas?

Aluno: Porque sim. Ninguém brinca com *Barbies*. Nunca vi um menino a brincar com *Barbies*.

Aluno: Há meninos que brincam! Eu tenho primos que brincam com *Barbies*.

Aluno 4: Eu também.

Aluno: Eu também, mas eu não gosto delas.

Aluna 1: Um primo meu também brinca com *Barbies*. E por isso acho que é para meninas e para meninos (Transcrição da aula do dia 8 de junho – Anexo 17).

Relativamente ao *Sly Cooper*, quando um colega considerou que este só poderia ser para meninos, a Aluna 1 não expressou a sua opinião durante o diálogo que se originou entre os/as colegas, no entanto concordou, no final da discussão, que o *Sly Cooper* poderia ser para meninas e para meninos.

Após a realização do jogo e da discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 21), sendo que na questão “O que aprendeste com o jogo?”, a Aluna 1 referiu que aprendeu que “*todos os brinquedos são para meninos e para meninas*”. Antes da implementação da proposta pedagógica, a Aluna 1 tinha referido que as bonecas eram apenas para as meninas. A partir desta atividade parece ser possível verificar que a aluna ao ouvir os/as colegas e ao recordar vivências conseguiu compreender que não existem brinquedos exclusivos para um dos géneros, aceitando com facilidade o facto de os meninos brincarem com bonecas, por exemplo.

Atividade relacionada com as semelhanças e diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas

Depois dos alunos e das alunas terem explorado a apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (Anexo 27) acerca de um extraterrestre que veio visitar o planeta Terra e queria perceber melhor as diferenças entre os meninos e as meninas, originou-se uma discussão acerca das diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas (antes da realização do jogo). Nesta discussão a Aluna 1 mencionou um aspeto que considerou que distinguia os homens das mulheres, contudo logo de seguida referiu uma vivência que contrariava a diferença que mencionou previamente, parecendo demonstrar que a aluna tentou compreender quais as diferenças entre os meninos e as meninas, tendo em consideração o que sabia e aquilo que já vivenciou:

Aluna 1: Os homens têm mais músculo do que as mulheres. Só que uma vez eu vi um programa em que as mulheres tinham mesmo muito, muito, muito, muito músculo.

Prof.: Sim, desde que as mulheres façam musculação elas podem ficar com os músculos tão grandes ou até maiores do que os dos homens (Transcrição da atividade do dia 9 de junho – Anexo 18).

A primeira frase que a aluna refere nesta transcrição vai ao encontro das respostas que a Aluna 1 apresentou antes da implementação pedagógica, relativamente aos

comportamentos associados ao gênero masculino (“ter força”). Não obstante, a aluna logo de seguida refere uma vivência que parece que a leva a ponderar a primeira afirmação.

Ao longo do jogo acerca das semelhanças/diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas, a Aluna 1 concordou que todas as partes do corpo apresentadas pertenciam aos meninos e às meninas, exceto a vulva, o escroto e o pénis. Quando a palavra “vulva” surgiu a Aluna 1 mencionou que já tinha ouvido a palavra, mas que não sabia o que era. Depois de ter sido clarificado o que era a vulva, a Aluna 1 concordou que esta seria uma parte do corpo que só pertencia às meninas. Relativamente à palavra escroto, a Aluna 1 não participou na discussão que se originou entre os/as colegas, no entanto, no final da discussão e depois de se ter clarificado o que era o escroto, a Aluna 1 concordou que o escroto, assim como o pénis, eram partes do corpo que pertenciam apenas aos meninos.

Após a discussão e a realização do jogo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 22) com duas questões. Perante a questão “Quando olhamos para o corpo dos meninos e das meninas em que é que são diferentes?”, a Aluna 1 respondeu que a diferença *“é que os homens têm escroto e as meninas têm vulva e os rapazes também têm pénis e as meninas não”*. Nesta resposta é possível notar que a aluna para se referir ao sexo feminino só utiliza a palavra *“menina”*, enquanto que para se referir ao sexo masculino utiliza as palavras *“homens”* e *“rapazes”*, não se referindo aos *“meninos”* como sugere a pergunta. Por sua vez, na questão “Será que por terem essa diferença os meninos e as meninas têm de fazer atividades, jogos e brincadeiras diferentes?”, a Aluna 1 referiu que as diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas não implicam que façam atividades, jogos e brincadeiras diferentes, pois *“todos nós podemos brincar com as mesmas brincadeiras”*, indo ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), quando afirmam que as crianças entre os oito e os onze anos de idade conseguem compreender que as diferenças entre atividades e comportamentos não definem nem são definidos pelo sexo dos indivíduos.

APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pós-teste construiu-se o Quadro 4, com os estereótipos apresentados pela Aluna 1 após a implementação da proposta pedagógica.

Quadro 4 – Estereótipos apresentados pela Aluna 1 após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluna 1	
		Pós-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos		
	Brinquedos		
	Profissões		
	Características Físicas	<p>“Os meninos têm cabelo curto e as meninas não.” “Eles têm mais músculo do que as meninas.”</p>	

Relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, a Aluna 1 não apresentou quaisquer estereótipos, assim como na questão que se refere aos brinquedos, visto que assinalou que tudo podia ser para ambos os géneros.

No que se refere às questões relativas às profissões a Aluna 1 referiu que não conhecia profissões só para homens ou só para mulheres, visto que “*descobri que todas as profissões são para mulheres e homens*”.

Na questão “Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma”, a Aluna 1 mencionou que as meninas têm vulva e os meninos têm escroto, assumindo que esta seria uma diferença. Assim mencionou ainda uma diferença relativa ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas (“*os meninos têm cabelo curto e as meninas não*”) e uma diferença relativa à massa muscular (“*eles têm mais músculo do que as meninas*”). Nesta questão ainda é possível notar alguns estereótipos que, embora tenham sido discutidos/explorados durante a proposta pedagógica, não se alteraram.

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, a Aluna 1, relativamente ao corpo do menino desenhou e legendou o cabelo, as mamas e uma representação do pénis com a legenda “*escroto*”, tal como se pode verificar na Figura 7. Ainda é possível verificar, nessa mesma figura que a aluna desenhou o que parece ser a boca e os olhos. Relativamente ao corpo da menina, a Aluna 1 desenhou e legendou o cabelo, as mamas (mais notórias que as do corpo do menino) e um círculo que representa a vulva, tal como se pode verificar na Figura 8. Aqui é possível verificar que a aluna distingue as mamas dos meninos e das meninas, ao contrário do que aconteceu antes da proposta pedagógica. Ainda assim, parece que a Aluna 1 não representou o escroto, tal como aconteceu antes da implementação da proposta pedagógica, embora o identifique na legenda, sendo que isto pode significar que a aluna conhece o termo escroto e sabe que pertence aos órgãos sexuais dos meninos.

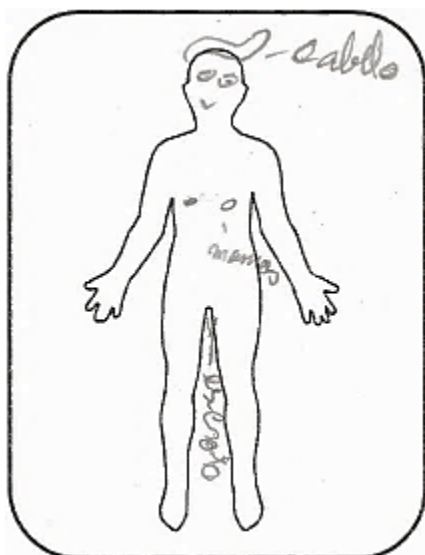


Figura 7 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pela Aluna 1

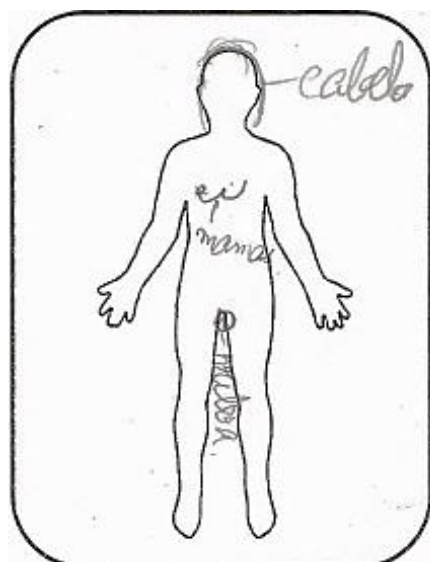


Figura 8 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pela Aluna 1

2.4.2 ALUNA 2

ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pré-teste construiu-se o Quadro 5, com os estereótipos apresentados pela Aluna 2 antes da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 5 - Estereótipos apresentados pela Aluna 2 antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluna 2	
		Pré-teste	
		Gênero Feminino	Gênero Masculino
Estereótipos de Gênero	Tarefas Domésticas/Comportamentos	“Passar a ferro” “Limpar o pó”	“Conduzir um caminhão” “Ver futebol” “Fazer reparações” “Dizer «gosto de ti»” “(…) os homens não sabem maquilhar (…).”
	Brinquedos	“Boneca”	“Bola” “Carro” “Pião”
	Profissões	“Maquilhador (…).”	“(…) piloto de avião porque as meninas são as hospedeiras.”
	Características Físicas	“As meninas gostam de cabelo comprido e os rapazes não têm.” “As meninas têm (...) mamas e os rapazes não têm.”	

Ao analisar o Quadro 5 parece ser possível afirmar que a Aluna 2 evidencia estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, brinquedos, profissões e características físicas.

No que diz respeito às tarefas domésticas/comportamentos, a Aluna 2 parece associar a força e tarefas mais ativas, agressivas e exteriores ao lar ao género masculino e tarefas

mais calmas e relacionadas com o cuidado do lar ao género feminino, tal como Cardona *et al.* (2011) e Vieira (2006) sugerem. Ao mesmo tempo, a aluna parece associar comportamentos que demonstram mais autonomia e liderança ao género masculino, quando assinala que este género deve dizer “gosto de ti”, indo ao encontro das ideias das mesmas autoras. A Aluna 2 também parece evidenciar um estereótipo de género quanto ao uso/aplicação de maquilhagem, quando afirma que “(...) *os homens não sabem maquilhar* (...)”.

O mesmo parece acontecer com os estereótipos associados às profissões que a Aluna 2 indicou como sendo exclusivas de um só género. A profissão mais agressiva, ativa e exterior é associada ao género masculino e a profissão mais calma é associada ao género feminino. Indo ao encontro do que Vieira (2006) refere os estereótipos experienciados ao longo da vida podem determinar as suas escolhas vocacionais e, tendo em consideração a profissão dos pais da aluna e as respostas da mesma à questão acerca das tarefas domésticas/comportamentos, esta aluna parece associar os comportamentos e as profissões mais ativas e agressivas aos homens e as mais calmas às mulheres. É interessante verificar que ao registar a profissão que a Aluna 2 identifica como sendo exclusiva para o género feminino, esta regista-a no masculino (“*Maquilhador*”).

Relativamente aos brinquedos/jogos, a Aluna 2 indicou que a maior parte dos brinquedos apresentados seriam para ambos os géneros. Contudo, tal como Re (2007) e Vieira (2006) referem, os brinquedos/jogos oferecidos às crianças são uma das formas de formar as suas mentalidades e de difundir os papéis de género. Assim, a Aluna 2 indicou que a boneca era para o género feminino (podendo este brinquedo estar associado à “função” da mulher, enquanto cuidadora dos filhos) e o pião e o carro eram para o género masculino (podendo estar associados a brincadeiras mais ativas, e particularmente o carro à “função” do homem como trabalhador autónomo, fora de casa). A Aluna 2 associou a bola ao género masculino, o que pode explicar a opção de assinalar o comportamento de “Ver futebol” como sendo exclusiva do género masculino.

Nas questões relacionadas com as diferenças e semelhanças entre os meninos e as meninas da turma, a Aluna 2 referiu maioritariamente características que não distinguem efetivamente os meninos e as meninas, parecendo evidenciar alguns estereótipos de género no que diz respeito ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas. A Aluna 2 também parece evidenciar alguma confusão entre o corpo das meninas e das

mulheres quando afirma que “*as meninas têm (...) mamas e os rapazes não têm*”, visto que pode estar a fazer a distinção relativamente ao tamanho das mamas, não indo ao encontro da questão que lhe é colocada, já que na questão se refere aos alunos e alunas da turma. A Aluna 2 refere uma característica que difere os meninos das meninas (“*As meninas têm vagina (...) e os rapazes não têm*”), embora esta característica não seja exterior ao corpo. Também é importante notar que a aluna para se referir ao sexo feminino só utiliza a palavra “*menina*”, enquanto que para se referir ao sexo masculino utiliza a palavra “*rapazes*”, não se referindo aos “*meninos*” como sugere a pergunta. Ao mesmo tempo a aluna refere sempre uma característica que considera que as meninas têm e indica que os meninos não a têm. Contudo não refere nenhuma característica que considere que os meninos tenham.

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, a Aluna 2, relativamente ao corpo do menino desenhóu o que parecem ser os olhos, o nariz, a boca, o peito, o escroto e o pénis, tal como se pode verificar na Figura 9. Relativamente ao corpo da menina, a Aluna 2 representou o que parecem ser os olhos, o nariz, a boca, as mamas (arredondadas) e a vulva com um ponto a meio, que pode ser uma representação da uretra ou da vagina, tal como se pode verificar na Figura 10. Nesta questão a aluna parece ter diferenciado as mamas dos meninos e das meninas apresentando representações diferentes para cada.

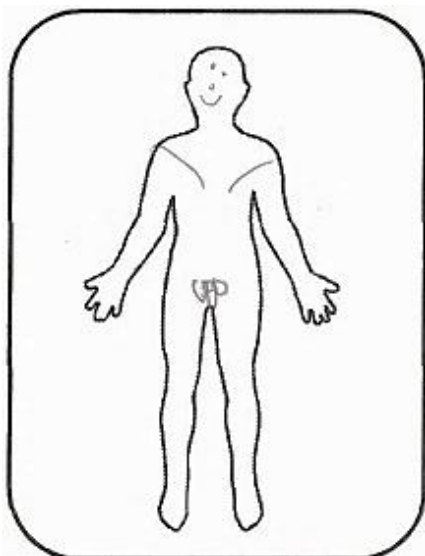


Figura 9 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pela Aluna 2

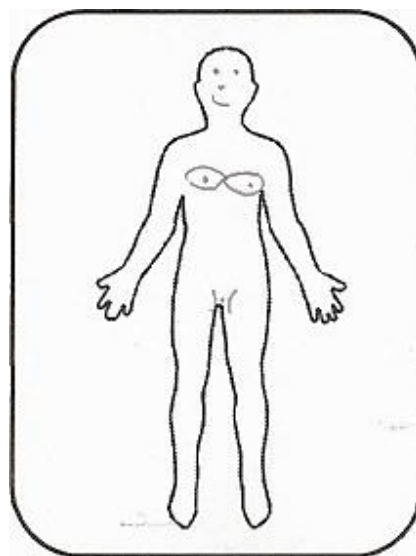


Figura 10 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pela Aluna 2

DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Atividade relacionada com as tarefas domésticas

Após a visualização de um vídeo acerca das tarefas domésticas foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, a Aluna 2 identificou que o vídeo abordava as tarefas domésticas, sendo que na questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, se mostrou surpreendida por “(...) *ver os homens a fazer tarefas domésticas e que não se vê muito é mais feito pelas mulheres*”, o que pode indicar que a Aluna 2 parece ter muito contacto com exemplos que contrariem os estereótipos evidenciados anteriormente.

Durante a discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, a Aluna 2 mencionou algumas vivências pessoais acerca da realização de tarefas domésticas: “*Eu lá em casa faço a minha cama, ponho a mesa, faço o comer, lavo a loiça*” (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15). Através desta evidência parece ser possível perceber que a Aluna 2 tem a responsabilidade de fazer algumas tarefas domésticas. Depois de a aluna ter partilhado as suas responsabilidades, vários alunos e alunas também o fizeram, sendo que a Aluna 2 expressou o que parece ser a sua conclusão acerca da discussão: “*As tarefas domésticas que as senhoras fazem não quer dizer que os homens não as possam fazer*” (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15). Com esta última afirmação a aluna parece começar a demonstrar alguma flexibilidade quanto aos estereótipos de género que anteriormente tinha evidenciado.

Durante a discussão acerca das tarefas domésticas, um colega da Aluna 2 expressou que “[*e*]ntão *as meninas podem brincar com os carros e os meninos com as bonecas!*”, relacionando o facto de as tarefas domésticas associadas ao género masculino poderem ser realizadas pelo género feminino e vice-versa. Após esta exclamação, a Aluna 2 refere que “[*e*]u *tenho carros*”, concordando com o que o colega expressou e parecendo demonstrar alguma flexibilidade quanto aos estereótipos de género evidenciados anteriormente.

Após a discussão em grande grupo, foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). Quando confrontada com esta questão, a Aluna 2 afirmou que “[*e*]u *aprendi que só as mulheres que não são as únicas que podem fazer as tarefas domésticas,*

os homens também podem”. Com esta resposta parece ser possível verificar que a atividade auxiliou a Aluna 2 a refletir acerca dos papéis de género associados às tarefas domésticas. No entanto, também é importante notar que a aluna referiu que percebeu que as mulheres não são as únicas a poder fazer as tarefas domésticas. Contudo, de acordo com as respostas da aluna antes da proposta pedagógica, algumas tarefas também seriam só para o género masculino e outras para ambos os géneros. Isto pode significar que a Aluna 2, antes de ter refletido acerca dos papéis de género associados às tarefas domésticas, associava as tarefas domésticas apenas ao género feminino, sendo que o género masculino poderia auxiliar a realizar algumas dessas tarefas.

No fim da aula foi distribuída uma ficha acerca das tarefas domésticas desempenhadas pelo pai e pela mãe dos alunos (Anexo 24). No que concerne à questão “Coloca uma cruz (X) em baixo da pessoa (pai/mãe) que desempenha a tarefa”, a Aluna 2 afirmou que quatro tarefas são somente desempenhadas pela mãe (passar a ferro, lavar a roupa, aspirar e limpar o pó) e que apenas uma tarefa é somente desempenhada pelo pai (lavar o carro), sendo que a mãe da Aluna 2 realiza mais tarefas domésticas do que o pai (principalmente as tarefas associadas à limpeza da casa). Nesta questão parece ser possível verificar que a Aluna 2, antes da proposta pedagógica, associou algumas tarefas domésticas ao género masculino ou género feminino, tendo em consideração aquilo que observa e que é modelado, em casa, pelos pais, indo ao encontro do que Vieira (2006) e Re (2007) afirmam acerca da importância dos pais enquanto modelos para a formação de estereótipos de género nas crianças. Ao mesmo tempo, também é possível perceber que as tarefas domésticas que a aluna expressou, durante a discussão, que realizava em casa são tarefas que tanto a mãe como o pai realizam.

Atividade relacionada com as profissões

Após a visualização de um vídeo acerca das profissões foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, identificou que o vídeo abordava alguns “(...) *desportos e trabalhos*”. Relativamente à questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, a Aluna 2 respondeu que ficou surpreendida por “(...) *ver um homem a maquilhar e outro a coser*”. É importante notar que a aluna, antes da implementação da proposta pedagógica, considerou que a profissão exclusiva para o género feminino era “*Maquilhador*” pois “os

homens não sabem maquilhar”. A surpresa da Aluna 2 pode significar que não está habituada a ver o género masculino a desempenhar estas duas profissões.

Durante a discussão em grande grupo, acerca do vídeo visualizado, a Aluna 2 mencionou algumas vivências que parecem demonstrar que conhece colegas que fazem atividades que não são comuns para o seu género, mas que os/as aceita independentemente do que fazem, mostrando alguma flexibilidade quanto aos papéis de género, o que, de acordo com Cardona *et al.* (2011), pode acontecer nesta idade.

Aluno: O que me surpreendeu mais neste vídeo foi ver as senhoras a fazer judo. E eu conheço um menino que faz *ballet*.

(Alguns colegas começam a rir-se)

Aluna 2: Como o [Aluno] estava a dizer os homens também podem dançar *ballet*. Eu conheço um menino que anda na Capoeira e também vai entrar para o *ballet*.

Aluno: Eu posso ir para o *ballet* se quiser.

Prof: Pois podes.

(...)

Aluna 2: Há rapazes que já ganharam campeonatos de *ballet*. Porque dançam muito bem. (Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 16)

Após a discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo com uma questão (Anexo 20): “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?”. Perante esta questão a Aluna 2 afirmou que aprendeu que “*os trabalhos que as mulheres fazem os homens também podem, que não há problema*”. Desta forma, parece ser possível verificar que a aluna só se referiu às profissões que considerava serem exclusivas do género feminino e que agora considera que podem ser realizadas pelos dois géneros. Porém, não se referiu às profissões que considerava serem exclusivas dos homens.

Atividade relacionada com os brinquedos

Durante a realização do jogo acerca dos brinquedos, a Aluna 2 concordou com os/as colegas quando afirmaram que o baralho de cartas, os *Invisimals*, o microfone da *Violetta* e o jogo do “Mauzão” poderiam ser para meninas e para meninos, sendo estes alguns exemplos de brinquedos/jogos coletivos que todos os alunos estavam habituados a jogar, sendo que pode ter sido por essa razão que todos concordaram que estes seriam para os dois géneros. Quando uma colega considerou que um *Furby* só poderia ser para meninas a Aluna 2 não expressou a sua opinião durante um diálogo entre os/as colegas, no entanto concordou, no final do diálogo, que o *Furby* poderia ser para meninas e para meninos, visto que alguns colegas da turma partilharam que já brincaram com um *Furby*. O mesmo

aconteceu quando um colega considerou que a *Barbie* só poderia ser para meninas. No entanto, relativamente ao *Sly Cooper*, quando um colega considerou que este só poderia ser para meninos, a Aluna 2 participou no diálogo que se originou, sendo que no final da discussão considerou que o *Sly Cooper* poderia ser para meninas e para meninos.

Prof.: Imaginem que eu agora trazia este boneca e o dava à [Aluna 2]. Será que ela não podia inventar uma brincadeira para que incluísse este brinquedo? Será que ela não pode brincar com aquele boneco?

Aluno 4: Pode. A minha vizinha brinca com isso.

Aluno 3: Pode.

Aluno: Agarrava nele e atirava-o.

Prof.: Mas é proibido que a [Aluna 2] brinque com ele?

Aluno: Proibido!? Bolas...

Aluna 2: Não. (Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 17)

Após a realização do jogo e da discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 21), sendo que na questão “O que aprendeste com o jogo?”, a Aluna 2 referiu que aprendeu que “*os brinquedos que vimos dão para meninos e meninas*”. Com esta resposta é possível perceber que a aluna refletiu acerca dos estereótipos de papéis de género relativos aos brinquedos. No entanto parece que só se está a referir aos brinquedos que foram abordados durante o jogo e não a todos os brinquedos, o que pode indicar que nem todos os seus estereótipos foram desconstruídos.

Atividade relacionada com as semelhanças e diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas

Depois dos alunos e das alunas terem explorado a apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (Anexo 27) acerca de um extraterrestre que veio visitar o planeta Terra e queria perceber melhor as diferenças entre os meninos e as meninas e após uma discussão acerca das diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas, realizou-se o jogo acerca das semelhanças/diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas. Ao longo deste jogo, a Aluna 2 concordou que todas as partes do corpo apresentadas pertenciam aos meninos e às meninas, exceto a vulva, o escroto e o pénis. Quando a palavra “vulva” surgiu a Aluna 2 mencionou que nunca tinha ouvido a palavra e que não sabia o que era. Depois de ter sido clarificado o que era a vulva, a Aluna 2 concordou que esta seria uma parte do corpo que só pertencia às meninas. Relativamente à palavra escroto, a Aluna 2 não participou na discussão que se originou entre os/as colegas, no entanto, depois de se ter clarificado o que era o escroto, a Aluna 2 concordou que o escroto, assim como o

pénis, eram partes do corpo que pertenciam apenas aos meninos. A Aluna 2 participou na reflexão final, acerca do jogo, expondo o que entendia do diagrama realizado:

Prof.: [Aluno], o que é que entendes ao olhar para este diagrama?

Aluno: Que as meninas e os meninos têm quase as mesmas coisas.

Prof.: Então em que é que eles são diferentes?

Aluna 2: São diferentes. Não têm vagina.

Prof.: Estamos a falar no exterior. Aqui está escrito vagina?

Vários(as): Não.

Prof.: Porque é que aqui não está escrito vagina?

Aluna: Porque a vagina é a parte de dentro. (Transcrição da atividade do dia 9 de junho – Anexo 18)

Através desta transcrição parece ser possível compreender que a Aluna 2 apresenta alguma confusão quanto à distinção entre vulva e vagina (tendo em conta que os alunos e as alunas não abordaram o termo vulva quando abordaram o sistema reprodutor feminino).

Após a discussão e a realização do jogo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 22) com duas questões. Perante a questão “Quando olhamos para o corpo dos meninos e das meninas em que é que são diferentes?”, a Aluna 2 respondeu que “[a]s diferença são: as meninas têm vulva e os meninos têm escroto e ainda pénis”. Através desta resposta parece ser possível afirmar que a Aluna 2 compreendeu quais as características que distinguem efetivamente o menino e a menina. Por sua vez, na questão “Será que por terem essa diferença os meninos e as meninas têm de fazer atividades, jogos e brincadeiras diferentes?”, a Aluna 2 referiu que as diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas não implicam que façam atividades, jogos e brincadeiras diferentes, pois “[n]ão interessa se eles são diferentes”, indo ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), quando afirmam que as crianças entre os oito e os onze anos de idade conseguem compreender que as diferenças entre atividades e comportamentos não definem nem são definidos pelo sexo dos indivíduos.

APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pós-teste construiu-se o Quadro 6, com os estereótipos apresentados pela Aluna 2 após da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 6 - Estereótipos apresentados pela Aluna 2 após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluna 2	
		Pós-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos	“Limpar o pó”	“Ver futebol” “Fazer reparações”
	Brinquedos	“Boneca”	“Bola” “Carro”
	Profissões	“(…) <i>professor de infância</i> ”	“(…) <i>ser futebolista</i> ”
	Características Físicas	“ <i>As meninas têm cabelo grande (...)</i> ”	“ <i>Os meninos têm cabelo curto (...)</i> ”

Relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, a Aluna 2 ainda parece apresentar alguns estereótipos de género, associando tarefas mais calmas ao género feminino e tarefas mais ativas e agressivas ao género masculino.

No que concerne às questões referentes às profissões, a Aluna 2 indicou uma profissão que só pode ser executada pelo género feminino e uma profissão que só pode ser desempenhada pelo género masculino, tal como aconteceu antes da proposta pedagógica (embora as profissões indicadas tenham sido diferentes). A Aluna 2 associou a profissão mais agressiva, ativa e exterior ao género masculino e a profissão mais calma e relacionada com a “função” de mãe ao género feminino. Embora a profissão de futebolista tenha sido abordada no vídeo que os alunos visualizaram na atividade relativa às profissões, a Aluna 2 referiu que esta só pode ser desempenhada pelo género masculino, parecendo demonstrar que a atividade não teve um grande impacto para a Aluna 2. É interessante verificar que ao registar a profissão que a Aluna 2 identificou como sendo exclusiva para o género feminino, esta regista-a no masculino (“*professor de infância*”), tal como aconteceu no pré-teste.

Na questão referente aos brinquedos/jogos, a Aluna 2 ainda parece demonstrar alguns estereótipos, sendo que ainda referiu que a boneca é só para o género feminino e a bola e o carro são apenas para o género masculino (embora, durante a atividade relativa às tarefas domésticas, a aluna tenha referido que também tem carros de brincar). A bola e o carro foram dois brinquedos que não foram abordados no jogo da atividade onde foram abordados os brinquedos, sendo que por essa razão a aluna poderá não ter refletido acerca dos mesmos.

Na questão “Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma”, a Aluna 2 mencionou que os meninos têm pénis e escroto e as meninas têm vagina (sendo esta uma diferença interior ao corpo). Contudo, a aluna ainda mencionou uma diferença

relativamente ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas (“[a]s meninas têm cabelo grande” e “[o]s meninos têm cabelo curto”) e uma diferença relativa às mamas, indicando apenas que “[a]s meninas têm mamas (...)”. Nesta questão é possível notar alguns estereótipos que, embora tenham sido discutidos durante a proposta pedagógica, não se alteraram, o que vai ao encontro das ideias de John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011) e de Neto *et al.* (1999).

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, a Aluna 2, relativamente ao corpo do menino desenhou o cabelo, os olhos, as pestanas, as sobrancelhas, o nariz, a boca, o pescoço, as mamas, o umbigo e uma representação do pénis e do escroto, tal como se pode verificar na Figura 11. Relativamente ao corpo da menina, a Aluna 2 representou o cabelo, os olhos, as pestanas, as sobrancelhas, o nariz, a boca, o pescoço, as mamas, o umbigo e uma representação da vulva com um ponto no meio que poderá representar a uretra ou a vagina, tal como se pode verificar na Figura 12. Aqui é possível verificar que a aluna distinguiu as mamas dos meninos e das meninas, tal como aconteceu antes da implementação da proposta pedagógica, embora aqui se nota uma maior distinção na forma das mesmas (as dos meninos apresentam uma forma retangular e as das meninas apresentam uma forma mais arredondada).



Figura 11 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pela Aluna 2

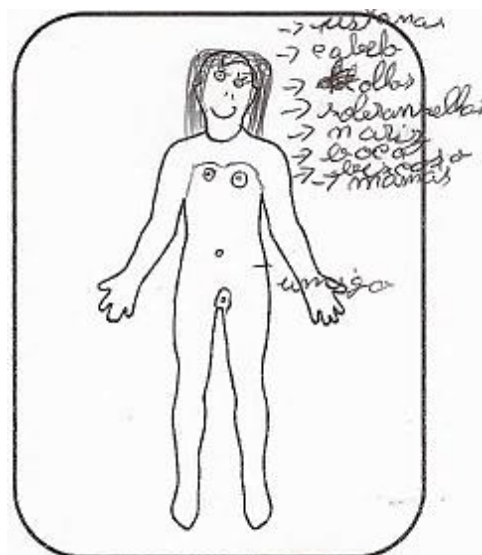


Figura 12 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pela Aluna 2

2.4.3 ALUNO 3

ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pré-teste construiu-se o Quadro 7, com os estereótipos apresentados pelo Aluno 3 antes da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 7 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 3 antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluno 3	
		Pré-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/ Comportamentos	“Passar a ferro” “Pôr a mesa” “Limpar o pó” “(...) as meninas não gostam de lutar (...)”	“Conduzir um camião” “Ver futebol” “Fazer reparações” “Ter força e coragem” “(...) os meninos não gostam de lavar.”
	Brinquedos	“Boneca” “Corda”	“Bola” “Carro” “Pião” “Bicicleta”
	Profissões	“(...) a lavadeira é uma profissão só para meninas (...)”	“(...) o boxe é uma profissão para meninos (...)”
	Características Físicas	“(...) as meninas têm o cabelo comprido e os meninos curto (...)” “(...) as meninas têm mamas grandes e os meninos têm mamas pequenas.”	

Ao analisar o Quadro 7 parece ser possível afirmar que o Aluno 3 evidencia estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, brinquedos, profissões e características físicas.

No que diz respeito às tarefas domésticas/comportamentos, o Aluno 3 parece associar a força e tarefas mais ativas, agressivas e exteriores ao lar ao género masculino e tarefas mais calmas e relacionadas com o cuidado do lar ao género feminino, tal como Cardona *et al.* (2011) e Vieira (2006) sugerem.

O mesmo parece acontecer com os estereótipos associados às profissões que o Aluno 3 indicou como sendo exclusivas de um só género. A profissão mais agressiva, ativa e exterior é associada ao género masculino e a profissão mais calma e ligada à vida da casa é associada ao género feminino, indo ao encontro das ideias das mesmas autoras.

Relativamente aos brinquedos/jogos, o Aluno 3 indicou que a maior parte dos brinquedos apresentados seriam exclusivamente para um dos géneros (particularmente para o género masculino). Tal como Re (2007) e Vieira (2006) referem, os brinquedos/jogos oferecidos às crianças são uma das formas de formar as suas mentalidades e de difundir os papéis de género. Assim, isto pode significar que o Aluno 3 indicou que os brinquedos com que não

costuma brincar são para o gênero feminino, sendo que os legos e o computador são brinquedos que, provavelmente, o Aluno 3 observa que são utilizados pelos dois gêneros.

Nas questões relacionadas com as diferenças e semelhanças entre os meninos e as meninas da turma, o Aluno 3 referiu apenas uma característica que distingue efetivamente os meninos e as meninas (“*pila*”), parecendo evidenciar alguns estereótipos de gênero no que diz respeito ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas. O aluno também parece confundir o corpo da mulher com o da menina, ao afirmar que “(...) *as meninas têm mamas grandes* (...)”.

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, o Aluno 3, relativamente ao corpo do menino parece ter desenhado o cabelo, os olhos, o nariz, a boca, as mamas, o umbigo, os joelhos, o escroto e o pênis, tal como se pode verificar na Figura 13. Relativamente ao corpo da menina, o Aluno 3 parece ter representado o cabelo, os olhos, o nariz, a boca, as mamas, o umbigo, os joelhos e a vulva, tal como se pode verificar na Figura 14. Nesta questão é possível notar que, tal como na questão acerca das diferenças entre os meninos e as meninas, o aluno parece demonstrar um estereótipo de gênero relativamente ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas. Também é possível perceber que a representação das mamas do menino é igual à das mamas da menina, contrariando aquilo que afirmou na questão acerca das diferenças entre os meninos e as meninas.

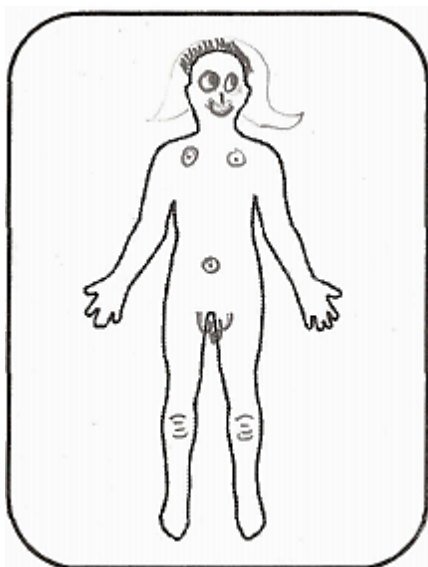


Figura 13 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pelo Aluno 3

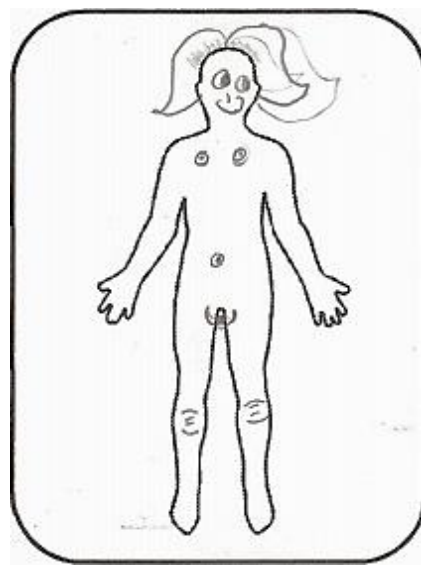


Figura 14 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pelo Aluno 3

DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Atividade relacionada com as tarefas domésticas

Após a visualização de um vídeo acerca das tarefas domésticas foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, o Aluno 3 não identificou que o vídeo abordava as tarefas domésticas, contudo, na questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, o aluno afirmou que “(...) *a coisa que me surpreendeu foi que os homens estavam a fazer o que as mulheres costumam fazer e as mulheres a fazer o que os homens costumam fazer e muito bem feito*”, parecendo demonstrar alguma flexibilidade quanto aos papéis de género, após ter observado alguns exemplos de comportamentos que contrariavam os estereótipos demonstrados anteriormente.

Durante a discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, o Aluno 3 partilhou a sua opinião acerca do mesmo e mencionou algumas vivências pessoais que ocorreram durante a realização de tarefas domésticas:

Prof.: Mas naquilo que viste houve alguma coisa que te surpreendeu?

(...)

Aluno 3: As coisas que os senhores estavam a fazer são as que as mulheres costumam fazer e aquilo que as senhoras estavam a fazer era o que os homens costumam fazer.

Prof.: De acordo com o que tu estás habituado a ver, não é?

Aluno 3: Sim.

(...)

Aluno: Mas quem está trocado são os homens.

Aluno: Pois.

Aluno 3: Ou as mulheres (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15).

Através desta evidência parece ser possível perceber que o Aluno 3 se encontrava surpreendido por ter observado as mulheres e os homens a fazer tarefas que para ele não estavam adequadas ao género de cada um, sendo que afirmou que as mulheres poderão estar trocadas. Isto pode significar que o aluno considera mais “normal” ver o género masculino a fazer as tarefas que considera que sejam do género feminino do que o contrário (provavelmente por considerar que o género feminino é mais frágil e menos habilidoso para fazer tarefas mais agressivas e ativas), indo ao encontro dos estereótipos de papéis de género referidos por Cardona *et al.* (2011) e Neto *et al.* (1999).

Ao longo da discussão o aluno foi referindo algumas das tarefas que realiza em casa, demonstrando uma grande diversidade de tarefas que já desempenhou, sendo que algumas

foram as que, antes da proposta pedagógica, o Aluno 3 considerou como sendo apenas para o gênero feminino.

Aluno 3: Eu uma vez também passei a ferro e queimei o dedo.

(...)

Aluno 3: Eu ponho a mesa.

(...)

Aluno 3: Eu já cosi as minhas calças.

Aluno: E não te picaste?

Aluno 3: Não. É fácil!

(...)

Aluno 3: Quando o meu pai não está tenho de ser eu a cozinhar (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15).

Após a discussão em grande grupo, foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). Quando confrontado com esta questão, o Aluno 3 afirmou que não aprendeu nada com o vídeo e com o diálogo com os/as colegas *“porque já sabia que as pessoas podem fazer qualquer tarefa”*. Esta resposta vai contra o que o Aluno 3 evidenciou antes da proposta pedagógica, o que poderá significar que embora o aluno saiba que não existem tarefas domésticas/comportamentos específicos e exclusivos para cada gênero, as suas vivências nem sempre o permitem experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia. Ao mesmo tempo o aluno também poderá não se sentir à vontade para expressar a sua opinião, com receio de ser julgado pelos seus pares, tendo em consideração que logo após ter visto o vídeo o aluno afirmou que as mulheres estavam trocadas.

No fim da aula foi distribuída uma ficha acerca das tarefas domésticas desempenhadas pelo pai e pela mãe dos alunos (Anexo 24). No que concerne a questão “Coloca uma cruz (X) em baixo da pessoa (pai/mãe) que desempenha a tarefa”, o Aluno 3 afirmou que quatro tarefas são somente desempenhas pela mãe (passar a ferro, lavar a roupa, aspirar e limpar o pó) e que três tarefas são somente desempenhadas pelo pai (fazer a comida, despejar o lixo e fazer reparações). Nesta questão parece ser possível verificar que o Aluno 3, antes da proposta pedagógica, associou algumas tarefas domésticas ao gênero masculino ou gênero feminino, tendo em consideração aquilo que observa e que é modelado, em casa, pelos pais, indo ao encontro do que Vieira (2006) e Re (2007) afirmam acerca da importância dos pais enquanto modelos para a formação de estereótipos de gênero nas crianças.

Atividade relacionada com as profissões

Após a visualização de um vídeo acerca das profissões foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, o Aluno 3 não identificou que o vídeo aborda algumas profissões e relativamente à questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, o Aluno 3 respondeu que ficou surpreendido pois “*os homens estavam a fazer o que nós costumamos ver as mulheres a fazer e os homens também*”. Desta forma, parece que o Aluno 3 se surpreendeu por ver o género masculino a desempenhar as tarefas que seriam desempenhadas pelo género feminino.

Durante a discussão em grande grupo, acerca do vídeo visualizado, o Aluno 3 mencionou algumas vivências que parecem demonstrar estereótipos relacionados com profissões do género feminino e do género masculino, não aceitando que o género feminino possa realizar as tarefas que caracteriza como sendo para o género masculino e vice-versa.

Aluna 1: Há um menino que dança *hip-hop* no meio das meninas e é o único rapaz. Mas ninguém das meninas goza com ele por ser o único rapaz e por dançar.

Prof.: Exatamente. Nem há motivos para gozar.

Aluno 3: Mas *hip-hop* é mais para rapazes do que para raparigas.

(...)

Prof.: No vídeo também podíamos ver uma senhora a pilotar um avião.

Aluno 3: Eu já estive na Madeira. Elas pilotam muito mal.

Prof.: Isso foi a tua experiência. Também vimos no vídeo que havia um senhor, no avião, a servir a comida aos passageiros.

Vários(as): Sim.

Aluno: Na TAP não. Quando eu viajei só vi hospedeiras.

Aluno 3: Oh... Eu só vejo senhoras normalmente. Os homens são os hospedeiros! (no gozo) (Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 16)

Após a discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). O Aluno 3, perante esta questão respondeu que não aprendeu nada “(...) *porque já sabia*”. Esta resposta vai contra o que o Aluno 3 evidenciou antes e durante a proposta pedagógica, o que pode significar que embora o aluno saiba que não existem profissões específicas e exclusivas para cada género, as suas vivências nem sempre o permitem experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia. Ao mesmo tempo o aluno também poderá não se sentir à vontade para expressar a sua opinião, com receio de ser julgado

pelos seus pares, tendo em consideração todas as afirmações que vai realizando ao longo da atividade.

Atividade relacionada com os brinquedos

Durante a realização do jogo acerca dos brinquedos, o Aluno 3 concordou com os/as colegas quando afirmaram que o baralho de cartas, os *Invisimals*, o microfone da *Violetta* e o jogo do “Mauzão” poderiam ser para meninas e para meninos, sendo estes alguns exemplos de brinquedos/jogos coletivos que todos os alunos estavam habituados a jogar, sendo que pode ter sido por essa razão que todos concordaram que estes seriam para os dois géneros. Quando uma colega considerou que um *Furby* só poderia ser para meninas o Aluno 3 expressou a sua opinião referindo que “[n]ós também gostamos de *Furbys!* (...) *Achas que eu sou menina?*”. Assim, parece que o aluno se mostrou muito indignado pelo facto de a aluna ter considerado o *Furby* como sendo só para o género feminino, tendo em consideração que ele brincava com o *Furby* e não era uma menina, parecendo demonstrar que considerava o *Furby* como sendo um brinquedo para os dois géneros. Quando um colega considerou que uma *Barbie* só poderia ser usada por meninas, o Aluno 3 participou na discussão em grande grupo, partilhando as suas vivências, tal como é possível verificar na transcrição seguinte:

Prof.: E as *Barbies* são só para meninos, meninas ou para meninos e meninas?

Aluno: Para meninas.

Vários(as): Não concordo.

(...)

Aluno 3: Às vezes o meu primo também vai a minha casa e brinca com *Barbies*.

Prof.: [Aluno] o que pensas até agora?

Aluno: Eu acho que devia ser só das meninas. Ninguém devia brincar com as *Barbies*.

Prof.: Os teus colegas estão a dizer que já viram meninos a brincar com *Barbies*. Há algum menino na turma que já tenha brincado com *Barbies*?

(risos)

Aluno: Eu já.

Aluno 3: Eu (Transcrição da aula do dia 8 de junho – Anexo 17).

Através desta transcrição parece ser possível afirmar que o Aluno 3, inicialmente, fala de um primo que brinca com *Barbies* e só quando a professora questiona os alunos para tentar perceber quais é que já brincaram com *Barbies* é que o Aluno 3 afirmou já ter brincado com *Barbies*, mas só após outro aluno o ter referido primeiro. Isto pode significar que o aluno demonstrou receio em admitir, perante os seus pares, que gostava de brincar com brinquedos que considerava serem para o género feminino.

Relativamente ao *Sly Cooper*, quando um colega considerou que este só poderia ser para meninos, o Aluno 3 referiu que nunca viu ninguém a brincar com esse brinquedo e concordou com os/as colegas, no final da discussão que se originou, que o *Sly Cooper* poderia ser para meninas e para meninos referindo que “*todos os brinquedos podem ser para meninos e meninas*”, demonstrando aqui alguma flexibilidade quanto aos estereótipos de género evidenciados anteriormente.

Após a realização do jogo e da discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 21), sendo que na questão “O que aprendeste com o jogo?”, o Aluno 3 referiu que aprendeu que “*todas as pessoas podem brincar com os brinquedos que queremos*”. Antes da implementação da proposta pedagógica, o Aluno 3 tinha referido que as bonecas e a corda eram apenas para as meninas e a bola, o carro, o pião e a bicicleta eram apenas para meninos. Assim, a partir desta atividade parece ser possível verificar que o aluno ao ouvir os/as colegas e ao recordar vivências conseguiu compreender que não existem brinquedos exclusivos para um dos géneros, aceitando com facilidade o facto de os meninos brincarem com bonecas, por exemplo.

Atividade relacionada com as semelhanças e diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas

Depois dos alunos e das alunas terem explorado a apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (Anexo 27) acerca de um extraterrestre que veio visitar o planeta Terra e queria perceber melhor as diferenças entre os meninos e as meninas, originou-se uma discussão acerca das diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas (antes da realização do jogo). Nesta discussão o Aluno 3 mencionou um aspeto que considerou que distinguia os meninos das meninas, embora provavelmente tenha confundido o corpo da menina com o da mulher. De seguida o aluno refere uma vivência acerca do comprimento do cabelo, que contraria aquilo que o aluno afirmou antes da implementação da proposta pedagógica.

Aluno 3: As mamas. Porque as mamas são maiores das meninas do que dos meninos.
(risos)

Prof.: Olha para as tuas colegas. Será?

Aluno 3: Não.

Aluno: As meninas têm o cabelo comprido e nós temos o cabelo curto.

Prof.: Olhando para as meninas, elas têm o cabelo comprido e os meninos não.

Aluno 4: E se cortarem?

Prof.: A Rita não tem o cabelo assim tão comprido.

(...)

Prof.: Lembram-se daquele vídeo que vimos sobre as tarefas domésticas. Aparecia lá um senhor a cozinhar e ele tinha o cabelo comprido. Até estava atado, não era?

Vários(as): Sim, pois era.

Aluno 3: Porque era para não ir cabelos para a comida.

Prof.: Claro. Mas ele tinha o cabelo comprido, ou não? Portanto os homens também podem ter cabelos compridos.

Aluno: Pois é! O Sandro também tinha.

Aluno 3: E o Renato! (Transcrição da atividade do dia 9 de junho – Anexo 18)

Ao longo do jogo acerca das semelhanças/diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas, o Aluno 3 concordou que todas as partes do corpo apresentadas pertenciam aos meninos e às meninas, exceto a vulva, o escroto e o pénis. Quando a palavra “vulva” surgiu o Aluno 3 não sabia o que era, mas depois de ter sido clarificado referiu que “[é] o pipi!”, sendo que concordou que esta seria uma parte do corpo que só pertencia às meninas. Relativamente à palavra escroto, o Aluno 3 também não sabia o que era e depois de se ter clarificado o que era o escroto, concordou que este, assim como o pénis, eram partes do corpo que pertenciam apenas aos meninos.

Após a discussão e a realização do jogo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 22) com duas questões. Perante a questão “Quando olhamos para o corpo dos meninos e das meninas em que é que são diferentes?”, o Aluno 3 respondeu que a diferença é que “os meninos têm é o escroto e o pénis e as meninas é as vulvas”. Nesta resposta é possível notar que o aluno quando se refere à vulva fá-lo no plural, o que pode indicar que não compreendeu o que era a vulva. Por sua vez, na questão “Será que por terem essa diferença os meninos e as meninas têm de fazer atividades, jogos e brincadeiras diferentes?”, o Aluno 3 referiu que as diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas não implicam que façam atividades, jogos e brincadeiras diferentes, pois “*só por eles serem diferentes não é por isso que eles têm de fazer coisas diferentes uns dos outros*”, indo ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), quando afirmam que as crianças entre os oito e os onze anos de idade conseguem compreender que as diferenças entre atividades e comportamentos não definem nem são definidos pelo sexo dos indivíduos.

APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pós-teste construiu-se o Quadro 8, com os estereótipos apresentados pelo Aluno 3 após da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 8 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 3 após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluno 3	
		Pós-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos		
	Brinquedos		
	Profissões		
	Características Físicas	Cabelo comprido Mamas grandes	Cabelo curto Mamas pequenas

Através da análise do Quadro 8 é possível compreender que o Aluno 3 não apresentou quaisquer estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, profissões e brinquedos.

Na questão “Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma”, o Aluno 3 mencionou que “*de diferença têm pénis, vulva, escroto, etc.*”, dando a entender que poderia haver mais diferenças. Contudo, na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, o Aluno 3, relativamente ao corpo do menino parece ter desenhado as sobrancelhas, os olhos e o umbigo e desenhou e legendou o cabelo (curto), o nariz, a boca, as mamas, os joelhos, os dedos dos pés, o escroto e o pénis (legendados como “pila”), tal como se pode verificar na Figura 15. Relativamente ao corpo da menina, o Aluno 3 parece ter representado as sobrancelhas, as pestanas, os olhos, o nariz e a boca e representou e legendou o cabelo (comprido), as mamas (mais notórias que as do corpo do menino), o umbigo, os joelhos, os dedos do pé e a vulva (legendada como “pipi”), tal como se pode verificar na Figura 16. Aqui é possível verificar que o aluno distingue as mamas dos meninos e das meninas, ao contrário do que aconteceu na representação realizada antes da proposta pedagógica. O aluno também parece apresentar um estereótipo de género relativamente ao tamanho do cabelo e à presença (ou não) de pestanas no menino e na menina.

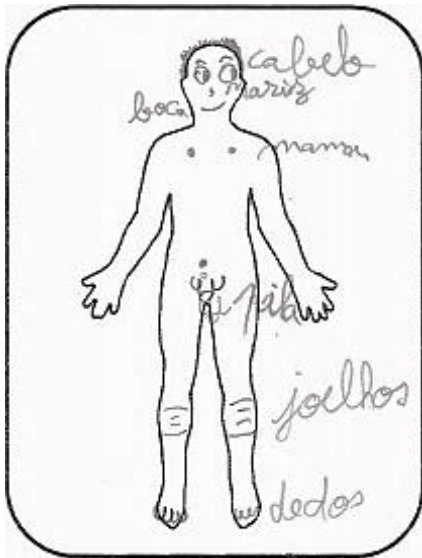


Figura 15 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pelo Aluno 3

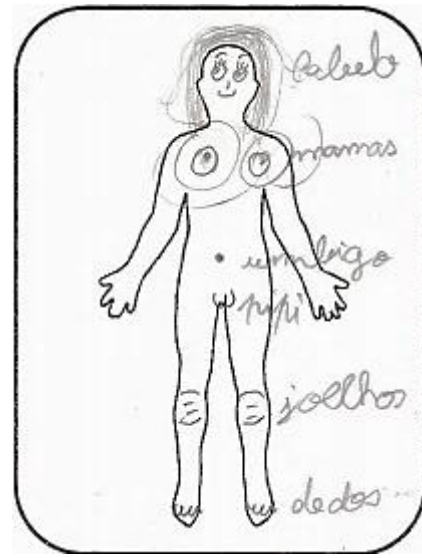


Figura 16 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pelo Aluno 3

2.4.4 ALUNO 4

ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pré-teste construiu-se o Quadro 9, com os estereótipos apresentados pelo Aluno 4 antes da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 9 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 4 antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluno 4	
		Pré-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/Comportamentos	“Pôr a mesa” “Chorar” “Ter força e coragem” “Fazer reparações” “(...) ter paciência.”	“(...) faz muita força (...)”
	Brinquedos	“Boneca”	“Carro” “Pião”
	Profissões	“(...) costureira (...)”	“(...) construtor (...)”
	Características Físicas	“Cabelo grande, fortes, voz fina.”	

Ao analisar o Quadro 9 parece ser possível afirmar que o Aluno 4 evidencia estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, brinquedos, profissões e características físicas.

No que diz respeito às tarefas domésticas/comportamentos, o Aluno 4 parece associar a força ao género masculino, contudo associou algumas tarefas mais ativas e agressivas ao

género feminino, contrariando ligeiramente o que Cardona *et al.* (2011), Vieira (2006) e Neto *et al.* (1999) sugerem.

No entanto, no que se refere aos estereótipos associados às profissões, que o Aluno 4 indicou que a profissão mais calma só pode ser desempenhada pelo género feminino e que a profissão mais ativa, agressiva e exterior ao lar só pode ser desempenhada pelo género masculino.

Relativamente aos brinquedos/jogos, o Aluno 4 indicou que a maior parte dos brinquedos apresentados seriam para ambos os géneros. Contudo, tal como Re (2007) e Vieira (2006) referem, os brinquedos/jogos oferecidos às crianças são uma das formas de formar as suas mentalidades e de difundir os papéis de género. Assim, o Aluno 4 indicou que a boneca seria para o género feminino (podendo este brinquedo estar associado à “função” da mulher, enquanto cuidadora dos filhos) e o pião e o carro seriam para o género masculino (podendo estar associados a brincadeiras mais ativas, e particularmente o carro à “função” do homem como trabalhador autónomo, fora de casa).

Nas questões relacionadas com as diferenças e semelhanças entre os meninos e as meninas da turma, o Aluno 4 referiu, numa frase, três diferenças que não distinguem efetivamente o corpo dos meninos e das meninas, embora não tenha referido explicitamente a que género é que cada característica pertencia. Desta forma, o aluno parece evidenciar alguns estereótipos de género no que diz respeito ao comprimento do cabelo, ao tom da voz e à massa muscular dos meninos e das meninas.

Na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, o Aluno 4, relativamente ao corpo do menino desenhou o que parece ser o cabelo, os olhos, a boca, o escroto e o pénis, tal como se pode verificar na Figura 17. Relativamente ao corpo da menina, o Aluno 4 desenhou o que parece ser o cabelo, os olhos, as pestanas, a boca, as mamas e a vulva, tal como se pode verificar na Figura 18. Nesta questão é possível notar que, tal como na questão acerca das diferenças entre os meninos e as meninas, o aluno parece demonstrar estereótipos de género relativamente ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas (associando o cabelo curto ao género masculino e o cabelo comprido ao género feminino). Também é possível perceber que o aluno não representou as pestanas nem as mamas no corpo do menino, mas

representa as pestanas maiores e as mamas arredondadas no corpo da menina, parecendo indicar aqui duas diferenças entre os dois.

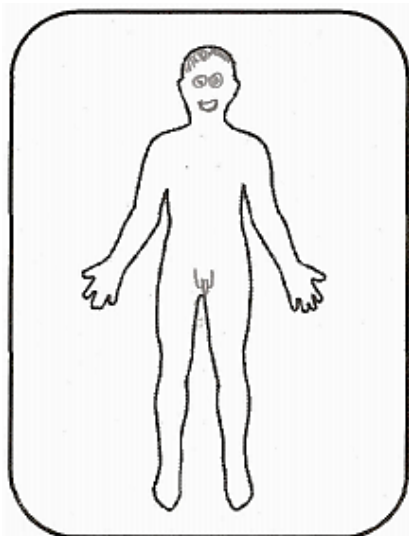


Figura 17 - Representação do corpo de um menino, realizado no pré-teste pelo Aluno 4

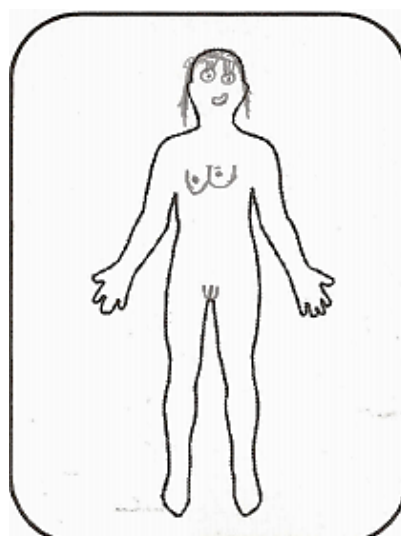


Figura 18 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pré-teste pelo Aluno 4

DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Atividade relacionada com as tarefas domésticas

Após a visualização de um vídeo acerca das tarefas domésticas foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, o Aluno 4 identificou que o vídeo abordava as tarefas domésticas, contudo, na questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, o aluno afirmou que nada o surpreendeu, parecendo contrariar as ideias que expressou antes da implementação da proposta pedagógica, ou seja, no pré-teste.

Durante a visualização do vídeo pela terceira vez, o Aluno 4 referiu: “*Já repararam que as coisas que as raparigas fazem costumam ser as coisas que os homens costumam fazer?*”, parecendo mostrar-se surpreendido e partilhando a sua surpresa com os/as colegas. De seguida, durante discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, o Aluno 4 comentou algumas opiniões dos(as) colegas, parecendo demonstrar a sua opinião relativamente ao tema:

Aluno: Mas quem está trocado são os homens.

Aluno: Pois.

Aluno 3: Ou as mulheres

Aluno 4: Os homens e as mulheres

(...)

Prof.: O que é que o teu pai faz lá em casa?

Aluno: Quase nada.

(...)

Aluno: Pelo menos o pai do [Aluno] ainda faz qualquer coisa... O meu não faz nada...

Prof.: Não faz nada?

Aluno: Não. Só vai comprar pizzas quando a avó não está em casa para fazer o comer. E faz o seu pequeno-almoço.

Aluno 4: Não trabalha?

Aluno: Trabalha.

Aluno 4: Então sempre faz alguma coisa... (Transcrição da atividade do dia 2 de junho – Anexo 15).

Através da primeira parte desta evidência parece ser possível perceber que o Aluno 4 se encontra surpreendido por ter observado as mulheres e os homens a fazer tarefas diferentes do que seria habitual, na opinião dele, para o género de cada um, visto que afirmou que tanto as mulheres como os homens estavam “trocados”. Na segunda parte da evidência parece ser possível notar-se que o Aluno 4 considera que o facto de o género masculino ter uma profissão já significa que ajuda nas tarefas domésticas.

Após a discussão em grande grupo, foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). Quando confrontado com esta questão, o Aluno 4 afirmou que não aprendeu nada com o vídeo e com o diálogo com os/as colegas pois “*já sabia que isso é possível*”. Esta resposta vai contra o que o Aluno 4 evidenciou antes da proposta pedagógica, o que pode significar que embora o aluno saiba que não existem tarefas domésticas/comportamentos específicos e exclusivos para cada género, as suas vivências nem sempre o permitem experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia. Ao mesmo tempo o aluno também poderá não se sentir à vontade para expressar a sua opinião, com receio de ser julgado pelos seus pares, tendo em consideração que logo após ter visto o vídeo o aluno afirmou que as mulheres estavam trocadas.

No fim da aula foi distribuída uma ficha acerca das tarefas domésticas desempenhadas pelo pai e pela mãe dos alunos (Anexo 24). No que concerne à questão “Coloca uma cruz (X) em baixo da pessoa (pai/mãe) que desempenha a tarefa”, o Aluno 4 afirmou que cinco tarefas são somente desempenhas pela mãe (lavar a louça, passar a ferro, lavar a roupa, aspirar e limpar o pó) e que apenas uma tarefa é somente desempenhada pelo pai (fazer reparações). Nesta questão parece ser possível verificar que a mãe do Aluno 4 assume grande parte das tarefas relacionadas com o cuidado da casa, sendo que a surpresa do aluno ao longo da discussão acerca do vídeo poderá ser explicada devido a este facto.

Também é interessante verificar que as respostas do aluno, nesta ficha, contrariam grande parte das ideias deste, antes da implementação da proposta pedagógica, mostrando que, tal como Cunningham (2001, citado por Vieira, 2006), afirmou, a criança não se limita a imitar os modelos que observa em casa, mas também vai interiorizando os estereótipos a partir das suas vivências fora de casa e através de outras plataformas, como defende Re (2007).

Ao longo da discussão em grande grupo o aluno não referiu nenhuma tarefa doméstica que realiza em casa, contudo na resposta à segunda questão desta ficha “E tu? Também ajudas em casa? Se sim, aponta as tuas tarefas domésticas e indica quem costumava ajudar e se gostas de as fazer.”, o Aluno 4 refere que costuma “*fazer a cama, às vezes*”.

Atividade relacionada com as profissões

Após a visualização de um vídeo acerca das profissões foi distribuída uma folha de registo com duas questões (Anexo 19). Perante a questão “De que trata o vídeo que acabaste de ver?”, o Aluno 4 não identificou que o vídeo abordava algumas profissões, referindo que o vídeo abordava “[*m*]ulheres a fazer coisas de homens e homens a fazer coisas de mulher”. A partir desta afirmação parece ser possível afirmar que o Aluno 4 evidencia estereótipos relativamente às profissões que cada género deve realizar. Relativamente à questão “Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?”, o Aluno 4 respondeu que não ficou surpreendido com nada, o que parece contrariar a afirmação da questão anterior.

Durante a discussão em grande grupo acerca do vídeo visualizado, o Aluno 4 mencionou a sua opinião acerca da liberdade de escolha das profissões:

Prof.: Todos podemos fazer o que quisermos. Não há ninguém que nos diga que as meninas só podem escolher umas profissões e os meninos outras.

Aluno 4: O governo pode fazer.

Prof.: O governo pode fazer o quê?

Aluno 4: Pode mandar os homens fazer umas coisas e as mulheres outras.

Aluno: Achas?! Agora o governo vai fazer uma lei?!(Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 16)

Esta evidência pode significar que o Aluno 4 sente que não pode escolher qualquer profissão, sendo que está condicionado às profissões que a sociedade permite que o seu género tenha.

Após a discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo com a questão “Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?” (Anexo 20). O Aluno 4, perante esta questão respondeu que não aprendeu nada “(...) *porque já sabia*”. Esta resposta vai contra o que o Aluno 4 evidenciou antes e durante a proposta pedagógica, o que pode significar que embora o aluno saiba que não existem profissões específicas e exclusivas para cada género, as suas vivências nem sempre o permitem experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia. Ao mesmo tempo o aluno também poderá não se sentir à vontade para expressar a sua opinião, com receio de ser julgado pelos seus pares, tendo em consideração todas as afirmações que vai realizando ao longo da atividade.

Atividade relacionada com os brinquedos

Durante a realização do jogo acerca dos brinquedos, o Aluno 4 concordou com os/as colegas quando afirmaram que o baralho de cartas, os *Invisimals*, o microfone da *Violetta* e o jogo do “Mauzão” poderiam ser para meninas e para meninos, sendo estes alguns exemplos de brinquedos/jogos coletivos que todos os alunos estavam habituados a jogar, sendo que pode ter sido por essa razão que todos concordaram que estes seriam para os dois géneros. Quando uma colega considerou que um *Furby* só poderia ser para meninas o Aluno 4 não expressou a sua opinião, no entanto concordou com os colegas quando afirmaram que este seria para os dois géneros. Quando um aluno escolheu a carta com uma *Barbie* o Aluno 4 começou a rir-se e a dizer “*Uma Barbie!*”, dando a sensação de estar a gozar com este brinquedo. No entanto quando se originou uma discussão acerca do género(s) a quem a *Barbie* poderia pertencer, o Aluno 4 participou na discussão, partilhando as suas vivências, tal como é possível verificar na transcrição seguinte:

Aluno: Há meninos que brincam! Eu tenho primos que brincam com *Barbies*.

Aluno 4: Eu também.

(...)

Prof.: Os teus colegas estão a dizer que já viram meninos a brincar com *Barbies*. Há algum menino na turma que já tenha brincado com *Barbies*?

(risos)

Aluno: Eu já.

Aluno 3: Eu.

Aluno 4: Eu. Também já brinquei com barriguitas e outras bonecas (Transcrição da aula do dia 8 de junho – Anexo 17).

Através desta transcrição parece ser possível afirmar que o Aluno 4 inicialmente fala dos primos que brincam com *Barbies* e só quando a professora questiona os alunos para tentar perceber quais é que já brincaram com *Barbies*, é que o Aluno 4 afirmou já ter brincado com *Barbies*, mas só após outros alunos o terem referido primeiro. Isto pode significar que o aluno demonstra receio em admitir, perante os seus pares, que gosta de brincar com brinquedos que considera que são para o género feminino. Contudo, quando admitiu que já tinha brincado com *Barbies* também referiu ter brincado com outras bonecas, mostrando estar mais à vontade para o partilhar.

Relativamente ao *Sly Cooper*, quando um colega considerou que este só poderia ser para meninos, o Aluno 4 perguntou “[c]omo é que é só para meninos se é um jogo online?” afirmando de seguida que a sua vizinha brinca com este boneco e, assim, uma menina também poderia brincar com o *Sly Cooper*. Desta forma, o Aluno 4 concordou com os/as colegas afirmando que o *Sly Cooper* poderia ser para meninas e para meninos, demonstrando aqui alguma flexibilidade quanto aos estereótipos de género evidenciados anteriormente.

Após a realização do jogo e da discussão em grande grupo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 21), sendo que na questão “O que aprendeste com o jogo?”, o Aluno 4 referiu que não aprendeu nada. Isto pode significar que embora o aluno saiba que não existem brinquedos específicos e exclusivos para cada género, as suas vivências nem sempre o permitem experienciá-lo, levando a que vá formulando interpretações e representações de acordo com o que mais vivencia

Atividade relacionada com o corpo

Depois dos alunos e das alunas terem explorado a apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (Anexo 27) acerca de um extraterrestre que veio visitar o planeta Terra e queria perceber melhor as diferenças entre os meninos e as meninas, originou-se uma discussão acerca das diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas (antes da realização do jogo). Nesta discussão o Aluno 4 fez um comentário, à opinião de um colega, que parece indicar que o Aluno 4 demonstra alguma flexibilidade quanto aos estereótipos de género evidenciados anteriormente:

Aluno: As meninas têm o cabelo comprido e nós temos o cabelo curto.

Prof.: Olhando para as meninas, elas têm o cabelo comprido e os meninos não.

Aluno 4: E se cortarem?

Prof.: A [Aluna] não tem o cabelo assim tão comprido (Transcrição da atividade do dia 9 de junho – Anexo 18).

Ao longo do jogo acerca das semelhanças/diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas, o Aluno 4 concordou que todas as partes do corpo apresentadas pertenciam aos meninos e às meninas, exceto a vulva, o escroto e o pênis. Quando a palavra “vulva” surgiu o Aluno 4 não sabia o que era, mas depois de ter sido clarificado concordou que esta seria uma parte do corpo que só pertencia às meninas. Relativamente à palavra escroto, o Aluno 4 também não sabia o que era e participou na discussão que se originou acerca do que seria o escroto:

Aluno 3: O que é escroto?

Aluno: Eu sei o que é que é! É a pilinha.

Aluno: Não é não! É a parte de fora dos rapazes.

Prof.: É a parte de fora de quê?

Aluno: É dos testículos.

Prof.: O escroto é o que está a guardar, é a parte de fora dos testículos.

Aluno 4: É a pele à volta (Transcrição da atividade do dia 9 de junho – Anexo 18).

Após este diálogo e depois de se ter clarificado o que era o escroto, concordou que este, assim como o pênis, eram partes do corpo que pertenciam apenas aos meninos.

Depois da discussão e da realização do jogo foi distribuída uma folha de registo (Anexo 22) com duas questões. Perante a questão “Quando olhamos para o corpo dos meninos e das meninas em que é que são diferentes?”, o Aluno 4 respondeu que as diferenças são “*a vulva, o escroto e o cabelo*”, revelando um estereótipo de género relativamente ao cabelo, referindo-o como uma diferença entre o género feminino e masculino. Por sua vez, na questão “Será que por terem essa diferença os meninos e as meninas têm de fazer atividades, jogos e brincadeiras diferentes?”, o Aluno 4 referiu que as diferenças entre o corpo dos meninos e das meninas não implicavam que fizessem atividades, jogos e brincadeiras diferentes, indo ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), quando afirmam que as crianças entre os oito e os onze anos de idade conseguem compreender que as diferenças entre atividades e comportamentos não definem nem são definidos pelo sexo dos indivíduos.

APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Através da análise do pós-teste construiu-se o Quadro 10, com os estereótipos apresentados pelo Aluno 4 após da implementação da proposta pedagógica.

Quadro 10 - Estereótipos apresentados pelo Aluno 4 após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Aluno 4	
		Pós-teste	
		Género Feminino	Género Masculino
Estereótipos de Género	Tarefas Domésticas/ Comportamentos		“Ver futebol” “Ter força e coragem”
	Brinquedos		
	Profissões		
	Características Físicas	“O cabelo”	

Através da análise do Quadro 10 é possível compreender que o Aluno 4 não apresentou quaisquer estereótipos de género relativamente às profissões e aos brinquedos.

No que diz respeito às tarefas domésticas/comportamentos, as respostas do aluno após a implementação da proposta pedagógica parecem demonstrar que o aluno modificou os seus estereótipos de género relativamente àqueles que apresentava antes da implementação da proposta pedagógica, sendo que a maior parte parece ter sido desconstruída.

Na questão “Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma”, o Aluno 4 mencionou que as diferenças são “*o pipi, o pénis e o cabelo*”, parecendo evidenciar um estereótipo de género relativamente ao cabelo do género masculino e do género feminino, tal como se pode verificar na questão “Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade”, onde o Aluno 4, relativamente ao corpo do menino parece ter desenhado o cabelo curto e relativamente ao corpo da rapariga parece ter desenhado o cabelo comprido. No corpo do rapaz o aluno ainda desenhou o que parecem ser os olhos, a boca e as mamas e desenhou e legendou o pénis e o escroto (legendados como “*pila*”), tal como se pode verificar na Figura 19, e no corpo da menina o Aluno 4 ainda desenhou o que parecem ser os olhos, a boca e as mamas e desenhou e legendou a vulva (legendada como “*pipi*”), tal como se pode verificar na Figura 20. Aqui é possível verificar que o aluno não distinguiu as mamas dos meninos e das meninas, ao contrário do que aconteceu na representação realizada antes da proposta pedagógica, sendo que parece possível afirmar que o aluno desconstruiu a sua ideia relativa ao tamanho das mamas das meninas e dos meninos da sua idade.

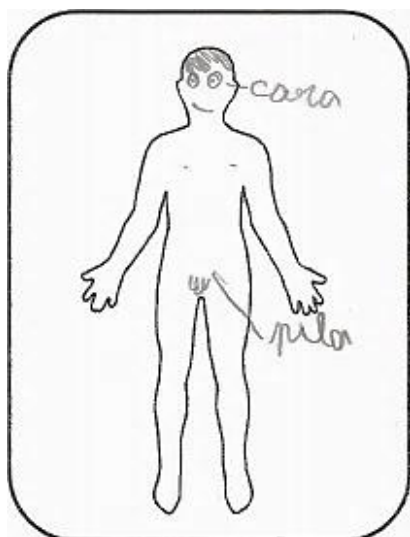


Figura 19 - Representação do corpo de um menino, realizado no pós-teste pelo Aluno 4

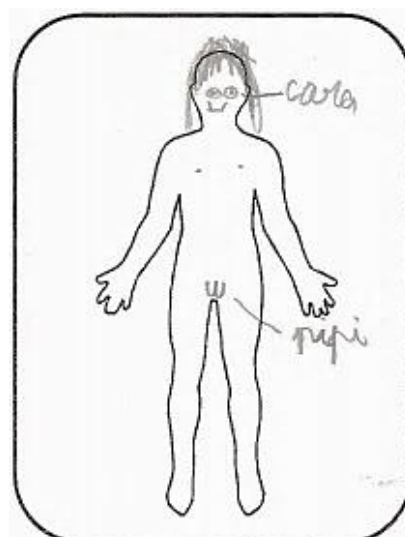


Figura 20 - Representação do corpo de uma menina, realizado no pós-teste pelo Aluno 4

2.4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS IDEIAS DAS ALUNAS E DOS ALUNOS ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Tendo em conta os estereótipos das alunas e dos alunos, recolhidos antes e após a implementação da proposta pedagógica, foi possível avaliar a proposta pedagógica no que se refere à desconstrução dos estereótipos de género das alunas e dos alunos, procurando-se compreender o papel do/a professor/a na desconstrução destes. Assim, no Quadro 11 podem-se observar as ideias das alunas e dos alunos, acerca dos estereótipos de género, antes e após a implementação da proposta pedagógica.

Quadro 11 - Análise comparativa das ideias das alunas e dos alunos, acerca dos estereótipos de género, antes e após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias	Pré-teste				Pós-teste			
		A1	A2	A3	A4	A1	A2	A3	A4
Estereótipos de Género - Tarefas/Comportamentos	Identifica todos os comportamentos como sendo para os géneros masculino e feminino					X		X	
	Identifica mais do que um comportamento como sendo para os géneros masculino e feminino	X	X	X	X		X		X
	Identifica apenas um comportamento como sendo para o género masculino e feminino								
	Identifica todos os comportamentos como sendo só para o género masculino ou só para o género feminino								
Estereótipos de Género - Brinquedos	Identifica todos os jogos/brinquedos como sendo para os géneros masculino e feminino					X		X	X
	Identifica mais do que um jogo/brinquedo como sendo para os géneros masculino e feminino	X	X	X	X		X		
	Identifica apenas um jogo/brinquedo como sendo para o género masculino e feminino								
	Identifica todos os jogos/brinquedos como sendo só para o género masculino ou só para o género feminino								

Quadro 11 - Análise comparativa das ideias das alunas e dos alunos, acerca dos estereótipos de género, antes e após a implementação da proposta pedagógica (continuação)

Categorias	Subcategorias	Pré-teste				Pós-teste			
		A1	A2	A3	A4	A1	A2	A3	A4
Estereótipos de Género - Profissões	Refere que conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino	X	X	X	X		X		
	Refere que não conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género masculino					X		X	X
	Refere que conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino	X	X	X	X		X		
	Refere que não conhece uma profissão que só possa ser desempenhada pelo género feminino					X		X	X
Estereótipos de Género – Características Físicas	Indica apenas características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas							X	
	Indica características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas e características que pertencem a ambos		X	X		X	X		X
	Indica apenas características que pertencem tanto aos meninos como às meninas	X			X				
	Indica apenas características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas			X	X		*	X	X
	Indica características semelhantes entre o corpo dos meninos e das meninas e na sua forma de ser/estar						*		
	Indica características semelhantes apenas na forma de ser/estar dos meninos e das meninas	X	X			X	*		
	Desenha características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas								
	Desenha características que distinguem o corpo dos meninos e das meninas e características que pertencem a ambos	X	X	X	X	X	X	X	X
	Desenha apenas características que pertencem tanto aos meninos como às meninas								

* No pós-teste a aluna não respondeu à questão “Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma”.

No que diz respeito à Aluna 1, esta demonstrou uma evolução relativamente aos estereótipos de género evidenciados no pré e pós-teste, particularmente nos papéis de género associados às tarefas domésticas, profissões e jogos/brinquedos.

Relativamente aos estereótipos de género associados às características físicas dos meninos e das meninas, a Aluna 1 nem sempre conseguiu indicar características que distinguissem efetivamente o corpo de um menino e de uma menina. Mesmo após a implementação da proposta pedagógica a Aluna 1 ainda referiu características que são comuns a ambos os géneros. De notar que embora a Aluna 1 tenha referido, numa das discussões em grande grupo, durante a proposta pedagógica, que já tinha visto mulheres muito musculadas, no pós-teste esta referiu que os meninos têm mais músculo do que as meninas, indo ao encontro do que John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011), advertiu.

Também é interessante verificar que as tarefas domésticas que a aluna assinalou como sendo realizadas pelo pai e pela mãe foram atividades que, no pré-teste, a mesma aluna assinalou como sendo só para o género masculino e só para o género feminino, respetivamente, verificando que os pais têm uma grande influência na formação de estereótipos pelas crianças, tal como Vieira (2006) e Re (2007) afirmaram. No entanto houve uma tarefa doméstica (“pôr a mesa”) que, no pré-teste, a Aluna 1 assinalou como sendo só para o género feminino e na ficha realizada, durante a proposta pedagógica, assinalou que tanto o pai e a mãe a desempenhavam, mostrando que, tal como Cunningham (2001, citado por Vieira, 2006), afirmou, a criança não se limita a imitar os modelos que observa em casa, mas também vai interiorizando os estereótipos a partir das suas vivências fora de casa e através de outras plataformas, como defende Re (2007).

No que se refere aos estereótipos de género relativos às profissões, antes da implementação da proposta pedagógica, a Aluna 1 referiu uma profissão que só poderia ser desempenhada por cada um dos géneros (pedreiro para o género masculino e estilista de unhas para o género feminino), sendo que a sua justificação evidenciava alguns estereótipos de género. Contudo, durante a proposta pedagógica a Aluna 1 partilhou uma vivência relativamente a um primo que chegou a pintar unhas, sendo que no pós-teste a aluna não referiu nenhuma profissão como sendo exclusiva para um dos géneros. Isto pode indicar, tal como sugeriram Pomar *et al.* (2012), que a exposição a materiais pedagógicos que promovam a igualdade de géneros, leva a que os alunos desenvolvam conhecimentos e atitudes mais flexíveis acerca dos papéis de género.

Por conseguinte, no geral, os dados parecem demonstrar que a proposta pedagógica foi importante para modificar alguns estereótipos de género demonstrados pela Aluna 1, visto que grande parte das suas ideias se modificou.

A Aluna 2 parece não demonstrar uma evolução relativamente aos estereótipos evidenciados no pré e pós-teste. Em todas as questões do pós-teste, a Aluna 2, evidenciou estereótipos. Tal como advertiu John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011), os estereótipos estão enraizados nos esquemas mentais da sociedade e a sua propensão para alterações é bastante reduzida, mesmo com a presença de informação contrária. Desta forma, a proposta pedagógica parece não ter sido muito significativa para esta aluna, sendo que grande parte dos seus estereótipos não foi desconstruída.

Relativamente aos estereótipos acerca das tarefas domésticas a Aluna 2 modificou a sua opinião relativamente às tarefas/comportamentos de “passar a ferro”, “conduzir um camião” e “dizer «gosto de ti»”, visto que no pós-teste a aluna assinalou que estes poderiam ser desempenhados tanto pelo género feminino, como pelo género masculino. É interessante verificar que nesta mesma questão, no pré e no pós-teste, a Aluna 2 assinalou a tarefa “fazer reparações” como sendo só para o género masculino e na ficha realizada, durante a proposta pedagógica, assinalou que tanto o pai e a mãe a desempenhavam, mostrando que, tal como Cunningham (2001, citado por Vieira, 2006), afirmou, a criança não se limita a imitar os modelos que observa em casa, mas também vai interiorizando os estereótipos a partir das suas vivências fora de casa e através de outras plataformas, como defende Re (2007).

No que concerne os estereótipos referentes aos brinquedos, a Aluna 2 também modificou a sua opinião, embora tenha sido apenas acerca de um brinquedo (o pião), sendo que no pós-teste já o assinalou como sendo para os dois géneros. Apesar da *Barbie* (boneca) ter sido um dos brinquedos abordados durante a implementação da proposta pedagógica, a aluna ainda identificou este brinquedo como sendo exclusivamente para o género feminino.

Relativamente aos estereótipos de género associados às características físicas dos meninos e das meninas, a Aluna 2 nem sempre conseguiu indicar características que distinguíssem efetivamente o corpo de um menino e de uma menina. Mesmo após a implementação da proposta pedagógica a Aluna 2 ainda referiu características que são comuns a ambos os géneros. No entanto a aluna, antes e após a implementação da proposta pedagógica, identificou a vagina como sendo uma característica que distingue os meninos e as meninas, mesmo depois de se ter esclarecido a diferença entre vagina e vulva.

Por conseguinte, no geral, os dados parecem demonstrar que a proposta pedagógica não foi muito significativa para a Aluna 2, visto que grande parte das suas ideias não se modificou.

O Aluno 3 parece ter demonstrado uma evolução relativamente aos estereótipos de género evidenciados no pré e pós-teste, particularmente nos papéis de género associados às tarefas domésticas, profissões e jogos/brinquedos.

Relativamente aos estereótipos de género associados às características físicas dos meninos e das meninas, o Aluno 3, no pós-teste, conseguiu indicar características que distinguem efetivamente o corpo de um menino e de uma menina, contudo ao representar o corpo de um menino e o corpo de uma menina parece evidenciar estereótipos relativamente ao comprimento do cabelo e ao tamanho das mamas.

Também é interessante verificar que a maioria das tarefas domésticas que o aluno assinalou como sendo realizadas pelo pai e pela mãe foram atividades que, no pré-teste, o mesmo aluno assinalou como sendo só para o género masculino e só para o género feminino, respetivamente, verificando que os pais têm uma grande influência na formação de estereótipos pelas crianças, tal como Vieira (2006) e Re (2007) afirmaram. No entanto houve uma tarefa doméstica (“pôr a mesa”) que, no pré-teste, o Aluno 3 assinalou como sendo só para o género feminino e na ficha realizada, durante a proposta pedagógica, assinalou que tanto o pai e a mãe a desempenhavam, mostrando que, tal como Cunningham (2001, citado por Vieira, 2006), afirmou, a criança não se limita a imitar os modelos que observa em casa, mas também vai interiorizando os estereótipos a partir das suas vivências fora de casa e através de outras plataformas, como defende Re (2007).

No que se refere aos estereótipos relativos às profissões, antes da implementação da proposta pedagógica, o Aluno 3 referiu uma profissão que só poderia ser desempenhada por cada um dos géneros (boxe para o género masculino e lavadeira para o género feminino), sendo que a sua justificação evidenciava alguns estereótipos de género. Apesar de após a proposta pedagógica, o aluno já não apresentar nenhuma profissão específica para cada género, durante a implementação da mesma o aluno pareceu muito relutante em desconstruir o seu estereótipo, embora isso se possa dever ao facto de não querer admitir a sua opinião perante os/as colegas. Isto vai ao encontro das ideias de Cardona *et al.* (2011), visto que o aluno parece ter receio de valorizar o género feminino, perante os/as colegas.

Por conseguinte, no geral, os dados parecem demonstrar que a proposta pedagógica foi importante para modificar alguns estereótipos de género demonstrados pelo Aluno 3, visto que grande parte das suas ideias se modificou.

Finalmente, o Aluno 4 parece ter demonstrado uma evolução relativamente aos estereótipos evidenciados no pré-teste e no pós-teste, particularmente nos papéis de género associados às profissões e aos jogos/brinquedos.

No que concerne aos estereótipos de género relativos às tarefas domésticas/comportamentos, o aluno parece ter desconstruído parte dos estereótipos que tinha anteriormente e parece ter modificado outros, demonstrando que os estereótipos não se desconstroem com facilidade, mesmo com exemplos contrários, tal como advertiram John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011) e Neto *et al.* (1999).

Também é interessante verificar que no pré-teste o Aluno 4 não assinalou nenhuma tarefa como sendo para o género masculino, mas assinalou várias tarefas para o género feminino. Ao mesmo tempo, as tarefas assinaladas como sendo para o género feminino nem sempre correspondiam às tarefas que o aluno assinalou como sendo realizadas apenas pela mãe, mostrando que, tal como Cunningham (2001, citado por Vieira, 2006), afirmou, a criança não se limita a imitar os modelos que observa em casa, mas também vai interiorizando os estereótipos a partir das suas vivências fora de casa e através de outras plataformas, como defende Re (2007).

Relativamente aos estereótipos de género associados às características físicas dos meninos e das meninas, o Aluno 4 no pós-teste indicou duas características que distinguem efetivamente o corpo de um menino e de uma menina, contudo indicou que o cabelo também distingue o género feminino e o género masculino e ao representar o corpo do menino e da menina também parece evidenciar estereótipos relativamente ao comprimento do cabelo. Porém, durante a implementação da proposta pedagógica o Aluno 4 comentou a opinião de um aluno referindo que as meninas podem cortar o cabelo. Isto pode significar que o aluno já refletiu acerca deste estereótipo, mas não o desconstruiu.

Por conseguinte, no geral, os dados parecem demonstrar que a proposta pedagógica foi importante para modificar alguns estereótipos demonstrados pelo Aluno 4, visto que grande parte das suas ideias se modificou.

Procurando avaliar o impacto da proposta pedagógica nas ideias das alunas e dos alunos, acerca dos estereótipos de género, e compreender o papel do professor na desconstrução desses estereótipos, no que diz respeito aos estereótipos de género associados às tarefas

domésticas/comportamentos, antes da implementação da proposta pedagógica, as duas alunas e os dois alunos identificaram mais do que uma tarefa/comportamento como sendo para o género feminino e para o género masculino. “Passar a ferro” e “Limpar o pó” foram as duas tarefas identificadas como sendo apenas para o género feminino pela Aluna 1, pela Aluna 2 e pelo Aluno 3, no pré-teste. Por sua vez, o Aluno 4 foi o único a assinalar “Chorar”, “Ter força e coragem” e “Fazer reparações” como sendo unicamente para o género feminino. Todos os alunos, no pré-teste, evidenciaram associar a força ao género masculino, sendo que só o Aluno 4 é que não assinalou que “Conduzir um camião”, “Ver futebol” e “Fazer reparações” seria somente para o género masculino. No pós-teste a Aluna 1 e o Aluno 3 assinalaram todas as tarefas/comportamentos como sendo para os dois géneros e a Aluna 2 e o Aluno 4 assinalaram mais do que uma tarefa/comportamento como sendo para os dois géneros, sendo que “Ver futebol” e “Fazer reparações” foram as duas tarefas que esta aluna e este aluno assinalaram como sendo apenas para o género masculino. Desta forma, parece ser possível afirmar que, no que diz respeito às tarefas domésticas, a proposta pedagógica auxiliou a Aluna 1 e o Aluno 3 a desconstruir os seus estereótipos e a Aluna 2 e o Aluno 4 a refletirem acerca de alguns estereótipos que evidenciaram no pré-teste.

Relativamente aos estereótipos de género associados aos brinquedos as duas alunas e os dois alunos, no pré-teste, identificaram mais do que um brinquedo como sendo para o género feminino e masculino, sendo que a “Boneca” foi sempre identificada como sendo apenas para o género feminino e o “Carro” e o “Pião” foram sempre identificados como sendo para o género masculino. Após a implementação da proposta pedagógica apenas a Aluna 2 é que não identificou todos os brinquedos como sendo para os dois géneros. Desta forma, parece ser possível afirmar que, no que diz respeito aos brinquedos, a proposta pedagógica auxiliou a Aluna 1, o Aluno 3 e o Aluno 4 a desconstruir os seus estereótipos.

No que concerne aos estereótipos de género associados às profissões, antes da proposta pedagógica, todas as alunas e todos os alunos identificaram uma profissão exclusiva para o género masculino e uma profissão exclusiva para o género feminino. As profissões associadas ao género masculino são profissões mais ativas, agressivas e exteriores ao ambiente do lar e as profissões associadas ao género feminino são profissões mais ligadas ao cuidado do lar e da “imagem” da mulher. Após a implementação da proposta pedagógica apenas a Aluna 2 é que identificou profissões exclusivas para cada um dos

géneros, associando a profissão relacionada com o cuidado do lar e com a “função” de mãe ao género feminino e a profissão mais ativa e agressiva ao género masculino. Desta forma, parece ser possível afirmar que, no que diz respeito às profissões, a proposta pedagógica auxiliou a Aluna 1, o Aluno 3 e o Aluno 4 a desconstruir os seus estereótipos.

No que se refere aos estereótipos de género associados às características físicas dos meninos e das meninas, no pré-teste, a Aluna 2 e o Aluno 3 identificaram características que distinguem o corpo dos meninos e o corpo das meninas e características que pertencem aos dois géneros, enquanto que a Aluna 1 e o Aluno 4 apenas indicaram características que pertenciam tanto aos meninos como às meninas. Parece ser possível perceber, tendo em consideração as características que pertencem a ambos os géneros e que são referidas pelas duas alunas e pelos dois alunos, que estes evidenciam estereótipos de género, maioritariamente, no que concerne ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas. No pós-teste somente o Aluno 3 indicou apenas características que distinguem efetivamente o corpo dos meninos e o corpo das meninas, sendo que as duas alunas e o Aluno 4 ainda referem características que pertencem aos dois géneros, revelando estereótipos relativos, particularmente, ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas. Contudo, quando o Aluno 3 representou o corpo do menino e o corpo da menina também pareceu evidenciar estes estereótipos. Desta forma, parece ser possível afirmar que, no que diz respeito às características físicas, a proposta pedagógica não teve um grande impacte na desconstrução dos estereótipos dos alunos.

No que concerne ao papel do/a professor/a, tal como referem Neto *et al.* (1999) e Re (2007), este/a encontra-se numa posição privilegiada para difundir valores de tolerância face às diversidades da população. Assim, parece ser possível afirmar que, através desta investigação, o/a professor/a é fundamental para que os/as alunos/as reflitam mais aprofundadamente acerca dos estereótipos de género. Ao recolher as ideias iniciais dos alunos e das alunas o/a professor/a pode compreender quais os estereótipos que os seus alunos e as suas alunas mais evidenciam e, partindo das ideias destes, construir uma proposta pedagógica que promova a partilha de ideias e a reflexão dos alunos e das alunas, tal como sugerem Cardona *et al.* (2011).

De acordo com Pomar *et al.* (2012), as alunas e alunos expostos a materiais pedagógicos, que têm em consideração a igualdade de géneros, parecem mostrar ter conhecimentos e atitudes mais flexíveis acerca dos papéis de género e do papel das pessoas na sociedade,

o que parece ir ao encontro de grande parte dos resultados obtidos na investigação realizada. Desta forma, o/a professor/a também parece ter um papel fundamental na preparação dos materiais, que devem ter em consideração as ideias iniciais dos alunos, tal como aconteceu nesta investigação (sendo que os vídeos visualizados pelos alunos e os brinquedos utilizados nas atividades da proposta pedagógica, foram baseados nas ideias que os alunos evidenciaram no pré-teste).

Ao mesmo tempo, tal como sugere Cardona *et al.* (2011), o/a professor/a também deve compreender que a relação que estabelece com cada criança (a forma como a valoriza, respeita, estimula) serve como modelo para a forma como a criança se irá relacionar com outrem. Desta forma, o papel do/da professor/a também passa por aceitar e escutar as ideias das crianças e, sempre que for oportuno, dar exemplos que levem as crianças a pensar e a refletir sobre os estereótipos de género, tal como aconteceu nesta investigação, durante a aula acerca dos brinquedos, por exemplo:

Prof.: Achas que o *Furby* pode ser para meninas, meninos ou para meninas e meninos?

Aluna: Meninas.

Vários(as): Errado.

Prof.: Não há certo nem errado. Cada um tem a sua opinião.

Aluno: Eu também brinco com um *Furby*.

Aluno: Eu também.

Aluno 3: Nós gostamos de *Furbys*!

Prof.: Tu brincas com um *Furby*. Se calhar não é só para meninas. [Aluna], eles brincam com *Furbys*. Sendo assim, achas que eles não deviam brincar com *Furbys*?

Aluno: Estás a chamá-los meninas.

Aluno: Ai de ti que me chames menina...

Aluno 3: Achas que eu sou menina?

Prof.: Ela pode achar que é só para meninas e que eles é que estão mal.

Aluno 3: Mas assim acha mal...

Aluno: Por exemplo: eu não gosto de brincar com isso, mas acho que é para meninos e para meninas. Porque o [Aluno] brinca, o [Aluno] brinca... (Transcrição da atividade do dia 8 de junho – Anexo 17)

Ao mesmo tempo, o/a professor/a também parece ter um papel importante enquanto questionador e problematizador, sendo que para tal é necessário que ele/ela reflita acerca das "(...) características da sua própria intervenção pedagógica" (Neto *et al.*, 1999, p. 27), de forma a ter em consideração a igualdade de géneros nas suas práticas, olhando para os alunos e para as alunas como seres em formação, que se encontram a construir um sistema de valores que irão transportar para a idade adulta (Fonseca, 2001).

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta secção encontra-se dividida em três subsecções. Primeiramente apresentam-se as conclusões do estudo, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação. Na segunda subsecção apontam-se as limitações do estudo e na terceira subsecção são sugeridas algumas sugestões para futuras investigações.

2.5.1 CONCLUSÕES

Antes da implementação da proposta pedagógica, as alunas e os alunos evidenciaram estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas/comportamentos, às profissões, aos brinquedos e às características físicas. Relativamente às tarefas domésticas/comportamentos e às profissões, as alunas e os alunos, tal como sugerem Cardona *et al.* (2011) e Neto *et al.* (1999), associaram ao género feminino as tarefas/comportamentos e as profissões mais calmas e relacionadas com o cuidado do lar, enquanto que ao género masculino associaram as tarefas/comportamentos mais ativos, agressivos e exteriores ao lar. As alunas e os alunos também associaram ao género masculino brinquedos como a bola e o carro e ao género feminino a boneca, indo ao encontro das ideias de Neto *et al.* (1999). Relativamente às características físicas o estereótipo mais evidenciado estava relacionado com o comprimento do cabelo dos meninos (curto) e das meninas (comprido). Através da implementação da proposta pedagógica as ideias dos alunos parecem ter sofrido alterações, sendo que grande parte dos estereótipos relacionados com as tarefas domésticas/comportamentos, profissões e brinquedos, evidenciados no pré-teste, já não se voltou a evidenciar no pós-teste, na Aluna 1, no Aluno 3 e no Aluno 4. A Aluna 2 foi a única que continuou a evidenciar estereótipos de género em todas as questões do pós-teste, indo ao encontro das ideias de John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011) e de Neto *et al.* (1999), quando afirmam que os estereótipos não se alteram facilmente, mesmo na presença de exemplos que demonstrem o contrário. Os estereótipos de género associados ao comprimento do cabelo dos meninos e das meninas foram os que demonstraram ser os mais resistentes à mudança, indo ao encontro das ideias dos mesmos autores.

Parece ser possível concluir que os dois alunos que participaram no estudo demonstraram mais resistência em admitir que aprenderam algo através das atividades, comparando as suas respostas com as respostas das duas alunas. Isto pode ser explicado pelo facto de o

gênero masculino sofrer mais quando não age de acordo com a forma considerada apropriada para o seu gênero, tal como sugere Cardona *et al.* (2011). Relativamente aos estereótipos relacionados com as tarefas domésticas, parece ser possível afirmar que, tal como Vieira (2006) e Re (2007) sugerem, as alunas e alunos associaram, no pré-teste, as tarefas/comportamentos a cada um dos gêneros de acordo com os modelos que observam em casa. Desta forma, os familiares das crianças têm um papel muito importante na construção/desconstrução de estereótipos de gênero.

No geral, a implementação da proposta pedagógica parece ter contribuído para a desconstrução dos estereótipos de gênero relacionados com as tarefas domésticas/comportamentos, profissões e brinquedos, evidenciados pelas alunas e alunos. Ao longo da proposta pedagógica as alunas e os alunos tiveram a oportunidade de refletir acerca dos estereótipos de gênero, através do contacto com exemplos contrários aos estereótipos que evidenciaram inicialmente, o que, de acordo com Pomar *et al.* (2012), promove o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos mais flexíveis relativamente ao gênero. Ao mesmo tempo, as alunas e os alunos foram partilhando as suas vivências e observações do mundo que as/os rodeia, assumindo uma opinião que nem sempre era aceite pela turma. Por conseguinte, foi necessário que a professora assumisse um papel de mediadora, orientando os/as alunos/as durante as discussões e diálogos que se originaram ao longo das atividades (Cardona *et al.*, 2011). As questões que esta colocou também foram cruciais para conduzir as alunas e os alunos durante as discussões, sendo que esta assumiu um papel fundamental para orientar as alunas e os alunos no seu processo de desconstrução da maioria dos estereótipos de gênero evidenciados anteriormente.

2.5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Inicialmente, e devido à inexperiência da investigadora, esta procurou perceber, através do pré-teste, uma diversidade de temáticas que poderiam ser estudadas. Contudo, depois da realização do pré-teste, a investigadora percebeu que não iria conseguir explorar todas essas temáticas, sendo que, por essa razão, o pré-teste tinha mais questões que o pós-teste (que apenas se referiu às questões relacionadas com os estereótipos de gênero).

Durante o preenchimento das diversas partes do pré-teste, a investigadora observou que os alunos e as alunas não conseguiram responder ao questionário sem comentarem com

os colegas aquilo em que estavam a pensar. Isso poderá ter influenciado as respostas de alguns alunos/alunas. Por exemplo, nas questões relativas às profissões houve alunos/alunas que referiram oralmente o boxe (como profissão exclusivamente do sexo masculino) e dança do varão/strip (como profissão exclusivamente para o sexo feminino), sendo que outros colegas seguiram o que estes disseram. Ao mesmo tempo, alguns alunos/alunas começaram a gozar com o que outros/outras diziam fazendo-os/as sentir-se inibidos/inibidas e fazendo com que por vezes eles alterassem as suas respostas. Este aspeto já não se verificou durante a realização do pós-teste.

Outro aspeto diz respeito às questões que envolviam o desenho e que demoraram mais tempo a ser respondidas, por parte dos alunos e das alunas, pois tentavam aperfeiçoar os desenhos ao máximo e por vezes, ao não apresentarem a legenda deste, era difícil interpretar os mesmos, o que pode constituir uma limitação.

Um outro aspeto considerado como limitação, relaciona-se com o tempo disponível para a preparação e realização da investigação, por parte da investigadora, o que pode ter contribuído para que as discussões e as atividades realizadas com os alunos e as alunas não fossem desenvolvidas de uma tão aprofundada quanto deveriam ter sido. O tempo disponível também condicionou o número de atividades que foram realizadas, o que poderá ter influenciado os resultados da investigação, tendo em consideração que os estereótipos de género não mudam fácil e rapidamente (John Santrock, 1998, citado por Cardona *et al.*, 2011; Neto *et al.*, 1999). Ao mesmo tempo, tendo em consideração que as atividades foram realizadas com toda a turma, foi necessário dar igual importância às ideias de todos os alunos e alunas e não só aos alunos e alunas selecionados para a investigação.

Outro fator que poderá ter influenciado alguns resultados da investigação foi a inexperiência da investigadora relativamente à gestão do tempo, à condução das atividades, à escolha das estratégias, entre outros. O questionamento durante as atividades poderá ter conduzido os alunos e as alunas para determinadas respostas, o que pode ter influenciado a sua forma de pensar. Simultaneamente, é possível que, por vezes, as crenças da investigadora tenham afetado a participação dos alunos e das alunas, visto que poderá não ter conseguido manter-se totalmente imparcial no decorrer das atividades.

2.5.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Tal como advertiram John Santrock (1998, citado por Cardona *et al.*, 2011) e Neto *et al.* (1999), os estereótipos encontram-se enraizados nos esquemas mentais da sociedade, sendo que a sua propensão para alterações é bastante reduzida, mesmo na presença de informação contrária. Deste modo, seria pertinente realizar uma investigação durante um maior período de tempo, com mais atividades relacionadas com cada uma das categorias estudadas.

Também seria importante organizar atividades que envolvessem toda a comunidade escolar, particularmente a família dos alunos, visto que esta desempenha uma função essencial na vida dos mesmos, tal como Vieira (2006) e Re (2007) sugerem.

Outra sugestão importante relaciona-se com a planificação de outras atividades que levassem os alunos a compreender as consequências que os estereótipos podem vir a exercer nas pessoas/grupos que sofrem com eles. Também seria interessante planificar atividades que levassem os alunos a refletir acerca da linguagem que utilizam no dia-a-dia, do uso do masculino genérico e da linguagem inclusiva.

Neste sentido, outra sugestão seria para se construírem, validarem, implementarem e avaliarem propostas interdisciplinares que trabalhassem os estereótipos de género, de forma a criar um conjunto de atividades e materiais que permitissem auxiliar a desconstrução dos estereótipos de género, evidenciados pelos alunos e pelas alunas.

Também se considera pertinente realizar um estudo onde se comparassem as ideias de crianças com idades diferentes, de forma a tentar perceber de que forma os estereótipos de género se alteram (ou não) ao longo do tempo.

3. CONCLUSÕES DO RELATÓRIO

Através da elaboração deste relatório tive a oportunidade de “reviver” e refletir acerca do meu percurso ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB. Este relatório reflete esse percurso ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos, sendo que me permitiu refletir acerca das minhas dificuldades iniciais e das aprendizagens que fui realizando ao longo do tempo e investigar acerca de uma temática que considero de extrema relevância na sociedade em que vivemos.

Na dimensão reflexiva procurei evidenciar algumas experiências educativas e o meu percurso ao longo dos contextos onde tive a oportunidade de realizar a minha Prática Pedagógica. Esta dimensão revelou-se uma etapa fundamental, visto que me permitiu analisar e refletir de forma fundamentada acerca dos referentes que considerei serem mais significativos durante o meu percurso. A observação, a planificação, a atuação, a avaliação e a reflexão foram essenciais para ultrapassar as dificuldades que senti no início das minhas Práticas Pedagógicas e para compreender o meu papel, enquanto professora. O facto de ter tido a oportunidade de contactar com diferentes crianças e diferentes intervenientes da comunidade educativa, em diferentes contextos, também me permitiu realizar diversas aprendizagens que levo comigo para o futuro, enquanto docente do 1.º e do 2.º CEB.

Na dimensão investigativa para além de ter conseguido perceber quais são alguns dos estereótipos de género evidenciados pelos alunos e pelas alunas, também tive a oportunidade de intervir enquanto professora-investigadora e de fazer parte de um processo de mudança dos esquemas mentais dos alunos e das alunas. Considero que, através desta investigação, também consegui compreender a importância de, na sala de aula, as crianças terem a oportunidade de questionar e refletir criticamente acerca da sociedade onde vivem e do mundo que as rodeia. A investigação realizada também me levou a compreender o quão fundamental é o papel do/a professor/a na desconstrução dos estereótipos de género evidenciados pelos seus alunos e pelas suas alunas, desde o levantamento das ideias prévias dos mesmos, à planificação e preparação de uma proposta pedagógica, tendo em consideração essas mesmas ideias, até ao seu papel como questionador e promotor de momentos reflexivos.

Por fim, termino este relatório com a certeza de que o meu percurso está apenas a começar e que ainda tenho muitas aprendizagens para realizar ao longo do mesmo. Ao terminar este relatório encerro um capítulo da minha vida, que será recordado como uma etapa determinante e decisiva no meu futuro profissional e que me proporcionou alicerces enquanto pessoa ativa e participativa na sociedade atual.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, G. & Carvalho, E. (1999). *Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B, A, BAs*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Almeida, P. N. (2000). *Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravanca: McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- Bettencourt, A., Campos, J. & Fragateiro, L. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares do ensino da matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. 3). Setúbal: Marina Editores.
- Boschi, C. C. (2007). *Por que estudar História?* São Paulo: Atica.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Canço, D. (2007). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Conselho da Europa. (2004). *Gender mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conselho da Europa. (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Istambul: Conselho da Europa.
- Conselho da Europa. (2014). *Gender Equality Strategy: 2014-2017*. Strasbourg: Council of Europe.
- Constituição da República Portuguesa. (12 de agosto de 2005). *Lei Constitucional n.º 1*. Lisboa. Obtido em fevereiro de 2016, de <http://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Documents/Revisao2005/155a00.pdf>
- Coohill, J. (2006). Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation. *The History Teacher*, 39 (4), 455-465.
- Correia, A. F. & Ramos, M. A. (2002). *Representações de Género em Manuais Escolares - Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido em setembro de 2016, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (10 de dezembro de 1948). Paris: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights . Obtido em julho de 2016, de <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

- Egan, S. K. & Perry, D. G. (2001). Gender Identity: A Multidimensional Analysis With Implications for Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451-463.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. M. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Porto: Universidade do Porto.
- Fonseca, T. (2001). *Educação Sexual: Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Gomes, H. A. (2013). *Aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Houel, A. (1999). Prefácio. In N. Acioly-Regnier, J. P. Filiod & C. Morin, *Meios escolares e questões de género: elementos de reflexão para a prática do ensino* (pp. 5-10). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Lamas, E. P. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de outubro de 1986). Lisboa. Obtido em fevereiro de 2016, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 3/84. (24 de março de 1984). Lisboa. Obtido em julho de 2016, de https://www.ers.pt/uploads/writer_file/document/1211/Lei3-84_de_24_de_marco.pdf
- Lei n.º 60/2009. (6 de agosto de 2009). Lisboa. Obtido em julho de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/lei_60_2009.pdf
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Marques, A. A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Algarve: Universidade do Algarve.
- Marques, A. M. & Prazeres, V. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenriero-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental -*

- Formação de Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, A. C. (2000). Construção da Identidade Sexual. In A. Barbosa & J. Gomes-Pedro, *Sexualidade* (pp. 67-71). Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Nações Unidas. (2016). *Glossary*. Obtido em fevereiro de 2016, de UN Women Training Center:
<https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=36&mode=search&hook=gender&sortkey=&sortorder=asc&fullsearch=1&page=1>
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. & Folque, A. (1999). *Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. *Cadernos Sacauseff III*, 10-30.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, J. & Chadwick, C. (2001). *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global.
- Organização Mundial de Saúde. (2006). *Defining sexual health - Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002, Geneva*. Genebra: World Health Organization. Obtido de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, Í. S. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. 1). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O. & Tavares, T. C. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Re, M. I. (2007). *Educação Sexual na Infância*. Lisboa: Editorial Ediba.

- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, A. K. (2010). A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática. Em L. C. Sales, T. J. Nogueira, S. L. Ramos & C. M. Oliveira (Orgs.), *O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade*. Piauí: VI Encontro De Pesquisa Em Educação da UFPI.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar história*. São Paulo: Editora Scipione.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Teixeira, G. (2004). *Grande Dicionário Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Trigueros, T. A., Trigueros, C. A., Martínez, R. A., Cepeda, M. J., Colmenares, C. G., Monge, A. G. & Álvarez, L. M. (1999). *Identidade e Género na Prática Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, J. M. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, A. M. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, C. M. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Weissmann, H. (1998). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXOS

ANEXO 1 - REFLEXÃO DA 4.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I

Nesta quarta semana, eu tive a oportunidade de intervir e atuar, como professora estagiária, enquanto a minha colega esteve a observar.

Esta foi a primeira semana em que uma de nós atuou sozinha e durante três dias seguidos. No geral, penso que esta semana poderia ter corrido melhor.

Na segunda-feira percebemos que o excerto que escolhemos para os alunos trabalharem era demasiado complexo. Isto fez com que os alunos tivessem bastantes dificuldades na sua leitura, o que levou a que esta atividade se prolongasse por muito mais tempo do que o que tínhamos previsto. Consequentemente, as atividades que tínhamos planificado para depois do intervalo não foram totalmente cumpridas.

Assim, a planificação de terça-feira teve de ser reajustada para que fosse possível consolidar melhor os conceitos acerca dos sólidos geométricos. Neste sentido, até ao intervalo a planificação foi cumprida. No entanto, depois do intervalo, a correção do ditado demorou mais do que o esperado, sendo que o jogo acerca do género e do número não foi realizado.

A planificação de quarta-feira também foi reajustada. A pedido da professora cooperante, realizámos uma ficha acerca do género e do número, para que os alunos pudessem aplicar estes conceitos. A planificação da primeira parte da aula (antes do intervalo) foi cumprida. No entanto, os tempos estipulados para as atividades não corresponderam à realidade. As atividades de leitura do excerto e audição da história foram realizadas mais rapidamente do que aquilo que esperávamos. Porém, a realização e correção da ficha de trabalho demorou muito mais tempo que o esperado. Enquanto os alunos estavam a fazer a ficha eu tentei corrigir os trabalhos de casa dos alunos, o que fez com que eu não acelerasse o ritmo de trabalho dos alunos, levando a que eles demorassem muito tempo nesta tarefa. Depois do intervalo, percebemos que a ficha de trabalho de matemática era muito extensa e os alunos levaram muito tempo a realizá-la. Consequentemente, o resto da planificação não foi cumprida.

Depois desta semana posso refletir que as atividades que propomos aos alunos devem estar de acordo com o que eles são capazes de fazer (tal como percebemos na atividade de leitura do texto). Nas próximas intervenções tentaremos colocarmo-nos no lugar dos alunos e compreender a forma como eles vão encarar as nossas propostas.

Percebemos ainda que quando planificamos devemos ter em conta o ritmo de trabalho dos alunos (e aqui sentimos muitas dificuldades, visto que os tempos que estipulámos para as atividades desta semana não foram cumpridos). Contudo, devemos manter os alunos dentro de um ritmo de

trabalho que não seja demasiado lento, para que eles realizem as atividades dentro de um tempo adequado para o grau de complexidade da tarefa.

Este último aspeto, para mim, foi bastante difícil. Os alunos começam por realizar uma tarefa concentrados e em silêncio, mas há medida que o tempo vai passando vão perdendo a sua atenção e concentração. O que me leva a questionar acerca da duração das tarefas. Será que seria mais produtivo apresentar tarefas mais simples, que os alunos demorassem menos tempo a realizar? Todavia, em vez de os alunos realizarem uma só tarefa, realizariam diversas tarefas simples e diversificadas. Será que os alunos teriam mais atenção durante cada uma das atividades?

Outro aspeto que sobressaiu durante esta semana foi o facto de o meu tom de voz não ser adequado para manter os alunos atentos durante a aula. Senti que por vezes, quando eu falava, havia alunos que estavam a falar ao mesmo tempo que eu, o que fazia com que nem todos me ouvissem/entendessem. Isto levava a que eu tivesse que repetir a mesma informação diversas vezes. Também penso que me senti um pouco inibida, fazendo com que por vezes não me impusesse tanto quanto deveria. Deste modo, tenho de melhorar muito a minha postura e colocação da voz, de modo a que me consiga impor e fazer com que os alunos cumpram todas as regras de sala de aula.

Durante esta semana tivemos de aprofundar os nossos conhecimentos acerca dos sólidos geométricos. Em particular, acerca dos não poliedros. Enquanto estávamos a preparar as aulas surgiram algumas dúvidas: “O cone e o cilindro têm faces? Ou só se chamam bases?”; “O cilindro tem ou não um vértice?”. Para responder a estas questões informámo-nos junto de alguns professores e lemos alguns artigos. A questão que mais me intrigou foi, sem dúvida, a do vértice do cone.

Através desta intervenção, descobri que nem todos os matemáticos consideram que o cone tenha um vértice. Em matemática, a palavra vértice pode ser usada de diferentes formas, mas com significados semelhantes (Chris & RD, s.d.). Quando falamos acerca de um poliedro, um vértice é um ponto onde três ou mais arestas se encontram (*ibidem*). Segundo esta definição o cone não poderá ter um vértice, visto que não tem arestas. No entanto, quando falamos acerca do cone, um vértice é um ponto onde as linhas retas que formam a superfície curva do cone se encontram (*ibidem*). Para os Gregos o cone consistia num círculo (colocado num plano tridimensional), um ponto, chamado vértice (que não se encontra no plano do círculo) e uma superfície formada pelas infinitas linhas retas que se juntam no vértice a partir de cada ponto do círculo (Chris, s.d.). Tentei procurar exames nacionais, provas de aferição ou testes intermédios que abordassem este caso particular (para perceber o que é que o Ministério da Educação pretende que os alunos conheçam). No entanto, não consegui encontrar nenhuma prova nacional que tratasse este assunto. Todavia,

encontrei um documento do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores de 1.º e 2.º Ciclos, que coloca o cone dentro da categoria dos sólidos que têm vértices (Figueira, Loureiro, Lobo, Rodrigues & Almeida, 2007). Segundo um documento da Associação de Professores de Matemática, o cone tem um ponto a que se pode chamar vértice ou não, sendo que a maioria das pessoas o designa por vértice (Eduardo, s.d.).

Durante a minha intervenção tentei criar um ambiente de debate, pedindo aos alunos que expusessem as suas ideias acerca do cone. A maioria dos alunos considerou que o cone não tinha um vértice, pois não havia arestas a unirem-se naquele ponto. Por conseguinte, eu tentei explicar aos alunos que há duas perspetivas possíveis. Contudo, os alunos acabaram por registar que o cone não tem nenhum vértice. Não foi fácil tomar a decisão de deixar os alunos escrever que o cone tem zero vértices e pergunto-me se terá sido a decisão acertada. Mas, visto que não encontrei nada que contrariasse o facto de o cone não ter um vértice, não poderia dizer aos alunos que estava errado. Deste modo, os alunos concluíram que o cone tem um ponto (a que alguns matemáticos denominam vértice).

Na minha opinião, todo este processo de estudo e investigação acerca dos conceitos que iremos abordar com os alunos, é muito importante. Assim, enquanto estivermos a atuar e a orientar os alunos, sentir-nos-emos mais seguras e confiantes. Considero que se o professor não dominar os conceitos científicos não vai ser capaz de explorar, da melhor forma, os conteúdos com os seus alunos.

Uma das atividades que realizei durante a minha intervenção foi um ditado. No meu ponto de vista, o ditado é uma técnica que ajuda os alunos a melhorarem a sua ortografia e quando estava a planificar esta atividade pensei em fazê-la de uma forma diferente (a pares, coletivo, fonético, entre outros). Contudo, decidi manter a estratégia que a professor cooperante utilizou durante as nossas observações, de maneira a sentir-me mais segura na minha primeira atuação sozinha. Assim sendo, utilizei uma técnica de ditado tradicional (em que o professor dita lentamente partes de textos e os alunos escrevem (Cassany, Luna & Sanz, 2000)). Depois da minha atuação posso afirmar que a realização do ditado implicou que eu demorasse algum tempo na correção do ditado de cada aluno, sendo que fui eu que corriji os ditados e assinalei as palavras ortograficamente incorretas (os alunos tiveram de escrever as palavras assinaladas cinco vezes).

Acho que seria interessante explorar outras técnicas de fazer ditados, tanto para mim, enquanto professora estagiária (poderei aplicar e experimentar outras técnicas e perceber como funcionam com este grupo de alunos), como para os alunos (para que não tenham a sensação de que estão a repetir o mesmo exercício diversas vezes, criando alguma diversidade nas atividades). Cassany,

Luna, e Sanz (2000) afirmam que também é importante atribuir um papel ativo aos alunos, sendo que eles podem ditar os textos, corrigi-los, transformar os textos ditados, entre outros.

Durante esta semana os alunos realizaram uma autoavaliação no final do dia de terça-feira. Previamente, escolhi quatro alunos (aluno 11, aluno 13, aluno 14 e aluno 17) sobre os quais me iria focar, na análise das autoavaliações. Cada aluno identificou o que correu bem/mal na aula de terça-feira e o que sentia que poderia melhorar. Três dos alunos referiram que o que correu bem e que foram capazes de fazer foi descrever os sólidos geométricos. Neste dia, esta atividade foi a primeira tarefa a ser realizada e ajudou a consolidar alguns conteúdos abordados na aula anterior. Penso que foi por esta razão que os alunos se sentiram mais confiantes durante esta atividade. Os alunos apontam que o que gostavam de melhorar era o seu desempenho no ditado. Considero que o grau de dificuldade do texto e o facto deste não estar adequado para as capacidades dos alunos, influenciou o desempenho dos alunos, sendo que sentiram muitas dificuldades na sua execução (escrevendo diversas palavras de forma ortograficamente incorreta, mesmo depois de terem estudado o texto). Os alunos ainda referiram que poderiam ter melhorado o seu comportamento, o que demonstra que tiveram noção e souberam refletir um pouco sobre o facto de não terem cumprido algumas regras de sala de aula. Julgo que eu, enquanto professora estagiária, poderia ter-me imposto mais, fazendo com que os alunos não desrespeitassem as regras e tentando controlar o seu comportamento.

Para concluir, gostaria de referir que tentarei enquadrar nas minhas próximas atuações todas as aprendizagens realizadas durante esta semana, para que consiga evoluir e melhorar a minha atuação.

Bibliografia

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chris. (s.d.). *Math Central*. Obtido em 18 de outubro de 2014, de University of Regina: <http://mathcentral.uregina.ca/qq/database/qq.09.08/h/deb1.html>
- Chris & RD. (s.d.). *Math Central*. Obtido em 18 de outubro de 2014, de University of Regina: <http://mathcentral.uregina.ca/qq/database/qq.09.09/h/tom1.html>
- Eduardo. (s.d.). *Pergunta Agora*. Obtido em 18 de outubro de 2014, de Associação de Professores de Matemática: http://www.apm.pt/files/_pergunta_ANA_4af59f6b20255.pdf
- Figueira, C., Loureiro, C., Lobo, E., Rodrigues, M. P. & Almeida, P. (junho de 2007). *Visualização e Geometria Nos Primeiros Anos*. Obtido em 18 de outubro de 2014, de sse for Matemática: <http://sseformat.blogspot.pt/p/brochuras-textos-materiais.html>

ANEXO 2 - REFLEXÃO DA 12.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Durante a décima segunda semana de prática pedagógica, eu estive a atuar, enquanto a minha colega Vanessa assumiu um papel de observadora.

Esta semana, na área da Matemática, os alunos estiveram a trabalhar a área de polígonos. Penso que as atividades que foram realizadas constituíram um percurso de aprendizagens, que passou do concreto (utilização do tangram) para o abstrato (utilização da fórmula), passando ainda das unidades não padronizadas para as unidades padronizadas. Na minha opinião as atividades iniciais motivaram os alunos para as restantes e ajudaram-nos a compreender e a perceber mais facilmente a fórmula do cálculo da área dos retângulos. Penso que a maioria dos alunos compreendeu este conteúdo, todavia alguns alunos confundiram a área com o perímetro e para isso tentei que outros alunos lhes demonstrassem a diferença entre o cálculo do perímetro e o cálculo da área.

Nestas atividades fiquei surpreendida pelo facto de os alunos terem chegado à multiplicação do comprimento e da largura dos retângulos de uma forma tão simples. Porém, tendo em conta que os alunos têm vindo a desenvolver este conceito desde o 1.º ano de escolaridade, tornou-se mais fácil para chegar à fórmula de cálculo das áreas. Enquanto preparava a aula, não tinha bem a certeza de como explicar aos alunos o porquê de cm^2 se escrever desta maneira. Contudo, durante a aula, tornou-se mais simples do que eu tinha pensado e os alunos compreenderam sem grandes problemas.

Na terça-feira, nesta área, senti dificuldades em explicar o enquadramento de áreas e percebi que também foi algo que os alunos não conseguiram perceber bem. Assim sendo, gerou-se alguma confusão e frustração (por parte de alguns alunos) por não conseguirem compreender. Após a intervenção, achei que a atividade poderia ter decorrido de uma melhor forma se eu tivesse apresentado o manual no quadro interativo, para que os alunos visualisassem melhor os exemplos e as tarefas apresentadas. Enquanto explicava tive necessidade de representar no quadro branco um exemplo em que as unidades não fossem tão pequenas, para que os alunos compreendessem melhor e penso que se tivesse utilizado a projeção do manual no quadro interativo teria sido mais fácil de visualizar a contagem das unidades (pois estariam maiores).

Na área de Português os alunos ouviram um texto e responderam de forma oral e escrita a algumas questões acerca do mesmo. Na minha opinião, os alunos deram ideias diferentes e diversificadas em relação às questões colocadas durante a leitura do texto. As questões eram colocadas durante a leitura dos textos para ajudar os alunos a compreender o texto e a perceber que também eles podem ir colocando questões à medida que vão lendo um texto (utilizando uma estratégia para melhor compreenderem o texto). Tal como é referido por Viana, *et al.* (2010, p. 6):

A maneira como organiza as situações de leitura (incluindo a motivação, a activação dos conhecimentos prévios, a selecção de textos, as actividades propostas durante e após a leitura) serão determinantes, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores. O professor tem de proporcionar momentos de leitura orientada, pois esta orientação modelará nos alunos estratégias possíveis para abordar o texto.

Penso que ao ler o texto desta forma os alunos conseguiram atribuir mais significado ao mesmo, ativando os seus conhecimentos prévios acerca do assunto do texto e dando a sua opinião crítica acerca do mesmo. Na ficha de interpretação escrita pude verificar que tanto o aluno 1, como o aluno 11 e o 18 conseguiram responder corretamente à primeira questão. Visto que se tratava de uma questão de compreensão literal os alunos não sentiram dificuldades em responder. A questão número dois já gerou alguma confusão pois os alunos não se lembravam exatamente de todas as tarefas que a Sr.^a Porcino realizava. Embora esta questão também fosse de compreensão literal, os alunos sentiram algumas dificuldades em responder (penso que isto pode ter sucedido devido ao facto de se tratarem de várias tarefas e no momento da audição do texto os alunos não foram alertados para estes pormenores). Os alunos também sentiram algumas dificuldades a responder à terceira questão (de reorganização de informação) pois não se recordavam da ordem exata dos acontecimentos do texto. Ao mesmo tempo, o número de alíneas a ordenar pode ter dificultado a resposta questão. Na quarta e na quinta questão (figura 1 e 2) estes três alunos conseguiram dar a sua opinião, inferindo e tomando uma posição crítica em relação ao texto. Esta tomada de posição crítica é algo muito importante e que deve ser desenvolvido com os alunos desde cedo, tal como refere Pereira (2009, p. 19):

O conceito de literacia crítica refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto.

4) Concordas com as atitudes iniciais do Sr. Porcino e dos seus filhos para com a Sr.^a Porcino? Porquê?

Não porque a Sr.^a Porcino fazi toda.

Figura 1 - Resolução do aluno 1

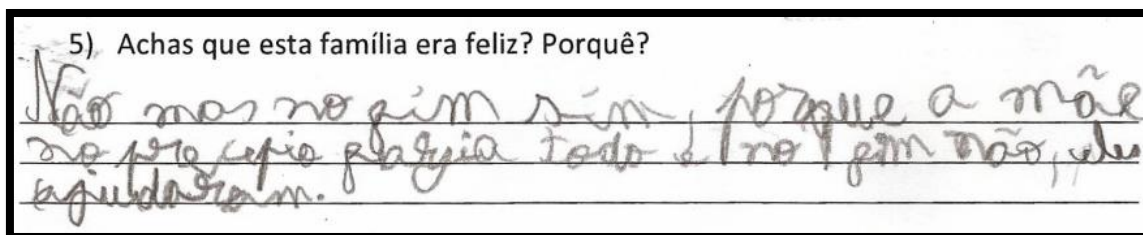


Figura 2 - Resolução do aluno 18

Na área de Estudo do Meio, foi abordada a evolução dos meios de transporte. Penso que a motivação em que tínhamos pensado foi algo que deixou os alunos muito entusiasmados e senti algumas dificuldades em gerir o entusiasmo deles e em mantê-los concentrados, e por esse motivo, esta atividade não decorreu da forma que eu esperava. Ao mesmo tempo, quando os alunos estavam a observar as imagens, eu não consegui focar a atenção dos alunos para o que eu pretendia, levando a que se dispersassem e descrevessem as imagens ao pormenor (demorando mais tempo que o esperado). Quando me apercebi de que não estava a conseguir captar a atenção dos alunos e que estava a demorar mais tempo que o previsto, decidi alterar a estratégia que tinha planificado, recorrendo ao manual escolar. Ao recorrer ao manual escolar os alunos mantiveram-se mais calmos e atentos. Esta mudança de estratégia foi algo inesperado e que aconteceu devido às circunstâncias do momento. Tal como referi anteriormente, penso que eu deveria ter dirigido e orientado as questões acerca das imagens para que os alunos estivessem mais atentos e focados no pretendido.

Penso que um dos meus pontos fracos foi a colocação de questões focadas e dirigidas para o que eu pretendia. Para além da atividade de Estudo do Meio, na atividade desenvolvida no âmbito da família, também não consegui formular questões que levassem os alunos a focar-se nos aspetos essenciais das imagens. Por conseguinte, os alunos dispersaram e não se estavam a concentrar nos aspetos mais importantes das imagens.

Na área de Expressão Motora os alunos realizaram alguns jogos rítmicos expressivos. Algo que mudaria nesta atividade foi o facto de a música não ser suficientemente audível em todo o espaço que os alunos poderiam percorrer. Como tal, os alunos não estavam muito atentos à mesma, não conseguindo seguir o seu ritmo e começando a fazer algum barulho. No que concerne à avaliação dos alunos 4, 14 e 22, pude verificar que estes não demonstraram dificuldades em deslocar-se por toda a área disponível de acordo com as diferentes formas de locomoção exemplificadas. Os alunos sentiram dificuldades em seguir o ritmo das músicas pois não as conseguiam ouvir bem, levando a que por vezes os alunos dispersassem e não estivessem atentos às instruções e exemplificação dada.

Após a minha atuação desta semana mudaria alguns aspetos de forma a que a intervenção decorresse de uma melhor forma. Nas atividades da área de Matemática, na segunda-feira, foi necessário que os alunos utilizassem tangrans e régua. Quando eu pretendi passar para a atividade seguinte não pedi aos alunos que arrumassem esse material e, por isso, a maioria dos alunos não estava atento à atividade seguinte. Percebi que deveria ter pedido aos alunos para arrumar o material para que se concentrassem na atividade seguinte. Penso que a organização do espaço de trabalho dos alunos é muito importante para a sua concentração nas atividades e tarefas propostas pelo professor. Mudaria ainda o facto de projetar os manuais no quadro interativo. Penso que isso poderá auxiliar a compreensão e a concentração dos alunos nas atividades propostas. Considero que também deveria ter feito esquemas para os alunos compreenderem melhor os conteúdos abordados na área do Estudo do Meio. Através da elaboração de esquemas os alunos iriam reorganizar as informações abordadas, esquematizando-as. Para que os alunos compreendam o que leem, o professor deve auxiliá-los a encontrar estratégias que os levem nesse sentido, sendo uma delas a reorganização da informação através da “[s]istematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma” (Viana, *et al.*, 2010, p. 15).

Na minha opinião, ao longo das nossas intervenções, um dos pontos fracos que em que temos de trabalhar e investir mais é a esquematização. É algo que para além de auxiliar a compreensão dos alunos, irá dar-lhes ferramentas para que o façam sozinhos, no futuro, quando pretendem estudar e compreender melhor os conteúdos.

Considero que um dos aspetos em que tenho tentado melhorar, desde o início das minhas intervenções é a colocação da voz. Esta semana senti que já consegui colocar a minha voz de uma melhor forma e que, na maior parte das situações, os alunos já estão mais atentos quando eu estou a falar com eles. Mesmo assim, penso que para além da colocação da voz é necessário arranjar estratégias que mantenham os alunos mais calmos e atentos durante as atividades.

Bibliografia

- Pereira, Í. S. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha, *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

ANEXO 3 - REFLEXÃO DA 10.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Durante a décima semana de prática pedagógica, eu estive a atuar, enquanto a minha colega Vanessa assumiu um papel de observadora.

Na segunda-feira a planificação não foi totalmente cumprida. A última atividade não foi realizada. Na terça-feira a planificação foi totalmente cumprida.

Na segunda-feira, foi apresentado aos alunos um vídeo que retratava uma publicidade. Escolhemos apresentar uma publicidade pois foi algo que ainda não tínhamos trabalhado com os alunos até ao momento. Considero que os alunos responderam muito bem à publicidade visualizada, visto que compreenderam tanto as informações explícitas no vídeo, como as implícitas. Penso que os alunos compreenderam o que envolve a publicidade e o facto de que devem questionar o que lhes é apresentado na televisão. Neste diálogo, acerca da publicidade enganosa, os alunos foram capazes de dar exemplos do seu dia-a-dia e descrever situações que conhecem. Algo que considero que poderia ter feito de forma diferente, foi quando apresentei aos alunos a letra da música do vídeo. Inicialmente, deixei que os alunos cantassem um pouco, para que de seguida eu lesse a letra sem o ritmo e a entoação do vídeo (desta forma os alunos compreenderiam que embora fosse uma música, também era um poema e que não tinha de ser lido com o ritmo e a entoação). Os alunos demonstraram muita vontade em cantar a música e penso que poderia ter deixado que eles a cantassem todos juntos. Todavia não o fiz pois pensei que poderiam ficar mais agitados.

Na minha opinião, através deste género de recursos, é possível que os alunos comecem a perceber que devem questionar e ser críticos em relação ao que lhes é apresentado. O uso deste tipo de textos é muito importante para os alunos, pois de acordo com Alvermann, *et al.* (1999, citado por Pereira, 2009, p. 25), “um dos domínios discursivos que mais atenção tem recebido no âmbito dos estudos pedagógicos da literacia crítica é o referente às formas de cultura popular, sobretudo as mais relevantes para crianças e jovens (revistas, música, vídeos, videojogos, publicidade, etc.) dado o imediatismo e a evidente influência destas formas discursivas na construção das suas identidades (...)”.

Esta semana, na área do Estudo do Meio, foram explorados os itinerários. Penso que não foi um conceito difícil para os alunos e que eles o compreenderam facilmente. Partimos de algo que os alunos conheciam (a visita de estudo a Leiria) para que fosse mais fácil de os alunos visualizarem e compreenderem. Esta foi uma atividade que não foi fácil de planificar, visto que não sabíamos muito bem que tipo de atividades propor. Como já tinha sido realizado um *Peddy Paper*, na semana anterior, tentámos pensar noutro jogo que pudesse ser realizado com os alunos. E por essa razão, na segunda-feira, levámos um mapa de Leiria para os alunos traçarem o itinerário da sua

visita de estudo e, na terça-feira, aproveitámos o jogo de Matemática para consolidar este conteúdo.

Na segunda-feira, na área da Matemática, foi introduzida a leitura de números decimais, através de um PowerPoint. Na minha opinião esta foi a atividade onde os alunos sentiram mais dificuldades. No final da atividade percebi que a maioria dos alunos não compreendeu o que era pretendido e que foi uma atividade que não cativou os alunos. Penso que poderia ter tentado motivá-los de outra forma, contudo, ao planificar a atividade, não conseguimos encontrar outra estratégia. Talvez tivesse sido interessante realizar um jogo que desenvolvesse a leitura dos números decimais, sendo que chamaria a atenção dos alunos e que os motivaria mais para a atividade.

Neste dia, as tarefas do manual não foram resolvidas, pois demorou-se mais tempo que o planificado, na exploração do PowerPoint. Nessa exploração notou-se que os alunos já não se recordavam da leitura de números inteiros (por ordens e por classes) e, por isso, foi mais difícil para que eles compreendessem a leitura dos números decimais. Ao mesmo tempo, os alunos já não se recordavam bem do sistema decimal. Penso que deveria ter feito uma pequena revisão destes conteúdos e que durante a planificação da atividade deveria ter considerado a hipótese de que os alunos não se recordariam disso, partindo daí para a atividade pretendida.

Na terça-feira, os alunos realizaram um jogo que ligava as áreas do Estudo do Meio (itinerários) e da Matemática (resolução de problemas relacionados com as frações e os números decimais). Decidimos realizar este jogo pois achámos que seria mais interessante e motivador para os alunos do que se lhes tivéssemos dado uma ficha de trabalho, por exemplo. Penso que esta atividade foi importante para os alunos pois durante a correção dos problemas tentei valorizar a comunicação entre eles, de forma a que fosse possível haver a “partilha de raciocínios, a colocação de questões, e a explicação e justificação de ideias” (NCTM, 2007, p. 226). Ao mesmo tempo, tentei circular e verificar as resoluções dos alunos, de forma a selecionar as mais pertinentes para serem discutidas em grande grupo. Por exemplo, no terceiro problema, alguns alunos não tinham compreendido de que forma poderiam dividir os dois chocolates pelos amigos se não sabiam em quantas partes estavam divididos (não tinham compreendido que através dos números decimais também podem verificar essa informação). Por conseguinte, selecionei a resolução do aluno 4 (figura 1) para ser apresentada aos colegas, pois enquanto circulava pela sala, apercebi-me de que seria uma resolução que os alunos conseguiriam compreender facilmente.

Handwritten student work showing a math problem. At the top, there are three dice rolls labeled "Zanna", "Karin", and "Johanna". Zanna has a 4, Karin has a 3, and Johanna has a 2. Below this, the equation is written as $\frac{4}{10} + \frac{3}{10} + \frac{2}{10} + \frac{5}{10} = \frac{14}{10}$.

Figura 1 - Resolução do aluno 4

Consegui compreender, através deste jogo, que os alunos perceberam os conteúdos de Estudo do Meio relativos aos itinerários, abordados no dia anterior. Penso que este jogo foi uma estratégia que resultou bem pois conseguimos captar a atenção dos alunos, utilizando personagens que eles conheciam dos textos trabalhados na área do Português.

Neste dia foi proposto aos alunos que realizassem um texto descritivo acerca do pacote de sumo “Um Bongo”. Visto que na semana anterior os alunos tiveram muitas dificuldades a redigir um texto deste género achámos que seria benéfico se tivessem a oportunidade de melhorar o seu desempenho, de acordo com o feedback que lhes tinha sido dado na semana anterior. Ao analisar os textos percebi que desta vez os alunos tiveram mais cuidado na elaboração e na redação do texto, sendo que estiveram mais atentos aos pormenores da embalagem de sumo. Eu fui circulando pela sala para esclarecer as dúvidas dos alunos, dando-lhes algumas dicas para que eles conseguissem compreender mais facilmente o que lhes era proposto. Penso que as questões orientadoras colocadas aos alunos foram fundamentais para que eles conseguissem estruturar os seus textos. Ao mesmo tempo, a maioria dos alunos realizou o texto a pares, podendo discutir as suas ideias com o colega do lado, tornando o texto mais rico (os alunos tinham a opção de realizar o texto a pares). Pude ainda verificar que alguns alunos, no texto, apenas apresentavam a resposta direta às questões colocadas, sem fazer conexão entre as ideias e sem utilizar um vocabulário diversificado, como lhes tinha sido alertado para fazer. Estes alunos necessitaram de mais apoio individual para compreenderem como deveriam articular as respostas às questões, num texto coeso e coerente.

Na área de Expressão Dramática, os alunos realizaram dois jogos exploratórios e um jogo dramático. Nesta atividade senti muitas dificuldades em manter os alunos calmos de forma a que respeitassem as regras de sala de aula.

Inicialmente, expliquei todas as regras dos jogos aos alunos para que eles estivessem atentos e as compreendessem. Só depois disso é que a sala foi arrumada para haver espaço para a atividade. Na minha opinião, é normal que em atividades deste género os alunos fiquem mais excitados e

façam mais barulho, gerando mais confusão. Contudo, penso que poderia ter arranjado uma estratégia que acalmasse os alunos pois nem sempre me consegui fazer ouvir e transmitir o que queria (principalmente durante a preparação do jogo dramático). Para minimizar a confusão, durante os jogos exploratórios, quando eu dava as indicações, tentei falar num tom de voz mais baixo. Penso que esta estratégia resultou pois, na minha opinião, os alunos sentiram a necessidade de estarem atentos e em silêncio para perceberem o que eu iria explicar.

Todos os alunos participaram nos jogos exploratórios e nenhum se mostrou relutante ou inibido, tendo em conta que estes jogos são feitos em grupo (não têm um grupo de alunos como espetadores) e que não há um modelo “correto” que os alunos devem seguir. No início do segundo jogo exploratório o aluno 14 desentendeu-se com os colegas e afirmou que não iria participar por não o terem deixado ficar onde ele queria. Perante esta situação eu tentei que ele compreendesse que não interessava o sítio onde ficaria, colocando-o ao pé de mim, para que a atividade pudesse prosseguir.

A maioria dos alunos conseguiu respeitar as regras destes jogos, participando de acordo com as instruções. Contudo no jogo em que deveriam mimar alguns animais, alguns alunos não conseguiram cumprir a regra de não emitir sons. Neste jogo pude observar vários alunos que se diferenciavam dos restantes, mimando os animais de diferentes formas: enquanto que uns mimavam um elefante “de gatas”, outros faziam-no de pé e esticando um braço para a frente, representando a tromba do animal e ainda havia alguns que estavam de pé e esticavam os dois braços para os lados, representando o tamanho do elefante, por exemplo.

Penso que o espaço não favoreceu a deslocação dos alunos pois não era possível que os alunos se deslocassem de forma tão livre, por estarem todos muito juntos e restritos a um pequeno espaço. Isto verificou-se mais quando os alunos tiveram de mimar a serpente, por exemplo. Os alunos queriam “rastejar” e não tinham espaço para o fazer por estarem todos muito juntos (sendo que alguns alunos queriam ir para baixo das mesas para terem mais espaço e outros questionaram se poderiam fazer de pé). Ao mesmo tempo, por vezes os alunos passavam por cima dos colegas para se conseguirem movimentar e penso que este é um aspeto que deveria ser alterado se voltasse a realizar esta atividade. Talvez tivesse sido possível colmatar este aspeto se houvesse um grupo a mimar um animal enquanto outro grupo de alunos esperava a sua vez para mimar o animal seguinte. No entanto, dessa forma, já teríamos alunos a observar o que o outro grupo estava a fazer, podendo levar a que alguns alunos mais tímidos ou com menos segurança se sentissem menos confiantes de si mesmos.

Durante a preparação do jogo dramático, a maioria dos grupos conseguiu entender-se, respeitando as opiniões de cada elemento. Contudo houve um aluno que não participou e não aceitou as ideias

dos colegas do seu grupo, devido ao facto dos colegas não terem aceite a sua ideia. Na semana anterior, quando foi realizado o *Peddy Paper*, esse mesmo aluno não foi capaz de cooperar no trabalho do grupo. Desta forma, isto deve ser algo que devemos trabalhar mais com este aluno para que ele estas competências que são essenciais para a sua vida futura. Durante este tempo, em que os grupos poderiam combinar as suas ideias, os alunos não conseguiram falar num tom de voz baixo, sendo difícil compreenderem-se uns aos outros. Na reflexão final tentei que os alunos compreendessem o aluno 22 realçou o facto de que “todos os grupos e até o nosso, poderiam ter feito um trabalho melhor porque o tempo em que nós estivemos a conversar não deu para nós trabalharmos o tempo todo; depois alguns grupos nem quase ensaiaram por causa de tanto barulho”.

Os diferentes grupos de alunos criaram diferentes “publicidades” utilizando os recursos que tinham de diferentes formas. Durante as apresentações dos grupos, os alunos que estavam a observar iam comentando e intervindo nas apresentações dos colegas, mesmo depois de terem sido alertados para não o fazer. Durante a reflexão desta atividade, os alunos afirmaram que não se comportaram da melhor forma pois “não conseguíamos ouvir os nossos colegas de grupo” (aluno 13).

Nesta atividade avalei o grupo dos alunos 11, 12, 13 e 17. Durante a preparação para a apresentação do jogo dramático, pude perceber que todos os elementos deste grupo participaram na elaboração da publicidade, contribuindo com as suas ideias para enriquecer o trabalho. O aluno 12 foi o único elemento do grupo que teve necessidade de improvisar palavras, sons e atitudes, sendo que os restantes improvisaram gestos e movimentos, constituindo uma sequência de ações imaginadas, a partir do tema proposto (publicidade a um objeto inovador). O grupo fez uma publicidade a uma “nova pistola laser”, introduzindo o objeto com uma entoação semelhante à que ouvimos em anúncios publicitários e representando como “pistola” um dos alunos do grupo. Notou-se que o aluno 11 se sentiu um pouco mais inibido que os restantes, não sendo algo que tenha prejudicado a atuação do grupo. Os alunos cumpriram as instruções que tinham sido definidas inicialmente e trabalharam em conjunto para obterem o produto final. Na reflexão final ao aluno 13 afirmou que aprendeu “a não ter vergonha” de apresentar algo aos colegas.

Na minha opinião, a realização destes jogos é muito importante para os alunos, visto que têm oportunidade de explorar o seu corpo de forma livre (cada aluno mimava o animal da forma que queria, por exemplo). Ao mesmo tempo, penso que estes jogos despertam a criatividade e a imaginação dos alunos, que serão importantes para o seu futuro, enquanto seres de uma sociedade e, tal como afirma Almeida (2012, p. 18), “[i]mporta acima de tudo, neste tipo de atividade que, cada criança, que é igual a si própria, crie a sua própria dramatização, não imitando, copiando ou se “fechando” na sombra de alguma personagem”. Ao mesmo tempo, aprendem a respeitar a

opinião dos outros e a trabalharem em grupo de uma forma prática (em vez de alguém os informar das regras de trabalho de grupo, por exemplo).

Ao refletir sobre as minhas atuações desta semana, considero que nem sempre consegui que os alunos cumprissem as regras de sala de aula. Senti dificuldades em manter a turma calma e em assumir uma postura de respeito perante os alunos. Tentarei trabalhar neste aspeto na minha próxima intervenção, para que as aulas decorram de uma melhor forma.

Bibliografia

Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Pereira, Í. S. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha, *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel.

ANEXO 4 - REFLEXÃO DA 14.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Durante a décima quarta semana de prática pedagógica, eu estive a atuar, enquanto a minha colega Vanessa assumiu um papel de observadora.

Esta semana, não houve a introdução de novos conteúdos. Neste sentido, tentámos criar pelo menos uma atividade que envolvesse as diversas áreas de uma forma interdisciplinar (a criação dos três livros criativos). A interdisciplinaridade “é variável quanto ao seu significado, passando pela cooperação entre disciplinas, intercâmbio mútuo e ainda uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina, alcançando aspetos comuns” (Marques A. A., 2012, p. 22).

Na minha opinião, nesta atividade os alunos sentiram algumas dificuldades. Tendo em conta que era um livro criativo, os alunos poderiam desenhar o animal que quisessem. Contudo, uma das dificuldades dos alunos era o não saber desenhar o animal que queriam, sendo que demoraram muito tempo só para decidirem qual seria o animal que iriam desenhar. Outros alunos começaram por querer desenhar um animal, mas quando olharam para o seu desenho, perceberam que afinal estavam a desenhar um animal diferente daquele que tinham, inicialmente, definido. Assim sendo, foi possível observar dois comportamentos diferentes entre os alunos: certos alunos bloquearam e não conseguiam desenhar, enquanto que outros alunos eram capazes de imaginar e criar os seus animais. Binfaré (2013, p. 11) afirma que as crianças,

já têm internalizado alguns conceitos em relação ao que é belo ou não. Pode-se perceber que há uma idade em que as crianças deixam de ser espontâneas ou mesmo de negam a desenhar, por acreditarem que não sabem fazê-lo. (...) À medida que as crianças compreendem que há, sim, um julgamento, de que existem desenhos que “são ou não mais bonitos”, passa a existir uma preocupação em agradar, em “fazer bem feito”, não para elas, mas para os outros. Aí entram os julgamentos familiares, os dos próprios colegas e, inclusive, os da professora”.

Durante a exploração (figura 1) e a apresentações dos livros, foi notório que os alunos estavam entusiasmados com as diversas possibilidades de criação de animais (aluno 10: “Tem uma cabeça de gato, corpo de serpente, cauda de jacaré, é um gapenré!”; aluno 14: “Peiceronte, cabeça de peixe, corpo de rinoceronte e cauda de serpente!”). Achei muito interessante que o aluno 2 tenha apontado que nesta atividade estava incluído “o Português, nas sílabas dos nomes dos animais, a Matemática, nas frações, e o Estudo do Meio, nos animais”. Neste sentido, penso que esta atividade levou os alunos a compreenderem que as áreas não são estanques e que as podemos trabalhar de forma interligada, através de diferentes recursos.

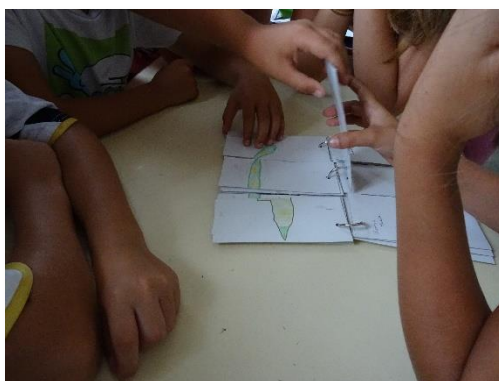


Figura 1 - Exploração de um dos livros criativos

Através da análise da gravação da apresentação dos trabalhos, avaliei a expressão oral dos alunos 9, 12 e 20. Assim sendo, posso afirmar que o aluno 9 foi capaz de usar a palavra de uma forma não muito clara e audível (nem todas as palavras eram perceptíveis), produzindo frases simples para descrever o seu trabalho. O aluno 12 e o aluno 20 foram capazes de usar a palavra de uma forma clara e audível, produzindo maioritariamente frases simples para descrever o seu trabalho. Pude verificar que estes três alunos produziram maioritariamente frases simples, sendo necessário trabalhar mais o uso de conectores na produção de frases.

Na minha opinião, a atividade de diálogo acerca dos brinquedos/jogos, foi a que gerou mais confusão, em termos das opiniões dos alunos. Ao longo da atividade foi possível notar que havia alunos com opiniões muito vincadas e que não aceitavam que brinquedos (como por exemplo a *barbie*) pudessem ser utilizados tanto por meninas, como por meninos. Mesmo depois de alguns rapazes terem afirmado que já tinham brincado com *barbies*, havia alunos que não conseguiam aceitar esse facto (particularmente o aluno 1). Isto poderá estar relacionado com as vivências/experiências pessoais deste aluno.

No diálogo acerca das diferenças e das semelhanças entre o corpo dos meninos e das meninas, achei que seria interessante utilizar um diagrama de Venn (figura 2), de forma a interligar a área da Matemática e de rever este conteúdo. Penso que foi algo importante, pois alguns alunos já não se recordavam da diferença entre este diagrama e o de Carrol. Para esclarecer estas dúvidas pedi a outros alunos que se tentassem recordar da diferença para explicar aos colegas. Desta forma, os alunos aprender a escutar as dúvidas dos colegas, para se conseguirem auxiliar uns aos outros. Um dos pontos fracos desta atividade foi o facto de o título do diagrama não ter sido suficientemente grande e visível para os alunos das filas de trás. Estes pormenores são algo a que terei mais atenção durante a elaboração de outros materiais para apresentar aos alunos, para que estes não se compreendam os conteúdos de forma clara.

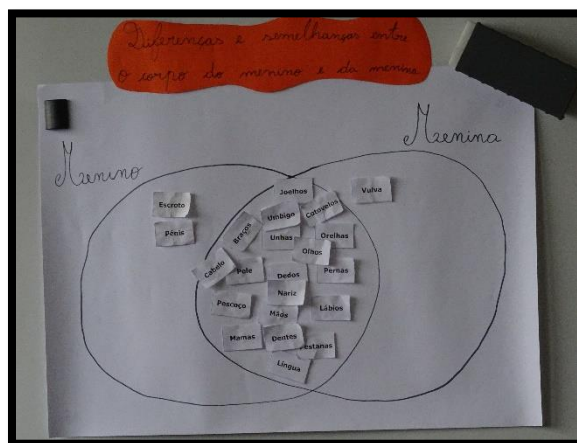


Figura 2 - Diagrama de Venn realizado pelos alunos

Na área de Expressão Motora, os alunos ensaiaram uma pequena coreografia para apresentarem aos encarregados de educação. Nesta atividade, avalei os alunos 5, 8 e 18 e pude verificar que os três foram capazes de se deslocar por toda a área disponível (de acordo com as instruções), seguindo os movimentos exemplificados. Os alunos 5 e 8 mantiveram-se atentos às instruções e aos exemplos dados, no entanto, o aluno 18 nem sempre estava atento, distraíndo-se com os seus colegas. Os alunos tiveram algumas dificuldades em seguir o ritmo da música e em realizar os movimentos exemplificados, de acordo com o mesmo. Para ultrapassar estas dificuldades tentei exemplificar os movimentos de uma forma mais individualizada, sendo que por vezes era necessário exemplificar, movimentando o corpo do aluno ao ritmo da música.

Algo que temos tentado melhorar desde o início desta prática pedagógica foi a motivação inicial das atividades. Penso que conseguimos melhorar, todavia houve momentos em que sentimos que a motivação que escolhemos não foi ao encontro dos interesses dos alunos, fazendo com que eles não se interessassem tanto pelas atividades e dispersassem. Ao longo das semanas fomos nos apercebendo disto e penso que no fim já estávamos mais despertas para a motivação. Ainda assim, considero que é algo que ainda devemos melhorar na nossa próxima prática.

Na minha opinião, esta semana consegui melhorar um pouco mais a forma como geria a turma (pois estava mais segura de mim mesma). Também senti que o meu tom de voz também tem vindo a melhorar ao longo das minhas intervenções. Contudo, penso que na próxima prática pedagógica ainda terei de investir nestes aspetos, para que no futuro esteja mais confiante e preparada.

Bibliografia

Binfaré, C. (2009). *Construção no desenho infantil: dos modelos referenciais à problematização dos esteriótipos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marques, A. A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. Algarve: Universidade do Algarve.

ANEXO 5 - REFLEXÃO DA 6.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Esta semana eu assumi o papel de interveniente, enquanto a minha colega Vanessa assumiu um papel de observadora.

Na segunda-feira a planificação foi cumprida. Contudo a última atividade não foi terminada neste dia, mas sim na manhã do dia seguinte. Na terça-feira a planificação foi totalmente cumprida.

No dia treze de abril, segunda-feira, foi trabalhado um texto acerca da felicidade. Escolhemos este texto por este se encontrar na lista de obras e textos para Educação Literária do 3.º ano de escolaridade, nas Metas Curriculares do Português. De acordo com Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, no documento das Metas Curriculares do Português (2012, p.6) “[e]specificamente para o domínio da Educação Literária, foi definida uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico”. Ao planearmos as aulas desta semana pensámos que um texto com este tema pudesse motivar os alunos. De facto, penso que a maioria dos alunos se sentiu motivada por este texto e por eu ter vestido uma camisola que se enquadrava no tema. Tentámos ainda ter em atenção o assunto do texto para outras atividades, como por exemplo a elaboração da “Caixa da Felicidade”. Penso que os alunos se sentiram bastante motivados para realizar esta caixa, sendo que no final do dia, um aluno se sentiu triste e dirigiu-se à caixa da felicidade para se sentir melhor.

Na área de Estudo do Meio foi realizada uma atividade experimental. O programa de Estudo do Meio refere que “[a]pesar da atitude experimental estar sempre presente na abordagem dos conteúdos de outros blocos (conforme é referido), pretende-se fundamentalmente com este bloco desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica” (Ministério da Educação, 1990, p.123). Assim sendo, durante a planificação, tentámos ter isto em conta, pedindo aos alunos que fossem eles a planificar a atividade.

A atividade experimental tinha como questão-problema: “A quantidade de água de rega influencia o desenvolvimento de uma planta?”. Considero que os alunos tinham muitas expectativas em relação a esta atividade, visto que a professora cooperante já os tinha informada, na semana anterior, de que iríamos realizar uma atividade experimental. Eu vesti uma bata branca e penso que este pormenor fez diferença na atenção dos alunos, pois queriam saber o que se ia passar e por que razão eu estava assim vestida. Durante a planificação da atividade experimental tentei que os alunos percebessem a importância de planificar uma atividade deste género, assim como a importância do controlo de variáveis. Ao mesmo tempo tentei ter em conta as opiniões e ideias

dos alunos e ir esclarecendo-os ao longo do desenvolvimento da atividade. As previsões dos alunos foram ao encontro das seguintes ideias: “a planta que não tem água vai morrer”, “a planta que é regada com muita água vai morrer” e “a planta que não leva muita nem pouca água vai sobreviver”. Penso que os alunos ficaram curiosos e motivados por saber o que irá acontecer às plantas no fim dos vinte e dois dias da experimentação.

Ainda neste dia foi introduzida a ordenação de frações. Acho que esta foi a atividade em que os alunos demonstraram mais dificuldades, tendo em conta que as frações são um conteúdo em que, no geral, a turma tem bastantes dificuldades. Por conseguinte, esta atividade prolongou-se por mais tempo do que o esperado. Todavia achei que seria mais benéfico para os alunos se tentasse esclarecer todas as dúvidas, em vez de avançar na planificação que estava prevista. Quando preparámos as aulas tentámos usar tarefas com contextos para que os alunos conseguissem perceber os conceitos tendo uma base “real”. Mesmo assim, senti que os alunos não compreenderam totalmente os conteúdos, por essa razão, no dia seguinte, voltei a abordar os conteúdos, sendo que os alunos ainda manifestaram diversas dificuldades na resolução de tarefas relacionadas com estes conteúdos.

Penso que as dificuldades que os alunos sentiram foi na passagem de um contexto para o abstrato. Acho que os alunos quando observavam as imagens que representavam as frações, conseguiam perceber bem qual das imagens tinha uma maior área pintada. Contudo, através da representação de frações, os alunos não conseguiam perceber tão facilmente.

Depois da minha atuação percebi que esta atividade foi muito expositiva e que, provavelmente, os alunos teriam percebido mais facilmente os conteúdos se tivessem materiais manipuláveis. É referido nas Metas Curriculares de Matemática que “[n]este ciclo, os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012, p. 6). Neste sentido, na próxima semana, teremos isto em conta e tentaremos planificar atividades menos expositivas e com materiais que os alunos possam manipular, para os auxiliarem a chegarem às suas conclusões.

Nesta atividade penso que por vezes senti dificuldades em compreender alguns dos raciocínios dos alunos. Desta forma, nas minhas próximas intervenções deverei “descer ao nível dos alunos” para os conseguir compreender e, ao mesmo tempo, para lhes conseguir explicar os conteúdos para que eles consigam compreendê-los mais claramente. Em relação a este último aspeto, nos momentos em que senti que não sabia de que outra forma conseguiria explicar os conteúdos aos alunos com mais dificuldades, pedi a outro aluno (que eu sabia que já tinha percebido) que os explicitasse aos seus colegas. Penso que isso ajudou a que os alunos compreendessem melhor.

Na terça-feira foram introduzidos os determinantes possessivos. Nesta atividade foram usados alguns recursos de um *software* educativo (Escola Virtual). Um dos recursos foi um vídeo que explicitava este conteúdo e que foi visualizado no fim de ter sido explorado um PowerPoint em relação ao mesmo conteúdo, como forma de consolidação. Penso que este vídeo também poderia ter sido mostrado inicialmente, como forma de motivação/desencadeador da atividade, pois quando questionei os alunos acerca dos determinantes eles já não se recordavam muito bem. Se o vídeo tivesse sido visualizado previamente os alunos teriam conseguido lembrar-se e, talvez, chegar às conclusões mais rapidamente.

Na minha opinião a utilização de *softwares* educativos e das novas tecnologias na sala de aula pode ser, por um lado, benéfico e, por outro lado, não tão benéfico. Com a utilização destes suportes os alunos ficam motivados e interessados no que possa vir a acontecer, pois conseguem ser bastante atrativos para eles. Porém, pelo que pude verificar, estes alunos ficam um pouco mais agitados quando apresentamos algo deste género.

A atividade de Expressão Plástica realizada na terça-feira causou alguma confusão na sala de aula e nem sempre consegui que os alunos ouvissem as minhas explicações. Tentei colocar uma música de fundo para que eles se concentrassem nela e não houvesse tanto barulho. Contudo, penso que isto não sortiu o efeito pretendido, pois os alunos estavam muito entusiasmados por realizar esta atividade e nem sempre se mantinham calmos.

Um dos aspetos em que percebi que tive dificuldades foi em impor-me, fazendo com que os alunos cumprissem as regras de sala de aula. Muitas vezes alguns alunos não se comportavam da melhor forma e eu não segui as rotinas que a professora cooperante estabeleceu (colocar o nome no quadro e colocar “bolinhas” no quadro do comportamento). Penso que tive receio de não ser justa com os alunos e de me precipitar ao colocar as “bolinhas” no quadro do comportamento. Nas minhas próximas intervenções tentarei ter isto em conta, de forma a poder melhorar.

Algo que também devemos tentar melhorar nas nossas próximas intervenções é a motivação inicial das atividades. Sinto que este é um aspeto que não estamos muito habituadas a realizar, embora o considere importante para despertar a atenção dos alunos e para os motivar para o que irão fazer a seguir. Desta forma os alunos não realizam uma tarefa só porque têm de a realizar e fazem-na com mais vontade e compreendendo a razão de a estarem a fazer.

Na minha próxima intervenção irei ter em conta os aspetos que devo melhorar e espero conseguir fazê-lo de forma a poder evoluir nas minhas atuações.

Bibliografia

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares do ensino da matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Ministério da Educação.

ANEXO 6 - REFLEXÃO DA 8.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I

Nesta oitava semana, eu tive a oportunidade de intervir e atuar, como professora estagiária, enquanto a minha colega Vanessa Francisco manteve uma posição de observadora.

Ao elaborarmos as planificações para esta semana, tentámos ter em conta tudo o que temos vindo a observar até ao momento.

A elaboração dos materiais para as intervenções é algo que ainda deve ser aperfeiçoado. Temos de ter mais atenção aos pormenores, elaborando materiais que se adequem aos alunos e ao que eles já conhecem e sabem resolver.

Na segunda-feira a planificação não foi cumprida. A atividade de realização de uma ficha com situações problemáticas, não foi realizada. A leitura do texto e a realização da interpretação oral e escrita, demorou mais do que o esperado. Na terça e na quarta-feira as planificações foram cumpridas (embora a duração das atividades não tenha sido a planificada).

Esta semana, as atividades realizadas foram maioritariamente, para a consolidação dos conhecimentos aprendidos previamente. A partir dos resultados das fichas de avaliação, foi possível perceber que existem alguns conteúdos, que muitos alunos ainda não adquiriram. Assim, foi necessário voltar a abordar esses conteúdos, em vez de avançar para outros. É necessário ter em consideração o facto, de que, nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Enquanto professores, não devemos estar só preocupados em cumprir os Programas e as Metas Curriculares. Devemos estar atentos e tentar perceber, se os alunos estão a acompanhar o pretendido, ou se será necessário abrandar e voltar a abordar os conteúdos.

Esta semana apercebi-me, de que, quando um aluno vai ao quadro para corrigir uma tarefa (em particular na área de Matemática), devemos pedir ao aluno que explicita o seu raciocínio, oralmente, para percebermos se a forma como o aluno pensou está correta. Ao mesmo tempo, devemos estar sempre atentos e perceber se todos os alunos estão atentos à correção, chamando-os à atenção e questionando-os acerca da correção feita.

Algo, que também poderia ter sido realizado de uma forma diferente, foi a exploração gramatical do texto lido, na terça-feira. Em vez de ter sido uma tarefa exclusivamente oral, poderia ter sido feita uma ficha ou algumas questões no quadro, para que, houvesse algum registo escrito por parte dos alunos, visto que os alunos não registaram nada e, deste modo, penso que não estiveram tão concentrados como poderiam ter estado se tivessem feito um trabalho escrito.

Esta semana, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, acerca da roda dos alimentos. Deste modo, li e refleti sobre este tópico, para poder estar preparada para as questões que os alunos pudessem colocar. Penso que, consegui responder a todas as questões dos alunos. Contudo, considero que poderia ter abordado este conteúdo de outra forma, aproximando-o mais ao contexto onde os alunos estão inseridos. Ainda assim, tentei criar um ambiente de debate, em que os alunos davam as suas opiniões e ideias acerca do que estávamos a falar.

O controlo da turma, ainda é algo que devo melhorar. Existem certos momentos da aula, em que os alunos ficam mais agitados, e é necessário eu intervir e elevar o meu tom de voz, para que eles cumpram as regras de sala de aula. Todavia, penso que o meu tom de voz tem vindo a melhorar e considero que já o consigo elevar um pouco mais. Mesmo assim, penso que terei de pensar noutras estratégias, que levem os alunos a cumprir as regras e a estarem mais calmos.

Algo que a professora supervisora realçou esta semana, durante a observação, era que nós deveríamos soltarmo-nos e divertirmo-nos mais com os alunos, enquanto estamos a dirigir a aula. Em relação à minha atuação, devo dizer que tenho algum receio de não conseguir conciliar a dualidade, entre estar mais descontraída e ao mesmo tempo controlar os alunos de forma segura e confiante. Como ainda sinto dificuldades, no controlo do comportamento do grupo, tenho receio de que os alunos não cumpram as regras de sala de aula, se eu descontrair um pouco mais. No entanto, é algo a que estarei atenta e tentarei modificar nas próximas intervenções.

Considero que esta semana, melhorei a nível da circulação na sala de aula e esforcei-me, por não me focar só nos alunos que respondem às questões que eu coloco, tentando que os outros alunos não dispersassem, questionando-os e chamando-os à atenção.

Continuo a sentir algumas dificuldades, em orientar o grande grupo e, ao mesmo tempo, auxiliar o Aluno 20. Esta semana usei o material multibásico, na área da Matemática, para o ajudar na execução das tarefas. No entanto, percebi que, se eu não estivesse com o aluno a orientá-lo, ele perdia a atenção e dispersava (começando a brincar com o material). Mesmo assim, penso que usar este material, permitiu ao aluno fazer algumas conexões entre os conteúdos matemáticos e a realidade, pois o aluno realizou as tarefas mais facilmente e com mais satisfação.

Esta semana tentei alertar os alunos, para o facto, de que não devem julgar os seus colegas. Reparei que, quando um aluno erra (ao ler alguma coisa, na realização de uma tarefa, entre outras coisas) os outros comentam e por vezes, riem-se do erro do colega, sendo que, muitas vezes agem como se fossem “detentores da verdade”, reprimendo o colega que errou. Na minha opinião, os alunos não devem tratar-se uns aos outros desta maneira, devem dar oportunidade ao colega que errou, de tentar melhorar e corrigir o seu erro. Deste modo, alertei os alunos de que devem respeitar-se uns aos outros e ser amigos. Este é um tópico, que considero que seria interessante

trabalhar com os alunos, promovendo a solidariedade, a união do grupo-turma e o trabalho cooperativo. Neste sentido, de acordo com Gomes (2013, pp. 27, 28) “o trabalho cooperativo possibilita ainda a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista, possibilitando a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de objetivos comuns. Trabalhar cooperativamente permite aos alunos lidarem com problemas que podem estar mais além das suas capacidades, do que se trabalhassem individualmente”.

Algo que também gostaria de refletir, é o facto de que notei que o Aluno 20, quando faz atividades em conjunto com o resto do grupo, age de forma diferente, ficando muito mais entusiasmado e tentando responder e aplicar-se da melhor forma possível. Ao mesmo tempo, quando os outros alunos percebem que o aluno 20, irá fazer a mesma atividade, demonstram, algum espanto e admiração, pois não estão habituados a que tal aconteça (isto foi particularmente notório na atividade de resolução de um problema matemático). Penso que é benéfico, para o Aluno 20, sentir-se incluído nestas atividades, que são feitas em conjunto com o grande grupo. Neste sentido, quando se está a realizar uma atividade que engloba toda a turma, tento incluir o Aluno 20, fazendo-lhe questões, de modo a que ele participe e a que os outros oiçam a sua opinião.

A atividade em que considero que os alunos sentiram mais dificuldade, foi a atividade de realização de uma ficha acerca dos sólidos e figuras geométricas, na segunda-feira. Nesta atividade, distribuí pelos alunos, diversos sólidos geométricos, para que eles pudessem manipular e contar os vértices, arestas e faces dos mesmos. Assim, notei que, a maioria dos alunos teve a necessidade, de se apoiar nos sólidos, para a realização da tarefa.

As atividades, em que eu penso que os alunos tiveram mais facilidade, foram o debate realizado na oferta complementar (terça-feira), e a audição e interpretação da música (quarta-feira). Os alunos estavam muito entusiasmados, e foram bastante participativos.

Na minha próxima intervenção, espero conseguir melhorar alguns aspetos, tendo em conta, tudo o que constatei e refleti nesta semana.

Bibliografia

Gomes, H. A. (2013). *Aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

ANEXO 7 - REFLEXÃO DA 8.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Durante a oitava semana de prática pedagógica, eu assumi o papel de interveniente, enquanto a minha colega Vanessa assumiu um papel de observadora.

Na segunda-feira a planificação não foi totalmente cumprida. A última atividade não foi terminada neste dia, mas sim no dia seguinte. Na terça-feira a planificação foi totalmente cumprida.

Na segunda-feira, foi apresentado aos alunos um vídeo que retratava uma notícia. Escolhemos apresentar um vídeo, em vez de uma notícia escrita, pois pensámos que seria algo diferente e que, desta forma, os alunos poderiam compreender que podemos obter informações de diversas formas para além do texto escrito. Penso que os alunos se sentiram bastante motivados e interessados no vídeo, sendo que, conseguiram responder corretamente às questões que lhes foram propostas, após a visualização do mesmo. Tentámos ter em atenção a atividade seguinte (redação de um texto criativo), colocando uma questão que sugeria inferências. Foi a partir desta questão, que se partiu para a atividade de redação do texto criativo.

Nessa atividade, os alunos deveriam contar uma aventura que a gata Holly viveu, depois de se ter perdido/fugido dos donos. Ao mesmo tempo, os alunos deveriam escrever o texto na primeira pessoa (como se eles fossem a gata Holly).

Antes de redigir o texto, cada aluno devia preencher um esquema para planificar o que pretendia escrever. Os alunos já estavam familiarizados com este esquema, pois este, já tinha sido trabalhado, quando elaboraram o reconto de uma história. Isto ajudou os alunos, a não sentirem tantas dúvidas no seu preenchimento. Mesmo assim, penso que senti dificuldades em manter os alunos calmos, pois enquanto verificava os esquemas dos que já tinham terminado, já tinha outros à espera (muitas vezes esses alunos levantavam-se do seu lugar para que eu verificasse o seu esquema, mesmo depois de eu lhes ter dito para permanecerem sentados).

Penso que não consegui transmitir, inicialmente, a todos os alunos o que era pretendido, visto que os alunos ficaram com dúvidas em relação ao que eu lhes tinha pedido. Todavia, enquanto circulava pela sala, apercebi-me dessas dúvidas e tentei esclarecê-las da melhor forma.

Através da análise da redação dos textos, pude verificar que vários alunos ao passar do esquema para a redação do texto, não conseguiram transmitir as ideias que tinham inicialmente, divagando e fugindo ao tema inicial. Outros alunos, não conseguiram escrever o texto na primeira pessoa, como tinha sido pedido, ou começaram por escrever na primeira pessoa, mas acabaram por finalizar o texto na terceira pessoa. Outros alunos escreveram um reconto da notícia que tinham

visualizado. Através da análise dos textos dos alunos 11, 19 e 20 percebi, que tiveram muitas dificuldades em criar uma introdução para o seu texto, pois queriam referir que eram a gata Holly.

O aluno 11, na introdução do seu texto, falou na primeira pessoa embora tenha colocado entre parênteses o nome da personagem. O aluno, não foi muito além da notícia que lhe tinha sido apresentada anteriormente, registrando os detalhes da notícia e acrescentando apenas que “passei no pinhal e lutei contra cobras e jacarés”. Ao finalizar o seu texto deixou de falar na primeira pessoa, passando a falar na terceira pessoa: “foi curada e ficou bem” (figura 1).

A notícia

Um dia os meus donos foram a passar
férias e eu fugi de casa. (chamo-me
Holly). Eu passei no pinhal e lutei
contra cobras e jacarés... Eu andei 320 km
para chegar a casa, mas um sapinho
veio-me e levou-me a casa dos meus
pais. Passado dois anos ^{estava} curada e
passei bem.

Jim

Figura 1 - Texto do aluno 11

É possível observar, que o aluno 19, conseguiu seguir as instruções iniciais, contando uma aventura pela qual a Holly passou. Todavia, sempre que referiu a primeira pessoa, colocou entre parênteses o nome da gata (figura 2). Este aluno, não utilizou uma grande variedade de conectores entre as suas frases, sendo que a maioria das frases que escreveu foram frases simples.

Holly

Era uma vez uma gata Holly e
essa gata era eu.

Um dia eu (Holly) fugi de casa e
fui para uma piscina com uma amiga mi-
nha. Eu estava sempre com ela quando ia
à piscina.

Eu (Holly) ~~afoguei-me~~ ^{afoguei-me} um dia.

Eu fui logo de mais para o hospital. Pas-
sa ~~dos uns~~ ^{um} tempo eu (Holly) ~~soberni~~ ^{soberni}.

Figura 2 - Texto do aluno 19

O aluno 20, também seguiu as orientações iniciais que foram dadas, e escreveu todo o seu texto na primeira pessoa (na introdução referiu que era a gata Holly, colocando essa informação entre parênteses). Este aluno teve mais dificuldades, na coerência e coesão do seu texto. O aluno escreveu frases, maioritariamente, simples utilizando poucos conectores entre as suas frases.

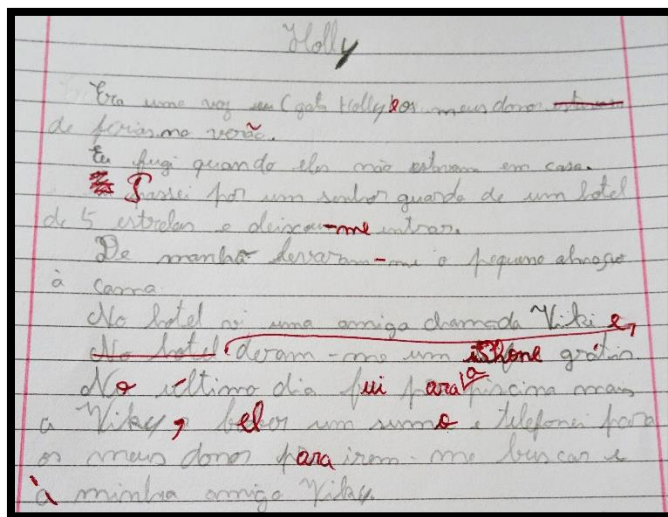


Figura 3 - Texto do aluno 20

Percebemos que os alunos ainda têm algumas dificuldades na escrita, e em seguir o tema proposto e as suas ideias do início ao fim. Penso que os alunos, não estão habituados a escrever textos na perspectiva de personagens, utilizando a primeira pessoa. Contudo considero, que “os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8). Acho que poderíamos apresentar uma nova proposta, em que os alunos teriam de escrever um texto na perspectiva de uma personagem desse texto, dando-lhes mais algumas orientações, que os pudessem auxiliar de forma, a que eles pudessem melhorar.

No fim do dia, após termos dado algum feedback aos alunos, foi proposto que, para trabalho de casa, reescrevessem o texto e o melhorassem, tanto as suas ideias, como a caligrafia e a ortografia. Contudo, quando verificámos os textos reescritos, percebemos que a maioria dos alunos não os melhorou, mantendo-os como estavam. Por conseguinte, voltámos a conversar com os alunos na terça-feira, para que eles compreendessem o que lhes tinha sido proposto e o que era esperado deles.

Neste dia, depois do intervalo da manhã, foram realizadas algumas atividades relacionadas com os meios aquáticos. Na minha opinião, os alunos estavam muito entusiasmados com o tema, intervindo com ideias interessantes e que tentei explorar. Tentei gerir o tempo, de maneira a que os alunos tivessem oportunidade de participar e de dar a sua opinião, contando aos colegas as suas vivências pessoais em relação a este tema (particularmente em relação ao Rio Lis), sem que se

dispersassem demasiado. Penso que os alunos, já sabiam muitas informações acerca do Rio Lis e que gostaram de elaborar o cartão de apresentação do mesmo. Tentei mostrar aos alunos, o percurso do rio através do *Google Maps*, contudo, com a iluminação da sala de aula, o recurso não teve o resultado que pretendíamos. Mesmo assim, os alunos mantiveram-se interessados e participativos.

Durante a tarde de segunda-feira, na área da Matemática, foi introduzida a redução ao mesmo denominador de frações decimais. Para tal, foram distribuídos por cada par de alunos três retângulos com as mesmas dimensões (um dividido em 10 partes iguais, outro dividido em cem partes iguais e outro dividido em mil partes iguais). Através destes materiais, os alunos puderam visualizar e comparar facilmente as partes pintadas em cada um deles. Penso que os alunos, reagiram muito bem a esta atividade e que a escolha destes materiais, foi muito positiva para eles, pois na minha opinião, conseguiram compreender que estavam a tentar arranjar frações equivalentes, para conseguirem comparar as duas frações mais facilmente. Visto que alguns alunos, tiveram mais dificuldades que os outros a compreender o que lhes estava a ser pedido, demorou-se mais tempo que o esperado nesta atividade. Todavia, penso que os alunos ficaram mais animados em relação às frações, pois começaram a perceber que não é complicado.

A atividade em que os alunos se sentiram mais motivados, durante estes dois dias de intervenção, foi sem dúvida a atividade de pesquisa orientada. Tanto na segunda, como na terça-feira, os alunos conseguiram trabalhar em grupo, organizando-se e distribuindo tarefas por cada um deles, de maneira a que o trabalho ficasse terminado da melhor forma. Como o trabalho não foi terminado na segunda-feira, no dia seguinte os alunos puderam terminá-lo no final do dia. Deste modo, durante o dia de terça-feira os alunos mostraram-se bastante empolgados por terminar o trabalho. Durante a realização do trabalho, eu ia circulando pelos grupos para garantir que tudo estava a correr bem e para tentar manter os alunos num bom ritmo de trabalho. Na terça-feira, enquanto circulava por um dos grupos, apercebi-me de que um aluno, no dia anterior tinha ido pesquisar num livro que tinha em casa, alguns animais presentes no oceano, no qual estava a trabalhar, trazendo o livro para a sala de aula no dia seguinte. Foi muito interessante observar o empenho e interesse de todos os alunos, e o modo como eles queriam tornar o seu trabalho perfeito. Penso que no final, os alunos estavam bastante orgulhosos do seu trabalho, de tal forma que o queriam apresentar ao resto dos colegas da turma. Na minha opinião, o facto de o trabalho ter sido bastante orientado ajudou a que os alunos soubessem exatamente o que procurar e onde. Isto fez, com que eles não se sentissem perdidos durante a pesquisa. Ao mesmo tempo, como havia uma tarefa disponível para cada aluno, eles tinham sempre alguma coisa para fazer e não estavam parados à espera que alguém terminasse. Penso que seria interessante, promover outros trabalhos de

pesquisa com os alunos, para que eles conseguissem progredir e começar a ser mais autónomos nas suas pesquisas.

Na terça-feira de manhã, foi introduzida a adição de frações decimais. A partir dos materiais utilizados no dia anterior e de um PowerPoint, acho que os alunos conseguiram compreender muito bem o que era pretendido. Tentei ter sempre em conta, as ideias dos alunos e partir delas para o que era esperado. Inicialmente, um aluno afirmou que deveria somar o numerador de uma fração com o numerador da outra fração e, também, somar os respetivos denominadores. Outro aluno afirmou, que deveria multiplicar por um número os numeradores (para que se tornassem iguais) e por outro número os denominadores, por exemplo: com as frações $\frac{28}{100}$ e $\frac{4}{10}$ o aluno afirmava que deveria multiplicar 4 por 7 e 10 por 10, para que as frações ficassem exatamente iguais. Nestas situações, tentei não ser eu a dar a resposta e a afirmar como era, pedindo a outros alunos que intervissem e dissessem a sua opinião. Penso que desta forma, através da comunicação entre alunos, foi possível confrontar ideias e perspetivas diferentes, levando os alunos na direção correta. O PowerPoint e os materiais manipuláveis também foram bastante importantes, pois através deles, os alunos puderam visualizar as frações no concreto e compreender, porque é que tinham de multiplicar por 10 ou 100. Alguns alunos, ainda conseguiram compreender, que em vez de multiplicar, também podiam dividir para chegar a uma fração equivalente. No final da atividade, os alunos expressaram que “afinal isto é fácil” e que “agora já percebi”. Deste modo, penso que posso afirmar, que esta atividade foi bastante motivadora para os alunos, e que os levou a compreender que as frações não são algo muito complicado, como eles faziam crer.

Um aspeto que penso que devo melhorar em relação a esta atividade, é o facto de que durante muito tempo os alunos mantiveram-se só a conversar e a observar, o que os colegas faziam no quadro. Penso, que poderia ter pedido aos alunos, que resolvessem por escrito as tarefas e que as passassem do quadro, à medida que os colegas as iam resolvendo. Embora isto não tenha acontecido, os alunos mantiveram-se calmos e interessados, sendo que este foi um dos aspetos que mais me surpreendeu. Na minha próxima intervenção, tentarei ter isto em atenção de forma a poder melhorar.

Na atividade da descoberta dos sufixos, penso que os alunos não tiveram grandes dificuldades, tendo em conta que na semana passada, já tinham aprendido os prefixos e as atividades tinham sido semelhantes. Através da análise da ficha de trabalho realizada, acerca dos prefixos e dos sufixos, pude verificar que os alunos 11, 20 e 21 compreenderam, sendo que conseguiram segmentar palavras nos seus constituintes e perceber, se eram formadas por prefixos ou sufixos

(figura 4). Contudo, nas palavras derivadas por prefixação e sufixação (parassíntese), os alunos identificaram apenas o prefixo ou o sufixo (figura 5). Os alunos foram também capazes produzir novas palavras, a partir de sufixos e prefixos (figura 6).

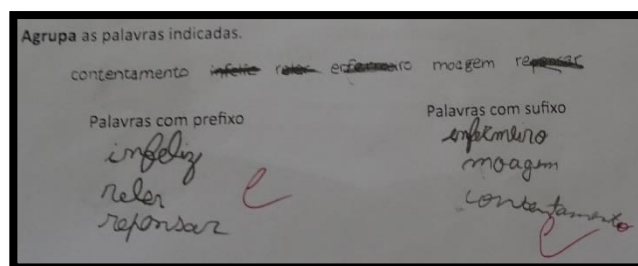


Figura 4 - Resolução da tarefa 3 do aluno 21

Assinala com X as palavras com prefixo ou com sufixo.

	← Prefixo	→ Sufixo
amorzinho	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> e
jardineiro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> e
lavadeiras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> e
entristecer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> e
encaracolar	<input checked="" type="checkbox"/> e	<input checked="" type="checkbox"/>
impossível	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> x
lavagem	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> e
formigueiro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Figura 5 - Resolução da tarefa 2 do aluno 20

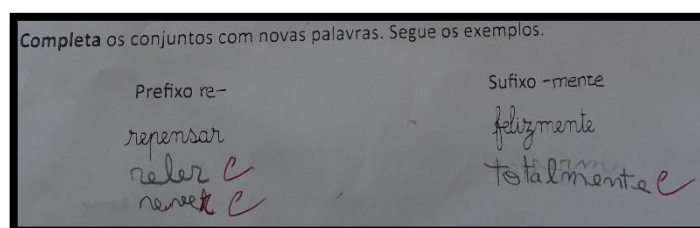


Figura 6 - Resolução da tarefa 3 do aluno 19

Na minha opinião, o trabalho que desenvolvi durante esta semana, foi bastante positivo e penso que um dos fatores que pode ter contribuído para tal, foi a motivação inicial das atividades. Todas as atividades tiveram uma motivação inicial, e senti que os alunos estavam muito interessados e empenhados, depois de ter sido dada essa motivação, principalmente nas atividades na área da Matemática (em que foi utilizado um fantoche e uma bata das frações).

Penso que ainda não consegui, que os alunos respeitassem todas as regras de sala de aula, em todas as atividades. O meu tom de voz ainda não está num nível adequado, sendo que por vezes os alunos interrompem-me e conseguem falar mais alto do que eu. Esta semana tentei usar outras estratégias, para que os alunos não conversassem tanto, como por exemplo calar-me e esperar que eles se calem para eu falar (contudo nem sempre resulta da melhor forma, porque os alunos não notam que eu pretendo falar). Também tentei continuar a falar, mas num tom mais baixo para que eles tivessem de se calar para me ouvir. Esta estratégia resultou melhor que a anterior, se eu a conseguisse usar em certos momentos chave.

Na minha próxima semana de intervenção, tentarei melhorar, tendo em conta tudo o que referi. Ao mesmo tempo, eu e a Vanessa iremos tentar criar atividades diferentes e que nos levem a arriscar mais, em vez de ficarmos na nossa zona de conforto e naquilo que sabemos que resulta.

Bibliografia

Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
Porto: Areal Editores.

ANEXO 8 - REFLEXÃO DA 9.^a E 10.^a SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, estou a ter a oportunidade de vivenciar diversas experiências de observação e contacto, com situações de prática profissional, num contexto real de trabalho.

Na primeira semana desta quinzena, a planificação do dia 19 de novembro não foi cumprida. Com o decorrer da aula deste dia, percebi que os alunos apresentavam diversas questões acerca das invasões napoleónicas, revelando muito interesse. Também entendi que, para que a maioria dos alunos compreendesse os conteúdos, seria necessário demorar mais tempo que o previsto inicialmente. Consequentemente, as planificações da semana seguinte foram modificadas. O dia da realização da ficha de avaliação sumativa foi alterado para o dia 7 de dezembro e, por essa razão, nesta quinzena não seria necessário fazer uma aula de revisões, o que também levou à modificação das planificações. Na aula do dia 23 de novembro, entendi, ao corrigir os trabalhos de casa e ao rever a aula anterior, que alguns alunos não compreenderam todos os conteúdos abordados na aula do dia 19 de novembro. Isto fez-me compreender que a opção de modificar as planificações foi benéfica para os alunos, pois eles conseguiram perceber melhor a relação das invasões napoleónicas com os conteúdos abordados anteriormente e com o que seria abordado posteriormente.

Considero que os materiais apresentados aos alunos foram muito importantes para o decorrer das aulas. A análise e interpretação de mapas, por exemplo, ajudou os alunos a localizarem os eventos tratados. Na aula do dia 17 de novembro, (em que foi abordado o império francês e a área dominada ou sob influência francesa, no século XIX) através da análise dos mapas, um aluno afirmou que “Portugal não aceitou o bloqueio continental porque a linha não está à volta de Portugal”. Na análise de outro mapa, um aluno diferente estava com dúvidas acerca do rio que acompanhava o percurso do exército franco-espanhol até Lisboa, afirmando, inicialmente, que seria o Mar Morto (com a ajuda dos colegas e do mapa o aluno percebeu que se tratava do Rio Tejo). Faria (2007), refere que através do uso dos

mapas o aluno é levado a reconhecer e identificar os elementos espacio-temporais que se referem a acontecimentos, factos (...), da história local e nacional, bem como, ao reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se onde vive, através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre, quer relativamente a Portugal, quer à Europa e ao Mundo.

Desta forma compreendi que os mapas auxiliaram os alunos na compreensão dos conteúdos, situando-os geograficamente através da visualização de algo concreto.

A meu ver, o conteúdo em que os alunos sentiram mais dificuldades, durante esta quinzena, foi a Revolução Liberal de 1820 (24 de novembro). Penso que os alunos demonstraram algumas

dificuldades em compreender qual foi a importância do General Gomes Freire de Andrade para a Revolução (“Mas o que é que ele fez?”). Os alunos também demonstraram dificuldades em compreender o secretismo do Sinédrio (“Porque é que eles tinham de se encontrar secretamente e não podiam usar as tabernas?”; “Eles podiam ir ao Brasil ter com a família real e explicar o que estava a acontecer”). Nestas situações tentei auxiliar os alunos e conduzi-los à resposta correta. Porém, depois da minha atuação, penso que os alunos teriam compreendido estes conteúdos mais facilmente se tivesse sido elaborado um esquema ou um registo escrito.

O conteúdo em que eu penso que os alunos tiveram mais facilidade, durante esta quinzena, foi fuga da família real para o Brasil, aquando da primeira invasão napoleónica (aula do dia 17 de novembro). No final desta aula coloquei duas questões aos alunos, de forma a sistematizar o que tinha sido abordado e perceber se os alunos tinham compreendido. Os alunos questionados referiram que, “a família real tinha medo que as tropas francesas a matasse” e que, por essa razão, foi para o Brasil. Outro aluno referiu que, depois da família real ter partido para o Brasil e de Junot ter chegado a Lisboa, “as tropas francesas destruíram e roubaram muitas coisas” e Junot mandou “trocar a bandeira portuguesa pela francesa e instaurar um quartel-general”. Embora os alunos não tenham referido o facto de Junot ter acabado com a Junta de Regência deixada em Portugal pelo príncipe regente, foi possível perceber que, no geral, eles compreenderam o que foi abordado nesta aula.

Nesta quinzena tentei ter em atenção os aspetos acerca dos quais refleti nas semanas anteriores. Considero que, durante nestas duas semanas, tentei rever os conteúdos das aulas anteriores e partir do conhecimento dos alunos para chegar aos conteúdos a abordar em cada aula. Também tentei ter em conta a articulação dos conteúdos abordados. Para tal, tentei preparar-me melhor cientificamente em relação a todos os conteúdos, de forma a estar mais confiante. Assim, penso que nesta quinzena consegui melhorar a articulação entre os conteúdos. O facto de estar mais preparada cientificamente foi fundamental porque me ajudou a responder a diversas questões dos alunos, de forma segura, e a orientá-los para as informações essenciais. Penso que consegui responder à maioria das questões dos alunos, esclarecendo-os da melhor forma.

Outro aspeto que tentei melhorar foi a circulação na sala de aula. Na minha opinião, nesta quinzena, consegui circular por toda a sala, estando atenta ao comportamento de todos os alunos. Ainda assim, considero que deverei permanecer menos tempo no fundo da sala, principalmente quando os alunos começam a ficar mais agitados. Neste sentido, este será um aspeto que terei em conta nas próximas atuações.

Na minha opinião, nestas atuações consegui ser mais diretiva com os alunos, impondo as regras de sala de aula e fazendo-as cumprir. Desta forma, verifiquei que não houve tanta dispersão e que

os alunos se mantiveram mais calmos, intervindo quando era necessário e fazendo questões mais pertinentes. Porém, este último facto nem sempre aconteceu e mesmo quando eu questionava os alunos acerca da pertinência das suas questões, houve alunos que continuaram a fazer questões que não estavam diretamente relacionadas com os conteúdos abordados na aula.

Tentei, ainda, ter em consideração o facto de os alunos necessitarem de realizar registos escritos durante as aulas, o que apliquei através do uso de desdobráveis (aulas dos dias 19 e 23 de novembro). Considero que o uso destes desdobráveis foi importante pois, através do preenchimento dos mesmos, os alunos conseguiram esquematizar as informações essenciais acerca dos conteúdos tratados. Ao mesmo tempo, enquanto preenchiam os desdobráveis os alunos mantinham-se atentos e concentrados nessa tarefa, criando-se um momento de sistematização do que tinha sido explorado oralmente. Assim, através do preenchimento dos desdobráveis os alunos foram capazes de descrever, sucintamente, as três invasões napoleónicas, realçando os aspetos mais relevantes. Mesmo assim, penso que ainda poderiam ser realizados mais momentos de registos escritos durante as restantes aulas.

A partir da correção dos trabalhos de casa é possível compreender que aspetos é que os alunos não perceberam, na aula anterior. Contudo, por vezes os alunos realizam os trabalhos de casa apressadamente, sem atenção e concentração. Esta semana apercebi-me disso quando os trabalhos de casa foram recolhidos, em vez de serem corrigidos oralmente. Penso que esta estratégia resultou, pois os alunos perceberam que a qualquer momento o trabalho de casa pode ser recolhido e que têm de responder de forma adequada. Tendo em conta que no futuro não terei mais professores dentro da sala de aula (que me auxiliem), terei de adequar esta estratégia e realizá-la de forma moderada.

Penso que nas próximas atuações deverei estar mais atenta à forma como os alunos se expressam dentro da sala de aula. Por vezes os alunos utilizam palavras ou expressões que não são adequadas ou que estão incorretas. Essas palavras/expressões devem ser corrigidas. Contudo, devido ao facto de estar muito concentrada nos conteúdos que estou a lecionar, não estou atenta ao vocabulário que os alunos empregam (“nobrezes”, por exemplo), sendo que este é um aspeto que devo melhorar, nas próximas semanas.

Durante estas duas quinzenas tive tendência a substituir os alunos na análise de documentos, durante as aulas. Penso que isto se poderá dever ao facto de querer cumprir a planificação ou por ter as aulas muito estruturadas, não deixando espaço para os alunos intervirem. Desta forma, notei que as aulas se tornaram muito expositivas e que, embora os alunos coloquem diversas questões, eu me tornei no foco das aulas, não permitindo que os alunos tivessem um papel ativo na

construção do seu conhecimento. Nas minhas próximas intervenções tentarei melhorar este aspeto.

Bibliografia

Faria, E. M. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1º CEB*. Minho: Universidade do Minho.

ANEXO 9 - REFLEXÃO DA 7.^a E 8.^a SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA - PORTUGUÊS

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, estou a ter a oportunidade de vivenciar diversas experiências de observação e contacto, com situações de prática profissional, num contexto real de trabalho.

Ao longo destas duas semanas houve necessidade de ir modificando as planificações que tinham sido elaboradas anteriormente. Um dos motivos que levou a essas alterações foi o facto da correção da ficha de avaliação sumativa ter demorado mais tempo do que o que estava previsto, visto que os alunos ficaram um pouco mais agitados que o habitual, por receberem os resultados das fichas.

A meu ver, a atividade em que os alunos sentiram mais dificuldades, durante esta quinzena, foi a audição de um conto e ordenação e legendagem das imagens correspondentes ao conto. Tendo em conta que os alunos ainda não tinham realizado uma atividade de audição, penso que esta foi importante para perceber se eram capazes de captar as informações essenciais acerca do mesmo. Os alunos foram capazes de ordenar as imagens, porém a legendagem das mesmas demorou mais tempo que o previsto. Como foi uma atividade realizada em grande grupo, tentei pedir a opinião a alguns alunos, sendo que tentei moderar e orientar as opiniões de cada um para chegar a uma legenda que estivesse correta. Considero que o facto de ter demorado mais tempo não foi algo negativo, visto que desta forma os alunos, com a minha orientação, conseguiram perceber que informações eram essenciais para o resumo, que seria realizado posteriormente. O resumo dos alunos foi realizado em casa, sendo que a partir da correção do mesmo consegui verificar que a maioria dos alunos teve em consideração aquilo que lhes tinha sido mencionado no texto elaborado anteriormente. Mesmo assim, houve alunos que ainda tiveram algumas dificuldades na ortografia das palavras. Considero que atividades de escrita são importantes, nesta fase, pois permitem aos alunos que compreendam os aspetos que devem melhorar de forma a tornar as suas produções escritas mais corretas a nível ortográfico e a nível criativo, por exemplo. Tal como referem Baptista, Viana & Barbeiro, “[o] desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa” (2011, p. 50).

A atividade em que eu penso que os alunos tiveram mais facilidade, durante esta quinzena, foi o estudo dos adjetivos. Tendo em conta que os alunos já conheciam este conteúdo, do 1.º CEB, não demonstraram grandes dificuldades. Penso que o PowerPoint acerca dos adjetivos cativou os alunos, levando-os a compreender os conteúdos através de exemplos simples e concretos. Os

alunos mostraram-se interessados e participativos durante a realização do esquema acerca dos adjetivos. Os alunos avaliados nesta aula não demonstraram dificuldades na resolução das tarefas propostas acerca deste conteúdo.

Nesta quinzena tentei ter em consideração os aspetos que me tinham sido evidenciados nas semanas anteriores, como por exemplo as questões orientadoras que colocava durante a interpretação dos textos. Nas semanas anteriores permiti que os alunos dispersassem um pouco, para além dos textos, o que nem sempre se revelou positivo. Penso que nesta quinzena consegui melhorar, visto que a interpretação dos textos não demorou tanto tempo. Também tentei ter mais cuidado com a projeção da minha voz durante as aulas, de forma a que todos os alunos me conseguissem ouvir. A circulação na sala de aula também foi outro aspeto que penso que consegui melhorar, pois não me coloquei no fundo da sala por períodos de tempo muito longos.

Nestas semanas pedi aos alunos que estudassem e preparassem a leitura dos textos, em casa. Penso que isto beneficiou a leitura dos textos, pois verifiquei que os alunos selecionados nos diversos dias leram, no geral, corretamente e com alguma entoação. Tentei chamar a atenção para a projeção de voz, entoação e velocidade da leitura dos alunos, que foram aspetos que, nas semanas anteriores, verifiquei que eram necessários melhorar. Assim, durante a leitura, tentei dar feedback aos alunos, de forma a que pudessem melhorar a sua leitura.

Durante a planificação destas duas semanas tentei organizar diversas atividades que motivassem os alunos e que tornassem as aulas mais dinâmicas, como por exemplo o jogo “Bingo das Palavras”, que foi uma atividade de consolidação dos conteúdos acerca das classes de palavras já trabalhadas com os alunos. Considero que a maioria dos alunos ficou entusiasmada por participar neste jogo, sendo que através das respostas dos alunos foi possível perceber se conseguiam integrar as palavras nas classes a que pertenciam. Os alunos avaliados demonstraram algumas dificuldades nesta tarefa, principalmente na distinção entre adjetivos numerais e quantificadores. Considero que o facto de esta atividade ter sido realizada no final da aula, não deixou muito tempo para os alunos pensarem e conseguirem estruturar o seu pensamento. Se, no futuro, tiver oportunidade de realizar este jogo, tentarei certificar-me que os alunos têm tempo suficiente para pensarem.

Também achei que era importante motivar os alunos para a leitura fora da sala de aula, levando para as aulas os livros de onde os contos trabalhados foram retirados. Muitos alunos referiram que tinham os livros em casa e outros mostraram-se interessados em ler os livros apresentados.

Bibliografia

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC.

ANEXO 10 - REFLEXÃO DA 5.^a E 6.^a SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – CIÊNCIAS DA NATUREZA

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, estou a ter a oportunidade de vivenciar diversas experiências de observação e contacto, com situações de prática profissional, num contexto real de trabalho.

Durante esta quinzena nem todas as planificações foram cumpridas. Na aula do dia 4 de abril, segunda-feira, os alunos demonstraram algumas dificuldades em compreender o processo da fotossíntese e a sua relação com a seiva bruta e com a seiva elaborada, sendo que não foi possível abordar a respiração celular nessa aula. Contudo, com a aula do dia 6 de abril, os alunos conseguiram esclarecer as suas dúvidas e compreender melhor os conceitos explorados.

Penso que, durante esta quinzena, ao abordar os conteúdos, fi-lo de uma forma muito estanque e compartimentada, levando a que os alunos não conseguissem fazer as conexões entre os diversos conteúdos e a demonstrarem mais dificuldades. Na minha opinião, isto aconteceu pelo facto de ter planificado muitos conteúdos e por me ter guiado pelo manual dos alunos. Por exemplo, na aula de segunda-feira poderia ter referido os estomas e a sua função para a fotossíntese e, conseqüentemente, para a planta. Considero que, pelo facto de ter compartimentado os conteúdos, não referi algumas ideias que, em certos momentos, poderiam ter sido importantes para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos os alunos.

Depois das semanas de observação, senti algum receio, relativamente ao facto de que estes alunos são curiosos e gostam de expor as suas experiências pessoais e as suas dúvidas, no decorrer das aulas. Por conseguinte, enquanto estive a planificar e a preparar as minhas intervenções, tentei antever possíveis reações dos alunos às atividades propostas, de forma a conseguir estar o mais preparada possível. Ainda assim, considero que me deveria ter preparado e fundamentado melhor cientificamente, pois os alunos formularam algumas questões, para as quais eu não tinha a certeza da resposta, como por exemplo: “As plantas também fazem fotossíntese se tiverem só a luz de um candeeiro, em vez da luz do sol?”; “A plasticina também é feita de borracha?”.

Nesta turma existem certos alunos que participam nas aulas e que tendem a expor as suas dúvidas. No entanto, existem diversos alunos que durante as aulas se mantêm calados e que nunca expõem as suas dúvidas. Por isso, tentei que todos os alunos participassem nas aulas, questionando-os, em particular os alunos com mais dificuldades, para os auxiliar a organizar o pensamento e para eu perceber se estavam a compreender o que estava a ser abordado. Nem sempre foi fácil, pois com as questões dos alunos mais participativos nem sempre consegui questionar todos os alunos.

Na aula do dia 13 de abril, os alunos preencheram dois esquemas acerca da importância das plantas para a qualidade do ar. Os esquemas foram preenchidos em grande grupo e, para tal, tentei solicitar a opinião de diversos alunos, de forma a criar uma pequena discussão, que levasse os alunos a pensar e a relacionar os conteúdos. Decidi entregar uma ficha com os dois esquemas desenhados (e que os alunos só tinham de completar), pois achei que seria uma maneira de poupar algum tempo (pois, provavelmente, alguns alunos iriam querer utilizar régua, de forma a aperfeiçoar o esquema, levando muito tempo para a realização da tarefa). Ao utilizar o preenchimento de esquemas, notei que os alunos estiveram atentos, interessados e, ao mesmo tempo, conseguiram estabelecer relações entre os conteúdos, sistematizando-os e registrando a informação.

Tentei estar atenta ao vocabulário empregue pelos alunos, corrigindo-o (quando algum dizia uma palavra/termo incorreto). Contudo, por vezes, devido à escassez do tempo, sinto que tenho tendência a concentrar-me nos conteúdos a abordar e a não prestar muita atenção a certos comentários que os alunos fazem durante a aula. Considero que devo melhorar neste aspeto, de forma a estar mais atenta ao que os alunos expressam e corrigi-los, sempre que necessário.

Penso que ainda tenho de melhorar, principalmente no que concerne à minha postura na sala de aula, perante os alunos. Deveria ser mais firme, estar mais atenta e não permitir certos comportamentos que os alunos têm durante as aulas. Penso que, por estar demasiado focada nos conteúdos que tenho de abordar, não consigo impor-me tanto quanto deveria na sala de aula. É algo em que irei trabalhar no futuro, de forma a poder melhorar. Mesmo assim, ao longo desta quinzena considero que os alunos estiveram interessados, embora nem sempre estivessem atentos e cumprissem as regras de sala de aula. Provavelmente, se os alunos tivessem realizado tarefas de aplicação dos conhecimentos, no decorrer das aulas, teria sido mais fácil captar a atenção e a concentração dos alunos.

No decorrer da quinzena, tentei circular pela sala de aula nos momentos em que os alunos estavam a analisar esquemas ou a ler um texto informativo, por exemplo. Desta forma consegui chamar a atenção dos alunos que estavam mais distraídos no fundo da sala, mas sem perder o foco das aulas. Todavia, quando percebia que a turma estava a dispersar ou quando necessitei de explicitar melhor um conteúdo mais importante, tentei deslocar-me para a frente da turma, de forma a que todos os alunos me pudessem observar.

A meu ver, o conteúdo em que os alunos sentiram mais dificuldades, durante esta quinzena, foi o processo da fotossíntese e a sua relação com a seiva bruta e a seiva elaborada (aula do dia 4 de abril). Assim, no final da aula, para tentar sistematizar o que foi abordado, pedi a um aluno que distinguisse a seiva bruta da seiva elaborada. Através do diálogo seguinte é possível perceber que

o aluno 19 ainda estava a confundir o processo da fotossíntese, e os seus fatores, com a seiva bruta, afirmando inicialmente que o dióxido de carbono também faz parte da seiva bruta.

Professora: “Distingue a seiva bruta da seiva elaborada.”

Aluno 19: “A seiva bruta é formada pela água e pelos sais minerais e pelo dióxido de carbono que a planta recebe.”

Professora: “Então o dióxido de carbono também é transportado pela seiva bruta?”

Aluno 19: “Não. É só a água e os sais minerais. Depois o dióxido de carbono é pelas folhas.”

Professora: “É o quê?”

Aluno 19: “É recebido, captado, da atmosfera. Depois a planta faz a fotossíntese e o dióxido de carbono, com a água e a luz solar, é transformado em oxigénio e glícidos. O oxigénio, como não é necessário para a planta, ela liberta-o para a atmosfera e os glícidos são espalhados para todas as partes da planta.”

Professora: “E o que é a seiva elaborada?”

Aluno 25: “É o que transporta os glícidos. Que são os nutrientes.”

Quando foi solicitado a outro aluno que explicitasse o que tinha compreendido acerca da fotossíntese, o aluno demonstrou que ainda não tinha compreendido bem este processo, referindo apenas um fator que entra neste processo:

Professora: “Explica o que entendes por fotossíntese.”

Aluno 25: “É um... processo que inclui o sol, a luz solar, que vai alimentar a planta.”

O conteúdo em que eu penso que os alunos tiveram mais facilidade, durante esta quinzena, foram os órgãos de reserva das plantas (aula do dia 6 de abril). Penso que por ser um conteúdo mais concreto e mais relacionado com o quotidiano dos alunos, estes não demonstraram grandes dificuldades em esquematizar as informações, em grande grupo.

Na aula do dia 11 de abril, os alunos realizaram uma atividade prática-laboratorial, de observação de estomas ao microscópio. Para a realização desta atividade tentei que os alunos se recordassem dos componentes de um microscópio e das regras de utilização do mesmo. Ao mesmo tempo, para que os alunos compreendessem o procedimento da atividade tentei criar uma atividade de ordenação dos diversos passos do procedimento, em grande grupo. Desta forma, penso que os alunos estiveram mais ativos durante a análise do procedimento da atividade. Considero que demorei algum tempo a explicar como iria decorrer a atividade de observação, o que poderá ter levado a que nem todos os alunos conseguissem observar as suas próprias preparações (preparadas em grupo) ao microscópio. Ao mesmo tempo, penso que no decorrer desta atividade houve alguma confusão, o que também poderá ter contribuído para que nem todos os grupos pudessem utilizar e observar as suas próprias preparações ao microscópio. Tendo em conta que só havia três microscópios disponíveis, um deles ficou com uma preparação que todos os alunos poderiam observar e os outros dois poderiam ser utilizados pelos diversos grupos. De acordo com Martins, *et al.* (2007, p. 38), as tarefas práticas são muito importantes para os alunos

como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento (...). No entanto, não é a simples manipulação de objectos

e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas (...), para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações (...).

No relatório de observação, o aluno 18 afirma que: “Observamos a parede celular e dentro dela vários estomas redondos com o ostíolo e as células-guarda lá dentro” (fig. 1). A partir desta observação podemos perceber que o aluno ainda não compreendeu onde se encontram os estomas (se dentro ou fora das células vegetais). O aluno 10 conclui que “[o]s estomas são constituído por um ostíolo e duas células-guarda; os estomas são encontrados na parte interior da folha” (fig. 2). Este aluno conseguiu observar a constituição dos estomas e afirma que os estomas estão no interior das folhas. Quando o aluno afirma que “os estomas são encontrados no interior da folha” poderá não ter compreendido que os estomas não fazem parte da constituição das células vegetais.

➤ **Observação:**
Observamos a parede celular e dentro dela vários estomas redondos com o ostíolo e as células-guarda lá dentro.

Figura 1 - Observação do aluno 18 (Relatório)

➤ **Conclusão:**
Os estomas são constituído por um ostíolo e duas células-guarda. Os estomas são encontrados na parte interior da folha.

Figura 2 - Conclusão do aluno 10 (Relatório)

Penso que, nesta quinzena, as aulas foram muito expositivas e que deveria ter encontrado estratégias que levassem os alunos a construir o conhecimento de forma mais ativa. Contudo, devido ao facto de querer abordar vários conteúdos não consegui que os alunos participassem tanto quanto deveriam. Assim sendo, nas próximas semanas deverei melhorar este aspeto.

Bibliografia

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO 11 - REFLEXÃO DA 9.^a E 10.^a SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Durante esta quinzena nem todas as planificações foram cumpridas. Na aula do dia 2 de maio, segunda-feira, a observação de frutos demorou mais tempo do que eu tinha previsto, fazendo com que não fosse possível abordar a germinação das sementes, nessa mesma aula. Deste modo, os conteúdos acerca da reprodução das plantas sem flor também não foram totalmente abordados na aula do dia 4 de maio, como estava inicialmente planejado. Contudo, com a aula do dia 9 de maio, foi possível abordar os restantes conteúdos, esclarecer as dúvidas dos alunos para a ficha de avaliação e realizar algumas tarefas de consolidação de conteúdos.

Ao longo desta quinzena, tentei abordar os conteúdos de uma forma menos estanque e compartimentada, tentando que os alunos fizessem conexões entre os diversos conteúdos. Desta forma, em comparação com a quinzena anterior, penso que consegui melhorar um pouco neste aspeto, relacionando os novos conteúdos com os conteúdos que já tinham sido abordados com os alunos, anteriormente. Por exemplo, na aula em que a germinação das sementes foi abordada (4 de maio), tentei que os alunos refletissem acerca da atividade experimental realizada no ano anterior, relativamente à germinação do feijão. Assim, os alunos conseguiram recordar-se de algumas condições necessárias para que ocorra a germinação das sementes e relacionar essas condições com os conteúdos que estavam a ser abordados.

Tal como na quinzena anterior, tentei que a participação dos alunos fosse variada, questionando-os e solicitando que contribuíssem com a sua opinião durante as discussões em grande grupo. Desta maneira, eu consegui perceber mais facilmente se os alunos estavam a compreender o que estava a ser abordado, sendo ao mesmo tempo uma forma de os auxiliar a organizar o pensamento. No entanto, nem sempre foi fácil gerir as discussões em grande grupo, visto que há alunos que colocam diversas questões e que nem sempre respeitam as regras de sala de aula. Penso que ainda deveria manter uma postura mais firme perante os alunos e não permitir certos comportamentos que estes têm durante as aulas.

Durante as aulas tentei estar atenta ao vocabulário empregue pelos alunos e por mim mesma, corrigindo-o sempre que não estava correto, cientificamente.

Nestas duas semanas tentei não recorrer ao uso de materiais em suporte de PowerPoint, de forma a diversificar as estratégias usadas em sala de aula. Assim, para abordar a reprodução de plantas sem flor, por exemplo, na aula do dia 4 de maio, construí um esquema da reprodução do feto, em diálogo com os alunos. Notei que, em comparação com o uso de esquemas em PowerPoint, os alunos ficaram mais interessados em registar nos seus cadernos diários o esquema construído no

quadro. Ao mesmo tempo, notei que a construção do esquema em grande grupo levou a que os alunos discutissem e refletissem acerca dos conteúdos. Por conseguinte, notei que os alunos estiveram atentos, interessados e, ao mesmo tempo, conseguiram estabelecer relações entre os conteúdos, sistematizando-os e registando a informação.

Outra estratégia que tentei adotar durante esta quinzena foi levar para a sala de aula alguns recursos que permitiram aos alunos visualizar os conteúdos que estavam a ser abordados. Um exemplo disso foram os frutos que os alunos puderam observar, assim como folhas de feto com soros na página inferior. O facto de estar atenta às observações dos alunos também me permitiu levar outros recursos para a sala de aula. Por exemplo, na aula do dia 2 de maio, após a observação de frutos, um aluno questionou:

Aluno 27: Mas nem todas as plantas com flor têm fruto. Então e as roseiras?

Professora: Se as plantas têm flor também têm fruto. As roseiras também têm.

Aluno 27: Mas qual? Como é?

Por conseguinte, na aula seguinte levei para a sala de aula frutos de roseira para que os alunos tivessem a oportunidade de contactar com estes frutos e para os alertar para a importância de estarem mais atentos ao meio que os rodeia. Nessa aula, durante a observação dos frutos da roseira, os alunos já afirmaram:

Alunos: Oh! Uau!

Aluno 1: Ah! Sim! Dá para ver as sépalas ali.

Desta forma, consegui perceber que a maioria dos alunos não tem muito contacto com a natureza e o mundo que os rodeia, sendo que não estavam despertados para os fenómenos que os rodeiam (e não sendo capazes de os relacionar com o que estava a ser abordado em sala de aula). Também pude perceber isto através da atividade de observação de frutos. A maioria dos alunos, ao receber os frutos, abanou-os, tentou ouvir o barulho que faziam ao ser abanados e perguntou se podia comer o fruto, demonstrando um processo de descoberta dos frutos através dos sentidos. O que também me deixou um pouco surpreendida, nessa atividade, foi o facto de que alguns alunos não conheciam os frutos que estavam a observar (amêndoas, avelãs e vagens de ervilheira), questionando-me diversas vezes para tentarem perceber do que se tratava. Nestas ocasiões tentei perceber se havia algum aluno que conhecesse os frutos e que os conseguisse identificar, de forma a dar uma resposta aos colegas, tal como se pode verificar no diálogo seguinte (que se desenrolou durante a observação da amêndoa):

Alunos: Podemos comer? Isto é o quê?

Professora: Vejam lá se descobrem o que é.

Aluno 25: Umas sementes.

Aluno 11: Isto é uma amêndoa?

Aluno 3: É o fruto de uma amendoeira.

Aluno 4: Pensava que era um caroço de pêssego...

Na minha opinião, os alunos não estão habituados a observar estes frutos, sendo que o que eles conhecem (e comem) são as suas sementes. Penso que, atendendo a este facto, poderia ter pedido aos alunos que registassem nas suas observações todas as propriedades físicas dos frutos que estavam a observar (textura, cor, cheiro, entre outras), para que a observação ficasse mais completa e os alunos tivessem a oportunidade de se aperceberem destes aspetos. Mesmo assim, penso que esta atividade foi importante para os alunos, tendo em conta que as atividades práticas são essenciais para as crianças, “(...) como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget” (Martins, et al., 2007, p. 38).

Considero que nesta atividade os alunos, inicialmente, tiveram dificuldade em compreender o que deveriam registar nas suas observações e de como deveriam legendá-las. Quando expliquei que os alunos deveriam desenhar o fruto como o viam por fora e por dentro, alguns alunos quiseram saber como poderiam denominar a parte mais exterior do fruto (casca). Assim, eu expliquei, oralmente, que poderiam legendar essa parte como sendo o epicarpo. Contudo, ao analisar os registos dos alunos verifiquei que muitos confundiram o epicarpo com o pericarpo, sendo que por vezes substituíram o pericarpo por epicarpo ou não legendaram o pericarpo, como se pode verificar nos exemplos das figuras 1 e 2.

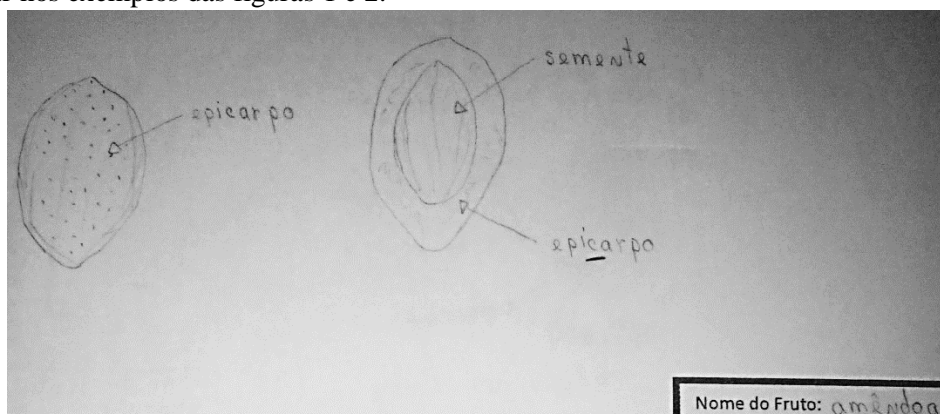


Figura 1 – Registo da observação da amêndoa do aluno 26

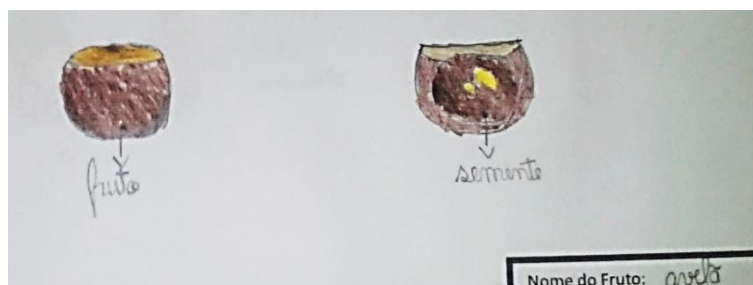


Figura 2 - Registo da observação da avelã do aluno 8

A partir desta atividade verifiquei que a maioria dos alunos conseguiu distinguir os frutos observados e classificá-los como frutos secos ou frutos carnudos:

Professora: Em que é que estes frutos são diferentes?

Aluno 23: Nas sementes. Umas são maiores que as outras.

Aluno 19: Há uns em que não é o fruto que se come. São as sementes.

Professora: Nalguns frutos que viram vocês não comem o pericarpo.

Aluno 24: As amêndoas.

Aluno 27: E há pericarpos que são mais ricos em água.

Professora: E também há frutos que têm um pericarpo mais seco. Normalmente chamamos-lhes como?

Aluno 15: Frutos secos.

Aluno 13: Em que comemos a semente.

Professora: Exatamente. E os frutos que têm um pericarpo mais rico em água, como é que os havemos de chamar?

Aluno 20: Frutos carnudos.

Com esta atividade de descoberta guiada pretendia que os alunos estivessem mais ativos na construção do seu conhecimento e que realizassem aprendizagens significativas. De acordo com Novak (1999, p. 23),

[p]ara aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece. Pelo contrário, na aprendizagem memorística, o novo conhecimento pode adquirir-se simplesmente mediante a memorização verbal e pode incorporar-se arbitrariamente na estrutura de conhecimentos de uma pessoa, sem interagir com o que já lá existe.

Tal como já referi anteriormente, a atividade de observação dos frutos demorou mais tempo que o esperado e, por isso, a germinação das sementes só foi abordada na aula seguinte. Penso que este foi o conteúdo em que os alunos demonstraram menos dificuldades, tendo em consideração que no ano anterior já o tinham abordado e realizado uma atividade experimental acerca da germinação das sementes de feijão. Assim, tornou-se mais fácil para que os alunos se recordassem das condições necessárias à germinação das sementes.

A meu ver, o conteúdo em que os alunos sentiram mais dificuldades, durante esta quinzena, foi a reprodução das plantas sem flor (aulas dos dias 4 e 9 de maio). Inicialmente, quando questionei os alunos acerca de que plantas sem flor conheciam, os alunos referiram plantas como o pinheiro, a hera e outras plantas com flores que os alunos não identificam tão facilmente. Achei que os alunos compreenderiam melhor se lhes desse o exemplo das pinhas e dos pinhões, como sendo os frutos e as sementes do pinheiro. Desta forma perceberam que existem plantas com flor, mas que não nos atraem tanto como as flores de outras plantas. Assim, os alunos referiram o musgo e o feto como sendo plantas sem flor.

Professora: Se não têm flor como é que se reproduzem?

Aluno 19: Com o pólen.

Professora: Não são grãos de pólen, pois estas plantas não têm flor.

Aluno 20: São esporos.

Para que os alunos conseguissem visualizar mais facilmente uma das fases da reprodução dos fetos, levei para a sala de aula folhas de feto com soros na página inferior. Embora os alunos tenham compreendido onde se encontram os esporos, não conseguiram compreender a função do

protálo, que se forma após a germinação dos esporos. Portanto, na aula seguinte foi necessário abordar novamente a reprodução do feto e do musgo, para que os alunos a compreendessem melhor e esclarecessem as suas dúvidas. Ainda assim, através da análise da ficha da avaliação, verifiquei que alguns alunos não conseguiram identificar como é que estas plantas se reproduziam.

No decorrer da quinzena, tentei circular pela sala de aula, principalmente nos momentos em que os alunos estavam a realizar observações ou a resolver tarefas de consolidação de conteúdos. Nesses momentos, a minha circulação na sala de aula tornou-se essencial, pois só assim consegui auxiliar os alunos que demonstravam algumas dificuldades e, simultaneamente, verificar o trabalho realizado por todos.

Considero que os alunos estiveram interessados ao longo desta quinzena, embora nem sempre estivessem atentos e cumprissem as regras de sala de aula.

Bibliografia

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenriero-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Novak, J. D. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.

ANEXO 12 - REFLEXÃO DA 11.^a E 12.^a SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA - MATEMÁTICA

Durante esta quinzena nem todas as planificações foram totalmente cumpridas. Penso que, ao planificar, não me apercebi que as tarefas para os alunos resolverem levariam muito tempo a serem resolvidas e corrigidas. Isto levou a que, por vezes, a correção de algumas tarefas demorasse mais tempo que o esperado, deixando menos tempo para a resolução de outras tarefas.

Na aula do dia 17 de maio, a atividade de construção de gráficos circulares demorou mais tempo que o esperado e só foi terminada na aula seguinte. Penso que, inicialmente, eu não consegui expressar muito bem o que pretendia que os alunos fizessem e, por isso, notei que estes sentiram algumas dificuldades em compreender o que lhes estava a ser pedido. Quando me apercebi disto esquematizei no quadro a fase inicial da construção do gráfico circular (Figura 1) e, mais tarde, mostrei aos alunos um exemplo de uma superfície circular que eu tinha elaborado previamente (Figura 2 e Figura 3). Desta forma, penso que os alunos conseguiram construir mais facilmente o gráfico (Figura 4).



Figura 1 - Início da construção da superfície circular (aluno 19)



Figura 2 - Superfície circular construída pelo aluno 15



Figura 3 - Superfície circular construída pelo aluno 21



Figura 4 - Construção do gráfico circular (aluno 18)

Apesar das dificuldades iniciais, considero que no fim desta atividade a maioria dos alunos conseguiu compreender como é que o gráfico circular é construído. O que mais me surpreendeu na realização desta atividade foi o facto de os alunos terem conseguido perceber de que forma poderiam achar o raio exato da superfície circular que tinham construído (a partir da junção das barras do gráfico de barras), como se pode perceber na discussão seguinte:

Professora: Como é que podemos construir o gráfico circular a partir desta superfície circular que construímos?

Aluno 17: Temos de usar o compasso.

Aluno 20: Precisamos de saber a medida do raio.

Professora: E como é que nós vamos saber a medida do raio?

Aluno 4: Com a régua.

Aluno 17: Mete-se isto [superfície circular] em cima da mesa, abrimos o compasso com a ponta seca num ponto em cima disto [superfície circular] e abrimos o compasso até ao meio.

Professora: Assim vamos estimar a medida do raio. Então quanto será?

Aluno 11: Cinco centímetros.

Aluno 4: Treze. Ah não...

Aluno 17: Dois centímetros.

Aluno 15: Vamos ver pelo perímetro.

Professora: Então temos aqui várias opiniões. Então como é que vamos fazer para ser o mais exato possível?

Aluno 1: Nós sabemos o perímetro. Então temos de dividir o perímetro por pi e depois por dois.

Professora: Porquê? Como é que se acha o perímetro de uma circunferência?

Aluno 1: O perímetro é diâmetro vezes pi. Neste caso é 13 que é igual ao diâmetro, que nós não sabemos, vezes 3,14. (A professora regista no quadro o que o aluno refere)

Aluno 11: Agora vamos deixar a letra de um lado, passar para a operação inversa. Diâmetro igual a 13 a dividir por 3,14. Que dá 4, 140... (a professora regista no quadro a medida que o aluno vai referindo os dados)

Professora: Se calhar temos de arredondar este valor para conseguirmos construir mais facilmente o nosso gráfico.

Aluno 20: Às unidades. Fica 4 centímetros. E descobrimos o diâmetro.

Professora: Sim achámos o diâmetro. E agora como é que descobrimos o raio?

Aluno 13: O raio é 2. Porque é a dividir por dois.

Antes da realização da atividade tinha pensado que os alunos iriam achar a altura da barra construída inicialmente, contando o número de quadriculas (26), e de seguida iriam dividir essa altura por dois, ficando com um raio de 13 quadriculas. Embora alguns alunos tenham conseguido perceber logo que poderiam calcular o raio exato utilizando a fórmula o perímetro de uma circunferência, reparei que outros alunos tentaram achar o raio da forma que eu tinha previsto, apercebendo-se pouco tempo depois que essa forma não seria correta.

Após a realização da atividade, apercebi-me que, embora eu também tivesse auxiliado os alunos, esta atividade esteve mais focada neles, dando-lhes um papel mais ativo. Este foi um aspeto que eu tentei melhorar tendo em consideração as minhas atuações da quinzena anterior. Na minha opinião, pelo facto de ter sido uma atividade um pouco diferente do que temos realizado com os alunos, estes também demonstraram mais motivação e interesse durante a realização da mesma. Considero que, durante a realização desta atividade houve diversos momentos em que a maioria dos alunos se mostrou bastante participativa, contribuindo para as discussões em grande grupo.

Ao longo destas duas semanas os alunos resolveram diversas atividades relacionadas com os conteúdos que têm vindo a ser abordados até ao momento (relacionados maioritariamente com as isometrias e a organização e tratamento de dados). Assim, enquanto planificava esta quinzena tentei escolher tarefas diversificadas e que permitissem que os alunos desenvolvessem, para além do seu conhecimento, capacidades transversais como o raciocínio, a comunicação e conexões com conteúdos abordados anteriormente. Nem sempre foi possível resolver todas as tarefas que tinham sido planificadas, no entanto tentei que, nas tarefas que foram resolvidas, fossem os alunos a explicitar as possíveis resoluções para as tarefas e que estes explicitassem as suas dúvidas.

Nesta quinzena tentei circular pela sala de aula e estar mais atenta às produções dos alunos e ao que eles registam (ou não) no seu caderno diário. Em determinadas ocasiões, reparei que nem todos os alunos estavam a registar as informações no seu caderno ou a resolver as tarefas propostas. Ao mesmo tempo tentei aperceber-me das estratégias de resolução que os alunos utilizavam para resolver as tarefas, para que durante a discussão das tarefas fosse possível diversificar as estratégias abordadas. Contudo senti algumas dificuldades em circular e verificar isto em todos os alunos devido à falta de tempo e ao elevado número de alunos na turma.

No decorrer das aulas, tentei estar atenta ao vocabulário empregue pelos alunos, corrigindo-o (quando algum dizia uma palavra/termo incorreto). Ao mesmo tempo, tentei estar atenta ao meu discurso e perceber se estava a empregar os termos de forma correta, ou não. Também tentei estar atenta à minha linguagem, tentando utilizar os termos mais corretos cientificamente, sendo que “(...) o professor deve dar atenção à linguagem utilizada que, sendo familiar aos alunos, deve promover o sentido de rigor, de acordo com o seu nível de desenvolvimento” (Martins & Ponte, 2010, p. 14).

Na minha opinião, os conteúdos em que os alunos sentiram mais dificuldades durante esta quinzena foram os conteúdos relacionados com as isometrias. Durante a realização de tarefas acerca destes conteúdos notei que a maioria dos alunos sentiu muita dificuldade na realização dessas tarefas afirmando: “Já não me lembro”; “Mas como é?”; “É assim?”; “Eu não consigo”. Assim, foi possível perceber que os alunos confundiam os passos para realizar uma reflexão axial, uma reflexão central e uma rotação. Também me apercebi que muitos alunos não utilizavam os materiais devidos para realizar as isometrias. Nesses momentos senti necessidade de rever estes conteúdos, explorando algumas tarefas em grande grupo e questionando toda a turma sobre como proceder para resolver as tarefas.

Ainda assim, foi necessário apoiar alguns alunos de uma forma mais individual para que estes conseguissem compreender melhor os conteúdos. Na minha opinião, os alunos não se recordavam do que tinha sido abordado anteriormente possivelmente devido ao facto de os conteúdos relativos às isometrias necessitarem de uma grande capacidade de abstração e de os alunos não terem realizado atividades que lhes permitissem compreender os conteúdos e realizar aprendizagens significativas. Penso que teria sido necessário termos planificado atividades que permitissem que os alunos construíssem os conhecimentos e chegassem aos conteúdos de uma forma mais ativa. Contudo, a falta de tempo não permitiu que isto fosse possível.

A atividade em que eu penso que os alunos tiveram mais facilidade, durante esta quinzena, foi a realização do campeonato do jogo “Ouri”. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados por jogar este jogo, tendo em consideração que a maioria dos alunos já tinha jogado o jogo e já conhecia as

suas regras. Durante a organização do jogo tentei que diversos elementos da turma colaborassem e me auxiliassem, principalmente no sorteio dos alunos para os diversos jogos do campeonato e na distribuição de material pelos grupos de alunos. Penso que durante a implementação desta atividade eu poderia ter-me imposto mais e ter sido mais firme perante os alunos, visto que durante alguns momentos houve alguma confusão e os alunos tinham tendência a aumentar o seu tom de voz para comunicar com os colegas. Nesta atividade reparei que os alunos 23 e 25 nem sempre respeitaram as regras do jogo, deixando os colegas um pouco frustrados e chateados, sendo que quando eram chamados à atenção negavam o incumprimento das regras. Mesmo assim, penso que os restantes alunos se mostraram bastante interessados e participativos, cumprindo as regras do jogo e respeitando os colegas. Neste sentido, Almeida (2000, p. 57) refere que a

educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática *democrática* enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.



Figura 5 - Alunos a jogar "Ouri"

No dia 25 de maio os alunos resolveram a ficha de avaliação. Através da análise das fichas de avaliação é possível perceber que, no geral, os alunos mostraram dificuldades tanto nos conteúdos relativos às isometrias como nos conteúdos relativos à organização e tratamento de dados. Por exemplo, o aluno 8, na resolução de uma tarefa acerca da reflexão central de centro P, desenhou um eixo de reflexão que passa por P e refletiu a Figura através do eixo de reflexão, como se pode observar na Figura 6.

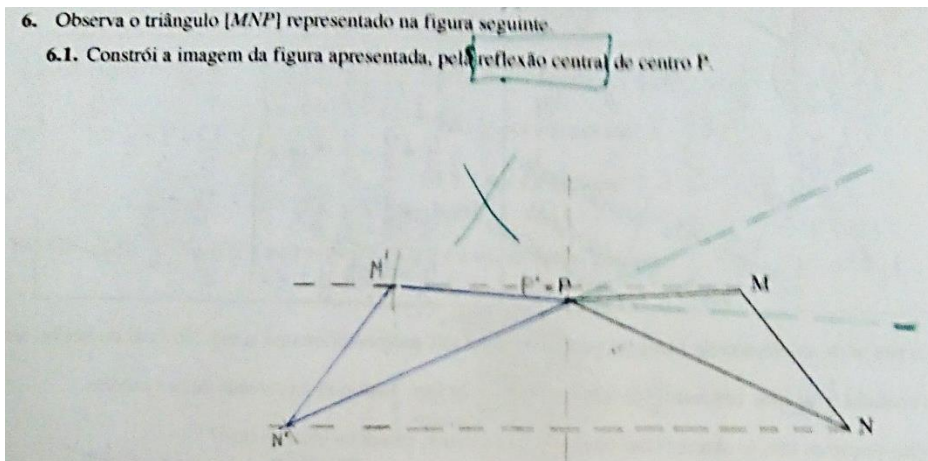


Figura 6 - Resolução do aluno 8 na questão 6.1 da ficha de avaliação

Na resolução das questões 9.4 e 9.5, em que os alunos tinham de construir um gráfico de barras e um gráfico circular, respetivamente, compreende-se que os alunos não colocaram o título e a legenda dos gráficos, preocupando-se essencialmente com a organização dos dados nos mesmos (Figuras 7 e 8).

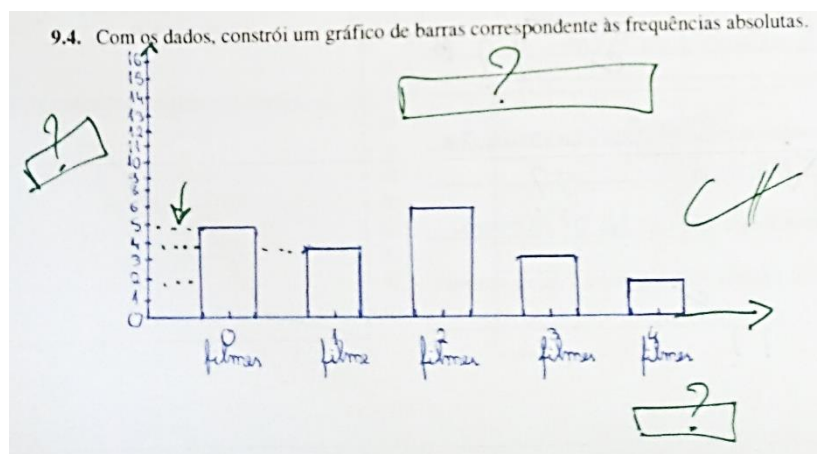


Figura 7 - Resolução do aluno 8 na questão 9.4 da ficha de avaliação

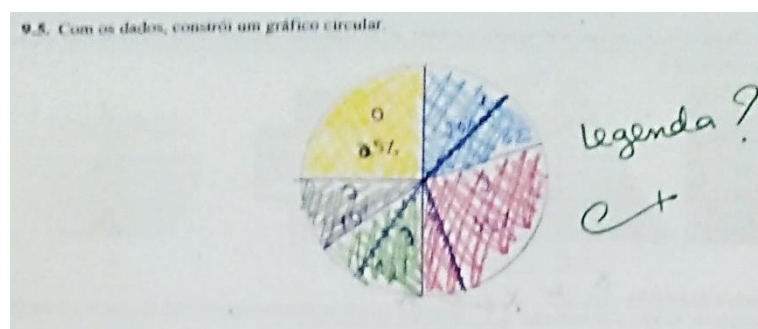


Figura 8 - Resolução do aluno 6 na questão 9.5 da ficha de avaliação

Bibliografia

Almeida, P. N. (2000). *Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.

Martins, M. E. & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

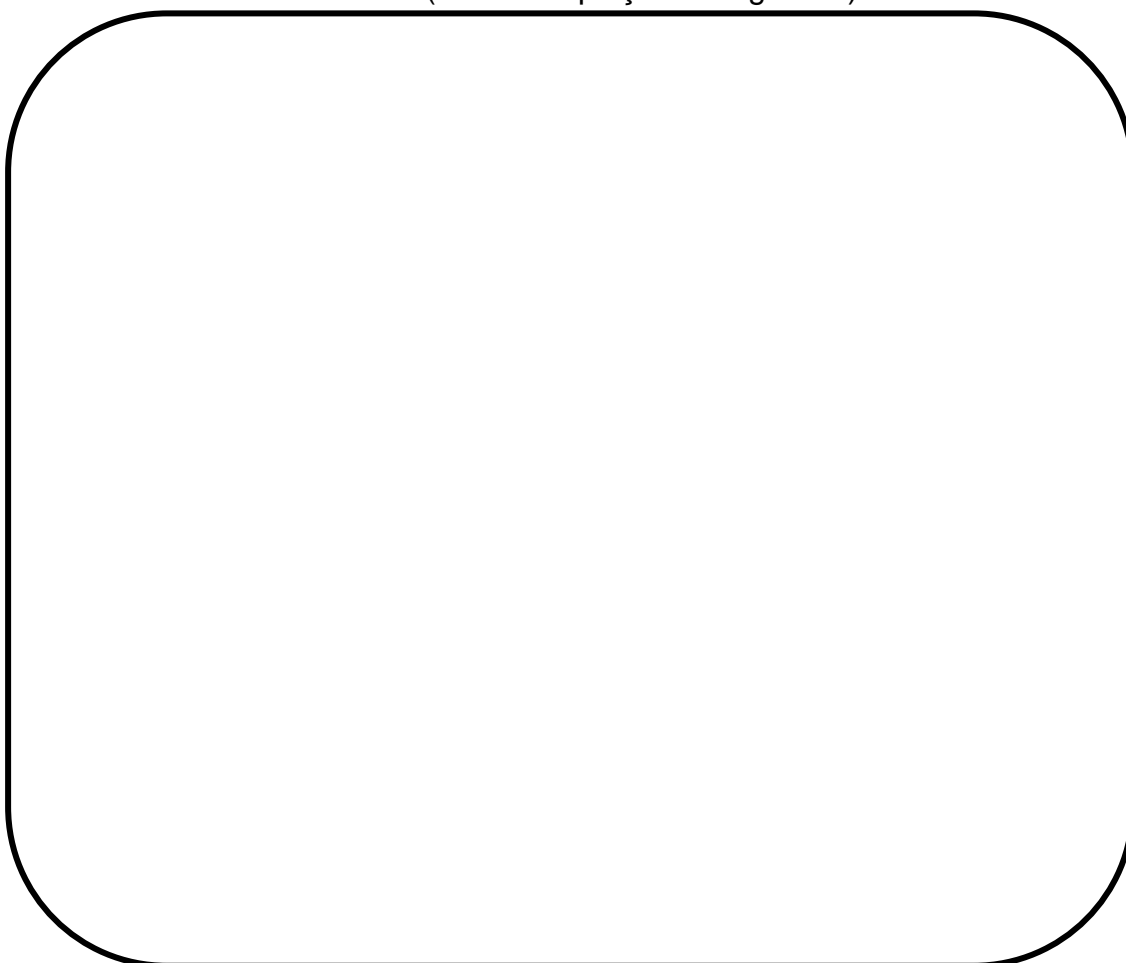
ANEXO 13 – PRÉ-TESTE

Nome _____ Data ___/___/_____

1. Para ti, o que é uma família?

2. Achas que todas as famílias são iguais? Justifica a tua resposta.

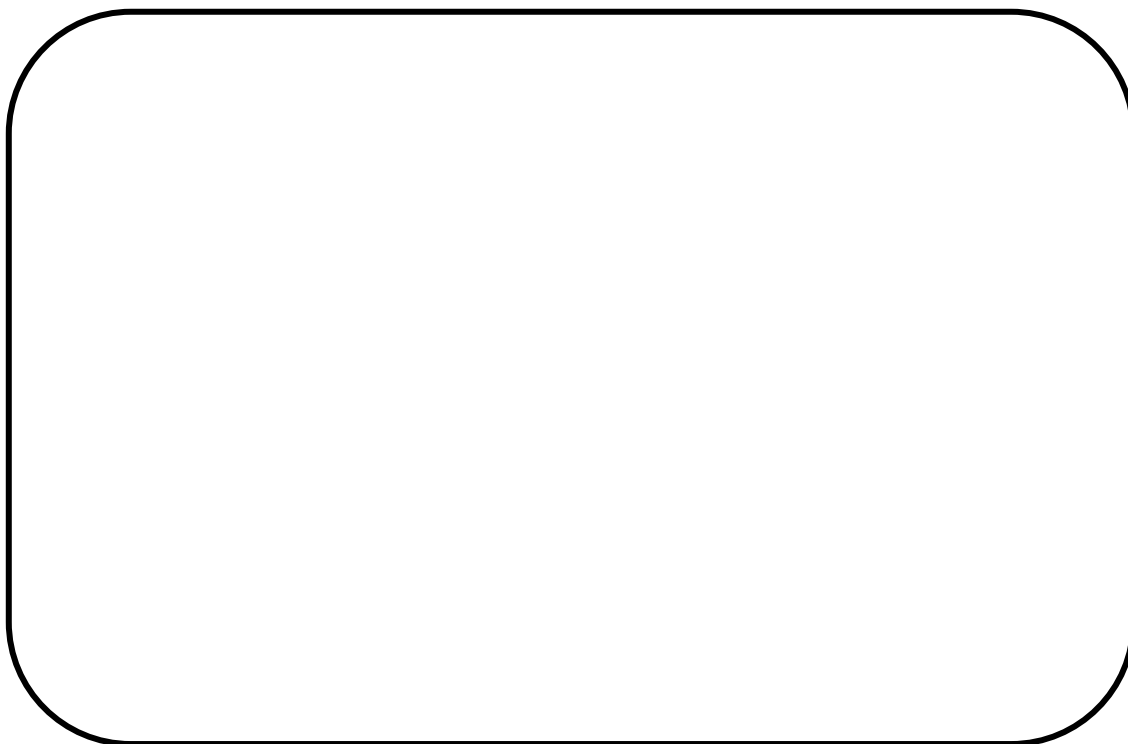
3. Desenha a tua família (não te esqueças de legendar).



4. Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois.

	Masculino	Feminino	Masculino e Feminino
Passar a ferro			
Chorar			
Conduzir um camião			
Ter força e coragem			
Ver futebol			
Pôr a mesa			
Fazer reparações			
Limpar o pó			
Dizer “gosto de ti”			

5. Desenha, no espaço a seguir, o teu jogo/brinquedo preferido (não te esqueças de legendar).



6. Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo.

	Menino	Menina	Menino e Menina
Bola			
Carro			
Boneca			
Pião			
Corda			
Legos			
Bicicleta			
Computador			

7. Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por homens? Se sim, qual? Porquê?

8. Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por mulheres? Se sim, qual? Porquê?

9. Para ti, o que é a higiene?

10. Achas que a higiene é importante? Justifica a tua resposta.

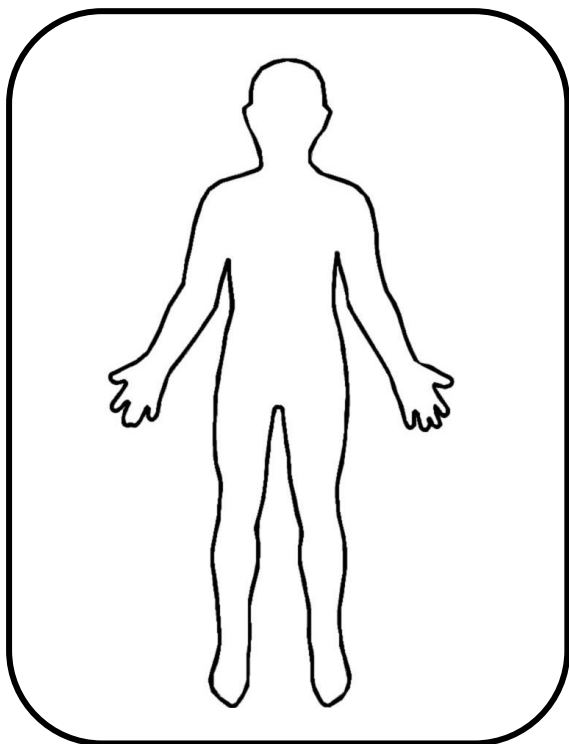
11. Identifica três hábitos de higiene que praticas.

12. Qual o hábito de higiene que é mais difícil para ti? Porquê?

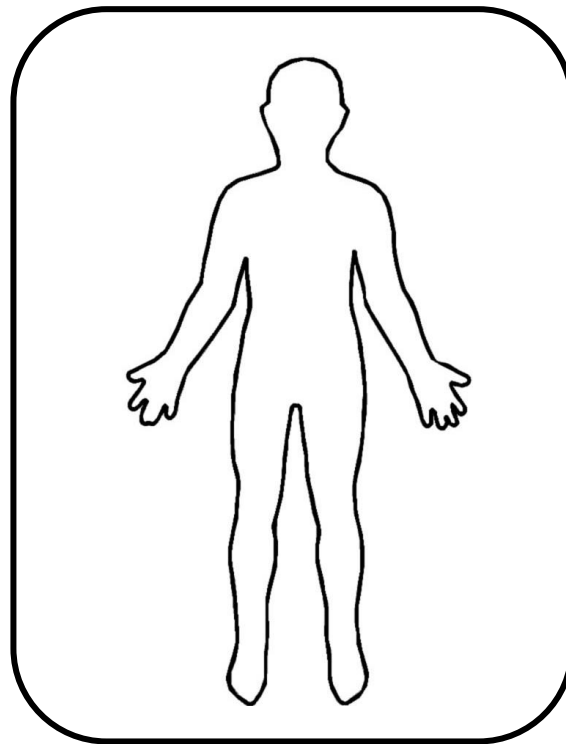
13. Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma.

14. Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma.

15. Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade.



Menino



Menina

ANEXO 14 - PÓS-TESTE

Nome _____ Data ___/___/___

1. Completa o quadro com um X, indicando se achas que os comportamentos apresentados são masculinos, femininos ou os dois.

	Masculino	Feminino	Masculino e Feminino
Passar a ferro			
Chorar			
Conduzir um camião			
Ter força e coragem			
Ver futebol			
Pôr a mesa			
Fazer reparações			
Limpar o pó			
Dizer "gosto de ti"			

2. Completa o quadro, colocando um X por baixo de quem consideras que pode pertencer o jogo/brinquedo.

	Menino	Menina	Menino e Menina
Bola			
Carro			
Boneca			
Pião			
Corda			
Legos			
Bicicleta			
Computador			

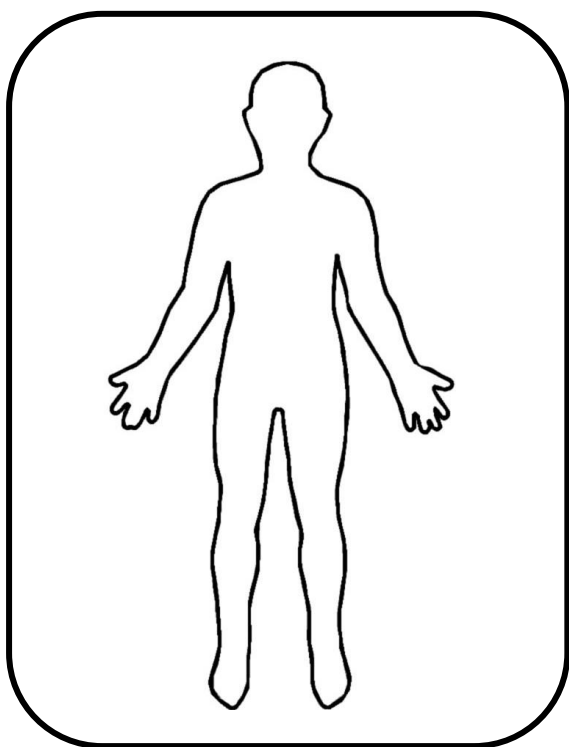
3. Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por homens? Se sim, qual? Porquê?

4. Conheces alguma profissão que só possa ser desempenhada por mulheres? Se sim, qual? Porquê?

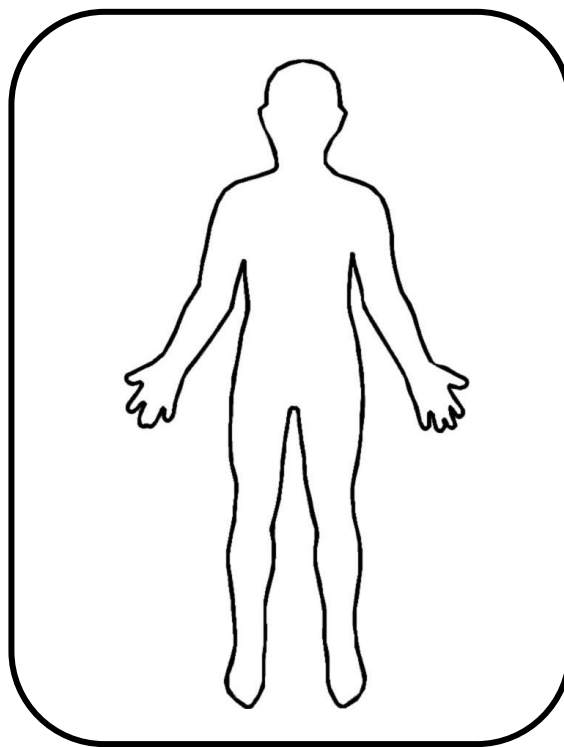
5. Indica três diferenças entre os meninos e as meninas da tua turma.

6. Indica três semelhanças entre os meninos e as meninas da tua turma.

7. Desenha nas silhuetas o corpo de um menino e o corpo de uma menina da tua idade.



Menino



Menina

ANEXO 15 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 2 DE JUNHO DE 2015, RELACIONADA COM AS TAREFAS DOMÉSTICAS

Prof.: De que é que tratava este vídeo?

Aluna: De fazer as tarefas de casa.

Aluno: Das tarefas domésticas.

Prof.: Houve alguma coisa que vos tenha surpreendido?

Aluno: Não.

Aluno: Que... Eu não sabia... Eu pensava que era outro tema.

Prof.: Pensavas que era outro tema. Mas naquilo que viste houve alguma coisa que te surpreendeu?

Aluno: Nada.

Aluna: O que a mim me surpreendeu foi quem estava a fazer aquelas tarefas domésticas eram os adultos. Porque é que não eram crianças?

Aluno 4: Mas eram... Também estavam lá adolescentes. Por isso... É quase o mesmo...

Aluna: Adolescentes... Mas também não eram crianças! Olha eu às vezes também ajudo a minha mãe. Porque é que não estavam lá...

Aluno: Eu também meto a mesa.

Prof.: Estás a dizer que as crianças também devem ajudar.

Aluna: Sim.

Prof.: Mas imagina que nestas casas, destas pessoas, não havia crianças.

Aluno: Não tinham filhos.

Aluno 4: Ou podiam ter filhos já grandes.

Aluno: O que me surpreendeu foi a música.

Prof.: Mas vamos concentrarmo-nos no que o [Aluno 3] disse. Parecia que os homens estavam a fazer aquilo que estamos habituados a ver as mulheres fazer e as mulheres faziam o que nós, habitualmente, vemos os homens a fazer. Vamos ver o vídeo outra vez para ver se isto é verdade.

Aluno: Mas quem está trocado são os homens.

Aluno: Pois.

Aluno 3: Ou as mulheres.

Aluno 4: Os homens e as mulheres.

(Durante a visualização do vídeo pela segunda vez)

Aluno 4: Já repararam que as coisas que as raparigas fazem costumam ser as coisas que os homens costumam fazer?

(Depois da visualização do vídeo pela segunda vez)

Aluna 1: Eu faço muitas tarefas em casa.

Prof.: Neste vídeo, já aqui disseram o [Aluno 4] e o [Aluno 3], que não parece normal ver os homens a fazer estas coisas. Não é normal, mas pode ser assim ou não?

Aluno: Pode. Sim.

Prof.: Será que pode? Será que certas tarefas só são para mulheres? Passar a ferro, pôr a mesa...

Aluno: Não. Pode ser para homens.

Aluno: Depende da idade dos homens...

Prof.: [Aluno], concordas com os teus colegas? Será que passar a ferro, por exemplo, é só para mulheres? Ou os homens também o podem fazer?

Aluno: Podem.

Prof.: Não há nenhuma regra ou lei que diga que os homens fazem umas coisas e as mulheres fazem outras.

Aluno (a rir): Então as meninas podem brincar com os carros e os meninos com as bonecas!

Prof.: Porque não?

Vários(as): Sim!

Aluna 2: Eu tenho carros.

Aluna: Eu gosto do brincar com carros.

Prof.: Mas há pouco, quando estávamos a ver o vídeo, a [Aluna 2] estava a dizer-me uma coisa. Diz lá para toda a turma ouvir.

Aluna 2: Eu lá em casa faço a minha cama, ponho a mesa, faço o comer, lavo a loiça.

Aluno 3: Eu uma vez também passei a ferro e queimei o dedo.

Prof.: É preciso cuidado

Aluno: Em tua casa também passas a ferro e fazes a comida?

Prof.: Depende. Durante a semana estou aqui em Leiria e estou com outras colegas de casa. No fim de semana vou para casa dos meus pais e lá eles também me ajudam. O meu pai também passa a ferro, todos nós fazemos a limpeza de casa, todos nós aspiramos e limpamos o pó.

Aluno: Eu também aspiro.

Aluno: Aspirar é fácil.

Aluno 3: Eu ponho a mesa.

Aluno: Eu em minha casa também lavo as sanitas, limpo a janela... O que é que eu faço mais? Hmm... Faço muita coisa.

Vários(as): Eu também faço!

Aluno: Eu lavo a loiça.

Aluna 1: Eu faço a minha cama, arrumo o meu quarto e também às vezes ajudo a minha mãe a fazer o jantar. Houve uma vez que tentei fazer o arroz mas ficou todo queimado. Só à segunda vez é que ficou bem.

Aluna 2: As tarefas domésticas que as senhoras fazem não quer dizer que os homens não as possam fazer.

Prof.: Claro que não. Imaginem que um homem vive sozinho.

Aluno 4: Faz tudo.

Aluno 3: Tem de fazer de tudo.

Prof.: Não podia contratar uma empregada?

Aluno: Mas assim gasta dinheiro.

Aluno: Ele tem de fazer tudo.

Prof.: Se não fizer fica com a casa toda suja... O homem tem de fazer de tudo, tal como a mulher. Têm de saber fazer tudo.

Aluna: Às vezes o meu pai diz assim à minha madrasta: “Queres que eu faça o quê?” E a minha

madrasta diz: “Ah! Deixa estar. Podes ficar a ver televisão...”

Prof.: Isso já tem que ver com a atitude da tua madrasta. Ela não quer ajuda.

Aluna: O meu pai está lá a dizer alguma coisa e a minha madrasta diz: “Sai daí que eu limpo isso”.

Prof.: Mas o teu pai tem boas intenções. Ele quer ajudar. O teu pai pergunta à tua madrasta o que é que é preciso e as vezes até começa a ajudar.

Aluno: Quando eu estou em casa a minha mãe diz sempre assim: “Vai pôr a mesa; vai arrumar a mochila da escola; vai fazer qualquer coisa” e eu vou sempre. Depois eu pergunto assim: “Mãe, o que é que eu posso fazer mais? No fim do jantar queres que eu lave a loiça?” e ela diz “Pode ser” e deixa-me lavar. Até já lavei a minha roupa.

Aluno 3: Eu já cosí as minhas calças.

Aluno: E não te picaste?

Aluno 3: Não. É fácil!

Aluno: Depende. Se estiveres a usar um dedal não te picas.

Prof.: É preciso ter cuidado. Desde de que tenhamos cuidado tudo se faz.

Aluno: Eu já arrumei o meu quarto, coisa que eu não gosto de fazer.

Prof.: Não gostas, mas quando tiveres uma casa só tua vai ser pior.

Aluno: Já aspirei, já passei a ferro (mas queimei a roupa), já ajudei a minha avó a fazer a comida, já lavei a louça, já pus a mesa e também já queimei umas batatas fritas.

Aluno: Eu um dia quis tentar fazer um boneco para mim. A minha mãe estava a fazer outras coisas e eu agarrei na agulha, mas correu mal...

Aluna 1: Como a [**Aluna 2**] disse, as tarefas que os rapazes fazem, ou um homem, se uma mulher fizer essas tarefas, não há mal nenhum. Todos nós podemos tentar fazer uma coisa e se conseguirmos é bom. E estamos a ajudar. Por

exemplo eu assim ajudo a pessoa e não a estou a deixar fazer isso sozinha. Estou a ajudá-la.

Prof.: Não temos de ter preconceitos. Nós não podemos dizer: “Ah, isto é para mulheres!” ou “Isto é para homens!”.

Aluno: Eu às vezes digo isso...

Prof.: Mas não devíamos dizer isso, porque não está escrito em lado nenhum que umas tarefas são para o sexo feminino e outras para o sexo masculino. Não há tarefas definidas para um sexo ou para o outro.

Aluno: Todos podem fazer todas as tarefas.

Prof.: Conta-me lá aquilo que tu fazes lá em casa. Ou que o teu pai faz.

Aluno: O meu pai... Não sei... Quase nunca o vejo... Faz o trabalho dele.

Prof.: Está bem. Então e o que é que tu fazes?

Aluno: Ajudo a minha mãe.

Prof.: E fazes o quê? Pões a mesa?

Aluno: Às vezes.

Prof.: E limpas o pó?

Aluno: Não.

Prof.: Mas podes tentar ajudar.

Aluno: Sim.

Prof.: Então vamos ouvir o [Aluno]. O que é que o teu pai faz lá em casa?

Aluno: Quase nada.

Prof.: Quase nada? Será que o teu pai não ajuda a tua mãe a pôr a mesa?

Aluno: Não.

Prof.: Então o que é que tu fazes?

Aluno: Limpo o pó, lavo a loiça...

Prof.: E importaste por fazer essas coisas?

Aluno: Não.

Aluna: Eu às vezes não posso ajudar a minha mãe porque tenho de ir a algum lado. A minha mãe faz tudo lá em casa e o meu pai vai-me levar aos treinos e isso, quando sai sempre do trabalho.

Aluna: Eu quero arrumar o meu quarto mas a minha madrasta não me deixa... Ela diz sempre:

“Ah! Deixa estar eu faço isso”. Todos os dias ela é assim... (chateada). Eu digo-lhe: “Eu quero fazer isso” e ela diz: “Não... Deixa estar que eu faço”.

Aluno 3: Sempre tens sorte... Podes fazer o que quiseres...

Prof.: Mas nós também temos de começar a fazer coisas lá em casa para começarmos a crescer e a saber fazer algumas coisas.

Aluno: Pelo menos o pai do [Aluno] ainda faz qualquer coisa... O meu não faz nada...

Prof.: Não faz nada?

Aluno: Não. Só vai comprar pizzas quando a avó não está em casa para fazer o comer. E faz o seu pequeno-almoço.

Aluno 4: Não trabalha?

Aluno: Trabalha.

Aluno 4: Então sempre faz alguma coisa...

Aluno: O meu pai é que faz quase tudo! O meu pai pôs umas flores no jardim, que a minha mãe quis que ele pusesse e depois ela disse para regar. Não foi regar. E as plantas acabaram por morrer.

Prof.: Mas tu disseste que o teu pai faz muitas coisas lá em casa.

Aluno: Olha, muda as lâmpadas, é quase sempre. A minha mãe passa a ferro e lava às vezes a loiça e faz o comer.

Prof.: E o teu pai não pode fazer isso, de vez em quando?

Aluno: Pode. Mas não sabe passar a ferro... Só dobra as cuecas.

Prof.: Mas pode aprender, se quiser.

Aluno: Isso até eu sei fazer...

Aluno: Há homens que cozinham melhor que as mulheres.

Prof.: É verdade. Também há mulheres que têm dificuldade em fazer aquilo que normalmente dizemos que é para as mulheres.

Aluno 3: Quando o meu pai não está tenho de ser eu a cozinhar.

Aluno: Uma mulher pode concertar melhor os canos do que um homem.

Prof.: Exatamente. Há mulheres que são canalizadoras.

Vários(as): Há mulheres polícias. Há mulheres eletricistas.

Prof.: Agora, de acordo com o vídeo e com aquilo que estivemos aqui a falar, o que é que ficaram a saber? O que é que perceberam?

Aluno: Pensava que os homens faziam umas coisas e as mulheres outras e afinal não é.

Prof.: Não há nenhuma tarefa que seja só para homens nem nenhuma que seja só para mulheres.

Aluno: Há há! Há há! Ser futebolista.

Vários(as): Não é não! Há meninas!

Prof.: Primeiro, nós estamos a falar de tarefas domésticas e não de profissões. E segundo, tanto pode jogar futebol um homem como uma mulher.

Aluno: Até há mulheres que jogam melhor do que os homens.

Aluno: A [Aluna] joga futebol.

Prof.: Não há problema nenhum por uma mulher jogar futebol.

ANEXO 16 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 8 DE JUNHO DE 2015, RELACIONADA COM AS PROFISSÕES

Prof.: De que trata este vídeo?

Aluno: Tarefas e desporto.

Aluna: Algumas profissões.

Aluno: Mas fazer tricô não é nenhuma profissão.

Prof.: Pode não ser. Mas há pessoas que fazem e ganham a vida a fazê-lo.

Aluna: Os homens estavam a fazer unhas de gel e eu vejo mais as mulheres a fazer isso. É como nós vimos no último vídeo, na aula passada. Mas aqui são profissões. Os homens estavam a fazer as profissões que as mulheres fazem mais e as mulheres estavam a fazer as profissões que os homens fazem mais. Mas os homens também podem cortar o cabelo.

Aluno: Pois podem.

Prof.: Este vídeo surpreendeu-vos?

Aluno: Não.

Prof.: Porquê? Já tinhas visto senhoras a conduzir camiões, por exemplo?

Aluno: Já. A minha mãe conduzia camiões.

Prof.: Também aparecia um senhor a dançar.

Aluno: Também já vi. Aqui na escola há um menino que dança *hip-hop*.

Aluno: O que me surpreendeu mais neste vídeo foi ver as senhoras a fazer judo. E eu conheço um menino que faz *ballet*.

(risos)

Aluna 2: Como o [Aluno] estava a dizer os homens também podem dançar *ballet*. Eu conheço um menino que anda na Capoeira e também vai entrar para o *ballet*.

Aluno: Eu posso ir para o *ballet* se quiser.

Prof.: Pois podes.

Aluna 1: Há um menino que dança *hip-hop* no meio das meninas e é o único rapaz. Mas ninguém das meninas goza com ele por ser o único rapaz e por dançar.

Prof.: Exatamente. Nem há motivos para gozar.

Aluno 3: Mas *hip-hop* é mais para rapazes do que para raparigas.

Aluna 1: Não é não! Dá para os dois. É igual. Podemos fazer o que quisermos.

Aluno: Então tudo pode ser para os dois.

Prof.: Será que tudo o que vimos aqui pode ser para os dois?

Vários(as): Sim.

Aluno: O meu primo já esteve no *ballet*. E não teve problema nenhum.

Aluna: Eu quando estou em casa às vezes faço *karaté* com o meu irmão.

Aluno: As raparigas têm uma arma secreta.

Aluna 2: Há rapazes que já ganharam campeonatos de *ballet*. Porque dançam muito bem.

Vários (as): Pois já.

Prof.: Há algum problema se um senhor estiver a tricotar ou arranjar as unhas a alguém?

Aluno: Não.

Prof.: Porquê? Será que há profissões que são só para os homens ou só para as mulheres?

Aluno: Não. São para os dois.

Prof.: No vídeo também podíamos ver uma senhora a pilotar um avião.

Aluno 3: Eu já estive na Madeira. Elas pilotam muito mal.

Prof.: Isso foi a tua experiência. Também vimos no vídeo que havia um senhor, no avião, a servir a comida aos passageiros.

Vários(as): Sim.

Aluno: Na TAP não. Quando eu viajei só vi hospedeiras.

Aluno 3: Oh... Eu só vejo senhoras normalmente. Os homens são os hospedeiros! (no gozo)

Prof.: Chamam-se assistentes de bordo. As senhoras também se chamam assistentes de bordo.

Aluna: Eu fiquei surpreendida por ter visto um senhor a arranjar as unhas às senhoras. Mas não quer dizer que eu não ache que eles não podem fazer isso. Eu posso nunca ter visto um homem a arranjar as unhas a mulheres, mas não quer dizer que eu não concorde com aquilo.

Aluna 1: O meu primo uma vez também esteve a pintar as unhas. E ficaram bem.

Aluno: Dele?

Aluna 1: Não...

Prof.: Então o que é que podemos concluir?

Aluno: Que toda a gente pode fazer o que quiser.

Prof.: Todos podemos fazer o que quisermos. Não há ninguém que nos diga que as meninas só

podem escolher umas profissões e os meninos outras.

Aluno 4: O governo pode fazer.

Prof.: O governo pode fazer o quê?

Aluno 4: Pode mandar os homens fazer umas coisas e as mulheres outras.

Aluno: Achas?! Agora o governo vai fazer uma lei?!

Prof.: Não há nenhuma lei que diga que os homens só podem fazer umas profissões e as mulheres outras.

Aluno: Que eu saiba o governo não manda em tudo.

Prof.: As pessoas têm a liberdade de escolher.

Aluno: Neste país temos. Há alguns que não.

Prof.: Aqui temos liberdade para escolher o que queremos fazer.

ANEXO 17 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 8 DE JUNHO DE 2015, RELACIONADA COM OS BRINQUEDOS

Prof.: Escolhe uma carta. O que é que te calhou?

Aluna: Um baralho de cartas.

Prof.: Achas que o baralho de cartas pertence a meninos, meninas ou meninos e meninas. Quem é que pode brincar com ele?

Aluna: Os dois.

Vários(as): Concordo. A resposta está certa.

Prof.: Agora é a vez da [Aluna]. Escolhe uma carta.

Aluna: É um *Furby*.

Vários(as): Um *Furby*!!!

Prof.: Achas que o *Furby* pode ser para meninas, meninos ou para meninas e meninos?

Aluna: Meninas.

Vários(as): Errado.

Prof.: Não há certo nem errado. Cada um tem a sua opinião.

Aluno: Eu também brinco com um *Furby*.

Aluno: Eu também.

Aluno 3: Nós gostamos de *Furbys*!

Prof.: Tu brincas com um *Furby*. Se calhar não é só para meninas. [Aluna], eles brincam com *Furbys*. Sendo assim, achas que eles não deviam brincar com *Furbys*?

Aluno: Estás a chamá-los meninas.

Aluno: Ai de ti que me chames menina...

Aluno 3: Achas que eu sou menina?

Prof.: Ela pode achar que é só para meninas e que eles é que estão mal.

Aluno 3: Mas assim acha mal...

Aluno: Por exemplo: eu não gosto de brincar com isso, mas acho que é para meninos e para meninas. Porque o [Aluno] brinca, o [Aluno] brinca...

Prof.: Então se calhar podemos mudar a carta para a coluna dos meninos e das meninas... O que é que tu achas [Aluna]?

Aluna: Sim.

Prof.: Quem é que não concorda com esta troca? Então vamos colocar o *Furby* na coluna das meninas e dos meninos. Agora é o [Aluno].

Aluno: Calhou-me os *Invisimals*.

Prof.: Achas que os *Invisimals* são para meninos, para meninas ou para os dois?

Aluno: Para os dois.

Prof.: Já viste alguma menina a brincar com os *Invisimals*?

Aluno: Sim. A [Aluna], a [Aluna], a [Aluna]...

Prof.: Concordam?

Vários(as): Sim.

Prof.: [Aluno], escolhe uma carta.

Aluno: Uma *Barbie*.

Vários: Ah! Uma *Barbie*!

Aluno 4: (risos) Uma *Barbie*!

Prof.: E as *Barbies* são só para meninos, meninas ou para meninos e meninas?

Aluno: Para meninas.

Vários(as): Não concordo.

Prof.: Porque é que achas que as *Barbies* são só para meninas?

Aluno: Porque sim. Ninguém brinca com *Barbies*. Nunca vi um menino a brincar com *Barbies*.

Aluno: Há meninos que brincam! Eu tenho primos que brincam com *Barbies*.

Aluno 4: Eu também.

Aluno: Eu também, mas eu não gosto delas.

Aluna 1: Um primo meu também brinca com *Barbies*. E por isso acho que é para meninas e para meninos.

Aluna: Quando os meu primos mais novos e um bocadinho mais velhos estão comigo também brincam com *Barbies*.

Aluno 3: Às vezes o meu primo também vai a minha casa e brinca com *Barbies*.

Prof.: [Aluno] o que pensas até agora?

Aluno: Eu acho que devia ser só das meninas. Ninguém devia brincar com as *Barbies*.

Prof.: Os teus colegas estão a dizer que já viram meninos a brincar com *Barbies*. Há algum menino na turma que já tenha brincado com *Barbies*?

(risos)

Aluno: Eu já.

Aluno 3: Eu.

Aluno 4: Eu. Também já brinquei com barriguitas e outras bonecas.

Prof.: Há algum problema por os meninos brincarem com *Barbies*?

Aluno: Há! Elas são para meninas.

Prof.: Mas acabámos de ouvir que há aqui na turma meninos que brincam com *Barbies*. As *Barbies* têm lá escrito que são só para meninas?

Aluno: Não, não têm...

Prof.: Então eu tenho uma questão. Há aqui algum menino que brinque com *Action Man*?

Aluno 4: Ah eu brinco.

Aluno: Eu brinco.

Aluno: Eu não.

Aluna: Eu brinco.

Prof.: Então qual é a diferença entre o *Action Man* e a *Barbie*?

Abel: É muita. O *Action Man* tem armas, as *Barbies* só têm as malas, roupas e penteados.

Íris: O *Action Man* também tem roupas para trocar.

Aluno: Mas são roupas mais fixes. São roupas de tropa.

Prof.: E não podem haver *Barbies* com armas, por exemplo?

Aluno: Não.

Aluno 3: Existem.

(Prof. mostra uma imagem de uma *Barbie* com armas)

Aluno: E aquilo é uma arma mesmo verdadeira... (no gozo)

Aluno: Grande coisa...

Prof.: Vamos lá ver. Se há meninos que brincam com *Barbies*, as *Barbies* podem ter o que quisermos, os *Action Man* também vêm com roupas como as *Barbies*... Quem é que acha que as *Barbies* devem ser só das meninas? São três meninos. Quem é que acha que as *Barbies* podem ser das meninas e dos meninos? É a maioria, então vamos trocar para a coluna dos meninos e das meninas. Agora vamos escolher outra carta.

Aluno: É o microfone da *Violetta*.

(risos)

Aluna 1: Uma coisa que o meu pai me ensinou é que nós não nos devemos rir. Também não gostávamos se os outros se rissem de nós.

Prof.: Isso é muito importante. Não nos devemos rir dos outros porque cada um é livre de escolher o que quer. Então o microfone da *Violetta* pode ser usado só por meninas, só por meninos ou pelos dois?

Aluno: Toda a gente sabe que isso é para meninos e meninas.

Aluno 4: Que eu saiba eu posso usar o microfone.

Aluno: Meninos e meninas.

Aluno: É para meninos e meninas. Porque já vi o [Aluno] a brincar.

Prof.: Todos concordam que o microfone da *Violetta* pode ser para meninos e meninas?

Vários(as): Sim.

Prof.: Então a seguir temos o [Aluno].

Aluno: Calhou o jogo do Mauzão. Pode ser para meninos e para meninas porque todos gostam de jogar.

Aluno 4: Eu já vi meninos e meninas a jogar e todos gostam.

Prof.: Quem é que não concorda com a opinião do [Aluno]? Todos concordam. A seguir, [**Aluno 3**].

Aluno 3: É...

Aluno: Esse é o *Sly Cooper*!!! É só para meninos!!!

Aluno: Não, não! É para meninos e para meninas!

Aluno 3: Eu nunca vi ninguém a brincar com isto...

Prof.: O [Aluno] parece que já brincou com isto.

Aluno: Não brinquei, mas joguei.

Prof.: E achas que é para meninos ou para meninas?

Aluno: É para meninos!

Aluno: Ah!

Aluno 4: Como é que é só para meninos se é um jogo online?

Prof.: Imaginem que eu agora trazia este boneco e o dava à [Aluna 2]. Será que ela não podia inventar uma brincadeira para que incluísse este brinquedo? Será que ela não pode brincar com aquele boneco?

Aluno 4: Pode. A minha vizinha brinca com isso.

Aluno 3: Pode. Todas os brinquedos podem ser para meninos e para meninas.

Aluno: Agarrava nele e atirava-o.

Prof.: Mas é proibido que a [Aluna 2] brinque com ele?

Aluno: Proibido!? Bolas...

Aluna 2: Não.

Aluno: Mas aquilo pode ter coisas que os meninos gostam mas também pode ser para meninas.

Prof.: Quem é que acha que este boneco é só para meninos? Seis meninos. Quem é que considera que este boneco pode ser para meninos e meninas? A maioria.

Aluna: Todas as coisas podem ser para meninos e para meninas.

Aluno 3: Eu também já disse isso.

Aluno: Concordo com o que a [Aluna] disse. A vizinha do [Aluno 4] é uma menina.

ANEXO 18 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 9 DE JUNHO DE 2015, RELACIONADA COM AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O CORPO DOS MENINOS E DAS MENINAS

(Depois da leitura do *PowerPoint*)

Aluno: Eu sei as diferenças entre os meninos e as meninas! As meninas têm pipi e os homens têm pilinha!

Aluna: Não! Os homens têm pênis.

Aluno: Não... Vagina...

Aluno: Eu sei uma coisa! As meninas têm os ovários e os meninos têm os testículos.

Prof.: Mas ele quer saber as diferenças só olhando para o corpo.

Aluno 3: As mamas. Porque as mamas são maiores das meninas do que dos meninos.

(risos)

Prof.: Olha para as tuas colegas. Será?

Aluno 3: Não.

Aluno: As meninas correm de uma maneira diferente.

Aluno: As meninas têm o cabelo comprido e nós temos o cabelo curto.

Prof.: Olhando para as meninas, elas têm o cabelo comprido e os meninos não.

Aluno 4: E se cortarem?

Prof.: A [Aluna] não tem o cabelo assim tão comprido.

Aluno: Mas eu não sou como a [Aluna], não tenho o cabelo assim.

Prof.: Lembram-se daquele vídeo que vimos sobre as tarefas domésticas. Aparecia lá um senhor a cozinhar e ele tinha o cabelo comprido.

Até estava atado, não era?

Vários(as): Sim, pois era.

Aluno 3: Porque era para não ir cabelos para a comida.

Prof.: Claro. Mas ele tinha o cabelo comprido, ou não? Portanto os homens também podem ter cabelos compridos.

Aluno: Pois é! O Sandro também tinha.

Aluno 3: E o Renato!

Aluna 1: Os homens têm mais músculo do que as mulheres. Só que uma vez eu vi um programa em que as mulheres tinham mesmo muito, muito, muito, muito músculo.

Prof.: Sim, desde que as mulheres façam musculação elas podem ficar com os músculos tão grandes ou até maiores do que os dos homens.

Aluna: Numa série que eu e o meu irmão vemos os homens têm músculos mas não quer dizer que as mulheres também não tenham.

Aluno: A maior parte das meninas tem cabelo que passa as orelhas.

Aluno: Se as meninas cortarem o cabelo ficam com o cabelo curto.

Prof.: E não há problema.

Aluno 3: Eu já vi!

Prof.: Então vamos tentar ajudar o nosso amigo. Se calhar podemos fazer um cartaz.

Vários(as): Sim! É um diagrama de Venn. No meio não dá...

Prof.: Já ouvi alguém a dizer o nome deste diagrama.

Aluno: Isso é maria-rapaz! No meio...

Aluno: Ao meio são os rapazes-rapariga.

(Revisão dos diagramas de Venn e Carroll)

(A prof. distribui os papéis com os nomes das partes do corpo aos alunos e explica as regras)

Prof.: Vamos começar pela [Aluna].

Aluna: O meu é nos dois. São os joelhos.

Prof.: Joelhos. Os joelhos são de menino, menina ou dos dois?

Aluna: Dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: A seguir vem o [Aluno].

Aluno: Unhas. É das meninas. Elas é que têm as unhas grandes.

Aluno: É das meninas!

Aluna: Mas não é ter as unhas compridas...

Prof.: Eu acho que se vocês olharem para as vossas mãos também veem que têm unhas...

Aluno: Pois, mas as meninas têm unhas deste tamanho.

Prof.: Mas isso não interessa. Aqui não está a falar do tamanho. Estamos a falar se as meninas têm ou não têm e se os meninos têm ou não têm.

Aluno: Então têm os dois. Mas as das meninas são maiores. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora vem a [Aluna].

Aluna: Calhou-me as orelhas. São dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora vem a [Aluna 2].

Aluno: Já sei que vai ser tudo no meio.

Aluna 2: Dedos.

Prof.: Então quem tem dedos? Os meninos, as meninas ou os dois?

Aluna 2: O dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora a [Aluna]. O que te calhou?

Aluna: Pernas. São dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Aluno 4: Há pessoas que não têm pernas.

Aluna: Que eu saiba cá na sala todos têm pernas.

Prof.: Há pessoas que não têm pernas. Mas naturalmente, tanto os meninos como as meninas, têm pernas. É uma coisa natural. Agora vem a [Aluna 1].

Aluna 1: Pele. É dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: A seguir o [Aluno].

Aluno: Pelo menos até ao [Aluno] é tudo no meio.

Aluno: Fiquei com as mãos. É dos meninos e das meninas. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora temos o [Aluno]. O que é que te calhou?

Aluno: Lábios. Dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora a seguir o [Aluno].

Aluno: Braços. É dos dois e é no meio. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: [Aluno].

Aluno: Calhou-me o pescoço. É nos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: [Aluno].

Aluno: Mamas.

Prof.: Os meninos e as meninas têm ou não têm mamas?

Aluno 4: Têm.

Aluno: Sim. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Aluno: Aquilo no meio já está cheio!

Prof.: Agora temos o [Aluno].

Aluno: Pestanas. É dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Vem o [Aluno].

Aluno: Língua. Têm os dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora vem o [Aluno].

Aluno: É o umbigo. É dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: A próxima é a [Aluna].

Aluna: Dentes. É dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Agora vem a [Aluna].

Aluna: Vulva.

Aluno: É só das meninas. Espero eu...

Prof.: Alguém já ouviu falar nesta palavra?

Aluna 1: Já, mas não sei o que é que é.

Prof.: Quando vocês falaram do sistema reprodutor feminino, o que é que aprenderam? Lembras-te [Aluna]?

Aluna: Que havia a vagina, os ovários...

Aluno: E o útero.

Prof.: Portanto vocês falaram da vagina, do útero e dos ovários. Não falaram nesta palavra, na vulva. Mas tudo o que vocês disseram é interior ou é exterior ao corpo?

Vários(as): Interior.

Prof.: É interior. Quando olhamos para o corpo das meninas não vemos a vagina, o útero e os ovários. Não se veem por fora. Mas a parte de fora tem de ter um nome. A essa parte de fora chama-se vulva. É a palavra que calhou à [Aluna]. Eu vou-vos mostrar uma imagem.

Aluno 3: É o pipi!

Prof.: É aquilo a que normalmente chamamos pipi.

Aluno: Não é pipi, é vagina.

Prof.: Tu até estás a pensar bem. Só que a vagina é por dentro. Nós agora estamos a falar da parte de fora, que se chama vulva. O nome correto para pipi é vulva, porque é a parte de fora. Portanto a vulva...

Aluna: É das meninas. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: [Aluno].

Aluno: Cotovelos. É dos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: [Aluno 3].

Aluno 3: Nariz. Nos dois.

Prof.: [Aluno]. Diz-nos lá o que te calhou.

Aluno: Escroto.

Aluno 3: O que é escroto?

Aluno: Eu sei o que é que é! É a pilinha.

Aluno: Não é não! É a parte de fora dos rapazes.

Prof.: É a parte de fora de quê?

Aluno: É dos testículos.

Prof.: O escroto é o que está a guardar, é a parte de fora dos testículos.

Aluno 4: É a pele à volta.

Prof.: No sistema reprodutor masculino, vocês falaram do pénis e dos testículos. Os testículos estão no interior, estão lá dentro. Não os

podemos ver por fora. O que nós vemos por fora é o escroto, que está a guardar os testículos. Vamos ver uma imagem onde podem ver melhor.

Aluno: Só os meninos é que têm. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Aluno 3: Até agora está igual para os meninos e para as meninas.

Prof.: [Aluno]. O que é que te calhou?

Aluno: Os olhos. Nos dois. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: [Aluno 4].

Aluno 4: Cabelo.

Prof.: Então quem é que tem cabelo?

Vários(as): Todos.

Aluno: Não. O meu pai não tem.

Prof.: Há pouco falaram do cabelo e disseram que era uma diferença entre os meninos e as meninas. Uns têm o cabelo comprido e outros o cabelo curto. Mas olhando para todos...

Aluno 4: Temos todos cabelo. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Prof.: Vamos ouvir o que calhou ao [Aluno].

Aluno: Pénis. É dos meninos. (coloca a palavra no respetivo local do diagrama)

Aluno: Ganhámos!!!

Prof.: Aqui não há ganhar nem perder. [Aluno], o que é que entendes ao olhar para este diagrama?

Aluno: Que as meninas e os meninos têm quase as mesmas coisas.

Prof.: Então em que é que eles são diferentes?

Aluna 2: São diferentes. Não têm vagina.

Prof.: Estamos a falar no exterior. Aqui está escrito vagina?

Vários(as): Não.

Prof.: Porque é que aqui não está escrito vagina?

Aluna: Porque a vagina é a parte de dentro.

Prof.: A vagina está dentro do corpo e nós estamos a falar de diferenças e semelhanças que se veem fora do corpo, exteriores. Por isso é que aqui não está nem vagina, nem testículos. Então

quais são as diferenças exteriores entre os meninos e as meninas?

Aluna: A vulva.

Prof.: Que pertence...

Aluna: À menina. No rapaz é o pénis e o escroto.

Aluno: E as mamas.

Prof.: Tanto os meninos como as meninas têm mamas. Na vossa idade não há diferença física exterior entre as mamas dos meninos e das meninas.

ANEXO 19 - FOLHA DE REGISTO DISTRIBUÍDA APÓS A VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO ACERCA DAS TAREFAS DOMÉSTICAS E APÓS O VÍDEO ACERCA DAS PROFISSÕES, NOS DIAS 2 E 8 DE JUNHO DE 2015

Nome _____ Data __/__/____

1. De que trata o vídeo que acabaste de ver?

2. Houve alguma coisa que te tenha surpreendido?

ANEXO 20 - FOLHA DE REGISTO DISTRIBUÍDA APÓS A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO ACERCA DAS TAREFAS DOMÉSTICAS E APÓS A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO ACERCA DAS PROFISSÕES, NOS DIAS 2 E 8 DE JUNHO DE 2015

Nome _____ Data ___/___/___

- 1.** Aprendeste alguma coisa com o vídeo e com o diálogo com os teus colegas? Se sim, o quê?

ANEXO 21 - FOLHA DE REGISTO DISTRIBUÍDA APÓS A REALIZAÇÃO DO JOGO ACERCA DOS BRINQUEDOS, NO DIA 8 DE JUNHO DE 2015

Nome _____ Data ___/___/_____

1. O que aprendeste com o jogo?

2. Depois do diálogo com os teus colegas a tua opinião mudou? Se sim, porquê?

ANEXO 22 - FOLHA DE REGISTO DISTRIBUÍDA APÓS A REALIZAÇÃO DO JOGO ACERCA DAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EXTERIORES ENTRE O CORPO DOS MENINOS E DAS MENINAS, NO DIA 9 DE JUNHO DE 2015

Nome _____ Data ___/___/_____

1. Quando olhamos para o corpo dos meninos e das meninas em que é que são diferentes?

2. Será que por terem essa diferença os meninos e as meninas têm de fazer atividades, jogos e brincadeiras diferentes?

ANEXO 23 - PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 2 DE JUNHO DE 2015,
RELATIVA ÀS TAREFAS DOMÉSTICAS

Data: 2 de junho de 2015				
Conteúdos	Descritores de Desempenho	Atividade/Estratégia	Duração	Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas domésticas; • Papéis de género; • Igualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os papéis de género como flexíveis, igualitários e não discriminatórios; • Reconhecer as tarefas domésticas como atividades coletivas (na família). 	<p>Visualização de um vídeo acerca dos papéis de género e resolução de uma ficha de trabalho acerca do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão visualizar um vídeo que apresenta homens e mulheres a desempenhar algumas tarefas domésticas. - A professora distribui uma ficha de trabalho com duas questões a que os alunos devem responder (individualmente) de acordo com o que visualizaram no vídeo. - A professora recolhe as fichas. <p>Discussão acerca do vídeo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora irá orientar os alunos numa pequena discussão acerca do vídeo visualizado anteriormente, de acordo com as respostas que os alunos deram às perguntas da ficha. - A professora distribui por cada aluno uma ficha com uma questão a que os alunos devem responder, individualmente. - A professora recolhe as fichas. 	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo; • Computador; • Projetor; • Quadro Interativo; • Ficha de trabalho; • Material de escrita.

ANEXO 24 - FICHA ACERCA DAS TAREFAS DOMÉSTICAS REALIZADAS EM CASA PELOS ALUNOS/AS E PELOS PAIS E PELAS MÃES DELES/AS

Nome _____ Data ___/___/___

1. Coloca uma cruz (X) em baixo da pessoa (pai/mãe) que desempenha a tarefa.

			
Pôr a mesa			
Lavar a Louça			
Fazer a comida			
Fazer a cama			
Passar a ferro			
Despejar o lixo			
Lavar a roupa			
Lavar o carro			
Aspirar			
Limpar o pó			
Fazer as compras			
Fazer reparações			

2. E tu? Também ajudas em casa? Se sim, aponta as tuas tarefas domésticas e indica quem costumavas ajudar e se gostas de as fazer.

**ANEXO 25 - PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 8 DE JUNHO DE 2015,
RELATIVA ÀS PROFISSÕES E AOS BRINQUEDOS**

Data: 8 de junho de 2015				
Conteúdos	Descritores de Desempenho	Atividade/Estratégia	Duração	Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Profissões; • Brinquedos/jogos; • Igualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os papéis de género como flexíveis, igualitários e não discriminatórios; • Refletir sobre os modelos socioculturais do masculino e do feminino. 	<p>Visualização de um vídeo acerca dos papéis de género e resolução de uma ficha de trabalho acerca do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão visualizar um vídeo que apresenta homens e mulheres a desempenhar algumas profissões. - A professora distribui uma ficha de trabalho com duas questões a que os alunos devem responder (individualmente) de acordo com o que visualizaram no vídeo. - A professora recolhe as fichas. <p>Discussão acerca do vídeo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora irá orientar os alunos numa pequena discussão acerca do vídeo visualizado anteriormente, de acordo com as respostas que os alunos deram às perguntas da ficha. - A professora distribui por cada aluno uma ficha com uma questão a que os alunos devem responder, individualmente. - A professora recolhe as fichas. 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo; • Fichas de trabalho; • Material de escrita; • Cartas com imagens de brinquedos/jogos ; • Quadro branco; • Marcadores.
		<p>Visualização de imagens de brinquedos/jogos e diálogo acerca das mesmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora divide o quadro branco em três partes: “meninos”, “meninas” e “meninos e meninas”. - A professora pede a um aluno que escolha uma carta, de um baralho de 22 cartas que a professora trouxe (cada carta tem uma imagem de um brinquedo/jogo). - O aluno deve dizer a quem acha que pertence o brinquedo/jogo representado (meninos, meninas, ou ambos), colocando a imagem no respetivo local. - A professora questiona os restantes alunos de forma a compreender se concordam (ou não) com o que o colega pensa e quais as suas razões (sendo que a imagem pode ser mudada de lugar se toda a turma concordar). - Repete-se o mesmo processo com as restantes imagens. - Diálogo sobre a possibilidade de todos os brinquedos/jogos poderem pertencer tanto a meninos como a meninas e esse facto ser natural. - A professora distribui uma ficha com uma questão para os alunos responderem. 	30 min.	

ANEXO 26 - PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 9 DE JUNHO DE 2015,
RELATIVA ÀS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EXTERIORES ENTRE O CORPO DOS
MENINOS E DAS MENINAS

Data: 9 de junho de 2015				
Conteúdos	Descritores de Desempenho	Atividade/Estratégia	Duração	Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Órgãos genitais; • Pénis; • Vulva; • Brinquedos/jogos; • Igualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os papéis de género como flexíveis, igualitários e não discriminatórios; • Aceitar, de forma positiva, a própria identidade sexual e a dos outros. <p>Interpretar representações de conjuntos de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar conjuntos de dados num diagrama de Venn. 	<p>Realização de um diagrama de Venn acerca das diferenças exteriores entre meninos e meninas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vamos imaginar que amanhã aparece aqui na sala um ser de outro planeta. Esse ser está a tentar conhecer melhor os habitantes da Terra. Ele não percebe bem as diferenças entre os meninos e as meninas. Como é que lhe podemos explicar?” - Os alunos dão sugestões, exprimindo o seu pensamento. - A professora explicita: “Eu penso que esse ser iria perceber mais facilmente se fizéssemos um cartaz para ele conseguir ver bem as diferenças entre os meninos e as meninas.” - A professora apresenta o cartaz (com um diagrama de Venn em que um dos conjuntos é o dos “Meninos” e o outro é o das “Meninas”) e distribui a cada aluno uma palavra que indica uma parte do corpo. - Cada aluno irá colocar a palavra que lhe calhou no diagrama (no local apropriado). - Será realizado um pequeno diálogo acerca das diferenças e semelhanças entre os meninos e as meninas. - A professora distribui uma ficha com duas questões para os alunos responderem. 	90 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz; • Palavras que indicam partes do corpo; • Bostick; • Fichas de trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Diagrama de Venn. 				



Mas, sinceramente, não
percebi bem quais as
diferenças entre o corpo de
uns e de outros.



Podem-me ajudar?



ANEXO 28 - IMAGENS ILUSTRATIVAS DA VULVA, DO ESCROTO E DO PÊNIS, VISUALIZADAS NO DIA 9 DE JUNHO DE 2015

