

Literacia crítica e perceções de género no 2.º CEB - o papel do professor

Dissertação de Mestrado

Luís Filipe Santos D'Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Maria José Gamboa

Professora Dina Alves

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º
CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras Maria José Gamboa e Dina Alves, pelo inestimável contributo na orientação deste relatório e pelo acompanhamento e dedicação contínua na minha formação pessoal.

Estendo o meu reconhecimento aos professores cooperantes das práticas pedagógicas Sofia de Cabeço Sousa, Mónica Batista, Rui Dinis e Adriana Vieira, cujo papel foi decisivo no meu crescimento profissional e na procura constante por ser um professor capaz de marcar positivamente os meus alunos.

Finalmente, deixo uma palavra especial à minha família, amigos e colegas de curso que me acompanharam nesta jornada, assim como aos meus amigos mais chegados que me viram crescer. A estes, um obrigado pelo suporte imprescindível em todas as etapas deste percurso, tanto nos momentos mais desafiantes como nos de conquistas.

RESUMO

Os desafios educativos que o mundo atual coloca aos professores, no âmbito das suas práticas de ensino-aprendizagem, são múltiplos e complexos. Face a esta complexidade, é desejável que cada aluno desenvolva diferentes competências, que os levem a se tornar cidadãos reflexivos e participantes na sociedade. Na primeira parte do relatório, relativa à dimensão reflexiva, foi analisado o percurso de formação profissional, realizado ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas supervisionadas, permitindo uma reflexão contínua das estratégias didáticas adotadas pelo professor e da sua eficácia no desenvolvimento de aprendizagens essenciais. Dentro das aprendizagens com importância emergente em contexto escolar, encontra-se a literacia crítica, uma ferramenta comunicacional determinante para a expressão do pensamento crítico.

Neste sentido, a segunda parte do relatório, que diz respeito à dimensão investigativa, procurou perspetivar e compreender de que forma o professor pode criar e desenvolver a literacia crítica em alunos do 6.º ano de escolaridade. O recurso a questionários individuais, no sentido de aferir as conceções dos alunos, e os momentos seguintes de análise iconográfica e de conteúdo das mensagens implícitas em anúncios publicitários, visaram estimular a consciência crítica dos mesmos face às representações de género nos *media*. Pretendeu-se, de igual forma, promover o questionamento e desconstrução de estereótipos e a reflexão sobre a evolução, ou persistência, de perceções sociais de género, partindo de uma realidade quotidiana nacional e recuando até ao século passado. A análise dos dados recolhidos revelou que, apesar das limitações identificadas, o potencial educativo destas práticas é identificável, assim como o papel do professor como mediador na formação de alunos em cidadãos críticos dos problemas que a sociedade enfrenta.

Palavras-chave

Literacia crítica; *Media*; papéis sociais, Prática Pedagógica

ABSTRACT

The educational challenges that today's world poses to teachers, and to the success of the teaching–learning process they seek to establish with their students, are multiple and complex. In view of this complexity, it is desirable that each student develops different skills that will enable them to become reflective and participatory citizens in society. The first part of this report, concerning the reflective dimension, analyses the professional training path undertaken throughout the different supervised teaching practices, allowing for continuous reflection on the teaching strategies adopted and their effectiveness in developing essential learning. Among the skills of emerging importance in the school context is critical literacy, a communicational tool that is essential for the expression of critical thinking.

Accordingly, the second part of the report, which concerns the investigative dimension, sought to examine and understand how the teacher can foster and develop critical literacy in 6th-grade students. Individual questionnaires were used to assess students' perceptions, followed by iconographic and content analysis of implicit messages in advertising texts, with the aim of stimulating their critical awareness of gender representations in the media. At the same time, the study sought to promote questioning and the deconstruction of stereotypes, as well as reflection on the evolution or persistence of social gender perceptions, from contemporary daily life back to the mid-20th century. The analysis of the data collected revealed that, despite the identified limitations, the educational potential of these practices is evident, as is the teacher's role as mediator in preparing students to become critical citizens capable of engaging with the problems faced by society.

Keywords

Critical literacy; *Media*; social roles, Teaching Practice

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Abreviaturas	ix
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva	4
1.1. Prática Pedagógica no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2. Prática Pedagógica no contexto de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	15
Parte II – Dimensão Investigativa.....	32
1. Enquadramento Teórico	32
1.1. Literacia Crítica.....	32
1.1.1. O Conceito de Literacia Crítica	32
1.1.2. Literacia Crítica, Sociedade e Cidadania	34
1.1.3. Modelos pedagógicos de literacia crítica e a sua aplicação no contexto educativo	36
1.2. Media, Publicidade e Sociedade.....	39
1.2.1. Referencial de Educação para os Media	39
1.2.2. Guião de Educação Género e Cidadania - 2.º Ciclo do Ensino Básico ..	42
1.2.3. A publicidade como instrumento para uma leitura crítica e reflexiva	47
2. Metodologia	53
2.1. Questão de partida e objetivos da investigação.....	53

2.2.	Natureza da investigação	54
2.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	56
2.3.1.	Inquérito por questionário	57
2.3.2.	Observação Participante.....	58
2.3.3.	Meios Audiovisuais	59
2.4.	Caraterização da amostra de participantes e critérios de seleção.....	60
2.5.	Desenvolvimento do projeto de investigação	62
2.5.1.	Planeamento	62
2.5.2.	Implementação.....	63
3.	Apresentação e discussão de resultados	70
3.1.	Papéis sociais de género	70
3.2.	Posicionamento Crítico dos alunos	74
	Conclusões.....	79
	Bibliografia.....	83
	Anexos.....	1
	Anexo 1 – Ficha de trabalho - Material Cuisenaire (Exemplar 1).....	2
	Anexo 2 – Ficha de trabalho – Material Cuisinaire (Exemplar 2).....	3
	Anexo 3 – Resultados das Olimpíadas do <i>Kahoot</i> (Prática Pedagógica I – turma do 4.º ano).....	4
	Anexo 4 – Exemplar de Planificação Diária (Prática Pedagógica I – turma do 1.º ano)	5
	Anexo 5 – Exemplar de Planificação Diária (Prática Pedagógica I – turma do 4.º ano)	6
	Anexo 6 – Exemplar 1 do Cartaz “As Lições de Salazar”	7
	Anexo 7 – Exemplar 2 do Cartaz “As Lições de Salazar”	8
	Anexo 8 – Caderno de Reflexões – Aula 1 Questionário inicial	9
	Anexo 9 – Caderno de Reflexões – Aula 2 a 4 Questões para refletir	12
	Anexo 10 – Caderno de Reflexões – Aula 5 Questionário Final	13

Anexo 11 – Folheto <i>Continente</i> (13 a 24 de fevereiro de 2020)	15
Anexo 12 – Folheto <i>Continente</i> (26 de janeiro a 9 de fevereiro de 2016)	21
Anexo 13 – Anúncio publicitário “Caneta Parker 51” – <i>Diário de Lisboa</i> de 18 de dezembro de 1952 (página 2)	27
Anexo 14 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 18 de dezembro de 1952 (página 14)	28
Anexo 15 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 24 de dezembro de 1952 (página 30)	29
Anexo 16 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 24 de dezembro de 1952 (página 32)	30
Anexo 17 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 24 de dezembro de 1952 (página 23)	31
Anexo 18 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 12 de maio de 1956 (página 3).....	32
Anexo 19 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 25 de julho de 1962 (página 13).....	33
Anexo 20 – Anúncio publicitário de fogões a lenha – <i>Diário de Lisboa</i> de 23 de dezembro de 1961 (página 12)	34
Anexo 21 – Transcrições do registo áudio relativo às cinco sessões de aplicação do dispositivo didático	35
Anexo 22 – Organização e tratamento de dados do Questionário Inicial	57
Anexo 23 – Organização e tratamento de dados do Questionário Final	62

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OLEM – Projeto educativo *O Líder em Mim*

INTRODUÇÃO

Num mundo contemporâneo em constante transformação e partilha de informação, a influência massiva dos media e dos múltiplos discursos que influenciam as construções identitárias e os valores da sociedade, conduz a uma necessidade imperativa de capacitar os alunos a utilizar com maior cuidado as suas competências cognitivas. Neste sentido, é esperado que os jovens sejam capazes de ler o mundo de forma crítica, reflexiva e fundamentada, não se limitando apenas à leitura e descodificação de textos, mas conseguindo, de igual modo, analisar, interpretar e desconstruir diferentes discursos e mensagens.

Tal como referem Pomar et al. (2012), educar para a cidadania requer uma educação que possibilite um olhar crítico para os fenómenos socioculturais da nossa realidade, na qual os jovens possam “tornar-se sujeitos ativos na construção do seu próprio pensamento e da sociedade que habitam” (p. 43). Diferentes documentos orientadores partilham desta perspetiva, como o *Referencial de Educação para os Media* (2023), que promove o desenvolvimento continuado da capacidade de literacia e análise crítica das mensagens presentes nos diferentes meios de comunicação e a tomada de consciência do seu impacto nos comportamentos de cada um em sociedade.

É no contexto escolar que este propósito ganha uma particular relevância, dado que a escola muitas vezes representa um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, responsáveis e cooperativos. Através da implementação de opções didáticas e estratégias pedagógicas profícuas, é possível criar momentos específicos da aula que coloquem o aluno, não apenas no centro do processo de aprendizagem, mas também a questionar diferentes representações e/ou mensagens nos mais diversos formatos mediáticos.

O presente relatório parte da premissa de que se deve assumir a literacia, em geral, e a literacia crítica, em particular, como competências transversais, integrando-as, sempre que possível, nas mais diferentes disciplinas do currículo escolar, reconhecendo o professor como um dos agentes promotores neste processo. Neste sentido, e para além da dimensão formativa vivida em contexto de prática supervisionada, que será a seguir apresentada, o propósito do trabalho investigativo, que será igualmente apresentado,

reside na tentativa de compreender de que formas o professor pode potenciar e promover a literacia crítica junto dos seus alunos, particularmente quando estes utilizam textos socialmente significativos como o texto publicitário, abordando a problemática dos papéis sociais de género. Procurou-se desenvolver um dispositivo didático que se refletisse positivamente no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, sendo que o mesmo foi aplicado num contexto de Prática Pedagógica supervisionada, junto de uma turma do 6.º ano de escolaridade de uma numa instituição escolar localizada no concelho de Leiria.

Foram cinco as intervenções realizadas em sala de aula, cujo planeamento teve sempre em conta os princípios defendidos pelos documentos orientadores referidos na dimensão investigativa. Em acréscimo, pretendeu-se ainda avaliar e determinar as potencialidades educativas do dispositivo didático em questão, refletindo sobre o efeito positivo, negativo ou neutro, da intervenção do professor enquanto mediador das aprendizagens.

No que concerne à estrutura do relatório, este organiza-se em quatro grandes capítulos. Numa primeira parte, será apresentado e abordado o capítulo da dimensão reflexiva das diferentes práticas pedagógicas supervisionadas, realizadas em contexto de formação académica. Neste momento do relatório, serão analisados os processos de interação com os diferentes grupos de turma, de anos de escolaridade distintos, procurando compreender como evoluíram os diferentes aspetos da intervenção educativa, desde a planificação, relação professor-turma e a qualidade e eficácia das estratégias e opções pedagógicas nas aprendizagens dos alunos. Esta etapa reflexiva é determinante para compreender, não apenas o desenvolvimento da identidade profissional docente, como também a capacidade do próprio em se adaptar aos mais diversos contextos conjunturais e socioculturais das diferentes turmas e instituições escolares.

Na segunda parte do relatório, segue-se a dimensão investigativa. Inicialmente será apresentado o Capítulo 1, de enquadramento teórico, que sustente os propósitos da investigação e das atividades realizadas durante o seu percurso, explorando os conceitos de literacia crítica, os papéis sociais de género, a publicidade enquanto texto socialmente significativo, assim como de documentos orientadores estruturais como o *Referencial de Educação para o Media* (2023) e o *Guião de Educação, Género e Cidadania – 2.º Ciclo do Ensino Básico* (2012). Seguir-se-á o Capítulo 2, relativo ao enquadramento metodológico da investigação, onde será caracterizado o contexto

educativo e da amostra de participantes, bem como os instrumentos e técnicas de recolha de dados determinantes a uma análise profícua dos resultados.

O terceiro capítulo representará a análise dos resultados obtidos através dos dados recolhidos durante a investigação. Trata-se do capítulo em que as respostas dos alunos serão examinadas, assim como a sua posição crítica em relação às diferentes questões colocadas, seja em formato escrito ou em diálogo, no decorrer das intervenções. Procurar-se-á aferir em que medida o conjunto de atividades proposto contribuiu, ou não, para desenvolver nos participantes a competência de literacia crítica. As respostas obtidas serão organizadas em duas grandes categorias de análise que procurarão evidenciar a capacidade dos alunos em identificar papéis sociais e o padrão resultante da associação desses papéis ao sexo feminino e/ou masculino e o posicionamento crítico dos mesmos em relação à normalização desses mesmos papéis.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões do estudo, procurando compreender se os objetivos traçados inicialmente foram atingidos, tendo por bases os dados analisados. O impacto global da intervenção também será refletido nas conclusões, no sentido de perceber se o papel do professor como agente de mudança educativa está refletido de forma positiva, negativa, limitada ou simplesmente sem qualquer impacto nas capacidades cognitivas e aprendizagens dos alunos.

Em suma, este estudo procura refletir e contribuir para um debate em torno da formação fundamental das crianças e jovens alunos em pessoas capazes de questionar criticamente diferentes problemáticas socioculturais, que muitas vezes estão refletidas nos mais diversos meios de comunicação social.

A desconstrução de crenças e padrões sociais enraizadas nas diferentes culturas contemporâneas é um ponto de partida determinante para abrir espaço para um diálogo que procure consciencializar sobre aquilo que pode ou não ser melhorado, num espírito de entreajuda social. Neste sentido, é esperado não apenas verificar os possíveis efeitos da sua promoção por parte das ações educativas e do papel do professor enquanto mediador de aprendizagens, como, por consequência, determinar o contributo da literacia crítica como capacidade cognitiva formadora de cidadãos responsáveis e que aplicam ações positivas e sustentadas, rumo a uma sociedade mais justa e responsável.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente reflexão procura aprofundar e analisar os diferentes aspetos que foram desenvolvidos no decorrer das experiências de formação académica, efetuadas no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Prática Pedagógica de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no plano curricular do Mestrado de Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

As diferentes experiências fomentaram as minhas capacidades enquanto interveniente pedagógico, alargando, simultaneamente, a minha experiência nesses mesmos contextos. Foi ainda possível colmatar algumas dificuldades, desenvolver conhecimentos e compreender que opções pedagógicas seriam mais apropriadas a determinado contexto e faixa etária.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A primeira intervenção pedagógica, teve lugar numa escola pública, integrada num agrupamento de escolas na Marinha Grande. Coube-me a mim e ao meu par pedagógico, o desenvolvimento de atividades didáticas com a turma 4, do 1.º ano de escolaridade. Naturalmente, expetativas e receios antecederam o momento de conhecer a turma e o espaço escolar em causa, isto porque a faixas etária e o ano de escolaridade em causa exigiam uma grande capacidade de adaptação, assertividade e persistência, no sentido de desenvolver aprendizagens essenciais, como a capacidades de leitura e escrita.

No decorrer do período inicial de observação da turma, foi possível assimilar muita informação relativa às características da turma, tal como as particularidades de cada aluno. A turma, composta por vinte e quatro alunos, de idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, destacou-se de imediato pelo facto de as crianças que a compõe apresentarem diferentes origens e nacionalidades. Para além de uma maioria de nacionalidade portuguesa, apresentava, ainda, três alunos de nacionalidade indiana, dois alunos de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade ucraniana e uma aluna de etnia cigana. Esta informação, acrescida às evidentes dificuldades de aprendizagem de

vários alunos, levou-me a crer que seria necessário ter uma grande capacidade de gestão do grupo de turma. Esta capacidade passaria por intervir em equidade, quer com os alunos com uma velocidade de compreensão mais acelerada, quer com aqueles que necessitassem de um cuidado reforçado.

Pese embora a necessidade de ter em conta a faixa etária presente em sala de aula, a turma foi demonstrando alguma tendência para a dispersão e desatenção, levando a uma intervenção frequente, por parte da professora cooperante, um comportamento que se manteve nas semanas seguintes. Na transição progressiva para a intervenção propriamente dita, foi deveras positivo perceber a capacidade dos alunos em se adaptarem às intervenções dos professores estagiários e à dinamização de distintas atividades para as diferentes áreas curriculares.

Já nos momentos de intervenção ao longo de todo o semestre, foi crucial, na minha opinião, ponderar o impacto do processo de planificação das propostas pedagógicas e de como estas espelharam o maior ou menor sucesso no processo de aprendizagem dos alunos. A meu ver, esta etapa de construção e planeamento de atividades e materiais associados às mesmas, permitiu garantir uma maior segurança, aquando do momento de intervenção, no entanto, foi evidente a necessidade de melhorar inúmeros aspetos relacionados, quer com a estrutura e organização da planificação, quer nas propostas propriamente ditas.

Quanto à estrutura das planificações, estas sofriam, numa fase inicial, de alguma desorganização e escassez de informação, não apresentando uma clareza nas etapas a percorrer e nas propostas a dinamizar com os elementos da turma. Este aspeto foi sendo progressivamente melhorado ao longo das semanas de intervenção e observação, embora tenha falhado alguma clarificação quanto aos propósitos e finalidades educativas de certas atividades. Apesar de as planificações terem ido ao encontro dos conteúdos programáticos sugeridos pela professora titular da turma, não foram apresentando sempre a mesma eficácia, particularmente no combate às dificuldades dos alunos.

Diferentes motivos ajudaram a explicar estes obstáculos, particularmente a insuficiente utilização e exploração de certos materiais e recursos, a necessidade de uma maior criatividade na criação dos mesmos e, entre outros, a forma como estes eram aplicados

em contexto de aula, por parte dos intervenientes. A perceção pessoal em aprimorar aspetos no processo de planificação, repercutiram na necessidade de recorrentes atualizações, no sentido de corresponder com maior rigor e eficácia às dificuldades dos alunos. Considero que estes regulares ajustamentos foram diminuindo a sua intensidade com propostas didáticas mais eficazes e direcionadas ao real contexto de turma.

Acresce-se a estes motivos, a particular situação de crise pandémica que estes alunos se depararam no início do ano, ainda no ensino pré-escolar. O facto de os alunos não verem a expressão facial do professor, devido à utilização de máscaras, poderá ter contribuído para uma dificuldade adicional na gestão da turma.

No que toca ao meu percurso enquanto interveniente nas diferentes áreas curriculares, este apresentou-se como um grande desafio em múltiplos aspetos. A permissividade excessiva permitida numa fase inicial aos elementos da turma, levou a que se gerassem, com alguma regularidade, situações onde o comportamento dos mesmos não foi o mais adequado. Pude registar desobediências às minhas indicações, que deram origem a um clima de entropia e dificuldade de concentração da parte dos alunos. Esse clima de desatenção não era constante, sendo mais acentuado em áreas curriculares de maior dinamismo e menor em atividades de concentração, como foi o caso da área curricular de Expressão Motora, onde o controlo e gestão de turma foram sendo menos conseguidos.

Em retrospectiva, e tratando-se de uma faixa etária com tendência a alguma dispersão, considero que deveria ter assumido uma posição mais assertiva e inflexível em momentos-chave da aula, permitindo apenas algum diálogo entre colegas num contexto de exploração de conteúdos programáticos. Para além destes aspetos, a circulação pela sala de aula muito mais frequente e cirúrgica, procurando alertar os elementos da turma sempre que considerasse o seu comportamento desadequado, poderia ter contribuído para um ambiente mais propício à aprendizagem.

Não obstante, também é relevante enaltecer os aspetos positivos que se observaram ao longo deste período de intervenção. Com as sugestões da professora supervisora e da professora cooperante, creio que o meu comportamento enquanto interveniente, foi sofrendo alterações positivas nas últimas semanas de estágio, com uma circulação mais frequente pela sala de aula que permitiu evitar momentos de paragens, suscetíveis a

alguma entropia. Procurei intercalar momentos de concentração, com momentos de maior dinamismo, destacando duas opções pedagógicas que se revelaram eficazes com a turma em questão.

Uma dessas opções pedagógicas foi o recurso à narrativa. Através da utilização de ferramentas digitais, para fomentar a concentração das crianças nos momentos de aprendizagem, foi possível criar pequenas histórias que incluam iconografia no sentido de estimular a leitura e escrita de ditongos (no caso de Português) e o desenvolvimento de noções espaciais, definição de conjuntos numéricos e no processo de cálculo (no que diz respeito à Matemática). Esta criação da narrativa, não teria sido possível sem o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Segundo Pires (2009), as TIC apresentam, de facto, um carácter “transversal ao currículo, pelo que os professores devem promover a sua utilização de modo integrado e em articulação com as diferentes áreas curriculares” (p. 47). Amante (2007) acrescenta ainda que esta área, quando colocada em prática com experiências diretas, revela nos alunos uma “maior competência em operações de classificação e pensamento lógico do que aquelas que apenas tiveram acesso à experiência manipulativa concreta” (p. 53). De facto, a utilização de imagens conjugadas a uma narrativa “cativam e auxiliam a criação de universos pela combinação de narrativas visuais e/ou verbais em produtos gráficos de comunicação. A ilustração é simultaneamente uma das formas de aceder à narrativa e de criar narrativa” (Marques, Mangas & Freire, 2021, p. 113), particularmente no 1.º ano de escolaridade, em que a grande maioria dos alunos ainda não domina aprendizagens básicas relativas aos domínios da leitura e escrita.

Uma segunda opção pedagógica que destaquei, particularmente na área curricular de Matemática, foi ao encontro da utilização de material didático manipulável para a compreensão de algumas vertentes mais específicas da Matemática, neste caso a utilização das barras *Cuisenaire*. Segundo Alves e Morais (2006), este material didático tem como objetivos: “Utilizar adequadamente o vocabulário fundamental da Matemática” e “relacionar a ordem crescente e decrescente das barras, com sequências numéricas” (p. 346), algo que considero ter sido explorado com clareza no decorrer das atividades que envolviam o mesmo. Como comprovam os Anexos 1 e 2, relativos à realização da ficha de trabalho sobre material didático em causa, os alunos analisaram inicialmente todo o conjunto até ao número 10, para associar uma cor a um valor. De seguida foram distribuídas as barras físicas para os alunos poderem manusear, comparar

e mais tarde, em conjunto com o interveniente, realizar as combinações possíveis. Através das participações mais espontâneas e pertinentes ficou comprovado que este material didático, e as atividades desenvolvidas para o aplicar, facilitaram a aprendizagem da adição até ao número 10.

Desta feita, concluo que esta experiência, embora muito desafiante e nem sempre bem conseguida em todos os diferentes aspetos, desenvolveu pessoalmente um conjunto de capacidades que me permitiram perceber e interpretar com maior celeridade, determinados comportamentos evidenciados pelos alunos desta turma. Dentro dos diferentes comportamentos encontraram-se as regulares dificuldades ou desatenções, as quais procurei colmatar com diferentes estratégias, algumas mais conseguidas que outras. As conclusões não se ficaram apenas pela consciencialização pessoal de que deveria ter adotado uma abordagem mais firme, assertiva e dinâmica, mas também que fatores externos ao contexto tiveram o seu impacto. Estes alunos, recém-chegados do ensino Pré-Primário que foi interrompido devido à pandemia da SARS-COV-2, apresentavam, a meu ver, muitas dificuldades inerentes ao confinamento num período determinante para o desenvolvimento e aquisição de várias competências, o que impactou de forma assinalável as dificuldades do grupo de turma. O conjunto de extensos meses de aprendizagem prévia ao Ensino Básico que foram interrompidos pela situação pandémica nacional foram, em diferentes graus, muito refletidos entre o par pedagógico e as professoras cooperante e supervisora. Foi colocado em questão, numa fase tão crucial de alfabetização dos alunos, o impacto que este período alargado sem processo de aprendizagem e socialização entre pares, aliado à utilização de máscara, terá tido para as dificuldades sentidas nesta Prática Pedagógica. Evidentemente, estas foram questões lançadas sem uma certeza provada, mas diferentes autores, tais como Marler e Ditton (2020), referem que o uso das máscaras pode levar a que os alunos apresentem uma capacidade mais reduzida e limitada para processar as mensagens recebidas, refletindo-se na dificuldade em integrar conhecimentos e uma frustração resultante dessa dificuldade.

Em suma, apesar das diferentes dificuldades sentidas nos momentos interventivos, a multiplicidade de alunos com distintas velocidades de aprendizagem, comportamentos e até mesmo culturas e nacionalidades permitiu, que estas semanas de intervenção enquanto professor, se assumissem como uma etapa de extremo valor formativo, numa área de constantes desafios e numa procura do sucesso académico dos alunos.

No segundo semestre de intervenção pedagógica, o contexto escolar alterou-se, levando a que o par pedagógico ficasse responsável pela dinamização e estimulação de atividades e de novas aprendizagens em conjunto com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Esta turma estava inserida numa escola pública no concelho de Leiria.

À semelhança do estágio do semestre anterior, surgiram determinadas expectativas. Embora tivesse consciência de que muitos dos desafios se mantinham transversais a qualquer grupo de alunos, o ano de escolaridade e a faixa etária dos discentes inseridos nesta turma possibilitariam, na minha perspetiva, a realização de um conjunto de novas abordagens e opções pedagógicas refletidas em propostas de atividades. A nossa chegada, enquanto professores estagiários, foi bem recebida por toda a comunidade escolar, destacando o papel fulcral da professora cooperante na nossa integração. No entanto, foi importante para essa integração plena, não descuidar as abordagens pedagógicas a que esta turma estivesse ambientada.

Desde logo, foi possível constatar uma grande aposta desta instituição escolar em projetos educativos variados, que procuravam sensibilizar as crianças para determinados temas e incrementar as suas capacidades. Dentro desses projetos encontravam-se o *The Daily Mile*, inserido na área curricular de Expressão Motora, e que envolvia uma corrida de quinze minutos de modo a combater o sedentarismo e a obesidade em crianças do 1.º CEB. Ainda no contexto de projetos desta instituição escolar, os *Dez Minutos de Leitura*, dinamizado pelo agrupamento, visavam estimular o gosto pela leitura para além daquela que é solicitada num contexto de sala de aula aos alunos.

A turma, composta por vinte alunos, também apresentava alguma multiculturalidade, integrando um aluno de nacionalidade brasileira e uma aluna de nacionalidade uzbeque. Alguns destes alunos, necessitavam de medidas universais, embora deva frisar que o grupo, na sua generalidade, apresentava uma boa capacidade de assimilação e desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos, algo que se deveu a diversos fatores. Um destes fatores, dizia respeito ao comportamento adotado pelos alunos que, apesar de conversarem entre si, faziam-no, na sua maioria, dentro de um contexto de exploração de conteúdos programáticos.

Outro aspeto, muito caracterizador deste grupo, relacionava-se com a postura ativa e participativa do mesmo nas atividades dinamizadas nas diferentes áreas curriculares,

participação essa, em geral, pertinente e com valor didático. Do que foi observado, este espírito participativo, não sofreu alterações aquando da nossa intervenção pedagógica com a turma, sendo que os alunos mostraram grande adesão e entusiasmo à chegada de dois novos professores, algo que nunca deu azo ao desrespeito. Aliás, o sentimento geral, perceptível no comportamento destes, foi sim, de um respeito e reconhecimento do nosso papel em sala de aula para as suas aprendizagens.

No que concerne ao processo de planificação ao longo dos três meses de interação com a turma, denotei um maior rigor pedagógico na estruturação da mesma, refletido num maior cuidado com a escolha das atividades, optando por opções pedagógicas que potenciassem a motivação dos alunos e permitissem a sua participação ativa. Algumas dessas opções pedagógicas foram possíveis graças à presença de um elemento que caracterizou e suplementou o processo educativo nesta turma em particular, as Tecnologias de Informação e Comunicação, que, à semelhança do contexto anterior, se tornaram numa ferramenta importante e que passou a fazer parte da rotina do grupo de turma, especialmente através do recurso a tablets individuais e ao quadro interativo, presentes em sala de aula.

Apesar desta maior minúcia em relação à escolha de determinados recursos ou estratégias pedagógicas, as propostas nela inseridas poderiam ter apresentado um maior grau de ambição didática, de forma a estimular ainda mais a minha criatividade ao abordar diferentes conteúdos. É, no entanto, importante de frisar que estas mesmas planificações denotavam uma maior clareza na explicação das atividades e, em várias, a inclusão de atividades suplementares que serviriam ou para dar continuidade a uma determinada área curricular, caso sobrasse tempo letivo, ou para que nenhum aluno mais eficiente na resolução de determinada tarefa ficasse sem atividades para realizar.

No que concerne ao meu papel enquanto interveniente, no decorrer de quatro semanas letivas tive a oportunidade de aplicar as atividades planificadas no contexto de sala de aula, interagindo diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Considero que essas mesmas intervenções decorreram de forma positiva, e possibilitaram uma multiplicidade de constatações em relação ao meu papel enquanto pedagogo e, de igual modo, no que toca às evoluções individuais na aprendizagem de cada aluno.

Primeiramente, considero que a maior motivação para lecionar e trabalhar com este grupo de turma, devido à sua faixa etária, possibilitou uma maior fluidez na interação com os alunos, sendo que, na minha opinião, procurei recorrentemente assegurar que os mesmos se mostravam motivados para adquirirem conhecimentos e, de forma desejável, fomentarem as suas capacidades e o seu espírito crítico. O dinamismo que consegui levar para a sala de aula, em vários momentos das minhas intervenções, também se assumiu como um aspeto que considero ter conseguido atingir com maior regularidade, particularmente quando comparado à Prática Pedagógica do semestre anterior. Considero que esse dinamismo tenha tido origem numa procura por ser mais assertivo e objetivo no meu diálogo para com os alunos, tal como nas minhas decisões pedagógicas, que geraram maior ritmo e encadeamento nas diferentes atividades das diferentes áreas, assim como uma maior envolvimento dos alunos através de uma participação voluntária mais frequente. Também a maior circulação pela sala de aula, verificando o trabalho de cada aluno e esclarecendo as suas dúvidas evitou alongar desnecessariamente o tempo previsto para as diferentes atividades.

A maior capacidade de interligar conteúdos também se revelou um aspeto que passei a colocar em prática de modo mais natural em determinadas temáticas. De facto, a interdisciplinaridade apresenta um propósito pertinente, no sentido em que diferentes áreas curriculares, e subsequentemente áreas de conhecimento, se fundem numa abordagem mais original em sala de aula. Nas palavras de Trindade e Sopelsa (2014) “Proporcionar aos alunos a construção do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares possibilita a religação dos saberes e a percepção de que as partes formam o todo, e o todo constitui as partes do conhecimento” (p. 158). Esta dimensão interdisciplinar conseguiu, não apenas estar espelhada na semana integradora, que visava uma interligação das diferentes áreas curriculares com o tema dos “Rios e Elevações”, como também foi tomada em consideração, aquando da construção da planificação semanal. É evidente que essa possibilidade de articular diferentes vertentes num só conteúdo, se deveram ao grupo em causa que, participando ativamente, quer em situações de discussão de ideias, quer em atividades mais práticas ou de maior concentração, possibilitou fomentar ainda mais o dinamismo gerado nos momentos de aprendizagem.

Este padrão, característico deste grupo de turma, levou-me a concluir que, para além do meu papel enquanto dinamizador ativo dos conteúdos a trabalhar com a turma, fui

incorporando uma função mais vinculada de mediador dos próprios conhecimentos dos alunos. De facto, “as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida” (Silva, 2007, p. 119), resolvendo não apenas conflitos, mas servindo de igual forma de promotor de um ambiente de interajuda e respeito entre alunos.

É ainda importante de frisar o impacto de algumas opções pedagógicas no comportamento, motivação e nível de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, uma das estratégias que permitiu uma maior proficiência ao longo do semestre foi a utilização do jogo lúdico como ferramenta impulsionadora de novos conhecimentos, de reforço de tantos outros e na avaliação das aprendizagens trabalhadas anteriormente. Os jogos lúdicos, além do seu fator de entretenimento, servem “para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes”, desenvolvendo diversas capacidades, tais como “a iniciativa (...) a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade” (Café, 2018, p. 2). Um exemplo da utilização desta opção pedagógica, foi o projeto das “Olimpíadas do *Kahoot!*”. Recorrendo à plataforma digital *Kahoot*, este desafio didático assumiu-se como um dos grandes destaques de toda a experiência pedagógica, que se deveu a um grande entusiasmo revelado pela turma, e que permitiu que cimentassem as suas aprendizagens integradas ao longo das semanas, bem como ao facto de esta atividade, de periodicidade semanal, ter servido de método direto de avaliação, análise e inferência, das áreas em que os alunos se sentiam mais confortáveis ou que suscitavam maiores dificuldades. Na sua globalidade, estas dificuldades estavam recorrentemente associadas à área curricular de Matemática, nomeadamente, na capacidade do cálculo mental e resolução de problemas. Estas dificuldades resultavam da falta do desenvolvimento do pensamento abstrato em sala de aula pois, com frequência, os problemas matemáticos eram resolvidos em suporte de papel, ou com auxílio visual de dispositivos digitais. Num momento de avaliação global, embora não se tenha verificado uma evolução transversal nos resultados presentes nos relatórios dos questionários *Kahoot*, registaram-se melhorias significativas, particularmente nos exercícios de cálculo mental ou de gramática, fruto de um olhar mais atento e menos apressado em dar uma resposta (Anexo 3).

Todavia, embora esta prática pedagógica tenha proporcionado inúmeros aspetos positivos durante a minha intervenção, algumas dificuldades emergiram no meu

comportamento enquanto professor estagiário, nomeadamente, na gestão de tempo e das participações dos alunos. No caso da gestão temporal, considero que em determinadas ocasiões algumas das atividades planificadas acabaram por não serem realizadas devido à falta de tempo letivo e à ineficaz gestão do mesmo. Essa ineficácia foi resultado de uma explicação demasiadamente prolongada da minha parte, ou de uma escassa objetividade no discurso e orientação de atividades em determinados momentos de aula, o que causou alguma confusão por parte da turma. No meu entender, penso que em alguns casos, uma seleção atempada e adequada de determinadas atividades em detrimento de outras, priorizando as que apresentavam maior valor pedagógico para o processo de aprendizagem dos elementos da turma, teria atenuado ou até mesmo resolvido este problema.

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos, concluo que, em certos momentos, devido à intervenção mais entusiasmada dos mesmos, nem sempre foi feita uma distribuição equitativa da participação oral, o que resultou em que alguns alunos, por terem com maior facilidade em se expressar, tenham participado desproporcionalmente em relação aos alunos mais tímidos ou com maiores dificuldades. Apesar deste fator, e após reflexão sobre o mesmo, a utilização de uma tabela de participações, permitiu colmatar esta falha, refletindo-se num maior equilíbrio na oportunidade de participar, por parte dos alunos.

Numa apreciação global, registaram-se evoluções no decorrer desta experiência, tanto no meu papel enquanto interveniente, como nos alunos da turma em questão. Se no caso da minha prestação, a evolução foi sendo mais progressiva e natural, com uma adaptação ao contexto e aos alunos que se manteve relativamente estável, ao longo das semanas, as evoluções nos alunos não se deveram tanto à superação de dificuldades mais estruturais do seu processo de aprendizagem, mas sim num envolvimento positivo em relação às atividades propostas. O trabalho cooperativo, resultado da aplicação de atividades em par e/ou grupo em sala de aula, foi, entre outros, um aspeto que revelou evoluções positivas, repercutindo-se num maior respeito entre colegas e numa frequente partilha de ideias criativas entre si.

Atendendo às duas intervenções distintas no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II, em adição a uma caracterização e análise reflexiva individualizada, é necessário compreender como é que esta unidade

curricular permitiu dar origem a um processo continuado na minha evolução enquanto futuro profissional da área docente. É crucial refletir acerca da evolução registada no processo de construção das planificações e dos momentos de observação e intervenção, bem como da relevância dos momentos de reflexão, quer oral, quer escrita.

Em primeiro lugar, no que diz respeito ao processo de planificação, o segundo semestre refletiu uma evolução inegável em relação à organização e criatividade das propostas de atividades, progresso esse que, embora se tenha iniciado no primeiro semestre, viu uma melhora mais significativa, no semestre seguinte. (Anexos 4 e 5).

Quanto ao período de observação dos grupos de turma, considero que este foi bem aproveitado em ambas as experiências, procurando comparar as características de cada grupo de turma. Se, por um lado, as dificuldades dos alunos do 1.º ano estavam relacionadas com a aprendizagem inicial de capacidades de escrita e leitura, os alunos do 4.º ano de escolaridade apresentaram dificuldades mais concretas, por exemplo, no âmbito do cálculo mental e resolução de problemas. A aposta pedagógica em dinâmicas de grupo, em materiais manipuláveis e aplicações digitais (TIC), e mesmo numa maior objetividade no discurso enquanto professor, que permitiu encadear naturalmente as diferentes atividades, colmataram, em ambos os contextos, algumas destas dificuldades.

Os momentos de intervenção foram aqueles que, de entre todos os aspetos, apresentaram uma maior polaridade de resultados entre os dois semestres. Se no caso do primeiro, a falta de assertividade, dinamismo e dificuldade em gerir a frustração pessoal, pela ineficácia em determinadas aulas, afetaram a minha prestação com os alunos do 1.º ano, estes aspetos mais negativos foram francamente atenuados no semestre seguinte, com um envolvimento mais constante com o grupo de turma, uma melhor capacidade de circulação pela sala, comunicação mais objetiva e com linguagem mais acessível aos alunos e, conseqüentemente, uma maior motivação pessoal, ajudada pela ligação gerada com a turma do 4.º ano.

Por último, o processo de reflexão sofreu, naturalmente, alterações positivas. Embora as aprendizagens no primeiro semestre tenham permitido aferir, com auxílio do feedback das professoras cooperante e supervisora, que aspetos deveriam ser tidos em consideração no processo de ensino-aprendizagem, a experiência seguinte despoletou

conclusões mais profundas e refletidas, procurando compreender, entre outros aspetos, que opções pedagógicas e abordagens proporcionaram ou não melhores resultados.

Em jeito de conclusão, este primeiro ano no Mestrado de Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, possibilitou-me experienciar duas situações muito profícuas para a minha formação profissional e pessoal, fazendo emergir aspetos que devo procurar melhorar, tais como o meu dinamismo e assertividade, a minha gestão de tempo, criatividade e escolha mais eficiente das atividades pedagógicas. É igualmente importante não negligenciar o aspeto mais positivo deste processo, isto é, o impacto que o professor pode gerar, nos alunos com quem interage, sendo este um ponto que procurei sempre ter em conta, no sentido de os alunos se sentirem confortáveis com as opções pedagógicas selecionadas e de conseguirem atingir sucesso no seu percurso contínuo de novas aprendizagens e formação pessoal.

1.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A experiência académica em contexto de Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, demarcou-se da experiência vivenciada no ano letivo anterior. Naturalmente, existia uma clara perceção antecipada de que as idades dos alunos, o novo contexto escolar, bem como as particularidades associadas às novas disciplinas a lecionar, teriam como resultado uma experiência distinta das anteriores. Neste sentido, a iniciação deste segundo ano letivo do mestrado, que teve lugar num colégio privado no concelho de Leiria, veio a comprovar essas mesmas expectativas que apresentava.

As primeiras semanas, naturalmente destinadas à observação da comunidade escolar, permitiram compreender, progressivamente, os desafios distintos em relação a atuações passadas. Se, por um lado, a mudança era evidente no que concerne ao ciclo de ensino, neste caso 2.º Ciclo do Ensino Básico, era ainda acrescida da novidade de que, não apenas o par pedagógico interviria na turma no decorrer de todo o ano letivo, como também essas intervenções iriam ser efetuadas em duas turmas distintas, de anos de escolaridade diferentes. Se, por um lado, as intervenções na disciplina de Português seriam para o 5.º ano de escolaridade, no caso do 6.º ano as atuações pedagógicas incidiram na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Este aspeto, repercutiu-se em duas experiências distintas, com reflexões e desafios particulares, quer no que concerne à implementação de opções pedagógicas nos processos de aprendizagem dos alunos, quer no que concerne à heterogeneidade presente nas capacidades cognitivas dos mesmos. Acrescido a estes fatores, a presença dos professores cooperantes permitiu facilitar a relação com os alunos e a confiança pessoal na escolha das diferentes estratégias pedagógicas a aplicar em contexto de sala de aula.

O processo de observação e intervenção na disciplina de Português foram colocados em prática no contexto da turma do 5.º ano. A receção da turma e da professora cooperante ao par pedagógico foi muito positiva, sendo que nas primeiras aulas assumi a posição de observador, podendo conferir as dinâmicas, comportamentos e potencialidades dos vinte e oito alunos desta turma.

Se, por um lado os domínios da Leitura e Educação Literária eram, na sua generalidade, objeto de maior abordagem pelos elementos da turma, a Escrita apresentava-se como uma componente mais desafiante para os mesmos. Dentro deste último domínio, a competência compositiva foi a dimensão da escrita que denotou maior fragilidade, o que se alinha com a perspetiva de Barbeiro e Pereira (2007) que afirma que ao contrário dos aspetos mecânicos e convencionais da escrita, a competência compositiva “nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (p. 15).

No entanto, e como em qualquer contexto de turma em Português, nem todos os alunos apresentavam o mesmo nível de dificuldade face aos mesmos domínios da disciplina. A observação inicial, assim como a noção da presença de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), permitiu verificar que existia alguma heterogeneidade revelada nos ritmos e modos de aprendizagem dos alunos. Foi precisamente esta situação que se verificou nesta turma, contando com um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

A existência de uma aluna de origem mexicana, apresentou-se, de igual forma como outro desafio, não pelo facto de esta apresentar uma língua materna distinta, mas sim pela necessidade mais frequente em esclarecer vocabulário particularmente característico e complexo da língua portuguesa.

Na sequência da finalização do período de observação, e sendo o primeiro a iniciar a fase de atuação propriamente dita, estes elementos observados e primeiras impressões recolhidas serviram de ponto de partida para a preparação das aulas. Esta preparação, que sempre contou com uma colaboração muito estimada por parte da professora cooperante, incidiu, numa primeira etapa, na planificação das quatro aulas da quinzena que me foram destinadas. Deste modo, foi importante que essas mesmas planificações não só respeitassem as aprendizagens essenciais a promover, como também a dinâmica já estabelecida pela professora cooperante. Naturalmente, novos intervenientes em processo de formação profissional trouxeram elementos pessoais característicos e propostas de atividade distintas, o que permitiu uma coexistência entre as dinâmicas estabelecidas previamente na turma com outras que seriam novas experiências para os alunos e para o próprio par pedagógico.

Este momento da planificação, nomeadamente nas primeiras quinzenas de intervenção foi, simultaneamente, um processo de muito trabalho individual, mas de igual forma de um produtivo esforço de equipa entre interveniente e a professora cooperante que me permitiu compreender e consciencializar do quão imperativo são certas rotinas e momentos numa aula de Português que se diga profícua. Dentro destas rotinas, uma que é evidentemente necessária, diz respeito à redação do sumário como primeiro momento da aula e à forma clara, concisa e com rigor científico com que esta deve ser produzida. Outro elemento muito relevante tido em conta prendeu-se com a necessidade de interligar todos os momentos da aula, desde as estratégias de abertura, ao desenvolvimento de aula e seu fim, permitindo que momentos de introdução de conteúdos, seguidos de atividades mais práticas e/ou de diálogo, se encadeassem de forma a nunca perder o interesse e motivação, por parte dos alunos, no decurso do seu processo de aprendizagem.

A aplicação da planificação em contexto prático implicou que a intervenção enquanto atuante tenha passado por cumprir o seu propósito final, isto é, que através de um conjunto de estratégias pedagógicas refletidas em atividades orientadas pelo professor, os alunos se sentissem motivados a participar e, preferencialmente, fossem eles próprios o centro do seu processo de aprendizagem. A primeira semana de atuação, mesmo com o período de observação e integração na turma já concretizado, acabou por não apenas ser uma colocação em prática das minhas capacidades pessoais, como também um período de averiguação de múltiplos fatores: a ligação com o grupo de alunos em causa,

a definição do perfil de competências linguísticas dos alunos de forma a planificar e agir pedagogicamente de forma contextualizada e as subseqüente eficácia das opções e estratégias pedagógicas adotadas para atingir os objetivos da aula e, a longo prazo, o sucesso educativo do aluno.

Em retrospectiva, o período inicial de atuação foi positivo, mas foi visto como um ponto de partida daquilo que já resultava com o grupo de turma, identificando, subseqüentemente, outros aspetos que estariam por melhorar. Na minha opinião, o processo de aprendizagem não está apenas associado ao aluno, ocorre simultaneamente com o próprio professor numa procura permanente pelo ambiente e métodos de aprendizagem mais eficazes, estabelecendo de forma desejável uma simbiose entre professor e alunos. Foi nesta linha de pensamento que procurei evoluir nestas intervenções, articulando a reação dos alunos, a perspectiva e sugestões da professora cooperante e da professora supervisora e a introdução, sempre que possível, de atividades diferentes que estimulassem não só a criatividade, mas que potenciassessem também o desenvolvimento de competências linguísticas, competências comunicativas e do pensamento crítico.

Numa análise mais concreta dos pontos mais e menos conseguidos das intervenções pedagógicas, considero que estes estão interligados a áreas ou domínios específicos da disciplina. Quanto aos aspetos mais conseguidos no que à intervenção diz respeito, considero que as rotinas que os alunos foram realizando em sala de aula, como a redação do sumário ou de leitura individual, permitiram tornar o período da aula no seu todo mais ritmado e com momentos de retorno à calma. Essa ideia de fluidez deveu-se, a meu ver, a uma necessidade sistemática de procurar interligar todas as atividades planificadas de forma que se crie para o próprio aluno uma ideia de encadeamento, bem como de uma compreensão de que diferentes atividades poderão fazer sentido serem realizadas na mesma aula se os conteúdos também estiverem relacionados.

Outro aspeto importante a salientar, e que naturalmente foi sendo melhorado no decorrer do ano letivo, deve-se à participação dos alunos nas tarefas propostas. Na minha opinião, por mais que uma turma apresente um certo nível de homogeneidade, verificam-se sempre discrepâncias entre alunos. No caso específico da turma de Português em que realizei a prática supervisionada, para além de casos de alunos com NEE ou diferentes línguas maternas, este fator poderia suscitar dois resultados: uma

demonstração assínvel de empenho por parte do aluno, ou um entrave no processo de aprendizagem, desacelerando o ritmo de aprendizagem em relação à restante turma. Neste sentido, procurei dar oportunidades a diferentes alunos de participarem nas atividades, mesmo que ocasionalmente não estivessem predispostos, quer por receio de errarem ou timidez. Essa distribuição da participação também teve em conta os domínios em que os mesmos alunos se sentiam mais confortáveis, ou não, procurando atenuar o receio à participação em sala de aula.

Um terceiro ponto que, no cômputo geral, foi sendo aprimorado com o decorrer da experiência, está ligado à melhor gestão do tempo das atividades realizadas em turma. Evidentemente que o processo de planificar deve ter em conta o tempo disponível de aula e a turma à qual essa planificação vai ser aplicada, porém a diversidade de ritmos de aprendizagem presentes neste grupo, colocaram um desafio acrescido à concretização das tarefas. Neste contexto, foi necessário aprender a redistribuir melhor o tempo, compreendendo quais as atividades que deveriam ser privilegiadas e o tempo despendido para cada uma delas. Esta articulação procurou que não apenas existissem momentos exploração inicial de conteúdos, de participação e momentos de esclarecimento de dúvidas, como também de momentos de aplicação dos conhecimentos em situações práticas, que decorreram sob diferentes formatos, tais como fichas de trabalho, exercícios em formato digital ou desafios didáticos.

Por outro lado, no que concerne aos aspetos mais desafiantes no decorrer do ano letivo em questão, estes deveram-se a certas características que impossibilitaram um maior dinamismo da minha parte, levando um período mais alargado para serem corrigidos ou melhorados.

Um dos pontos que procurei melhorar, intervenção após intervenção, esteve ligado à minha leitura em voz alta para todo o grupo de turma. Em múltiplas aulas o domínio da Leitura, e por consequência a interpretação dos textos lidos, foi um dos momentos mais importantes da aprendizagem. Ora, isto implicou que tenham existido situações em que foram os alunos a proceder à leitura e outros em que se revelou mais adequado ser o próprio professor. A leitura em voz alta é, a meu ver, ainda mais exigente que a leitura silenciosa, exigindo “a vigilância acrescida dos sentidos e da perceção mecânica de um texto” (Jean, 2011, p. 41), em simultâneo com a própria da expressividade corporal. Neste sentido, foi necessário que a expressividade, o ritmo e a dicção fossem

adequados, no sentido de, não só tornar o texto compreensível à turma, como também apelar a uma maior concentração por parte dos alunos. Segundo Martins e Silva (2016), para que o texto possa ser compreendido de forma bem sucedida “o professor deve, por exemplo, assegurar-se de que o aluno entende todas as palavras de um texto imprescindíveis à sua compreensão e que, em simultâneo, consegue empregar de forma adequada e coesa as ditas palavras nos textos que produz” (p. 189). Viana e Martins (2009) complementam a ideia do autor, afirmando que a compreensão leitora pode ser desenvolvida através de rotinas de leitura, e que estas “promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura” (p. 16). De igual forma, a projeção e entoação colocada no tom de voz assumiram-se como aspetos mais desafiantes. Nas palavras de Nóbrega (2014) a voz, no processo da leitura em voz alta, “pressupõe um corpo em movimento (...), pelo que as posturas que assumimos durante a vocalização devem ser consideradas e pensadas no âmbito da produção oral e das leituras oralizadas” (p.119), aspetos que procurei ter em conta na preparação para estes momentos. Esta dimensão foi melhorando com o decorrer das intervenções e sendo complementada em diferentes atividades que ultrapassassem o simples momento de leitura em voz alta e escuta ativa da parte dos elementos da turma.

Um aspeto adicional que, logo de início foi percebido como um dos mais importantes, foi o modo como os conteúdos gramaticais eram trabalhados e explorados em momentos de aprendizagem. O rigor necessário, e justificado, deve ser integrado com estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno compreender de forma clara e objetiva os conteúdos em questão. O domínio da Gramática nunca poderá ser descurado, visto que “é importante (...) que os professores trabalhem a gramática não apenas como um conjunto de regras ou nomenclatura, pois a gramática só tem sentido quando dá ferramentas ao aluno que lhe permitirão ler, compreender e escrever melhor” (Antunes, 2012, p. 24). Segundo a autora “as aulas de língua materna devem proporcionar prazer e interesse aos alunos, pois tudo o que nos rodeia está relacionado com o uso efetivo da linguagem em situações reais” (p. 31). Nesta lógica, uma das estratégias adotadas para incrementar a motivação e aprendizagens dos alunos neste domínio foi a utilização de um desafio didático como exercício introdutório para realização de uma ficha de trabalho gramatical. Este desafio dividiu-se em duas partes, uma componente em que cada aluno acrescentava ao início da frase “Esta sala é...” uma característica ou qualidade sob forma de adjetivo. A grande maioria dos alunos conseguiu nomear um

adjetivo qualificativo e, num segundo momento, agrupar exemplos de frases trazidas para a aula na subclasse correta.

Tratando-se de um ano letivo de intervenções intercaladas com o meu par pedagógico, considero importante também salientar a sua procura em melhorar aspetos mais desafiantes e, em complemento, evidenciar os seus aspetos mais fortes enquanto professor em formação. Se, por um lado a circulação em sala de aula, a preocupação pelas rotinas da turma e das dificuldades dos alunos foram comportamentos e atitudes conseguidas por parte do interveniente, por outro a expressividade e articulação de atividades, colmatando os “momentos mortos”, foram aspetos mais desafiantes que o mesmo procurou corrigir.

Se, em parte, a intervenção e a forma como foi executada teve influência direta no rendimento cognitivo dos alunos, outro fator primordial para uma aprendizagem mais bem-sucedida foi a integração de boas opções pedagógicas. No percurso do ano letivo foram diversas as opções e estratégias utilizadas, com algumas a serem aperfeiçoadas e outras com um impacto mais evidente, o que me permitiu tirar algumas conclusões no que respeita às dinâmicas que resultaram melhor e pior com este grupo de alunos.

Na minha opinião, de entre as diversas opções pedagógicas aplicadas, três destas evidenciaram resultados meritórios de uma reflexão mais aprofundada. A primeira disse respeito à dinamização da leitura dramatizada em contexto de sala de aula. Em determinados momentos de leitura, em particular aquando da exploração do texto dramático, a conjugação do momento de leitura com a Expressão Dramática foi, em retrospectiva, uma estratégia que não só incrementou o nível de participação e concentração por parte dos alunos, como também possibilitou uma dinâmica de atividade em grupo, ao invés das mais regulares atividades individuais. Nas palavras de Sim-Sim (2007), no momento de desenvolvimento da compreensão da leitura “deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura (...) a estimulação do seu comportamento como leitores” (p. 11).

A utilização dos recursos tecnológicos, disponíveis em sala de aula, foi sempre um fator incentivado pela professora cooperante e que procurei utilizar com regularidade. No entanto, em determinados conteúdos e domínios, particularmente a Gramática, a criação

de jogos ou desafios didáticos acabou por se tornar noutra método que estimulou o nível de participação e serviu, a meu ver, de uma forma mais clara e interativa de reforçar os conteúdos gramaticais, tendencialmente tralhados num contexto prático e individual. De facto, e tal como afirma Carvalho (2014), “Através do jogo, os alunos poderão atingir uma série de competências como a mobilização de saberes e de valores, de modo a conseguir fazer frente aos desafios impostos no dia-a-dia” (p.13), sendo que entre os benefícios se encontra o desenvolvimento de capacidades de comunicação e expressão.

Pese embora a relevância das diferentes opções pedagógicas que foram colocadas em prática, os “Círculos de Leitura”, sugeridos por Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003), Giasson (2005) e Sousa (2007), foram, sem dúvida, uma opção estreada quer para mim, quer para a turma. Dadas as rotinas e atividades igualmente importantes neste contexto de turma, a dinâmica que este dispositivo didático exigiu, implicou uma reestruturação na forma como os alunos desenvolviam competências de leitura e escrita. Segundo Sousa (2007), estas dinâmicas permitem o desenvolvimento “da compreensão autónoma, porque os alunos que se envolvem nestas estratégias em grupo são (...) capazes de ter um comportamento estratégico quando estão sozinhos a ler” (p. 50), sendo este, entre muitos outros, um dos objetivos que se esperava ver desenvolvido no aluno.

Esta dinâmica ocorreu em três momentos distintos, sendo estes a “Leitura”, a “Escrita” e, por fim, a “Discussão de ideias”, tendo sido potenciado o desenvolvimento de competências de leitura, de oralidade e de escrita. Quanto ao momento da “Leitura”, foi pedido, aos grupos definidos, que procedessem à leitura silenciosa de um excerto da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner. De seguida, os alunos passaram para o momento de “Escrita e registo de ideias”, no qual cada um assumiu um dos quatro papéis delineados pelos intervenientes: o “Animador(a) da discussão”, que teria a função de colocar questões aos seus colegas relativas ao excerto lido e registar as ideias dos mesmos; o “Mágico das palavras”, que selecionou dois excertos do texto e explicou aos seus colegas a razão pela qual os escolheu; o “Senhor(a) das classes de palavras” que foi incumbido de encontrar adjetivos que caracterizassem personagens, espaços ou objetos e o “Senhor(a) das Respostas” que teve como objetivo responder a questões presentes na ficha. Finalizando a atividade, estes seguiram com a “Discussão de ideias”, na qual todos os “Animadores da discussão”, enquanto porta-vozes dos respetivos

grupos, partilharam com a restante turma, as ilações retiradas às questões presentes na sua ficha.

Naturalmente, uma atividade completamente distinta, experimental na turma em questão, e organizada também segundo um modelo adaptado do próprio dispositivo didático *Círculos de Leitura*, implicou uma gestão ainda mais cuidada do que o habitual. Pese embora o facto de que esta dinâmica de grupo tenha permitido um espaço de troca de opiniões e reflexão entre pares foi também uma potencial circunstância para alguma entropia e desconcentração. Por esta razão, o tempo despendido para esta atividade teve em conta um apoio, grupo a grupo, procurando colmatar as pequenas dificuldades surgidas. O rescaldo desta experiência foi positivo em diferentes aspetos. Primeiramente foi uma experiência que colocou os alunos numa dinâmica muito ímpar em comparação com outras atividades realizadas, uma dinâmica que estimulou a comunicação e colocou o aluno, nos três diferentes momentos da atividade, no centro da aprendizagem. Silva (2019) refere o papel da educação na “transformação do sujeito, no desejo de que ele abandone a passividade e assuma o protagonismo” (p. 19). A autora acrescenta a ideia de que o desenvolvimento de um pensamento crítico, de hábitos de reflexão e de partilha de opinião, permitem colocar o aluno como figura central no processo de análise e interpretação de um texto literário, algo que ficou patente pela proatividade dos alunos e, subsequentemente, pelas suas ilações aos diferentes excertos analisados.

Para além do investimento no processo de ensino e aprendizagem de competências leitoras, por via da leitura orientada de obras integradas no currículo, procurou-se diversificar leituras e modos de as fazer, tendo sempre presente a necessidade de “franquear o acesso à leitura orientada pelo prazer e pela fruição, pelo conhecimento, pelo carácter supletório no âmbito cultural e linguístico.” (Custódio, P., 2020, p. 66).

Num cômputo geral, e num momento posterior às intervenções, foi importante refletir de que forma é que a conjugação das diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, se repercutiram em reais e estruturais aprendizagens dos alunos. Considero que, num período relativamente rápido, o comportamento dos intervenientes se foi adequando ao grupo de turma, utilizando as capacidades individuais de forma a suscitar maior motivação e adesão dos alunos às atividades. Evidentemente que continuei a detetar algumas dificuldades e, mais uma vez, aspetos a trabalhar no

percurso de formação profissional, no entanto a articulação entre as opções pedagógicas, a sua aplicação ao contexto de turma e a reação dos alunos às mesmas foram sendo indicadores tendencialmente mais favoráveis do que desfavoráveis. Embora pautada com alguma desconcentração momentânea, a envolvimento de grande parte dos alunos sob forma de participações pertinentes, bem como algumas melhorias nos resultados académicos de domínios como a Gramática e Leitura, levaram à conclusão de que o resultado de todo o ano letivo em causa foi positivo.

Quanto às intervenções em contexto de História e Geografia de Portugal, estas trouxeram, quer diferentes expectativas, quer resultados diferentes da disciplina de Português. No que concerne à turma do 6.º ano, as primeiras impressões revelaram um espírito participativo e de colocação frequente de questões interessantes e pertinentes. Estes comportamentos que observei, colocaram-me a refletir se, não apenas estava relacionado com o grupo em questão, como também às características de uma disciplina que olha o passado para tornar mais compreensível o presente.

De facto, o grupo de alunos em questão apresentava um nível de compreensão, de colocação de questões e até de interação entre colegas amadurecido, relativamente ao observado na turma do 5.º ano. Num primeiro nível, tal poderia ser explicado pela idade dos mesmos ser superior, mas na sequência de uma observação mais atenta pude aferir que esse amadurecimento ia além da faixa etária e implicava também o próprio perfil de cada aluno, as suas capacidades e, acrescido a estes fatores, o quão as suas aprendizagens eram estimuladas pelo professor da disciplina. Foi notória a disposição que diversos alunos mostraram em participar nas dinâmicas do professor ou em responder às questões por ele colocadas. Este comportamento promissor, aliado a um clima respeitador das regras da sala de aula e a um empenho generalizado dos alunos nas tarefas e rotinas propostas, colocou-me de imediato num processo interno de *brainstorming*, procurando integrar opções pedagógicas e dinâmicas que poderiam resultar neste grupo de turma.

Pese embora que esta turma de vinte e oito alunos fosse mais homogénea, apresentando menos discrepâncias ao nível das capacidades de aprendizagem entre alunos em comparação com a turma do 5.º ano, não deixa de apresentar as suas singularidades. Particularmente, a presença de três alunos com medidas universais e seletivas que se explicavam por algumas dificuldades de concentração e moderação no nível de

participação em aula. À semelhança da atenção acrescida que foi tida em conta para os alunos da turma, o mesmo se aplicou neste contexto, procurando refletir sobre o modo de dinamizar as participações da forma mais equitativa, pertinente e que procurasse atenuar ao máximo as dificuldades sentidas por alguns.

No que toca às intervenções, e à semelhança do processo que decorreu na disciplina de Português, o desenvolvimento das planificações teve em conta diferentes fatores. Desde logo, os conteúdos a abordar, que no caso da disciplina de História e Geografia de Portugal implicaram, naturalmente, seguir uma ordem cronológica para a compreensão dos fenómenos históricos. Acrescido a este fator, a explicação destes acontecimentos históricos, num contexto de alunos com onze ou doze anos, exigiu uma preparação aprofundada dos mesmos, através de boa fundamentação teórica. Esta preparação, embora seja essencial para qualquer disciplina, apresenta contornos mais evidentes no contexto prático e teórico de HGP. Na minha opinião, introduzir e explorar conteúdos referentes a uma realidade passada e emocionalmente distante a jovens do 6.º ano de escolaridade implica que o modo como estes são trabalhados, por parte do professor, nomeadamente a diversidade de temas e pormenores que não apenas reflitam a realidade à época, como também sirvam de incentivo a um maior gosto pela disciplina. Segundo Gago (2016), desenvolver uma consciência histórica nos alunos é um processo dinâmico que torna “necessário o «cruzamento» de cada um dos contextos, seus significados e quadros conceptuais inerentes” (p. 86). Para tal, também o contributo do professor cooperante permitiu incentivar e tornar a dinâmica da aula mais flexível à introdução de atividades interdisciplinares, que facilitassem a construção de uma consciência histórica como um conjunto de narrativas encadeadas.

Enquanto professor em formação, o período de intervenções diretas apresentou um início assertivo e positivo, devido a uma compreensão geral dos conhecimentos por parte dos alunos e a uma participação dinâmica dos mesmos, mas que, assumidamente teria margem para crescimento e melhoramento. O estilo e a abordagem pessoal colocadas em aula permitiriam interagir de forma profícua e saudável com o grupo de turma, demonstrado pela continuidade no comportamento participativo e interessado, mas, simultaneamente a menor experiência no ensino desta disciplina levou a um processo que, em articulação com a professora supervisora e o professor cooperante, permitiu colmatar algumas lacunas e erros de principiante.

A deslocação pela sala de aula, procurando articular as dúvidas de cada aluno com os conteúdos explorados ou atividades realizadas, demonstrou ser um dos aspetos que, em retrospectiva dos dois anos de Prática Pedagógica, foi sendo mais aprimorado nas intervenções e que resultou numa progressiva facilidade em articular diferentes momentos da aula.

Tratando-se a disciplina em causa de uma exploração e explicação de acontecimentos históricos interligados e que se sucedem uns aos outros, procurei estabelecer em aula essa particularidade. A colocação de questões nos momentos de transição de conteúdos ou de momentos distintos da aula, permitia dar a voz aos alunos de forma que os mesmos chegassem às respostas por via do seu conhecimento histórico previamente trabalhado em aula. Felizmente, o clima profícuo da sala de aula e o interesse generalizado da turma por esta dinâmica permitiu que o encadeamento da aula fosse fluindo cada vez melhor com o decorrer do ano letivo.

Tendo sido um aspeto que pude aferir enquanto interveniente direto, este dinamismo entre professor e alunos, em boa verdade, também foi observável por parte do meu par pedagógico. Na minha opinião, embora tenha sentido algum nervosismo inicial, este foi sendo atenuado ao longo do percurso de formação profissional. Se, nas primeiras semanas de intervenção, revelava alguma dificuldade momentânea em relacionar os conteúdos e explorá-los da maneira mais proveitosa, esta dificuldade foi desvanecendo, gerando, inclusive, uma boa capacidade de interligação de conteúdos e estabelecendo, sempre que possível, um “fio condutor” da História. A postura, tom de voz calmo e assertivo, bem como, à semelhança das minhas intervenções, a sua deslocação recorrente pela sala de aula, permitiram que se tornasse uma presença ativa e relevante em sala de aula, nunca descurando o papel central do aluno na aprendizagem.

A par de uma boa planificação e aplicação da mesma em contexto de intervenção, as opções pedagógicas por mim introduzidas ao longo do ano foram decisivas para concluir que dinâmicas permitiram atingir com maior sucesso essas mesmas aprendizagens e quais destas não se articularam organicamente no contexto de turma. Uma opção pedagógica que, necessariamente foi aplicada foi a análise iconográfica. De facto, a utilização de iconografia permite marcar “(...) o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio.”, no entanto, esta apenas será eficaz se o

professor “estabelecer uma ligação entre os seus alunos e as imagens, para o qual deverá, através da colocação de questões, criar uma comunicação entre ele e os alunos” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101). O passado português, que compreende uma História com quase nove séculos, não poderia ser compreendido na atualidade sem recorrer à análise de documentos escritos, pinturas, fotografias ou até mesmo do património material, como é o caso dos monumentos.

Num contexto específico de sala de aula, o mesmo é necessário. Na grande maioria das aulas, a leitura e análise de fontes escritas ou iconográficas tornaram-se ferramentas essenciais ao conhecimento histórico dos alunos, sendo que muitas vezes ambas se articulavam de forma natural para os diferentes períodos históricos trabalhados. Tal como refere Xavier (2010), “As fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações, o que (...) é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo” (p. 1102).

Foram inúmeros os momentos em que estas estratégias se assumiram como vantajosas para a compreensão dos conteúdos, destacando, como exemplo específico a exploração do Terramoto de Lisboa e o papel decisivo de Marquês de Pombal na reconstrução da cidade. Nessa aula em particular, a análise de um documento histórico que fazia uma retrospectiva das semanas que se seguiram ao sismo, tinha como objetivo a identificação das consequências desta catástrofe natural e, de certo modo, o desenvolvimento da capacidade inferencial dos alunos na interpretação da mensagem transmitida no texto. Grande parte da turma demonstrou compreender essa mensagem, revelando interesse e pertinência nas interpretações, nomeadamente por parte de dois alunos que referiram que “Este terramoto foi uma catástrofe que durou dias, tendo sido difícil perceber quantos mortos houve”, ou que “Poderá ter sido um castigo divino”.

Outra opção pedagógica que de forma transversal foi muito relevante no decorrer de todas as Práticas Pedagógicas do mestrado em causa, e neste contexto em particular, foi a utilização de recursos digitais. Segundo Espírito Santo e André (2013), estes recursos “são presença diária na vida do aluno e que isso deve ser aproveitado pelo professor” (p. 242). No caso da disciplina de História e Geografia de Portugal, esse aproveitamento levou à incorporação de vídeos didáticos que exploraram os mais variados conteúdos lecionados e serviram de estratégia benéfica em diferentes perspetivas. A utilização do

vídeo deve, e segundo as palavras de Almeida (2018) permitir que “a aprendizagem esteja facilitada se a sala de aula refletir as práticas digitais dos jovens” (p. 7), sendo inclusivamente “necessário que este se atente (...), se capacite e utilize dessas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem dos educandos” (Espírito Santo & André, 2013, p. 242). No caso da turma, o formato vídeo permitiu fomentar a concentração dos alunos em relação a outras atividades. Pertencendo este grupo de jovens a uma geração que cresceu na era digital, esta proximidade às tecnologias e aos seus diferentes formatos já era expectável de ser observada no contexto de sala de aula. Este recurso serviu de forma introdutória a certos conteúdos, complementados por questões-chave o que, a meu ver, também permitiu uma maior aproximação do aluno à realidade temporalmente distante que estava a explorar. De forma regular, este visionamento do vídeo foi reforçado recorrendo à plataforma *Mentimeter*. Este momento da aula, realizado a pares, estimulou a troca de ideias, algo que não afetou o comportamento dos alunos. O resultado destas “nuvens de ideias” levou a uma subsequente partilha de opiniões, que sempre pretendeu colocar o aluno no centro da dinâmica em sala de aula e um membro ativo na mesma.

Aquando da exploração da História de Portugal no século XX, uma das atividades propostas neste âmbito visava a análise de cartazes de propaganda do Estado Novo conhecidos como as “Lições de Salazar”. Neste sentido, no processo de planificação da atividade optei por criar dinâmicas de grupo como estratégia pedagógica, atribuindo, aleatoriamente, um cartaz a cada um dos cinco grupos constituídos. Esta abordagem cooperativa “(...) favorece a construção do conhecimento histórico (...) as estratégias cooperativas dão preferência aos debates e discussão de ideias e essas auxiliam o desenvolvimento de inferências na exploração de fontes, permitindo a construção do conhecimento e pensamento histórico” (Pimentel & Solé, 2017, p. 177). A integração de iconografia que refletia os diferentes ideais e características inerentes ao regime salazarista, replicaram-se em respostas e análises interessantes no momento de discussão de ideias dos grupos. Os alunos conseguiram identificar a presença dos papéis sociais de género da época, mencionando que, num dos cartazes (Anexo 6) “a mulher estava dentro de casa porque era ela que cozinhava e fazia as tarefas domésticas”, e que a expressão *Deus, Pátria e Família*, estava presente neste cartaz, porque “A família perfeita com uma mulher, homem e filhos” ou que “a cruz estava no centro da cozinha para representar a religião”. Num dos cinco cartazes atribuídos (Anexo 7), o grupo

identificou que no texto que acompanhava a imagem, o regime quis demonstrar que “O Estado Novo quer destacar o património de Portugal e a sua importância para o povo”, ou que “dentro da escola que o cartaz mostra só existem rapazes e eles estão obedientes e fardados”.

Uma última opção pedagógica que considero importante realçar diz respeito à integração dos media como meio de exploração de fenómenos históricos passados, particularmente, e por razões óbvias, para a Época Contemporânea. No caso em particular na turma, o conteúdo debruçou-se nas Eleições Presidenciais de 1958, sendo que se procurou comparar a outras eleições presidenciais mais recentes, nomeadamente na Bielorrússia em 2020.

Após uma introdução em formato vídeo, via plataforma *RTP Ensina*, a turma partiu para o momento acima referido. Para tal, foi distribuído um exemplar de uma notícia (pertencente ao portal jornalístico *DW News*), alusiva às alegadas fraudes cometidas pelo presidente bielorrusso, nas últimas Eleições Presidenciais deste país. Segundo Pereira, Pinto e Madureira (2023), autores do *Referencial de Educação para os Media* (2023), dentro do contexto de segundo ciclo, um dos aspetos que a Escola portuguesa procura atingir nos alunos através dos media é a capacidade de “Identificar assuntos da atualidade, do mundo próximo e distante” (p. 37). Na minha opinião, esta atividade revelou-se uma das mais profícuas e dinâmicas de todo o ano letivo, pois o grupo de turma foi estimulado através de um acontecimento atual que lhes era relativamente familiar, o que levou a que o seu entusiasmo em participar e partilhar as suas ideias aumentasse. A eficaz contextualização do país, geográfica e politicamente, evidenciou que muitos elementos da turma tinham conhecimento da relação do mesmo com a Rússia.

A utilização da notícia como meio e estratégia pedagógica incorporou, mais uma vez, a interdisciplinaridade, pois à discussão e análise com vista ao conhecimento histórico, juntou-se uma interpretação do texto com ajuda da técnica de sublinhar os elementos mais relevantes da notícia, aspetos mais ligados à disciplina do Português. O grupo de turma conseguiu correlacionar as semelhanças entre o evento português nos anos cinquenta e o evento bielorrusso dos nossos tempos, bem como encontrar paralelismos e diferenças entre os dois regimes ditatoriais. Foram diversas as participações nesta atividade, destacando a de uma aluna que referiu que “Não é justo que uma pessoa

vença eleições, mas não seja reconhecida como presidente só porque quem já controla o poder em Portugal não aceita. Atualmente, na Bielorrússia, este presidente está a fazer o mesmo e as pessoas estão revoltadas”, o que permitiu inferir que existia uma compreensão dos fenómenos na própria História.

Refletidos que estão os aspetos individuais da Prática Pedagógica em contexto de HGP, foi igualmente relevante aferir os contrastes, semelhanças e evoluções gerais registados no conjunto de todo o ano letivo a ambas as disciplinas. O processo de planificação em Português e em História e Geografia de Portugal, demonstrou ser um processo evolutivo que, nunca descurando a sua importância fulcral, foi sendo ajustado de modo a ir ao encontro das necessidades do grupo de turma. Para tal as escolhas realizadas de forma a conseguir fazer uma gestão adequada do tempo, não colocando de parte os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a aula, resultaram num progressivo melhoramento do tempo real de aprendizagem. O tempo de colocação em prática das atividades mais profícuas conjugou-se, sempre que possível na colocação do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades práticas individuais e de grupo possibilitaram ver os resultados positivos bem como as dificuldades, nomeadamente na Leitura e Escrita no caso de Português, ou no conhecimento histórico, no caso de História e Geografia de Portugal. Posto isto, entendo que esta experiência de formação pessoal, pese embora o limitado tempo de interação com estes grupos de turma, evidenciou uma panóplia de aspetos positivos e de tantos outros desafios, mas também me fez compreender que o trabalho de um pedagogo é de uma evolução contínua.

Neste sentido, e em jeito de conclusão, apesar de todas as particularidades que tornaram cada grupo de turma único e, também, dos diferentes desafios e resultados positivos observados, foi a tomada de decisão de abrir espaço ao aluno como dinamizador e explorador das suas próprias aprendizagens que se tornou uma linha transversal a toda a Prática Pedagógica. Não sendo possível em todos os momentos da aula, a procura em intercalar abordagens mais tradicionais com estratégias e opções pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras permitiu-me aferir que em sintonia com as aprendizagens integradas, a motivação e o sentido de questionamento nos alunos são aspetos que potenciam ainda mais a busca pelo conhecimento, bem como o desenvolvimento do

pensamento crítico que cada vez mais entendo ser crucial no mundo mais complexo e interligado com que estes jovens se deparam.

O aluno é muito mais do que um indivíduo com capacidade de integração de conhecimentos, é também alguém com potencial de pensar de forma crítica acerca desses conhecimentos introduzidos pelo próprio professor. A aprendizagem é, portanto, uma dimensão de cooperação multidimensional na formação destes jovens.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. LITERACIA CRÍTICA

1.1.1. O CONCEITO DE LITERACIA CRÍTICA

O conceito de literacia crítica apresenta interpretações distintas quanto ao seu significado, embora seja compreendida por diferentes autores, de forma mais transversal, como uma capacidade cognitiva e comportamental essencial para qualquer cidadão responsável e reflexivo. Segundo Pereira (2009), este conceito “refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado” (p. 19), ultrapassando a leitura como único momento, e realizando conscientemente “uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais” (p. 19).

McLaughlin e DeVogd (2004) vão ao encontro da perspectiva da autora, desviando-se de uma visão essencialista e simplista da leitura de textos. Os autores reforçam que “In critical literacy, rather than accepting an essentialist view, we would engage in problematizing (...) we would raise questions and seek alternative explanations as a way of more fully acknowledging and understanding the complexity of the situation” (p. 54). Esta procura por uma visão mais complexa dos significados e mensagens patentes nos textos propicia uma oportunidade de “denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto” (Pereira, 2009, p. 19).

Estas ideias cimentam a noção de que esta capacidade cognitiva abre portas para que se perspetivem os significados refletidos no texto de diferentes formas, dependendo do questionamento do conteúdo por parte do leitor e, subsequentemente, os valores que o próprio privilegie.

Vasquez, 2003 (como citado em Pereira, 2009, p. 23) incide numa abordagem virada para a dimensão social, afirmando que “Critical literacy is also about imagining

thoughtful ways of thinking about reconstructing and redesigning texts and images to convey different, more socially just and equitable messages that have real-life effects in the world”. Neste sentido, a literacia crítica permite um questionamento face ao tipo de mensagem presente no texto, e em que moldes este se pode ajustar, no sentido de ir ao encontro de uma abordagem socialmente mais justa. McLaughlin e DeVogd (2004) referem que esta dinâmica “examines relationships, expands our thinking, and enlightens our perceptions as we read the word and the world” (p. 54). Esta capacidade de análise crítica, quer textual ou iconográfica, é uma ferramenta essencial para a compreensão dos significados presentes no texto ou na imagem. De acordo com Freire (1970, como citado em McLaughlin & DeVogd, 2004, p. 53), ler criticamente exige, não apenas uma compreensão semântica das palavras, “but “reading the world” and understanding a text’s purpose so readers will not be manipulated by it”.

Para estes autores, questionar o(s) propósito(s) do texto e, por conseguinte, compreendê-los, assume-se como uma ferramenta crucial para um leitor que utilize a sua capacidade de literacia crítica. De facto, “para além de veículo de comunicação, de instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética, a linguagem humana é (...) a arma social por excelência” (Pereira, 2009, p. 17). Segundo a autora, a visão da linguagem como ferramenta que tem impacto nas problemáticas sociais, conduz a diferentes interpretações de um discurso que “nos transmite conhecimentos sobre um mundo, uma sociedade, uma cultura, que é preciso conhecer para se ser funcional nesse mundo (...) concebendo esse mundo de uma determinada forma, desvalorizando e desconsiderando e silenciando outras formas” (p. 18).

A literacia crítica entende-se, portanto, como uma capacidade que não é inata e que implica um desenvolvimento progressivo para qualquer leitor que pretenda analisar um texto ou imagem. Pereira (2009) afirma que “um indivíduo que é capaz de praticar uma literacia crítica acaba por aceder a um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção dos significados” (p. 19). A autora acrescenta ainda que um indivíduo que é competente em literacia crítica “é simultaneamente capaz de ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que os sancionou” (p. 20). Segundo The New London Group (2000, como citado em Pereira, 2009, p. 30), a alteração de significados, fruto do desenvolvimento da literacia crítica, pode ser um “um processo desconcertante (...) pode implicar a desconstrução, “desnaturalização” de (...)

conteúdos que sempre se tinha aceite por omissão ou mesmo acabado de construir e aceitar como normais”, o que exige da parte do aluno uma atitude de questionamento dos texto, uma capacidade de questionar o que já se encontra estabelecido e de análise das estratégias verbais e não verbais usadas na produção de textos.

1.1.2. LITERACIA CRÍTICA, SOCIEDADE E CIDADANIA

A relação entre a utilização da literacia crítica enquanto ferramenta cognitiva, a linguística e os temas e problemáticas sociais é indissociável. É através da leitura e da linguagem que o desenvolvimento desta capacidade ganha contornos mais evidentes. Segundo Freebody (2008), “semiotic resources such as language are caught up in the production of social life because they provide us with ways of (i) representing reality, (ii) providing modalities for acting and relating socially; iii) building social, communal, and individual identities” (p.113). O autor incide nos resultados positivos que advém da incorporação de recursos semióticos no processo de desenvolvimento cognitivo, e em particular, do pensamento crítico. Este processo é auxiliado através de meios de comunicação que incluam “Produtos linguísticos destinados a reproduzir e facilitar o acesso à realidade social sancionada, os textos nos livros, nos jornais, nos panfletos informativos, publicitários ou propagandísticos, nas revistas” (Pereira, 2009, p. 20), reforçando a necessidade de uma leitura crítica desses discursos.

Subsequentemente, estes meios de comunicação refletem através de notícias, reportagens e outros tipos de textos informativos, a realidade social de determinado espaço ou território, bem como os modelos culturais da população. Pereira (2009) afirma que estes modelos culturais são “manifestação de um monopólio informativo, modelos esses associados ao poder social do sexo masculino (...) por isso associada a situações de privilégio, de desigualdade e de injustiça social” (p. 18). A autora acrescenta que é nos contextos familiares que é “mais fácil reconhecer e compreender a existência de situações de desigualdade” (p. 24), o que proporciona maior relevância ao conceito da literacia crítica como “arma social”. Refere ainda que é “uma manifestação clara de que a “arma linguística” continua, naturalmente, em pleno funcionamento, sobretudo na medida em que actua simultaneamente na frente agentiva e na receptiva da

construção de significado” (p. 21), evidenciando uma escassez de momentos de análise na utilização da linguagem em temas sociais.

Esta capacidade cognitiva e linguística pode ser desenvolvida de forma mais vinculada no contexto educativo, sendo a Escola a instituição por excelência na formação profissional, pessoal e até mesmo social. Pereira (2009) alude às palavras de O’Brien e Comber (2000), que referem que “Aos alunos devem ser dadas oportunidades de se tornar socialmente críticos em todas as unidades curriculares” e que “os alunos tenham um interesse real no que está em questão para se empenharem verdadeiramente numa literacia crítica” (p. 25), alertando para uma necessária conjugação entre os conteúdos escolares e as vivências dos estudantes.

De forma a construir precocemente um compromisso dos alunos com a vida social em que se movem, é importante que se desenvolva nas instituições escolares um “projecto social e crítico para a formação de leitores”, despertando nos alunos “tais atitudes e posicionamentos” (Dionísio, 2005, p. 72). Leland e Harste (2000) referem que os alunos, mais do que indivíduos que se encontram num processo de aprendizagem devem procurar “positioning themselves as social activists who are challenging the status quo and asking for change” (p. 6). Este comportamento em sala de aula, que também é esperado fora dela, ganha uma dimensão ainda mais importante na atualidade, isto porque “Nas sociedades modernas (...) a necessidade do desenvolvimento de um tal posicionamento político nas salas de aulas é (...) muito evidente, talvez até claramente mais permanente que noutras circunstâncias sociais” (Pereira, 2009, p. 32), sublinhando a urgência na formação dos jovens em cidadãos críticos e participativos.

Gamboa (2023), enfatizando a relevância da educação literária e do desenvolvimento de práticas de literacia crítica, para construção de uma cidadania consciente e interventiva, vai ao encontro desta perspetiva referindo que:

A dimensão privada e pública da educação literária é justamente sublinhada no currículo nacional português e, confluindo com diretrizes de organizações internacionais, está associada a potencialidades formativas que se balizam entre a possibilidade de desenvolvimento pessoal e formação identitária e a participação cultural e enraizamento e

preservação de uma memória e herança culturais, de âmbito nacional e transnacional, com vista à construção de uma cidadania coletiva e individual, concretizada na expressão de si e do outro, como aprendiz dos valores da vida em democracia vividos numa ética pessoal. (pp. 35-36).

É pelo facto de todos vivermos num mundo mais complexo e socialmente desafiante, que é imperativo preparar os alunos que constituirão o futuro da sociedade. Segundo Vasquez (2007), “we cannot afford for children not to engage in some tough conversations if they are to learn to become critical analysts of the world who are able to make informed decisions as they engage with the world around them” (p. 6). Posto isto, o desenvolvimento da literacia crítica passa necessariamente pela sua utilização inicial no contexto educativo que, desejavelmente, permita alargar horizontes.

Como referem McLaughlin e DeVogd (2004), “(...) reading from a critical stance is a natural occurrence that extends beyond the classroom to everyday life experiences” (p. 55). Figueiredo (2004) refere ainda que a literacia crítica pode ser trabalhada e desenvolvida por meio dos media, afirmando que “adquirir literacia não é apenas aprender a codificar e decodificar as linguagens dos novos media – é também interiorizar, pela acção e pela interacção, as culturas na qual esses novos media se inscrevem” (s.p.), integrando os meios mediáticos, de forma consciente, no processo educativo.

1.1.3. MODELOS PEDAGÓGICOS DE LITERACIA CRÍTICA E A SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

A literacia crítica, tratando-se de uma capacidade e um saber fazer de natureza semiótica que exige um processo continuado de estimulação cognitiva por parte do leitor, acaba por ganhar uma maior relevância em espaços onde estas são tendencialmente mais trabalhadas. Pereira (2009) afirma que a incorporação pedagógica na literacia crítica “tornou-se claramente inevitável devido ao reconhecimento de que (...) as crianças fazem uso de diferentes tipos de textos imbuídos de diferentes ideologias” (p. 20). Os alunos são, inequivocamente, o centro da aprendizagem e muitas vezes os iniciadores da própria. No entanto, é importante que sejam guiados pelo professor a explorar e a retirar o máximo de aproveitamento dos textos. Luke, O’Brien e

Comber (2001) referem a existência de uma abordagem acrítica da literacia em determinadas instituições escolares. Segundo os autores, “Many approaches to teaching literacy (...) are suspect for what they don’t say about the texts and institutions taught (...) the uncritical teaching of how to read and write the most simple, basic “functional” text supports particular social relations and institutions” (p. 113).

Numa perspetiva científica, as estratégias pedagógicas que incrementam o desenvolvimento de literacia crítica estão agrupadas em três modelos pedagógicos: o “Halliday plus model language learning” de Egawa e Harste (2001), o Modelo dos quatro recursos de Luke e Freebody (1999) e os Princípios da pedagogia da literacia do The New London Group (2000). Pereira (2009) refere a “identificação da dimensão crítica da literacia como um dos aspetos centrais das práticas e, por conseguinte, da pedagogia da literacia” (p. 21), sendo este um aspeto comum aos três modelos referidos.

O modelo pedagógico “Halliday plus model language learning”, defendido por Egawa e Hartse (2001), está assente na crença de que a literacia é socialmente construída e que as práticas de ensino e diferentes experiências de vida criam determinados tipos de literacia, resultando numa utilização dessa literacia de formas distintas para negociar e explicar a sua realidade. Por sua vez, o modelo pedagógico dos quatro recursos de Luke e Freebody (1999) assenta na aprendizagem através de práticas de descodificação textual, de participação textual, da utilização de linguagem de forma crítica bem como da análise crítica dos textos.

No caso do modelo pedagógico, sugerido pelo The New London Group (2000), este propõe que “o motor do desenvolvimento individual da literacia é a participação em situações de literacia representativas das actividades da mais vasta (...) nessas actividades se deve fazer uso de textos com propriedades linguísticas adaptadas ao nível de desenvolvimento semiótico das crianças” (como citado em Pereira, 2009, p. 21). Outro aspeto característico e integrado neste modelo é o ensino explícito, que “assegura, nesses contextos práticos, a aquisição explícita dos conhecimentos linguísticos relevantes para construir os conhecimentos escolares (...) faz-se essencialmente eco de ideias da linguística sistémico-funcional” (p. 22), reforçando a importância da linguagem e de uma abordagem intencional e consciente no processo de formação.

O envolvimento e participação dos alunos, nestes momentos e situações práticas referidas, propicia uma “verdadeira prática colaborativa mediada pelo diálogo, com o

qual o professor/colegas mais capazes assistem/ajudam a criar os significados (...) perguntam, guiam, explicam, simplificam, estabelecendo “pontes” necessárias entre o que é conhecido e o que é novo” (Pereira, 2009, pp. 21-22).

Neste processo de conceitualização do que é literacia e as suas implicações no contexto escolar, é desejável a operacionalização do princípio do enquadramento crítico. Este princípio implica uma “defesa da condução dos alunos ao reconhecimento do que a literacia pode fazer, em particular, sobre as suas/nossas identidades, através da visibilização do papel ideológico da linguagem” (p. 22). O reconhecimento do papel dos alunos neste processo, bem como do modo como este deve ser efetuado em sala de aula, permite facilitar o processo de desenvolvimento, quer da leitura e da escrita como domínios integrantes do currículo escolar, como também de uma atitude reflexiva mais presente, frequente e integrada. Alvermaan, Moon e Hagood (1999) acrescentam ainda que este enquadramento crítico propicia aos indivíduos “access to understanding how print and non-print texts that are part of everyday life help to construct their knowledge of the world and the various social, economic, and political positions they occupy within it” (pp. 1-2), destacando o impacto dos diferentes textos na construção de determinadas visões do mundo e de determinadas conceções socioculturais.

Nesta linha de pensamento, é essencial destacar que devem ser dadas condições para que os alunos se tornem não só recetores críticos das mensagens com que se cruzam mas também produtores de conteúdos, transformando os conhecimentos que vão adquirindo em práticas significativas e reflexivas. Tal como referem os autores do The New London Group (2000), o desafio passa por mobilizar os conhecimentos dos alunos para criar formas de expressão e, neste sentido, que estes possam não apenas questionar, mas também contrapor ativamente as diferentes visões do mundo que consideram injustas ou prejudiciais. Esta dimensão produtiva permite colocar o aluno como agente da mudança e promotor ativo de discursos mais inclusivos e equitativos.

1.2. MEDIA, PUBLICIDADE E SOCIEDADE

1.2.1. REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

No processo de articulação entre a relevância dos meios de comunicação e o desenvolvimento de múltiplas capacidades cognitivas em meio escolar, importa clarificar o conceito de *media*. Na linha da definição de Croteau e Hoynes (2014), os *media* são compreendidos como processos tecnológicos que facilitam a comunicação entre o emissor e o recetor. David Buckingham (2003) entende os *media* como conjunto de comunicações modernas, tais como, a televisão, o cinema, o vídeo, a rádio, a fotografia, a publicidade, os jornais, as revistas, a música, os jogos de computador e a internet.

Dentro destes processos, a publicidade, enquanto género particular do meio mediático, segue regras próprias e procura persuadir, moldar comportamentos e projetar visões de mundo culturalmente construídas. Por isso, torna-se essencial questionar os valores e as mensagens implícitas que estes transmitem, estimulando os alunos a mobilizar a sua capacidade de leitura crítica. Correia (2005), numa perspetiva educativa, afirma que “não é exagerado dizer que estes movimentos confrontam-nos com desafios e problemas dos mais delicados entre aqueles que, como educadores e cidadãos, teremos que enfrentar no século XXI” (p. 135).

Neste sentido, a par de documentos pedagógicos estruturais como as *Aprendizagens Essenciais* ou o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o sistema de ensino português apresenta outros exemplos de documentos dirigidos a determinadas áreas de ensino ou temáticas. O *Referencial de Educação para os Media* (2023) é exemplo disso, servindo de recurso teórico que apresenta, não só uma concetualização de literacia dos *media*, como opções e estratégias pedagógicas para cada ciclo de ensino, apropriadas para trabalhar em contexto de sala de aula a relevância e responsabilidade na utilização dos *Media*.

Tratando-se de um documento orientador de práticas no âmbito da temática dos *media*, este documento poderá desencadear um processo de aprendizagem e desenvolvimento da literacia mediática nos alunos, literacia esta que, segundo a Diretiva UE 2018/1808

(2018, como citado em Pereira et al., 2023, p. 8), se refere “às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura”, procurando capacitar os cidadãos, não apenas de competências tecnológicas, como também, entre outras, do pensamento crítico.

Martins et al. (2017) refere que “o desenvolvimento da Educação para os Media em contexto escolar é também impulsionado pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 9). Ambos os documentos apresentam uma característica comum que vai ao encontro da “posição de privilégio que assumem as atitudes, os valores, as capacidades e os conhecimentos, cuja mobilização conjunta em função do contexto conduz ao exercitar e, portanto, ao desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI” (p. 9). Posto isto, a profícua mobilização deste conjunto de conhecimentos em contexto de sala de aula possibilita uma preparação quer cognitiva, como também social dos alunos. Esta capacitação conduz os próprios a enfrentarem, de forma atenta e crítica, os diferentes desafios do quotidiano.

Manuel Pinto (2014), um dos autores da primeira versão do *Referencial de Educação para os Media* (2023), salienta também que a integração e utilização deste documento orientador em muito depende da vontade das escolas, as suas respetivas direções e o grupo docente que as compõe, salientando o papel determinante do professor no sucesso da aplicação deste documento. Mourão e Santos (2018) aludem às palavras de Pereira (2014), aprofundando esta dimensão e justificando que “um dos problemas da implementação da Educação para os Média nas escolas é o facto de os professores ficarem “à espera das diretrizes de cima ... da direção ou que seja criado espaço, ou que seja criado um projeto” (p. 4). Pereira (2014) acrescenta ainda que cada professor pode tornar-se “um agente por ele próprio da Educação para os Média e fazer algum trabalho nesse sentido” (p. 5).

Naturalmente, as aplicações em contexto de sala de aula das aprendizagens inerentes ao documento, serão mais bem integradas quão melhor for a formação e sensibilização dos professores. Esta realização leva à conclusão de que “a formação de professores é também fundamental, para que estes saibam como agir, como fazer e também para ficarem sensibilizados para a temática” (Mourão & Santos, 2018, p. 5). A par da

formação, um dos recursos disponíveis para o professor, e que permita uma implementação de atividades que visam trabalhar a literacia mediática é o *Guia Prático de Educação para o Media* de Silveira, de Pessoa, Pinto, Petrella e Carvalho (2017).

No que concerne aos pilares estruturais presentes no *Referencial de Educação para os Media*, embora todos os princípios sejam cruciais para uma utilização responsável e inteligente dos media, existem alguns a que importa dar destaque porque melhor enquadram a relação com os *media* e o seu público-alvo. Em relação ao princípio “os media como representação do social” este prende-se com “aquilo que os *media* produzem e disponibilizam aos seus públicos, tanto na informação, como na ficção, na publicidade ou no entretenimento, reflete, em alguma medida, a realidade social” (p. 12). Quanto ao princípio “olhar os media a partir dos seus públicos”, é necessário compreender que “importa (...) observar e analisar os consumos e as audiências, atendendo às especificidades de cada contexto sociocultural e geográfico, aos fatores socioeconómicos” (p. 12), contextos esses que dizem respeito às diferentes condições de acesso, preferências e hábitos desenvolvidos por determinado grupo social.

Este documento orientador disponibiliza ainda um conjunto de valores que se compreendem ser transversais, quer às diferentes dimensões da educação para os media, quer para qualquer atividade prática que surja com a intenção de promover a literacia mediática. Dentro dos múltiplos valores transversais, a comunicação é compreendida como um processo social determinante para o desenvolvimento da cidadania e para a participação ativa e reflexiva nas sociedades que se dizem democráticas. Este processo implica “desenvolver capacidades, competências e conhecimentos a pelo menos quatro níveis: ler e escrever, falar e escutar” (p. 16), provando que a competência comunicativa não se limita apenas na decodificação de mensagens escritas, necessitando igualmente de um domínio de práticas discursivas que se traduzam em interações sociais significativas.

As aprendizagens da fala e da escuta são recorrentemente encaradas no *Referencial* como algo tácito, e que “ocorrem na experiência do dia-a-dia, desde a família a outras situações sociais” (p. 16). Apesar deste valor transversal, o documento não descarta a necessidade de tornar valorizada e visível esta aprendizagem, isto porque “são cada vez maiores as exigências e desafios de uma e de outra, em sociedades cada vez mais diversificadas e interculturais” (p. 16).

No contexto dos *media*, torna-se imperativo promover uma educação que coloque a oralidade no centro das aprendizagens, permitindo ao aluno integrar a sua dimensão crítica e participativa da comunicação. Neste sentido, os autores do *Referencial* (2023) afirmam que se requer que o mesmo seja “capaz de apresentar com clareza e pertinência as questões e ideias próprias, reagir e dialogar com outras pessoas, tomar a palavra e dar espaço à palavra das outras pessoas, crescer na capacidade de construir processos significativos através do diálogo” (p. 17). O domínio da comunicação oral deve, portanto, ser entendido como uma competência essencial a todas as áreas do saber e que pode abrir perspectivas, desenvolver a dimensão crítica e reflexiva, abrindo-o a uma maior compreensão da diversidade de culturas, experiências, valores e ideologias.

1.2.2. GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA - 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O *Guião de Educação Género e Cidadania: 2.º ciclo do Ensino Básico* (2012) é um documento orientador que serve de recurso pedagógico para docentes que lecionam os 5.ºs e 6.ºs anos de escolaridade, visando o apoio à promoção da igualdade de género e de uma cidadania responsável e inclusiva. O objetivo primordial deste documento é “motivar ao desenvolvimento de práticas sensíveis ao género promotoras da construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade” (p. 3). Nas palavras das suas autoras “foi com o propósito de poder contribuir, de forma intencional e organizada, para a diminuição do fosso existente entre a igualdade de jure e a igualdade de facto, que se concebeu este Guião” (p. 3), combatendo a discrepância entre a igualdade de direitos e a real igualdade visível no quotidiano.

Enquadrado no contexto transversal e interdisciplinar, disponibiliza informações e propostas concretas de atividades que vão ao encontro de promover uma reflexão crítica sobre os diferentes estereótipos de género, bem como da participação cívica de cada cidadão no país. Para uma educação para a cidadania de sucesso, a escola deve assumir “a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação” (p. 8) e que esses comportamentos permitam “capacitar os/as jovens para reconhecer esse mesmo sexismo, saber identificá-lo, compreender o

seu significado e aprender a geri-lo” (p. 58), interligando, num contexto escolar, a cidadania ao género.

Este papel decisivo das instituições escolares pode permitir que as suas respetivas comunidades escolares, e em particular os alunos, perspetivem na educação para a cidadania “um local privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa sociedade verdadeiramente democrática para as mulheres e homens, independentemente das suas pertenças identitárias” (p. 48).

Legitimando a sua função social, o *Guião* destaca que “a escola tem que repensar as questões fundadoras e definidoras do currículo à luz das mudanças vividas na relação entre a instituição escola e a sociedade” (p. 66), centralizando as questões de género e multiculturalidade, no contexto da realidade social atual e ajustando-as de forma profícua ao currículo escolar. O reconhecimento da inclusão desta realidade no currículo advém de uma “vasta documentação normativa e legislativa que tem sido produzida com o objetivo de se promover uma sociedade regida pelos princípios da igualdade de género e da não discriminação” (p. 67) e, desta forma, permitir uma eficiente desconstrução de estereótipos que possam ser estruturais e, subsequentemente, conduzir a uma maior igualdade entre cidadãos do sexo masculino e do sexo feminino.

Um dos grandes pilares do documento orientador acima referido prende-se com a necessidade da desconstrução de estereótipos de género que, pese embora os avanços conseguidos nas últimas décadas, persiste em condicionar as perceções e trajetórias de vida pessoais. Nas palavras das autoras do *Guião* “no caso particular do género, os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (p. 26).

No entanto, estas crenças apresentam duas visões contrárias uma à outra dentro de um contexto temporal. Enquanto há uma perspetiva teórica que fala de uma natureza não estática dos estereótipos, alertando para “o seu carácter não unitário e para a constante adaptação dos mesmos às mudanças sociais” (p. 27), existe, paralelamente, uma visão mais rígida sobre o mesmo assunto, afirmando que “os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos” (p. 27), influenciando quer aspetos físicos, como também de personalidade e desempenho de determinados papéis sociais e escolhas profissionais (p. 29). Esta característica não estática de crenças e representações sociais contribui para um condicionamento do desenvolvimento pessoal, isto porque a

“Igualdade de género passa por encorajar raparigas e rapazes a posicionarem-se como sujeitos de suas vidas (...) e se libertem de paradigmas identitários hegemónicos (...) que constroem o desenvolvimento de cada ser humano” (p. 65).

Exemplo desses paradigmas identitários são os papéis sociais de género, que moldam as expectativas e comportamentos do sexo feminino e do sexo masculino, quer nos espaços públicos e privados, como na esfera pessoal e profissional. É na infância que estas representações são assimiladas e reproduzidas em diferentes contextos, nos quais a escola, o espaço familiar e os *media* fazem parte. Segundo Nunes (2007), se no caso dos “traços definidos como masculinos se traduzem em competências, associando-se directamente à esfera do trabalho e do domínio sobre os outros (...) os conteúdos que caracterizam o feminino correspondem a sentimentos e restringem-se à esfera do relacionamento social e afectivo” (p. 43). Esta distinção, que associa o homem a funções diversificadas e de importância fulcral do espaço público e a mulher a um âmbito mais familiar e do espaço privado, tem implicações diretas na forma como são atribuídas oportunidades, responsabilidades e expectativas aos alunos e alunas do quotidiano escolar.

Reforçando as ideias da autora, Amâncio (1992) refere que a sociedade define comportamentos de acordo com as funções que consideram desejáveis. Neste sentido, constrói-se uma componente simbólica dos papéis sociais de género, que coloca a figura feminina preferencialmente no contexto do lar e da família, enquanto a figura masculina é associada a um contexto mais amplo e universal que possibilita ao homem uma maior mobilidade no domínio da vida pública. Esta clara assimetria, tal como defendem Coutinho e Menandro (2015), conduziu a que as mulheres, mesmo em posições socioeconómicas mais elevadas, sofressem com um olhar mais homogéneo, com uma pressão acrescida para serem bem-sucedidas enquanto boas esposas e mães afectuosas e dedicadas. Essa categorização contribui para uma ideia universal que acaba por funcionar como uma forma subtil e indirecta de controlo social.

Os caracteres subtis destas representações sociais também se encontram refletidos em diferentes materiais escolares. Aludindo às ideias de Anamarija Marinovic (2009), os autores do Guião (2012) apontam que “Em muitos textos, o homem é privilegiado, evidenciando-se as suas capacidades e virtudes e o prestígio dos seus papéis sociais, mas noutros (...) a mulher é mais competente e mais inteligente, mesmo que o homem tenha um cargo mais importante na sociedade” (p. 143). A ambivalência entre as

funções associadas ao sexo masculino e feminino e as reais capacidades sociocognitivas para posições de relevância social, retrata a forma como os estereótipos de género se alteram no tempo, apesar de nunca se extinguirem na totalidade. Posto isto, torna-se essencial promover a consciencialização crítica destas representações de género, através, por exemplo, de legislação e práticas educativas que contribuam para um olhar equitativo entre o homem e a mulher nos diferentes espaços sociais.

Os currículos e materiais pedagógicos que a escola e o seu respetivo corpo docente têm ao seu dispor, podem servir de estratégias que reforcem ou contrariem estas ideias. A realidade é que ainda persiste este reforço e “os estereótipos presentes nos materiais pedagógicos impedem uma compreensão mais complexa e diversificada de homens e mulheres” (p. 57). A linguagem assume aqui um papel central como meio para a construção, desconstrução ou perpetuação de crenças e estereótipos, o que torna real e importante que se tenha consciência “de que a alteração do uso da linguagem (...) pode, no entanto, permitir identificar posições alternativas” (p. 56), pelo que a exploração crítica de textos, feita em sala de aula, adquire uma relevância particular na formação pessoal e com um alcance social inegável.

Pese embora este foco atribuído à escola e à linguagem, o papel da família como construtora e influenciadora primária dos estereótipos, particularmente quanto à identidade de género e aos papéis sociais, não deve ser descurado. No entanto existem algumas críticas apontadas, devido ao facto de “a sensibilização das famílias ter sido apenas residual uma vez que as associações de pais e mães parecem não ter sido envolvidas nas atividades promovidas pelo Ministério da Educação e pela CIG” (Batista, 2018, s.p.). Deste modo, torna-se necessário refletir sobre a forma como o currículo, enquanto reflexo dos saberes e aprendizagens privilegiadas pelo ministério e instituições escolares, se articula com os processos de ensino e aprendizagem da linguagem e, por sua vez, com as representações sociais de género.

O currículo escolar, embora não seja na sua plenitude neutro, é um reflexo de diferenças de poder entre grupos sociais. Os autores do Guião consideram que, quer o “o currículo formal (...) como o informal não são neutros, nem apolíticos, constituindo formas preponderantes de manutenção de determinadas ideologias e regimes sociais” (p. 52). Posto isto, é salientada a existência de um currículo oculto que negativamente pode “reforçar os estereótipos de género (...) fã-lo pelas interações pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/as docentes quanto ao

comportamento e aproveitamento/rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem” (p. 53).

A linguagem, como referido, também assume uma influência, no que ao currículo diz respeito, tornando-se, uma condicionante pela forma como representa o género. De facto, como referido no *Guião* (2012), “A representação do feminino e do masculino reveste-se de particular importância se tivermos em conta que o ensino em qualquer disciplina é um ato linguístico” (p. 55), considerando, ainda, que na linguagem e no vocabulário a utilização genérica do masculino pode levar a um “processo de masculinização do genérico e ocultação das mulheres” (p. 56). De facto, privilegiar o género masculino na linguagem pode levar a uma representação inexistente do género feminino nos discursos educativos, contribuindo, mais uma vez, para uma maior desigualdade.

Um dos propósitos do *Guião de Educação Género e Cidadania: 2.º ciclo do Ensino Básico* prende-se, precisamente, com o facto de este ser um instrumento de apoio ao professor que disponibilize estratégias e recursos pedagógicos que permitam trabalhar a igualdade de género e a cidadania de uma forma transversal e significativa. Batista (2018) afirma que a urgência desta temática nas escolas portuguesas levou a que fossem “previstas ações para a eliminação de estereótipos de género dos manuais escolares, a promoção da integração da dimensão de género na formação e qualificação profissional dos diversos agentes de educação” (s.p.).

Posto isto, além de bons materiais pedagógicos sobre cidadania e género “é imprescindível uma aposta efetiva, exigente e continuada na formação de profissionais de educação” (Pomar et al., 2012, p. VIII). Sem profissionais de educação capazes de trabalhar esta temática em sala de aula, qualquer tentativa de mudança nas crianças e jovens torna-se ineficaz, condicionando o seu próprio futuro enquanto cidadãos adultos, capazes e responsáveis.

Os professores devem, eles mesmos, ir além da sua vertente técnica e interligar a sua reflexão crítica à sua dimensão formativa. Aliás, “a formação de professores profissionais (...) é uma estratégia muitas vezes desprezada.” (p. 66), no entanto, os professores têm o dever de “atenuar e debelar com algumas das desigualdades de género na sociedade, fundamentalmente através de uma organização e gestão do ensino que facilite a aprendizagem (...) um posicionamento individual e na sociedade que lhes

resista e atue no sentido da equidade” (p. 63). Apesar de este documento orientador constitua um passo importante para a promoção da igualdade no contexto do currículo escolar, Batista (2018) alerta para a existência de algumas falhas, particularmente pelo facto do Ministério da Educação “ter centrado as suas iniciativas de formação de docentes na temática da educação sexual ou da não violência (...) tendo sido dada pouca atenção à temática relativa à igualdade de género” (s.p.). De facto, apenas com uma formação verdadeiramente comprometida em trabalhar com os alunos a igualdade de género será possível transformar a escola num espaço que desenvolva eficazmente uma cidadania ativa, crítica e acima de tudo inclusiva e justa.

A cidadania, embora muitas vezes associada ao respeito e luta pela preservação ativa dos direitos e deveres de cada um, é mais abrangente no que concerne à sua aplicação numa realidade educativa. Como é indicado no *Guião* (2012), “educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres” (p. 44). É precisamente pela dimensão social em questão que a cidadania deve ser trabalhada e desenvolvida num contexto escolar e de forma democrática, pois esta “não se aprende por via de um ensino expositivo (...) ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida” (Vieira, 2009, p. 196).

Se estas diferentes dimensões estiverem presentes no processo de ensino-aprendizagem da cidadania, então poder-se-á dar lugar à formação de “cidadãos e cidadãs independentes, autónomo/as, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos” (Pomar et al., 2012, p. 43). Neste processo, é importante assegurar que a escola construa ambientes de aprendizagem para “respeitar a diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários” (p. 40). Tendo este aspeto em conta, a escola poderá formar cidadãs e cidadãos autónomos, isto se a diversidade for respeitada e refletida nos meios escolares.

1.2.3. A PUBLICIDADE COMO INSTRUMENTO PARA UMA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA

A publicidade, enquanto meio e formato de comunicação, apresenta atualmente um lugar de destaque numa sociedade que, crescentemente, se torna mais consumista. Malanga (1987) define-a de forma sintética e objetiva como “a arte de despertar, no

público, o desejo da compra, levando-o à ação” (p. 43), aludindo à vertente comportamental do sujeito a que esta forma de comunicação se dirige.

Com a natural evolução social, cultural e tecnológica, o conceito de publicidade aprimorou-se. Segundo Caetano, Marques e Silva (2011), é vista como “uma técnica de comunicação que, através de persuasão e/ou informação, procura induzir um grupo pré-definido de pessoas a comprar um produto ou serviço, levando-o a um condicionamento identificativo com ele” (p. 28), consolidando a ideia de que, além do ato de comprar o produto publicitado, pretende criar uma relação mais permanente entre o produto e o seu comprador.

No caso particular português, a publicidade teve uma importância mais vincada a partir das décadas de 1950 e 1960, coincidindo com um “período de crescimento económico e influenciada pelo surgimento de empresas multinacionais ao introduziram novas práticas de gestão comercial” (Ferreira, 2024, p. 32). Posteriormente, e porque não apenas a economia se desenvolveu, como também os padrões sociais e culturais do país, a publicidade foi ampliando o seu campo de ação, deixando de se focar apenas nos produtos para promover estilos de vida e influenciar comportamentos sociais (Vulli, 2003, s.p.). Segundo Trindade (2008), o processo de democratização do país, na década de 1970, e a subsequente industrialização e urbanização da sociedade, facilitaram o contato direto dos consumidores com a publicidade, resultado da expansão da classe média com maior capacidade económica (p. 43). Mais tarde, na década de 1990, o tecido social reinventou-se e “O povo da propaganda transformou-se no povo da publicidade” (Trindade, 2008, p. 43). Este aumento significativo do número de consumidores reflete o modo como a publicidade ajudou a moldar novos hábitos sociais e culturais.

Este aspeto torna evidente que esta técnica de comunicação “Faz do objecto um pseudo-acontecimento que irá tornar-se no acontecimento real da vida quotidiana através da adesão do consumidor ao seu discurso” (Baudrillard, 1970, p. 135), convencendo o indivíduo a comprar o produto a si publicitado. Tratando-se de um fenómeno que evoluiu até aos nossos dias e que tem hoje um papel determinante nas sociedades modernas, Teixeira (2011) refere que “a publicidade é sem sombra de dúvida um dos fenómenos sociais mais globalizantes e simultaneamente estruturadores das sociedades contemporâneas” (p. 1), salientando que os modelos económicos globais atuais seriam destacadamente menos eficientes se não fosse por meio desta técnica.

A forma como a publicidade atua sobre o consumidor, deve-se, segundo Pinto (1997), ao facto de “uma grande parte da linguagem visual e verbal posta em jogo no anúncio visa estabelecer uma via de comunicação directa com o subconsciente do destinatário, o lucos ideal para o despertar de uma preferência” (p. 25), acrescentando que esta dinâmica de influência não decorre de forma clara, mas através de associações simbólicas que são integradas progressivamente no consumidor. A publicidade é transmitida ao seu público-alvo através de múltiplos formatos de comunicação, mas tem em si o texto publicitário como componente central. Segundo a mesma autora “só enquanto indivíduos já inscritos na ideologia os receptores publicitários são capazes de descodificar as referências activadas pelos anúncios e cooperar na construção de sentido dos mesmos” (p. 30), especificando a dimensão ideológica associada ao público-alvo em causa. Esta técnica de comunicação não apenas espelha, mas acaba por influenciar a cultura, pois “reflete os sistemas de referência de um grupo cultural” e “(...) contribui para moldar o imaginário coletivo, instituindo-se (...) um dos mais influentes meios de socialização existentes” (p. 37). Neste sentido, a publicidade só pode ser compreendida porque os recetores já se encontram na ideologia que os sustenta, construindo deste modo diferentes sentidos.

Por sua vez, Volli (2003) vai além da perspectiva cultural, adicionando uma vertente estética. O autor afirma que “a publicidade é, em suma, um instrumento estético e ideológico de massas, uma espécie de reservatório de onde extraímos a nossa forma de olhar o mundo, de descobrir beleza” (p. 7), aludindo ao facto de que, acrescido ao papel central de incentivar ao consumo do produto publicitado, esta técnica permite ao consumidor construir novas representações. Na opinião do autor, é importante que se desconstruam as estratégias publicitárias, e particularmente de linguagem, que atraiam o consumidor de forma que “um texto publicitário tenta atribuir um valor semiótico ao objeto” (p. 67) para que, conseqüentemente, se permita a construção de “(...) mundos possíveis, que diferem do mundo real” (p. 106). Pereira e Veríssimo (2004) apresentam uma visão, que não sendo distinta, é complementar à função comercial e estética, referindo que a publicidade é a “arte de exercer uma ação psicológica com fins comerciais” (p. 24), atribuindo ao consumidor a escolha de privilegiar o aspeto utilitário, afetivo ou social do produto.

A influência da publicidade, particularmente nos tempos atuais, pode iniciar-se muito antes da entrada para a escolaridade de uma criança, no entanto, é na escola que esta

técnica de comunicação é explorada de outras perspectivas que não apenas a de consumidor.

O *Referencial de Educação para os Media* reconhece que os formatos mediáticos, no qual se insere a publicidade, refletem representações específicas da realidade e, conseqüentemente, necessitam de uma leitura atenta e crítica. Para Pereira, Pinto e Jorge (2023) “aquilo que os media produzem e disponibilizam aos seus públicos (...) reflete, em alguma medida, a realidade social, mas também é, necessariamente, um modo de ver e enunciar essa realidade e, conseqüentemente, um «texto» a ler e interpretar” (p. 12).

Esta relação direta entre esta técnica de comunicação e as representações sociais coincide, inevitavelmente, com uma ligação à própria cidadania. Pinto (1997) aprofunda esta relação entre publicidade e cidadania enaltecendo a componente persuasiva implícita na mesma. Para a autora “Uma (...) das razões é a de o texto publicitário ser um texto persuasivo, por vezes assumindo abertamente essa função (...) camuflando-a, mas sendo sempre um texto que, à semelhança do discurso político, merece uma descodificação mais avisada” (p. 42).

Deste modo, inserir o estudo da publicidade e do texto publicitário no currículo escolar, em particular no 2.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se uma oportunidade para desenvolver as diferentes competências de literacia crítica, e em particular da literacia mediática. É esperado dos alunos que essas competências os levem a ser capazes de “Identificar características de uma mensagem publicitária (...) a partir da análise de anúncios” (p. 43) e, entre outros, “Identificar algumas das estratégias da publicidade – vender, convencer, seduzir, sensibilizar” (p. 43).

Hoff (2007) reforça a importância de uma leitura mais crítica e descodificada, destacando que:

O mundo que nos é trazido (...) é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares, de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão e no jornal (...) São esses filtros – instituições e pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos (p. 264).

O carácter intrinsecamente ideológico da publicidade, conduz a que a compreensão desta técnica de comunicação apresente os seus desafios, mas também potenciais benefícios, servindo, por exemplo, de instrumento de questionamento e reflexão acerca de determinadas problemáticas sociais, dimensões que o conceito de literacia crítica, anteriormente referido, incorpora. Segundo o *Referencial* (2023), “a análise de anúncios publicitários, para explorar, por exemplo, a igualdade de género e a representação que é feita dos diferentes papéis sociais, são exemplos do modo como se pode ajudar os estudantes a perceber e a desconstruir eventuais estereótipos” (p. 69), estereótipos esses que podem dizer respeito à discriminação de género, etnia, orientação sexual ou classe social.

Nesta linha de pensamento, Ferreira (2024) refere que no século passado “ainda eram evidentes os estereótipos sexistas, especialmente aqueles que retratavam as mulheres como seres incapazes e frágeis” (p. 43) nas mais variadas funções sociais e públicas. Embora as décadas finais do século XX tenham coincidido com o período de democratização, do movimento de emancipação feminina e da entrada da mulher no mercado de trabalho, “a mulher continua a ser retratada como o centro da vida doméstica ou então no exercício de actividades “naturalmente” subordinadas. A esfera do homem mantém-se identificada com o exercício do poder, acção, as decisões importantes, a força, o sucesso, a riqueza” (Pinto, 1997, p. 45).

A contínua perpetuação de papéis tradicionais evidencia, mais uma vez, a influência que a publicidade exerce nas representações sociais construídas por cada cidadão. Segundo Pereira e Veríssimo (2004), o facto de designarmos algo como masculino ou feminino não corresponde unicamente aos atributos físicos e biológicos, mas também envolve “particularidades sociais e culturais que foram impostas diferenciadamente a cada género, durante séculos” (p. 137). Jhally (como citado em Pinto, 1997, p. 51), acrescenta que as mensagens inerentes nos anúncios publicitários, que se inspiram das experiências quotidianas, conduzem a um efeito de atrair o leitor para a sua realidade, salientando a importância de ter em conta o poder de atração deste tipo de conteúdo sobre a sociedade.

Assim, a exploração do texto publicitário, em contexto de sala de aula enfrenta também particulares desafios. Tal como refere Hoff (2007), trazer a publicidade para um contexto escolar implica enfrentar dois desafios: “de um lado a adesão acrítica à tecnologia e, de outro, o repúdio apocalíptico aos efeitos alienantes da mídia.” (p. 32).

Neste sentido, existe um real risco de o aluno que está a ler o texto aceitar ou rejeitar de forma simplista o que lhe está a ser transmitido, não dando espaço ao real objetivo de aprendizagem neste contexto, desenvolver a sua literacia crítica. O autor sublinha ainda que, além do texto publicitário ser persuasivo, “O livro didático poderia ser acusado de crime semelhante. Ambos (...) apresentam estereótipos, ideologias e valores que podem afetar a compreensão de mundo dos educandos” (p. 33). É, portanto, impreterível que a mediação e as estratégias utilizadas, por parte do professor, permitam conduzir a um processo de ensino-aprendizagem profícuo e que conduza os alunos, que estejam capacitados com competências em literacia crítica, a questionar os valores e ideologias subjacentes às diferentes mensagens do texto publicitário.

2. METODOLOGIA

2.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A questão de partida, que deu início à realização do presente estudo, emergiu de uma observação prévia e continuada num momento de Prática Pedagógica e de formação profissional, prática esta efetuada em conjunto com uma turma do 6.º ano de escolaridade. As primeiras interações com o grupo de alunos, em contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal, permitiram identificar um conjunto de características generalizadas, particularmente o interesse evidente por temas de índole social, sejam estes relativos ao nosso passado histórico ou à contemporaneidade.

Esta predisposição evidenciou um potencial educativo para explorar a temática, com uma intencionalidade: aprofundar estratégias pedagógicas que permitissem potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, nomeadamente em torno de problemáticas sociais, que conduzissem o aluno ao seu sentido de reflexão, de justiça social e participação ativa.

O diálogo com as professoras supervisoras, bem como com o professor cooperante da turma em questão, constituíram uma etapa importante na consolidação desta intenção investigativa, permitindo triangular a dimensão da literacia crítica, a problemática dos papéis na sociedade por parte de cidadãos do sexo feminino e masculino com uma técnica de comunicação mediática, a publicidade.

Na sequência deste processo de reflexão, que levou à crescente necessidade de estimular e preparar as crianças e jovens a se tornarem cidadãos críticos e conscientes, surgiu a seguinte questão de partida: De que forma o professor pode explorar a competência de literacia crítica em alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico? Associada a esta questão central, foram traçados quatro objetivos principais:

1. Identificar as perceções dos alunos sobre os papéis sociais associados ao homem e à mulher;
2. Desenvolver um percurso didático para promover a literacia crítica;
3. Avaliar as potencialidades formativas do dispositivo didático;
4. Refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da literacia crítica.

2.2. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A questão de partida, estabelecida para o estudo de investigação, insere-se num quadro metodológico de Investigação-ação, enquadrando dimensões participativas, reflexivas e com potencial transformador.

Tripp (2005) refere que a definição desta metodologia é complexa e multifacetada, tratando-se de “um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspetos diferentes; e (...) se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações” (p. 445). Traqueia, Pacheco e Taveira (2021) precisam a definição deste conceito, afirmando que o método de Investigação-ação “carateriza-se pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais, sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados” (p. 34).

Esta dinâmica metodológica conduz a uma necessária atuação direta por parte do investigador em relação aos participantes, levando a que o primeiro se torne um agente prático e capaz de criar um caminho à mudança. Segundo Castro, Morgan e Mesquita (2012), “enquanto na abordagem positivista o investigador assume um papel instrumental com a finalidade de observar (...) na abordagem interpretativa, o investigador interpreta os eventos ocorridos, posicionando-se dentro do contexto social” (p. 8). Na perspetiva dos autores, a teoria “só adquire validade educativa quando é testada e confirmada pela experiência prática” (p. 8). Isto conduz a uma ideia de que a metodologia de Investigação-ação não pretende apenas gerar novo conhecimento, mas, de igual forma, modificar a perspetiva dos participantes deste estudo em relação à realidade estudada.

Tal como refere Simões (1990), “o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p. 32). Esta articulação de objetivos alinha-se com a visão de Coutinho (2013), que nos fala de um modelo cíclico e espiralado, no qual “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo (...) que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (pp. 361-362), encapsulando as fases de planificação, ação, observação e reflexão.

Esta metodologia pode igualmente apresentar uma perspetiva quer crítica, quer emancipadora, isto porque a Investigação-ação quando conjuga essas perspetivas “vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (Coutinho et al., 2009, p. 365). O investigador assume também a função de moderador e dinamizador das atividades e do processo de investigação, “ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos” (p. 365), isto porque se trata de uma investigação, cujos objetivos envolvem o professor enquanto investigador.

Não descurando as suas potencialidades, a Investigação-ação apresenta também alguns aspetos desafiantes a ter em conta, pois o envolvimento direto do investigador pode conduzir a alguns entraves. Nas palavras de Pardal et al. (2011), “o investigador corre certamente riscos: não é neutro em relação aos propósitos da investigação” (p. 44). Complementarmente, a repetição de ciclos de ação e reflexão também são aspetos que podem deturpar a eficácia e imparcialidade da investigação, isto porque “estes riscos advêm do, por vezes, escasso tempo de implementação, nomeadamente devido à necessidade de sequenciação das várias fases do processo e repetição do ciclo em espiral” (Traqueia et al., 2021, p. 40).

A dimensão prática deste estudo, embora assente maioritariamente no paradigma qualitativo, recorreu de forma menos proeminente a uma componente quantitativa, sempre que foi necessário contabilizar a frequência relativa e absoluta de questões de resposta fechada para posterior análise de resultados. Bogdan e Biklen (1994) referem que “os métodos qualitativos se baseiam na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p. 293), podendo, não obstante, coexistir com o carácter quantitativo e apresentar “uma abordagem mista de recolha e análise de dados” (Traqueia et al., 2021, p. 33).

É relevante sublinhar que, acrescido a estes diferentes aspetos, a Investigação-ação pretende uma partilha de aprendizagens significativas e que, tal como defendem Castro, Morgan e Mesquita (2012), “na IA, o foco de análise emana da melhoria do conhecimento sobre dada situação, ou seja, de uma situação única com um determinado propósito, o que significa que o conhecimento não pode ser generalizado, mas sim partilhado” (p. 4). Por outro lado, Coutinho et al. (2009) consideram que durante o processo de investigação em contexto educativo “é determinante proceder a mudanças

(...) intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa (...) para se afirmar como metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (p. 356). Neste sentido, esta abordagem metodológica valoriza o conhecimento contextualizado, promovendo mudanças significativas na prática educativa e, em certos casos, permitindo transformar realidades específicas.

Watt e Watt (1993) acrescentam ainda a noção de que a investigação não é um fim em si mesma, isto porque o investigador “age com base no entendimento obtido a partir do estudo, ao invés de simplesmente documentar a situação” (p. 38). Posto isto, a implementação da metodologia de Investigação-ação no contexto deste estudo, alicerça-se numa compreensão que a dimensão educativa é uma prática transformadora e que o investigador, em cooperação com os participantes, pretende compreender para transformar, refletir e, se possível, emancipar.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A etapa da recolha de dados é um momento determinante em qualquer projeto, particularmente quando utilizada a metodologia de Investigação-ação. É a partir deste momento de investigação que se torna possível construir, através dos dados, o conhecimento empírico que sustenta os resultados e as possíveis conclusões do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p. 149). Neste momento do processo, importa então selecionar, de forma cuidada e rigorosa, quer as técnicas, quer os instrumentos de recolha de dados isto porque, e tal como defende Bell (2004), “as técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa” (p. 23), devendo garantir a coerência com os objetivos traçados. O papel do investigador neste processo também se revela um aspeto particularmente importante, sendo determinante que este assuma uma posição reflexiva de forma a “interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 128).

Na opinião de Creswell (2009), é possível organizar as técnicas de recolha de dados em quatro grupos distintos: a observação (que pode compreender desde um observador em

função de participante completo até ao observador completo), as entrevistas (presenciais, em grupos de foco ou até mesmo por via telemóvel), a análise documental (de documentos públicos ou privados) e ainda a utilização de material audiovisual (p. 182). Tendo em conta as técnicas de recolha de dados existentes, considerou-se, dado o contexto e os objetivos do estudo em questão, que a recolha de dados passaria pela utilização do inquérito por questionário, da observação participante e ainda da utilização estratégica de um meio de suporte audiovisual.

2.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A necessidade de recolher e identificar as perceções iniciais dos alunos relativamente aos papéis sociais de género, permitindo, igualmente, registar a evolução dessas mesmas perceções na fase final do dispositivo, levou a que o inquérito por questionário se revelasse particularmente adequado.

Esta técnica surgiu como resposta à necessidade de aceder a um conjunto considerável de dados que espelhassem padrões, tendências e eventuais transformações nas ideias pré-concebidas dos participantes. Deste modo, a sua aplicação decorreu em dois momentos concretos: numa fase inicial do percurso didático, diagnosticando as conceções iniciais e após a intervenção, com o intuito de identificar evidências de desenvolvimento da literacia crítica dos alunos. A leitura de Traqueia et al. (2021) revelou-se decisiva para esta escolha, reafirmando o potencial do questionário na recolha e análise de informação organizada em questões de resposta fechada e resposta aberta.

O questionário, como técnica, mas também como instrumento de recolha de dados, foi utilizado com frequência neste estudo, dada a necessidade de uma recolha de informação sistemática e continuada. Procuraram-se aferir as evoluções nas respostas dos participantes e na utilização da sua literacia crítica, desde a fase inicial de aferição de ideias pré-concebidas até à intervenção final, na sequência dos momentos de diálogo e de participação mais ativa em sala de aula. Esta técnica é particularmente profícua para alcançar um número considerável de participantes e facilitar o tratamento dos dados assentes em questões de resposta aberta ou fechada previamente definidas.

Segundo Latorre (2005), o questionário consiste num conjunto de questões organizadas em torno de um tema ou problema de investigação, às quais os participantes respondem por escrito. Traqueia et al. (2021) referem uma vantagem deste método, salientando que o questionário “permite recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de pergunta básicas, de forma escrita, mas que dificulta a abordagem a determinados assuntos com profundidade” (p. 44). No entanto, mais do que identificar respostas consideradas “verdadeiras”, esta técnica deve promover respostas apropriadas ao estudo, abertas ao diálogo e até à interpretação (Latorre, 2005, p. 69).

Pese embora as diferentes vantagens que tornam o questionário uma técnica frequentemente utilizada em projetos de investigação, existem alguns desafios metodológicos. Hill e Hill (2005) reforçam que as respostas devem ser interpretadas com cautela, sendo que “é preciso muito tempo para codificar as respostas; normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na interpretação e codificação das respostas; a análise requer muito tempo” (p. 94).

A recolha de dados através de inquéritos por questionário assume, portanto, um papel determinante para procurar identificar padrões ou evoluções nas respostas dos participantes, quer positivas ou negativas, do seu pensamento crítico e reflexivo. A posterior análise de dados requer um trabalho rigoroso, de forma a sustentar a validade e propósito da investigação.

2.3.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Na sequência da leitura das ideias de Bogdan e Biklen (1994), tornou-se evidente que a técnica de observação participante seria fundamental, sobretudo nos momentos de análise iconográfica e textual dos anúncios publicitários que implicariam um diálogo constante entre o professor/investigador e os alunos. Tal situação verificou-se, pois não apenas permitiu acompanhar, em tempo real, as reações espontâneas dos participantes perante as mensagens implícitas nos anúncios publicitários, como também registar verbalizações e argumentos que revelassem um pensamento crítico e reflexivo. Esta técnica foi aplicada em todos os momentos de diálogo e discussão de ideias,

funcionando como uma técnica que permite um acesso direto a dados qualitativos importantes para a investigação.

No decorrer de todo o processo de investigação, a observação participante facilitou a recolha de dados em sala de aula. Esta técnica permite que o investigador se integre no contexto em causa, participando nas atividades e observar as interações entre os sujeitos e o meio que possam ser pertinentes aos objetivos do estudo. Este envolvimento permite uma compreensão mais direta e detalhada do comportamento e do discurso dos participantes.

Nas palavras de Traqueia et al. (2021), a observação é a “Técnica relativa à observação direta da atuação dos participantes (...) em que o investigador é também participante, podendo simultaneamente tomar notas, que poderão ser organizadas através de um diário de bordo, ou fazer o registo áudio ou vídeo” (pp. 44-45). Naturalmente que a participação do investigador, embora importante, deve ser equilibrada e, no contexto do presente estudo, permitir guiar os participantes ao seu próprio raciocínio, incrementando a validade dos dados recolhidos. Bogdan e Biklen (1994) reforçam precisamente esta ideia, defendendo que “É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p. 125). Neste sentido, o nível de envolvimento deve ser assegurado para que a proximidade do investigador não coloque em causa a objetividade essencial à investigação.

2.3.3. MEIOS AUDIOVISUAIS

A necessidade de registar, de forma integral, os diferentes momentos em que os alunos evidenciavam competências de literacia crítica, por via da expressão das suas opiniões e reflexões discutidas em aula, conduziu à utilização meios audiovisuais como complemento essencial à observação participante. Durante todas as sessões de intervenção, o registo áudio, através do telemóvel pessoal, possibilitou documentar como veracidade os momentos de maior relevância para os objetivos do estudo. A leitura de Latorre (2005) reforçou a pertinência desta escolha, ao sublinhar a importância de padrões verbais para uma análise discursiva mais detalhada.

Tratando-se de um estudo que pretende aferir o desenvolvimento da literacia crítica nos participantes em questão, embora o questionário e a observação se apresentem como técnicas eficazes de recolha de dados, o recurso a um dispositivo telemóvel permitiu capturar de forma integral os momentos determinantes das cinco intervenções do processo de investigação qualitativa e auxiliar as restantes técnicas de recolha de dados. Nas palavras de Traqueia et al. (2021), trata-se de um “Conjunto de técnicas muito utilizadas pela I-A, nomeadamente a fotografia, o vídeo e áudio, que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p. 45), garantido assim, a integralidade e objetividade do que foi discutido em contexto investigativo.

Dado que o presente estudo decorreu no contexto escolar, a gravação em áudio foi o meio mais adequado para captar as interações verbais e o pensamento crítico dos alunos. Latorre (2005) salienta que este tipo de registo é eficaz quando se pretendem identificar padrões verbais e para selecionar trechos que justifiquem uma análise mais atenta. Embora o processo de transcrição das palavras capturadas pelo registo áudio exija tempo, revela-se uma estratégia eficaz para explorar e refletir nos aspetos narrativos e discursivos da situação investigada (p. 82).

2.4. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O presente projeto de investigação decorreu no contexto de sala de aula de uma escola privada localizada na cidade de Leiria, envolvendo uma população total de participantes de vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. No sentido de aferir de forma metodologicamente rigorosa os resultados do estudo, foi necessário selecionar, de entre os alunos da turma, uma amostra representativa e constante.

Inicialmente, numa fase pré-investigação, a expectativa era a de que todos os alunos da turma poderiam compor a amostra representativa, no entanto, a definição dos três critérios de seleção levou a uma definição efetiva da amostra. Os critérios de seleção que procuram reforçar a qualidade metodológica da investigação foram os seguintes: (1) Todos os participantes tem de pertencer à mesma turma e ano de escolaridade; (2) A amostra tem de ter representação de alunos do sexo feminino e do sexo masculino, uma

vez que tal diversidade é particularmente pertinente para a temática dos papéis sociais de género; e (3) Todos os participantes têm de estar presentes em todos os momentos de intervenção, aplicação do dispositivo didático e recolha de dados.

Após a análise dos dados recolhidos, por via dos questionários, do *Caderno de Reflexões*, das transcrições dos registos de áudio e com base nestes critérios, foi possível definir uma amostra representativa composta por dezasseis alunos. As intervenções foram integradas no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal e de OLEM (O Líder em Mim), um projeto educativo adotado na instituição escolar em causa, que procura desenvolver o carácter e o espírito de liderança nos jovens.

Ao nível da composição da turma, importa referir a presença de três alunos abrangidos por medidas universais e seletivas no âmbito da educação inclusiva, cujas necessidades se relacionavam, sobretudo, com dificuldades de concentração e com alguma necessidade de moderação e pertinência educativa do nível de participação em sala de aula. Pese embora as particulares características destes alunos, a dinâmica de turma revelou-se bastante propícia ao desenvolvimento e aplicação do projeto de investigação. Após uma observação diagnóstica prévia da turma foi possível constatar um grupo de alunos que, no cômputo geral, se mostrou participativo e envolvido nas diferentes dinâmicas e no processo de aprendizagem, com uma destacada tendência para a formulação de questões pertinentes e fundamentadas.

Neste sentido, a predisposição dos alunos para o diálogo, argumentação e reflexão crítica, em ambiente de aprendizagem de conteúdos de HGP, contribui positivamente para a tomada de decisão da aplicação das propostas de intervenção em contexto do projeto de investigação. A forte articulação entre a turma e o apoio do professor cooperante e das professoras supervisoras tornaram possível iniciar o processo de intervenção e, subsequentemente, de recolha de dados.

2.5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

2.5.1. PLANEAMENTO

Na sequência da definição da questão de partida e dos objetivos de investigação, a determinação das estratégias pedagógicas a adotar para o estudo conduziu à necessidade de delinear um conjunto de atividades que permitissem potenciar uma participação ativa, reflexiva e crítica por parte dos alunos, dimensões próprias da literacia crítica. Devido ao seu potencial educativo, a temática dos papéis sociais de género foi selecionada estrategicamente com o intuito de se alinhar com os objetivos traçados para o estudo e, subsequentemente, contribuir para o desenvolvimento da literacia crítica dos alunos.

Procurou-se que a seleção dos materiais pedagógicos a utilizar nas diferentes intervenções se alinhasse com os objetivos delineados, particularmente o recurso ao texto publicitário. Este recurso curricular, dado o seu carácter e impacto social, pode permitir aos alunos desconstruir as representações sociais apresentadas na publicidade. Neste sentido, a análise iconográfica e textual de anúncios publicitários constitui-se como uma das estratégias pedagógicas mais apropriadas para proporcionar momentos de descrição, interpretação, reflexão e argumentação das mensagens explícitas e implícitas presentes neste meio mediático. A seleção dos anúncios publicitários teve em conta a multiplicidade de representações, diretas ou indiretas, da construção social dos papéis de género, quer no espaço público ou privado, hierarquia social, poder económico ou preferências tipicamente associadas a cada um dos sexos.

A necessidade mais sistemática e detalhada de recolha de dados, levou à criação do *Caderno de Reflexões* (Anexo 9), um material pedagógico direcionado a cada participante e que acompanhou os alunos nas diferentes intervenções realizadas. Este instrumento de recolha de dados, composto por questões abertas referentes ao conteúdo explorado nas atividades, permitiu acompanhar de forma contínua os progressos individuais dos alunos e se os mesmos iam registando um desenvolvimento no seu posicionamento crítico.

A integração de dois questionários, quer numa fase inicial (Anexo 8), quer numa fase posterior à análise dos anúncios publicitários (Anexo 10), apresentou-se como uma

necessária abordagem para, de forma semelhante ao *Caderno de Reflexões*, evidenciar ou não uma evolução na literacia crítica dos participantes. Por fim, o dispositivo didático incorporou uma ordem cronológica inversa da análise publicitária, em que os participantes partiram de um contexto contemporâneo representativo dos papéis sociais género (neste caso correspondentes aos anos de 2020 e 2016), para uma realidade portuguesa mais distante, o período do Estado Novo nas décadas de 1950 e 1960. A intencionalidade desta opção, deve-se à necessidade de tornar evidente dois contextos socioculturais ao longo do tempo, através do contraste de dois períodos históricos bastante distintos.

2.5.2. IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do dispositivo didático foi estruturada de forma a conciliar, não apenas os objetivos da investigação, como também as particularidades do contexto escolar em que decorreu o estudo. A turma de participantes do 6.º ano de escolaridade, e a distribuição horária das disciplinas, levou à necessidade de dividir o dispositivo em cinco sessões distintas. Esta organização temporal foi essencial para explorar diferentes dimensões e perspetivas da análise do conteúdo dos anúncios e a respetiva reflexão crítica dos alunos, respeitando sempre que possível, o seu o ritmo de aprendizagem.

A estrutura da implementação foi organizada em três fases, procurando traçar uma linha contínua e coesa, que assegurasse um processo de evolução progressiva, desde a sensibilização inicial dos alunos face à temática até à avaliação final das competências que se esperavam ver desenvolvidas, em particular a literacia crítica.

Fase I – Sensibilização e diagnóstico inicial das conceções dos alunos

A primeira fase, realizada no contexto do projeto educativo OLEM, correspondeu aos 45 minutos letivos da primeira intervenção e serviu como momento introdutório do dispositivo didático. Nesta etapa, o principal objetivo passou pelo enquadramento temático, por parte do professor, que permitisse aos alunos compreender a relevância da publicidade enquanto técnica e instrumento de análise crítica e reflexiva, aproveitando para associar a esta técnica a questão dos papéis sociais de género.

Deste modo, a primeira aula iniciou-se com a apresentação global do projeto a realizar com os alunos, explicitando o seu tempo de duração, o número e as etapas pelas quais iriam passar. Acrescido a estes aspetos mais estruturais do processo de investigação, foi explicado que esta sequência de intervenções contemplaria momentos específicos para a reflexão, argumentação e posicionamento crítico, promovidos sempre que possível pelos anúncios publicitários atuais e históricos. Estes anúncios históricos permitiram, simultaneamente, articular os objetivos do estudo e do dispositivo, com os conteúdos já trabalhados, quer na disciplina de História e Geografia de Portugal, quer com os conteúdos de interpretação crítica do texto publicitário na disciplina de Português.

Numa parte inicial da aula, a exploração coletiva do papel e características do texto publicitários promoveu participações regulares dos alunos. Estes momentos-chave foram introduzindo, de forma gradual, as representações sociais do sexo feminino e do sexo masculino, tocando em aspetos como as tarefas domésticas, vestuário, produtos de limpeza, preferências de cores e, entre outros, práticas desportivas. Este momento, possibilitou desenvolver em turma uma primeira tomada de consciência sobre a evolução, ou não, das representações acima referidas, preparando o grupo para debater e refletir criticamente nos momentos de análise publicitária, previstos nas sessões seguintes.

Já num segundo momento, procedeu-se à recolha de dados diagnósticos sobre as perceções iniciais dos participantes, através do *Caderno de Reflexões*. Numa primeira utilização, este material veio acompanhado de um questionário que permitiu recolher as já referidas perceções dos alunos sobre os papéis sociais de género. As questões efetuadas foram, quer do tipo abertas (solicitando uma justificação das escolhas), como também respostas fechadas e diretas, fossem estas de escolha múltipla ou de associação codificada, como por exemplo o código F – feminino, M - masculino e N – neutro. O conteúdo das perguntas incidiu em diferentes aspetos, nomeadamente a associação feita a determinadas profissões, discrepâncias no poder económico e poder de compra, tarefas domésticas, atribuição de papéis de liderança no espaço privado e público, a associação de cores a um determinado sexo e ainda uma dimensão relativa à expressão emocional por parte dos homens.

A realização desta etapa do dispositivo constituiu um momento crucial que possibilitou a recolha de diferentes perceções por parte dos alunos, permitindo obter um retrato das

ideias pré-concebidas dos próprios relativamente à temática central da investigação. O preenchimento foi acompanhado de breves esclarecimentos pontuais por parte do professor, que apesar de ter orientado as reflexões dos alunos, procurou sempre ser imparcial e não influenciar a qualidade investigativa das respostas.

Fase II – Análise Crítica e reflexiva das representações e papéis sociais de género

No seguimento da primeira recolha de dados, as três intervenções seguintes representaram o núcleo do dispositivo didático. À semelhança da primeira intervenção, as sessões decorreram num período de duração de 45 minutos cada e procuraram proporcionar aos alunos diversas oportunidades para observar, interpretar e questionar as mensagens implícitas nos anúncios publicitários relativas às representações sociais de género. A primeira sessão desta fase iniciou-se com um breve resumo das atividades realizadas na sessão anterior, em que os alunos recordaram a temática transversal da investigação, mencionando a importância da igualdade dos papéis entre sexos e o impacto da publicidade na transmissão dos mesmos.

A análise iconográfica e de conteúdo teve o seu ponto de partida com a observação detalhada da capa do folheto da marca *Continente*, de fevereiro de 2020 (Anexo 11), revista esta relativa à promoção da venda de fatos de Carnaval. Os alunos procederam a uma descrição minuciosa, orientados por questões como “Quem é que fez este anúncio publicitário?” ou “Como estão representados os elementos?”. A colocação destas interrogações procurou que os alunos identificassem representações sociais através do que as crianças vestidas com trajes carnavalescos lhes transmitiam.

Adicionalmente, a procura por um posicionamento crítico, levou à colocação de questões mais profundas, na linha da exploração didática proposta pela Pedagogia de Literacia Crítica (The New London Group, 2000), como “A quem é dada voz nesta parte da página?” ou “Os rapazes e as raparigas têm a mesma relevância na imagem representada?”. As respostas a estas questões foram suscitando diferentes participações e opiniões por parte dos alunos, sendo que foram identificados exemplos visuais concretos que respondem às questões previamente colocadas. O professor promoveu a reflexão crítica dos participantes, orientando-os para perguntas mais específicas, entre as quais “Porque acham que é o rapaz a agarrar aquela arma?” e “Será que os sapatos

mais altos e as saias são sempre associados às mulheres?”, levando a mais uma sequência de participações centradas no reconhecimento desses elementos particulares, como o vestuário e objetos associados a diferentes profissões, às noções atuais sobre os papéis de género na sociedade.

De seguida, a comparação do anúncio publicitário de 2020 com o anúncio (da mesma marca e período festivo) de fevereiro de 2016 (Anexo 12) estabeleceu-se como um dos primeiros momentos com um intuito específico de, para além de identificar a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, procurar identificar nos próprios uma capacidade comparativa entre dois períodos temporais específicos. A análise seguiu a mesma estrutura do anúncio anterior, e, na sequência da descrição dos elementos visuais presentes nas diferentes publicidades, o conteúdo centrado em dimensões como papéis de género no espaço público e as questões biológicas de força física, levou à introdução de questões orientadoras como “Quando dizemos «guerreiro», estamos a excluir automaticamente quem?” e “Em Portugal é possível uma mulher ser militar? Então porque é que não está ali representada?”. A colocação destas questões de reflexão, deram lugar a uma sequência de participações que posicionaram e identificaram qual o sexo mais desvalorizado e/ou excluído nas diferentes dimensões dos papéis sociais, sejam no espaço público, espaço privado, na dimensão profissional e pessoal ou ligadas a questões biológicas e/ou culturais.

Esta análise publicitária aprofundou-se de forma mais expressiva nas duas intervenções seguintes, inseridas no tempo letivo da disciplina de História e Geografia de Portugal, e direcionadas para um período bastante distinto dos anteriores, neste caso os anos 50 e 60 do Estado Novo. Para tal, o jornal *Diário de Lisboa*, em formato digital, serviu de material pedagógico para a análise publicitária desta época, bem como de meio de comunicação para fomentar um olhar crítico em relação aos discursos visuais e textuais.

À semelhança das anteriores, a terceira sessão iniciou-se com uma breve revisão das conclusões previamente retiradas, o que facilitou o encadeamento com uma realidade temporal anterior que havia sido objeto de estudo em contexto da disciplina de H.G.P. O professor procedeu à projeção dos exemplares do *Diário de Lisboa*, partindo da edição de 18 de dezembro de 1952. O primeiro anúncio, relativo à caneta *Parker* (Anexo 13), foi descrito pelos alunos, em resposta a perguntas como “O que é que vocês conseguem observar desde logo?” e “Distinção para quem?”. As questões formuladas pretendiam

conduzir o aluno a reconhecer não só a encenação de relações de poder, como concretamente a exclusão das mulheres da esfera pública e na cultura escrita, simbolizada pela mão masculina que segurava a caneta.

A análise continuou com a utilização do mesmo exemplar do jornal em questão, desta vez, especificamente com a descrição de um anúncio de fogões a carvão (Anexo 14). Partindo de questões tais como “Quem fornecia o dinheiro lá em casa?” e “...a quem estava dirigido este anúncio?”, procurou-se guiar os alunos a explorar a noção da mulher enquanto consumidora indireta dos produtos, limitada pela quase inexistente capacidade de tomar decisões financeiras, não se tratando da “chefe de família”. Esta dimensão que diferencia o destinatário do produto (a mulher) e o real comprador (o homem), continuou presente na análise de outras publicidades, particularmente relativas aos eletrodomésticos da *Hoover* (Anexo 15) e da máquina de costura *Oliva* (Anexo 16), numa clara evidência de como o texto publicitário constitui um espaço para a representação de relações de poder e de um modelo social penalizador da mulher, tornando-se evidente que os textos não são neutros (Pereira, 2009). Na sequência de questões como “Quem continuava sempre a ter destaque e a ser representado na imagem?”, estes dois textos publicitários suscitaram diferentes participações e opiniões diretas dos alunos.

Encerrando a etapa de análise de anúncios publicitários, a terceira sessão, dedicada a esta atividade, aprofundou a análise das assimetrias de género, presentes à época, partindo da descrição e reflexão crítica do conteúdo de um anúncio de 24 de dezembro de 1952 dos colchões *Dunlopillo* (Anexo 17). Este anúncio retratava um diálogo entre um homem que vendia o produto e uma senhora com muitas dúvidas em relação à qualidade dos colchões. Deste modo, foi colocada a questão “Quem é que está na posição do saber?”, seguida da pergunta “Como é que acham que a mulher está a ser tratada aqui?”, enfatizando a dependência de conhecimento da época, mais comum da mulher em relação ao homem, justificada pelos altos níveis de analfabetismo feminino deste período histórico, não esquecendo igualmente que o anúncio não deixa de confirmar o lugar de ação pública da mulher na esfera do espaço doméstico. A publicidade seguinte relativa à marca *Kodak* (Anexo 18), incluída na edição de 12 de maio de 1956 do *Diário de Lisboa*, representava uma mãe a sorrir, segurando a sua filha bebé. A partir da pergunta colocada pelo professor: “O que poderia estar o pai a fazer?”, a expectativa da análise deste anúncio, tendo em conta que os participantes possuíam

conhecimentos históricos e sociais desta época, passaria pela identificação do ideal de “família perfeita”, veementemente defendido por Salazar, na qual a mulher seria responsável por cuidar dos filhos. Do ponto de vista da leitura crítica do texto publicitário, os alunos poderiam ter sido orientados no sentido de perceber que o anúncio publicitário, mais uma vez, remete a figura feminina para a esfera do espaço doméstico, familiar, parecendo excluir o homem deste universo e associando-o a uma esfera de ação mais pública e empoderada. Neste sentido, fica evidente que à medida que o estudo foi avançando também o investigador foi tomando consciência da necessidade de investir mais nas estratégias de exploração textual, na clarificação de pistas questionadoras, não só do que está explícito nos textos publicitários, mas também no que estes aparentemente parecem naturalizar e silenciar.

A estratificação social foi também uma dimensão que se inseriu neste dispositivo didático, em particular no decorrer da análise de anúncios como o de moda “prêt-à-porter” (Anexo 19), da edição de 25 de julho de 1962, que recorria a um termo francês direcionado às mulheres de classes mais altas, associando-as a um certo grau de sofisticação que ainda assim não deixa de excluir outras mulheres. Colocando a questão “Acham que ela ia conseguir compreender o anúncio?”, o professor abriu a discussão em grupo para perspetivar a capacidade dos alunos em identificar que, para uma larga proporção de mulheres portuguesas da década de 1960, este anúncio representaria uma barreira linguística. Por outro lado, a publicidade de 23 de dezembro de 1961, do suplemento *Toddy* (Anexo 20), serviu como recurso para procurar evidenciar nas respostas dos alunos uma capacidade reflexiva e crítica de questionar a associação (quase exclusiva) do homem ao desporto, bem como da redução da mulher à maternidade.

Por fim, o percurso de todas as três sessões de análise publicitária em sala de aula, culminaram com o preenchimento do *Caderno de Reflexão*, atribuído a cada participante da amostra, um instrumento de recolha de dados que procurou evidenciar a utilização do pensamento e posicionamento crítico dos alunos, bem como o grau de desenvolvimento da sua literacia, através de quatro questões constantes: (1) O que fiz nesta atividade?; (2) O que aprendi com esta atividade?; (3) O que senti com esta atividade?; (4) Se descrevesse esta aula com uma palavra-chave, utilizaria a palavra...?

Fase III – Síntese reflexiva e avaliação das competências desenvolvidas

Na última intervenção da investigação, foi necessário consolidar e avaliar, de uma forma mais holística, as competências desenvolvidas no decorrer das atividades realizadas em sala de aula. Procurou-se enfatizar a relevância da análise publicitária efetuada nas sessões passadas, particularmente por via dos anúncios publicitários de Carnaval e do *Diário de Lisboa*, lembrando como a participação ativa dos alunos contribuiu para uma desconstrução de ideias muito particular que, num contexto mais limitado de tempo, não seriam possíveis.

O professor implementou os questionários finais como último instrumento de recolha de dados e explicou o que seria esperado das respostas escritas dos alunos, desde as suas conclusões, a sua posição emocional e crítica e se identificaram, ou não, alguma discriminação.

Durante a atividade, o professor adotou um comportamento individualizado, circulando pela sala para esclarecer dúvidas pontuais dos alunos que solicitavam ajuda, procurando garantir a compreensão da atividade sem limitar e influenciar a resposta dada pelos mesmos. Após a finalização destes questionários, o professor deu por terminada a aula, bem como o dispositivo didático.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A natureza dos objetivos traçados para a investigação levou à conclusão de que seria metodologicamente mais profícuo adotar uma análise categorial, organizando os dados recolhidos em categorias de análise distintas. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo, particularmente do tipo categorial, trata-se de um processo sistemático de “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 201). Este desmembramento do texto permite que a informação recolhida pelos diferentes instrumentos de recolha de dados se organize de forma lógica e eficaz, no sentido de responder à questão de partida e respetivos objetivos do estudo.

Neste sentido, as duas categorias de análise estabelecidas, a identificação de papéis sociais de género e o posicionamento crítico dos alunos, estabeleceram-se como os grandes pilares a partir dos quais se procuraram identificar evidências de uma evolução na literacia crítica dos alunos. Esta organização por categoria seguiu uma ordem cronológica, desde o questionário inicial de recolha de ideias pré-concebidas, passando pelas observações registadas nos momentos de diálogo em sala de aula (Anexo 21) e no registo no *Caderno de Reflexões* de cada aluno, até ao questionário final, possibilitando conjugar a evolução das conceções sobre os papéis sociais e os diferentes níveis de pensamento crítico ao longo das intervenções.

3.1. PAPÉIS SOCIAIS DE GÉNERO

O modo como os alunos atribuíram os diferentes papéis sociais de género entre o sexo feminino e o sexo masculino representou uma dimensão central do dispositivo didático. Neste sentido, a análise visou compreender quais as ideias pré-concebidas desta dimensão, e até que ponto os participantes alteraram as suas visões sobre as mesmas, ao longo das análises publicitárias.

Numa primeira intervenção, focada na introdução do dispositivo didático, os papéis sociais foram sendo identificados pelos alunos e registados no quadro da sala de aula, sob forma de um *brainstorming*. Os participantes destacaram que “há produtos, por exemplo o vestuário, nos quais muitas pessoas associam ou ao sexo masculino, ou ao

sexo feminino”, sendo que o mesmo foi mencionado em relação aos produtos de higiene. Surgiram também ideias ligadas à prática desportiva, que revelaram a percepção de que se trata de uma área mais associada ao homem. Quanto à associação de cores a um determinado género, um dos participantes referiu que “os bebés que nascem com o sexo masculino têm tendência a vesti-los com roupa azul, e do feminino de cor-de-rosa”. A dimensão laboral também foi levemente mencionada, em particular, quanto às diferenças salariais, tal como na dimensão da vida privada foi possível identificar opiniões específicas. Os alunos evocaram o facto de as mulheres “trabalharem na cozinha” ou “normalmente o homem é que podia beber...as mulheres não frequentavam bares, nem cafés”, refletindo os estereótipos de género amplamente partilhados pela sociedade sobre o que significa ser homem e mulher, a que o *Guião* (2012) faz referência.

No contexto das nove questões inseridas no questionário inicial, realizado no final da primeira sessão, as respostas a seis destas questões permitiram criar um retrato das percepções dos alunos dentro desta categoria de análise.

No que concerne à primeira questão, (Anexo 22), as profissões que os alunos mais vezes associam ao sexo feminino incluem ser cabeleireira (9 indicações), esteticista (8), empregada de limpeza (7) e professora/educadora de infância (6). Num olhar mais detalhado, regista-se uma maior inclinação nas alunas para associarem a mulher às profissões de esteticista e bailarina, enquanto os alunos atribuem-lhe profissões como empregada de limpeza, trabalhadora de apoio doméstico ou enfermeira.

Por outro lado, quanto às profissões mais associadas ao sexo masculino (Anexo 22), os inquiridos destacaram as funções de mecânico (11 indicações) e de jogador de futebol (9), bem como profissões que representem algum exercício de liderança, tais como Presidente, político ou Diretor/CEO (3 indicações cada um). Analisando as disparidades entre os participantes do sexo feminino e masculino, observou-se uma clara inclinação das alunas para associar o homem a profissões de resgate como bombeiro e polícia (100% cada um), ou a lugares de destaque público como a função de Presidente e (~ 67 %). Por outro lado, os alunos incidiram mais em profissões como mecânico (63,6%), atleta (75%) ou cargos de liderança e exposição como Diretor-geral/CEO (100%) e político (100%). Estas associações refletidas nas respostas dos participantes, quer à mulher, quer ao homem, convergem com a componente simbólica dos papéis sociais de

género, mencionada por Amâncio (1992), alinhando-se ainda com as visões de autores como Pinto (1997) ou Nunes (2007) que enaltecem a típica associação tradicional da mulher à esfera privada e do homem à esfera pública, de poder e ação.

Relativamente à vida no espaço privado (Anexo 22), registou-se uma clara inclinação dos participantes em associar à mulher tarefas domésticas como tratar da roupa (~83%), limpeza (~67%), lavar a louça (75%) ou cozinhar (62,5%), enquanto bricolage, jardinagem e a lavagem do carro (100% cada um) ou a tarefa de meter a mesa para as refeições (~67 %), foram tendencialmente associados ao sexo masculino.

No que diz respeito às respostas à Questão 5 do questionário inicial (Anexo 22), uma esmagadora maioria dos inquiridos associou a atividade de “Ir à/ao esteticista” ao sexo feminino (93,7% dos alunos). No polo oposto, o “Trabalho mecânico” obteve uma associação maioritária ao sexo masculino (93,7%), enquanto a atividade de “Praticar futebol”, pese embora alguma associação neutra, é, maioritariamente, associada ao homem (75%).

A posição de liderança na família representou uma dimensão relevante no momento de recolha de perceções (Anexo 22), sendo que 87,5% dos participantes não concordam que o homem deva ter uma posição de liderança em relação à mulher. Apenas dois inquiridos concordaram com a visão do homem como “chefe de família”, sendo que um desses se tratou de uma aluna, evidenciando aqui o carácter não estático que os autores do *Guião* (2012) aludem, relativamente à evolução das perceções e estereótipos dos alunos.

Numa dimensão ligada a aspetos simbólicos e de preferências pessoais (Anexo 22), 75% dos alunos afirmaram que o cor-de-rosa é mais apropriado ao sexo feminino, por outro lado, o azul é tendencialmente visto como sendo mais apropriado ao sexo masculino (68,7%). Quer a cor “amarelo” quer a cor “vermelho” obtiveram uma posição neutra para grande parte dos participantes, sendo cores apropriadas a ambos os sexos.

Com o início da análise iconográfica e textual dos textos publicitários, nas três sessões seguintes foi possível recolher opiniões e posições igualmente assentes na identificação de diferentes papéis sociais. No momento de análise de anúncios publicitários referentes a 2016 e 2020, os alunos observaram que “as princesas e as bonecas são associadas às meninas e depois os super-heróis são associados aos meninos”. À

semelhança destes dois tipos de disfarces de Carnaval, os participantes interligaram-nos ao mundo profissional. Notaram que “as profissões mais perigosas (...) por exemplo bombeiros, polícias e astronautas, podiam ser para meninos e outras para meninas”. A diferenciação no vestuário e acessórios associados, também foi destacada pelos alunos, como por exemplo o caso de a menina vestida de polícia ser representada de forma diferente “porque ela tem saia”, ou a ligação entre a arma e o rapaz vestido de polícia no anúncio, “porque está a passar uma ideia errada de que as mulheres não podem usar armas”. As opiniões destes alunos interligam-se com a necessidade de desconstruir os estereótipos presentes nos materiais pedagógicos, neste caso publicitários, e que impedem uma compreensão mais profunda e multifacetada do que é ser homem e mulher (Pomar et al., 2012).

Nas sessões seguintes, centradas nos anúncios publicitários do *Diário de Lisboa* relativos às décadas de 1950 e 1960, os alunos continuaram a identificar papéis sociais, sobretudo ligados aos níveis de educação, profissões e hierarquia de influência. No que concerne ao anúncio da caneta Parker (Anexo 13), observaram que o destinatário era o homem, em particular o homem de negócios, uma vez que “os homens de negócios é que estão sempre a assinar contratos” e, no sentido contrário, “a mulher tinha de estar com a família, fazer os deveres domésticos”. A participação positiva dos alunos permitiu aprofundar a análise dos anúncios, procurando incentivar à utilização da sua capacidade reflexiva com interrogações como “...porque é que a mulher não podia estar aqui representada com a sua mão?”, à qual um dos participantes respondeu que “a mulher tinha de estar com a família, fazer os deveres domésticos”.

Em anúncios especificamente ligados a eletrodomésticos, os participantes sublinharam que “a mulher está outra vez com o avental como se fosse empregada”, uma ideia complementada com associações bem distintas de que o homem se assumia “como chefe da casa”, numa casa onde a mulher parece apenas ter uma existência como pessoa cuidadora.

A área desportiva também voltou a ser um dos pontos de análise, interligando-se com uma dimensão distinta, a maternidade. Através do anúncio do produto “Toddy”, os alunos registaram a exclusividade masculina nesta época à prática desportiva e, simultaneamente, que o mesmo produto se dirigia “só para aquelas que vão ser mães ou amamentam”, não dando lugar para recomendar o produto à mulher sem filhos. Foi

ainda possível identificar que, mesmo quando a mulher surgia nos anúncios publicitários com estatuto social mais elevado, este estatuto foi visto como excepcional, sendo que o grupo relacionou esta anomalia com os privilégios económicos e de acesso à educação de uma elite restrita de mulheres. A identificação desta excepcionalidade, por parte da mulher com estatuto revela que os participantes compreenderam, ainda que de forma ténue, as particularidades socioculturais eram impostas de forma diferenciada para cada género (Pereira & Veríssimo, 2004), particularmente no sexo feminino.

3.2. POSICIONAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS

Observando as respostas resultantes de um posicionamento reflexivo no questionário inicial, começando pela Questão 3 “Na tua opinião, existem tarefas que os homens conseguem desempenhar melhor que as mulheres e vice-versa?”, 62,5% dos participantes afirmaram que existem diferenças relativas às capacidades de ambos os sexos, que os tornam mais aptos para determinadas tarefas do que outras. Os alunos que responderam “sim”, justificaram nomeando questões biológicas, afirmando “que está cientificamente provado que os homens são fisicamente mais fortes” e que “há coisas que os homens fazem melhor como trabalho de força”. A interpretação desta questão, utilizando apenas argumentos biológicos, representa uma visão essencialista que a literacia crítica visa superar, problematizando e procurando por explicações alternativas (McLaughlin & DeVogd, 2004). Essas explicações alternativas verificaram-se numa minoria de alunos que responderam “não”, sendo que estes recorreram, em larga maioria, à palavra “potencial” para referir a igualdade de capacidades, com um aluno a confidenciar que “os meus pais desempenham as mesmas tarefas de igual forma.”.

Quando questionados acerca da disparidade do nível salarial entre sexos, os resultados mostram uma inequívoca divisão entre os inquiridos, com metade dos alunos a presumir que ambos os sexos são remunerados de igual forma, pela mesma função/profissão, e a outra metade a considerar existirem desigualdades no rendimento entre homens e mulheres. Já no caso da última pergunta do questionário inicial, identificou-se um consenso total, com todos os dezasseis participantes a discordarem da afirmação “Um homem não pode expressar os seus sentimentos!”. A justificação subsequente a este posicionamento gerou respostas interessantes, sendo que os alunos consideraram “o

homem é uma pessoa como a mulher, tem os mesmos direitos e tem sentimentos como outra pessoa qualquer”, que “Expressar os sentimentos não significa ser fraco.” e, entre outros, a opinião de que “todos nós, independentemente do sexo, devemo-nos expressar e ouvir os outros.”.

A identificação de diferentes papéis sociais de género foi acompanhada de momentos em que os alunos se posicionaram criticamente em relação à normalização desses diferentes papéis sociais. Numa primeira sessão, foi possível identificar uma consciência de que a realidade atual “já está a mudar, mas desde que nós nascemos nós somos educados de uma certa maneira”, registando também opiniões que desafiaram essa noção do peso da educação na normalização da realidade social como, por exemplo, “toda a gente devia poder usar aquilo que quiserem e brincar com o que quiserem”, evidenciando uma valorização das escolhas e preferências individuais em vários dos participantes.

Fruto da análise publicitária, os alunos não se limitaram a uma reflexão superficial como na primeira sessão de recolha de perceções, procurando frequentemente questionar de forma fundamentada os diferentes significados, na linha do que defende Pereira (2009). Na segunda sessão, alguns alunos denunciaram desigualdade e injustiças, refletidas nas mensagens publicitárias, considerando “injusto” não existirem suficientes representações de super heroínas, e sentindo “tristeza” por essa ausência.

Em contrapartida, foram surgindo perspetivas mais otimistas, registando participações como “é possível haver igualdade” ou “cada um pode ser o que quiser”. Em publicidades específicas com mensagens implícitas como “Que a força esteja contigo!” (Figura 1), os alunos concluíram que esta se dirigia aos rapazes, o que conduziu a deduções e explicações como “as mulheres não têm tanta força como os homens”, ou seja, o reforço de um estereótipo já estabelecido.



Figura 1 – Anúncio de Carnaval do folheto do *Conteúdo* - fevereiro de 2016, p. 4

No decorrer das sessões seguintes, os estudantes identificaram práticas discriminatórias refletidas nas imagens e mensagens dos anúncios da época salazarista. A associação entre o machismo e o facto de muitas figuras femininas estarem “basicamente a aceitar os seus papéis”, denotou o conformismo, à época, da própria mulher em relação ao seu papel na sociedade. Inclusivamente, identificaram outros aspetos, tais como a projeção da imagem da “família perfeita” do Estado Novo, com o pai trabalhador e chefe de família e a mãe cuidadora da vida doméstica. Denotaram ainda que essa projeção está mais disfarçada “para as pessoas não repararem”, destacando aqui uma capacidade de os alunos verem por detrás da “cortina linguística”, expressão utilizada por Pereira (2009). Deste modo, os participantes identificaram a intencionalidade subtil do anúncio publicitário em projetar uma mensagem do homem associado à esfera pública e profissional e a mulher à esfera privada.

Numa fase inicial, e no que diz respeito aos resultados retirados das questões presentes no *Caderno de Reflexões*, entre os participantes masculinos, foi possível identificar que estes aprenderam que não se deve “discriminar ninguém” ou, entre outros aspetos, “não podemos associar as princesas e as atividades de baixo risco às meninas, e as atividades de alto risco aos meninos”, refletindo em relação às persistentes distinções de género ainda presentes na sociedade. Numa linha de reflexão similar, os participantes femininos destacaram, por exemplo, que “não deve haver distinção entre rapazes e raparigas” e que as raparigas, “tal como os rapazes, podem ser o que quiserem.”.

A análise dos anúncios publicitários do *Diário de Lisboa* gerou respostas mais posicionadas e concretas, com uma consciencialização de que, no período do Estado Novo, “a igualdade de género era muito pouco valorizada”, que “existe muito machismo em 1956” e o facto de que “a mulher era associada a cuidar do filho e o homem a trabalhar e com mais importância”, evidenciando reflexão na dimensão da dinâmica familiar entre a vida pessoal e profissional da época.

O posicionamento crítico dos alunos, além da sua perspetiva argumentativa e racional, resultou em opiniões que também tiveram em conta uma dimensão emocional. Na primeira sessão de análise publicitária, os participantes, em resposta à questão “O que senti com esta atividade?”, assinalaram sentir um nível de “discriminação”, de “injustiça com as raparigas não poderem ter fatos de super-heroínas” e de alguma “tristeza ao ver fatos só para rapazes e só para raparigas”. A reflexão em torno da publicidade relativa aos disfarces de Carnaval evidenciou uma necessidade de “mudança e menos machismo”. Este posicionamento emocional, refletido nas respostas, é um indicador promissor de que, tal como aludem Leland e Harste (2000), os alunos foram-se posicionando, mesmo que ainda de forma inconsciente, como ativistas sociais que desafiam as normas socioculturais em vigor.

No cômputo geral, uma larga maioria das aprendizagens e sentimentos partilhados por parte dos alunos, alinharam-se com as escolhas das palavras-chave que os próprios entenderam descrever melhor cada uma das intervenções. Conceitos como “desigualdade de género”, “machismo”, “injustiça” e, entre outros “discriminação”, refletiram a tónica do impacto das atividades realizadas em sala de aula e do posicionamento crítico dos alunos.

Por fim, na sequência de todo o percurso didático, o questionário final pretendeu aferir a evolução, ou não, do posicionamento crítico dos alunos face à temática transversal do estudo.

Em resposta à questão 2.1 “O que sentes em relação ao que vês?” (Anexo 23), identificou-se um padrão no sentimento dos alunos. As opiniões passaram pela referência de que na publicidade observada “Já há justiça com as mulheres”, pois “já existem homens e mulheres” representados no anúncio. Por outro lado, o sentimento da ainda forte existência de “desigualdade” e “machismo” estiveram igualmente presentes,

quer nos participantes femininos, quer nos masculinos, revelando que reconhecem que a discrepância entre géneros evolui de forma muito lenta e progressiva, no decorrer das décadas de Estado Novo.

Estes conceitos mantiveram-se uma constante na questão 3 (Anexo 23), com a totalidade dos alunos a reconhecer ter sentido desigualdade entre géneros, no decorrer da análise de anúncios publicitários, expressando em consensualidade que a posição de inferioridade foi sempre observada na parte do sexo feminino.

No que diz respeito às respostas dadas à questão 4 “Na tua opinião, o que poderia ainda ser feito para combater as desigualdades entre pessoas do sexo masculino e do sexo feminino?” (Anexo 23), ideias como igualdade de circunstâncias e direitos e o respeito estiveram muito presentes. Os alunos expressaram a necessidade de se “dar mais voz à mulher”, ou de que ambos os géneros “podiam ser representados da mesma forma”. Numa perspetiva mais proativa, os inquiridos também expressaram que as “intervenções do Estado com leis que dão as mesmas condições aos dois sexos”, assim como a necessidade de “haver anúncios e cartazes para combater a desigualdade, mostrando figuras femininas e masculinas com os mesmos direitos”, poderão ajudar a colmatar as desigualdades em questão. As múltiplas sugestões dadas pelos participantes alinham-se com a visão de Vieira (2009), que nos refere que a aprendizagem do que é a cidadania ultrapassa o ensino expositivo, sendo essencial estimular à observação, representação e discussão das diferentes problemáticas para exercermos o papel de cidadão ou cidadã.

À última questão, referente ao impacto do dispositivo didático no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos (Anexo 23), 81,3% dos inquiridos afirmaram que as atividades realizadas em sala de aula beneficiaram o seu espírito crítico. Embora não se tenha verificado uma consensualidade nos benefícios deste dispositivo, os alunos referiram que teve um impacto positivo, pois “sensibilizaram mais para a injustiça que já existe há décadas e que, infelizmente, ainda existe”; porque lhes ajudou “a perceber que há muita desigualdade de género”; porque olharam “com mais atenção para os anúncios o que faz com que percebamos o que eles querem dizer” e, entre múltiplas opiniões, “nunca tinha pensado da forma «verdadeira» dos anúncios publicitários”. Os benefícios enumerados confirmam uma das premissas centrais defendidas por Pereira (2009), isto é, que a literacia crítica não deve ser vista como uma capacidade estática e inata, mas sim num constante desenvolvimento progressivo.

CONCLUSÕES

A importância de uma sociedade assente em cidadãos atentos e críticos das diferentes problemáticas socioculturais é reflexo de um desenvolvimento positivo da literacia crítica no período de formação escolar. As aprendizagens construídas entre professor e alunos, a intencionalidade pedagógica e eficácia das opções pedagógicas tomadas para as atingir, determinam a proficuidade e a longevidade desta capacidade cognitiva, sendo que o presente estudo realizado ao longo da prática de ensino supervisionada converge nesta abordagem. Deste modo, o percurso da investigação desenvolvido procurou compreender e refletir acerca das potencialidades educativas e do papel do professor na dinamização de um dispositivo didático orientado para promover a literacia crítica numa turma do 6.º ano de escolaridade.

A definição da questão de partida e, subsequentemente, dos objetivos do estudo, orientou todo o processo investigativo e serviram de estrutura pilar para desenvolver um percurso didático que, através da temática dos papéis sociais de género e por meio da publicidade, pudesse dar uma resposta concreta a esses mesmos objetivos.

No que concerne ao objetivo inicial de “Identificar as perceções dos alunos sobre os papéis sociais associados ao homem e à mulher”, a análise dos dados recolhidos do questionário inicial, bem como das participações orais transcritas, confirmou a presença de inúmeras conceções tendencialmente tradicionais relativamente aos papéis sociais do homem e da mulher. Se por um lado, os alunos associaram funções de liderança, cargos de maior visibilidade pública ou de um certo nível de exigência física ao sexo masculino, o sexo feminino foi muito associado ao cuidado aos outros, trabalho doméstico e ensino.

As perceções tipicamente tradicionais estenderam-se ao espaço privado com tarefas ligadas à jardinagem e bricolage associadas ao homem, enquanto a limpeza, cuidado da roupa e funções na cozinha, à mulher. Os resultados em questão alinham-se com ideias presentes em documentos orientadores da educação para a cidadania e igualdade de género, que referem uma persistente presença de estereótipos entre os jovens, não se tendo verificado uma visão estruturalmente diferente entre participantes masculinos e femininos. De facto, a tendência foi muito generalizada em associar o homem a posições de liderança, empregos de maior remuneração e atividades (laborais ou não) de

esforço físico e, por outro lado, as mulheres a profissões, embora socialmente significativas, menos remuneradas e ligadas à esfera privada/doméstica.

No que diz respeito ao objetivo de “Desenvolver um percurso didático para promover a literacia crítica”, este foi possível através da estruturação de um dispositivo didático que se estendeu durante cinco sessões e que conjugou a análise iconográfica e textual de anúncios publicitários com a participação reflexiva e argumentativa dos alunos. Esta abordagem metodológica revelou-se apropriada, justificada pela possível articulação entre os conteúdos escolares de História e Geografia de Portugal já trabalhados em aula com a realidade sociocultural contemporânea dos participantes. A justaposição entre a realidade passada e a realidade atual desafiou-os a adotar, ainda que orientada pelo professor, uma postura crítica perante as mensagens dos anúncios publicitários. É também relevante aferir que a progressão das atividades no decorrer das sessões possibilitou observar as mensagens de diferentes perspetivas, à medida que os participantes foram compreendendo os objetivos das atividades e a adquirindo vocabulário e ferramentas de análise para facilitar o seu posicionamento face a uma determinada problemática.

Quanto ao terceiro objetivo, de “Avaliar as potencialidades formativas do dispositivo didático”, a análise de dados recolhidos permitiu concluir que o dispositivo didático construído suscitou, embora de forma moderada, um impacto positivo na formação de um espírito crítico nos alunos. A grande maioria dos participantes afirmou que as atividades contribuíram para fortalecer o seu espírito crítico e para observar com maior cuidado e atenção para meios de comunicação que reflitam mensagens como a desigualdade de género. A utilização de conceitos como “discriminação”, “machismo” e “injustiça” reforçou a perceção de um efeito razoável na estimulação da sua literacia crítica. Pese embora estes resultados efetivos, é importante sublinhar que algumas perceções recolhidas nas primeiras sessões persistiram, em particular a associação de papéis sociais a determinadas capacidades físicas, o que leva a questionar que a desconstrução de estereótipos de género exige um tempo consideravelmente mais alargado.

Por fim, no que concerne o objetivo de “Refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da literacia crítica”, a conjugação dos resultados obtidos revelou que o papel do docente, não passa apenas pelo de transmissor de conteúdos, mas acima de tudo de mediador do processo de aprendizagem. A mediação do professor foi

determinante para orientar o grupo de alunos no processo de questionamento, debate de ideias e, em último caso, promover o sentido de cidadania crítica e reflexiva. O papel do docente na criação de momentos de diálogo, enquadrando as mensagens implícitas de forma a suscitar reações nos alunos, contribui, de forma heterogênea, para a formação de jovens mais conscientes e reflexivos. É, no entanto, relevante frisar que este papel determinante necessita de uma conjugação de fatores, desde a planificação pedagógica apropriada, domínio teórico do tema de cidadania e igualdade de género ou de tempo letivo alargado, que possibilitem observar resultados indiscutíveis do papel do professor no desenvolvimento da literacia crítica.

Quanto às implicações práticas, este ensaio investigativo alertou para a necessidade de integrar, com maior veemência, atividades de análise crítica da publicidade e de outras técnicas de comunicação do 2.º ciclo do Ensino Básico. A abordagem pedagógica adotada promoveu aprendizagens significativas e despertou um envolvimento coletivo do grupo de alunos, que foram tomando posições em relação ao combate da desigualdade, e subsequente valorização da igualdade de direitos. Este estudo reflete também, uma necessária construção de um espaço de formação crítica dentro do currículo escolar, que coloque o aluno numa posição central no processo de reflexão e desconstrução de significados.

Pese embora os resultados positivos que o dispositivo didático suscitou neste grupo de participantes, importa reconhecer as limitações do mesmo. A dimensão relativamente reduzida da amostra e o tempo muito limitado de cinco sessões, condicionaram a generalização dos resultantes e uma conclusão mais objetiva das implicações deste tipo de dinâmicas em sala de aula. Adicionalmente, as perceções prévias dos alunos, resultado dos seus contextos sociais e/ou familiares, exercem uma forte influência nas suas respostas, sugerindo que mudanças significativas só poderão ser observáveis em períodos mais alargados de intervenção didática.

Acresce ainda que, nos momentos de análise dos textos publicitários, poderiam ter sido exploradas outras pistas interpretativas que levassem os alunos a questionar mais profundamente as mensagens implícitas, não assumindo uma única leitura sobre as mesmas, mas sim uma multiplicidade de perspetivas de interpretação. Questões como “A quem é dada visibilidade?”, “Onde estão representadas pessoas de diferentes raças?”, ou ainda “Onde se encontram aqueles com deficiências motoras?”, teriam

permitido alargar a reflexão à diversidade e inclusão. Adicionalmente, questionar determinadas escolhas linguísticas, como o uso exclusivo do termo “guerreiros”, poderia ter suscitado uma análise mais profunda acerca da ausência de formas no feminino e do impacto desta ausência na construção de representações de género.

Apesar das limitações evidentes, o estudo aponta para caminhos promissores, sendo importante alargar a aplicação de dispositivos didáticos semelhantes a diferentes contextos sociais e escolares. Esta sugestão vem no sentido da necessidade de analisar as variações nos resultados e compreender, até que ponto, a literacia crítica é consolidada em diferentes realidades e abordagens educativas. Considera-se igualmente interessante alargar os materiais pedagógicos utilizados, recorrendo a outros suportes digitais e meios de comunicação mediáticos que sejam familiares à realidade dos alunos.

Em jeito de conclusão, a presente investigação, embora de forma pouco significativa, respondeu positivamente ao propósito da questão de partida. De facto, o professor pode desenvolver a literacia crítica com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, desde que adote metodologias pedagogicamente e culturalmente significativas. Embora a evolução não tenha sido clara e imediata, as perceções dos alunos, face aos papéis sociais de género foram evoluindo consistentemente na direção de uma consciência crítica cada vez mais aprimorada, valorizando a igualdade de género. Haverá ainda um percurso de aprendizagens a fazer, nomeadamente uma necessidade de aprender olhar os textos e a forma como são semioticamente construídos, como estímulos ao questionamento e reflexão.

Promover a literacia crítica no contexto escolar assume-se como ação fundamental a ser tomada para uma escola que procure formar alunos e cidadãos capazes de enfrentar os desafios socioculturais da vida enquanto jovem e futuro adulto. É crucial colocar as instituições escolares a priorizar este tipo de abordagens educativas que coloquem o aluno no centro da aprendizagem e, acima de tudo, possibilitem que este aprenda a dominar ferramentas que transformem o seu presente e futuro, contribuindo, assim para a construção de uma sociedade justa, equitativa, reflexiva e proativa.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 8 (1), 4–21.

Alvermann, D. E, Moon, J. S., & Hagoog, M. C. (1999). *Popular Culture in The Classroom. Teaching and Researching Critical Media Literacy*. International Reading Association.

Alves, C., & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavarro (Orgs.), *Números e álgebra: na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 335-349). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Seção de Educação Matemática.

Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações de gênero. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (34), 9-22. <https://is.gd/Kunmda>

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 51-64. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Antunes, M. (2012). *Ensino da Gramática – uma Aprendizagem de Qualidade: Abordagem das Funções Sintáticas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

Barbeiro, L., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Batista, R. (2018). *A educação para a igualdade de género nas escolas como*

ferramenta para o combate da violência contra as mulheres. O que tem feito Portugal?
Universidade do Minho.

Baudrillard, J. (1970). *A Sociedade de Consumo*. Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva

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

Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*.
Polity Press and Blackwell Publishing.

Caetano, J., Marques, H., & Silva, C. (2011). *Publicidade: fundamentos e estratégias*.
Escolar Editora.

Café, Â. (2018). O jogo lúdico na escola de ensino básico. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 21(4), 1-25.
http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf

Carvalho, A. S. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*.
Universidade do Porto.

Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-Ação: concepção, metodologia e aplicação. In *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*. (pp.101-125). Edições FMH.

Correia, J. C. (2005). *Sociedade e Comunicação: Estudos sobre Jornalismo e Identidades*. Universidade da Beira Interior.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009).
Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-378.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Coutinho, S. M. S., & Menandro, P.R.M. (2015). Representações sociais do ser mulher no contexto familiar: um estudo intergeracional. *Psicologia e Saber Social*, 4 (1), 52-71.
<https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.13538>

Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Croteau, D., & Hoynes, W. (2014). *Media/society: Industries, images, and audiences* (5th ed.). SAGE Publications.

Custódio, P. B. (2020). *Leitura e educação literária. Apontamentos e contributos*. Edições Ex Libris.

Dionísio, M. (2005). Literatura e Escolarização: A Promoção do Leitor Cosmopolita. In *Palavras*, 27, 67-74.

Diretiva (UE) 2018/1808. *Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018*. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808&from=EN>

Egawa, K., & Hartse, J. C. (2001). Balancing the literacy curriculum: A new vision. *School Talk*, 7 (1). s.p.

Espírito Santo, J., & André, B. (2013). As Contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs para o Ensino na Educação Básica. *E-Scrita*, 4(2), 235-245.
<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/827>

Ferreira, I. (2024). *A Publicidade no Feminino: Anúncios e discursos sobre o papel da mulher na sociedade portuguesa* [Dissertação de Mestrado, IADE - Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

Figueiredo, A. D. (2004). A língua portuguesa e o desafio das novas tecnologias: iliteracias e contextos. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Freebody, P. (2008). Critical Literacy Education: On living with “innocent language”. In B. V. Street, & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edition, Vol. 2: Literacy, p. 113). Springer.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5 (9), 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>

Gamboa, M. J. (2023). Literacia crítica, literatura e formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: educar para a construção de uma cidadania crítica. *Aprender*, 46, pp. 32-45. <https://doi.org/10.58041/aprender.199>

Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

Hoff, T. (2007). O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. *Comunicação & Educação*, 12 (2), pp. 32-43. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i2p29-38>

Jean, G. (2011). *A Leitura em voz alta*. Instituto Piaget.

Jhally, S. (1995). *Os Códigos da Publicidade*. Edições ASA.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó.

Leland, C., & Hartse, J. (2000). Critical Literacy: Enlarging the Space of the Possible. *Primary Voices K-6*, 9 (2), pp. 3-7.

Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 2100-2105.
<https://hdl.handle.net/1822/26021>

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*, 1, pp. 1-4.

Luke, A., O'Brien, J., & Comber, B. (2001). Making Community Texts Objects of Study. In H. Fehring & P. Green (eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association* (p. 113). International Reading Association.

Malanga, E. (1987). *Publicidade, uma introdução*. Edima.

Marinovic, A. (2009). *Visão dos Homens, Mulheres e Crianças nas Narrativas Curtas da Tradição Popular Portuguesa e Sérvia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/419>

Marler, H., & Ditton, A. (2020). "I'm smiling back at you": Exploring the impact of mask wearing on communication in healthcare. *International Journal of Languages and Communication Disorders*, 1– 10. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12578>

Marques, N., Mangas, C., & Freire, C. (2021). ProLearn4ALL: a brincadeira e o jogo a favor da construção de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. M. Vieira, C. Margarido, & R. Matos (Eds.), *Livro de Atas: 8.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural*. Afrontamento. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/6435>

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

Martins, S. I. M., & Silva, A. C. (2016). A compreensão leitora: desenvolvimento e aprendizagem de estratégias de natureza lexical em aulas de línguas. *Exedra – Revista Científica, N.º Temático* ('Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português'), 184-211. Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://hdl.handle.net/1822/51850>

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), 53-55.

Mourão, M., & Santos, L. (2018). *Referencial de Educação para os Media: “Talvez não seja mais fácil... fazê-lo notar”*. Communitas Think Tank – Ideias. <https://www.communitas.pt/ideia/referencial-de-educacao-para-os-media-talvez-nao-seja-mais-facil-faze-lo-notar/>

The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope, & M. Kalazanis (Eds.). *Multiliteracies* (pp. 19-37). Routledge.

Nóbrega, S. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/>

Nunes, M. T. A. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

O'Brien, J., & Comber, B (2000). Negotiating critical literacies with young children. In C.Barratt-Pugh & M. Rohl (eds.) *Literacy learning in the early years* (p. 25). Allen & Unwin.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Pereira, I. (2009). Literacia Crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lidel.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10182>

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Pereira, F.C., & Veríssimo, J. (2004). *Publicidade: O estado da arte em Portugal*. Sílabo. <http://hdl.handle.net/10400.21/11135>

Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação.

Pimentel, J. & Solé, G. (2017). O Desenvolvimento da Compreensão Histórica através de uma Abordagem de Aprendizagem Cooperativa: um Projeto com Alunos Portugueses do 3º ano do Ensino Básico. In H. C. R. Junior (Org.) *Ensino de História e Currículo – Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática do Ensino*. Palo Editorial.

Pinto, A. (1997). *Publicidade: Um Discurso de Sedução*. Porto Editora.

Pires, S. M. (2009). As TIC no currículo escolar. *EduSer*, 1(1).
<https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.6>

Pomar, C., Balça, A., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2.º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Silva, C. (2019) Da literatura como travessia: é impossível ensinar literatura? *Literatura e ensino*. Mercado das Letras, p. 15-31.

Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social 1*, 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>

Silveira, P., Pessôa, C., Pinto, D., Petrella, S. & Carvalho, A. (2017). *Tratar os Media por 'Tu'*. Direção-Geral da Educação.

Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores: Das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lidel.

Teixeira, J. (2011). Os Publicitários são mesmo uns exagerados? - A Metáfora e a metonímia na publicidade. In *Actas del II Congreso Internacional SEEPLU "Difundir la Lusofonia"*. Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Extremadura. <https://hdl.handle.net/1822/14087>

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck & Larcier.

Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B., & Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (1)*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (1st ed., pp. 33-50). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Trindade, L. (2008). *Foi você que pediu uma história da publicidade?* Editora Tinta da China.

Trindade, S. P., & Sopelsa, O. (2014). A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental. *Revista Matéria-Prima*, 2 (3), 156-167. <http://hdl.handle.net/10451/34924>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Vasquez, V. (2003). *Getting Beyond "I Like the Book". Creating Space for Critical Literacy In K-6 Classrooms*. International Reading Association.

Vasquez, V. (2007). Using the Everyday to Engage in Critical Literacy with Young Children. *New England Reading Association*, 43 (2), pp. 6-11.

Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Almedina.

Vieira, C. (2009). Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica, In C. Reis, J. J. Boavida & V. Bento (coord.), *Escola: Problemas e Desafios*, Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, pp. 183-200.

Volli, U. (2003). *Semiótica da publicidade: a criação do texto publicitário*. Edições 70.

Watt, M., & Watt, D. (1993). *Teacher Research, Action Research: the Logo Action*

Research Collaborative. *Educational Action Research*, 1(1), 35-63.

Xavier, É. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3(6), 1097-1112.

<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p1097>


ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE TRABALHO - MATERIAL CUISENAIRE (EXEMPLAR 1)

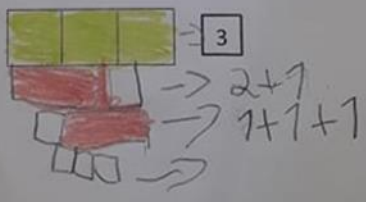
Nome: _____ Data: 17/11/2020

Ficha de Trabalho – Material Cuisenaire

1. Pinta as barras do material cuisenaire com as cores certas, ouvindo a explicação do professor.



2. Pinta a barra do 3. De seguida, em baixo, combina outras duas barras para formar a mesma quantidade.



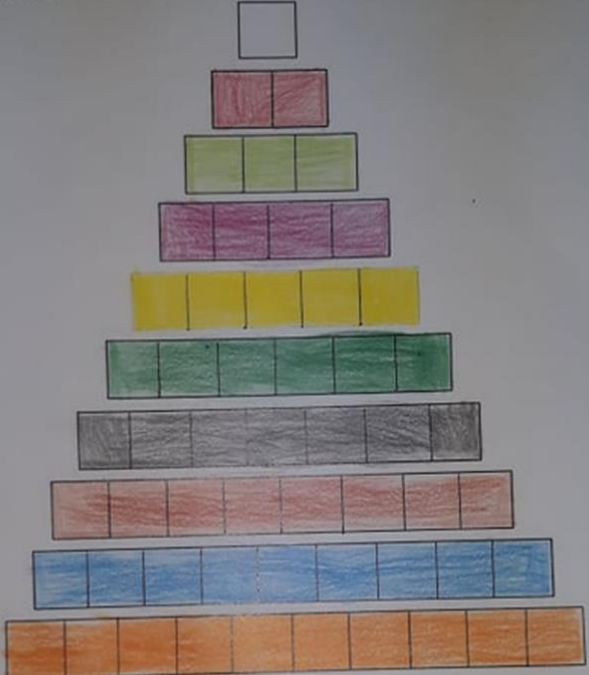
$2+1$
 $1+1+1$

ANEXO 2 – FICHA DE TRABALHO – MATERIAL CUISINAIRE (EXEMPLAR 2)

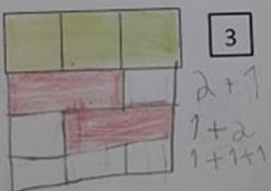
Nome: _____ Data: 27/11/2020

Ficha de Trabalho – Material Cuisenaire

1. Pinta as barras do material cuisenaire com as cores certas, ouvindo a explicação do professor.


















2. Pinta a barra do 3. De seguida, em baixo, combina outras duas barras para formar a mesma quantidade.



3

$2+1$
 $1+2$
 $1+1+1$

ANEXO 3 – RESULTADOS DAS OLIMPIADAS DO *KAHOOT* (PRÁTICA PEDAGÓGICA I – TURMA DO 4.º ANO)

All (15)			Search
Question ▾	Type ▾	Correct/incorrect ▾	
1	"Transformar materiais usados em novos produtos". Qual dos conceitos se encaixa melhor nesta d...	Quiz	 43%
2	A notícia é um tipo de texto informativo.	True or false	 90%
3	Qual destes não é uma forma geométrica possível para pavimentação?	Quiz	 90%
4	Qual destas não é uma característica do texto informativo?	Quiz	 67%
5	Qual destes locais do mundo pode ser considerado o pulmão do planeta Terra?	Quiz	 86%
6	Massa de enxugamento faz parte da composição do papel.	True or false	 71%
7	O que é prensar?	Quiz	 71%
8	Qual o grau de um ângulo de um quadrado?	Quiz	 86%
9	Na frase "A turma MRO4 irá celebrar o Dia da Espiga.", em que tempo o verbo se encontra?	Quiz	 81%
10	A palavra papel pode ter outro significado. Qual?	Quiz	 67%
11	Este texto é um texto narrativo.	True or false	 86%
12	Na frase: "O castor Carlos salvou a floresta.", em que tempo verbal está a palavra <i>sobrou</i> ?	Quiz	 81%
13	Qual o tipo de triângulo que pode formar pavimentações?	Quiz	 86%
14	A construção de habitações pode causar a desflorestação?	True or false	 81%
15	Sabendo que o quadrado grande tem 7 metros de lado, quanto é a sua área total?	Quiz	 52%

ANEXO 4 – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DIÁRIA (PRÁTICA PEDAGÓGICA I – TURMA DO 1.º ANO)

Áreas Curriculares	Aprendizagens Essenciais	Descrição das atividades	Materiais/Recursos	Avaliação
Início do Dia (9h-9h25)		<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o dia com um breve diálogo voluntário com os alunos sobre os seus fins-de-semana; - Através do Poster Lúdico, os alunos indicam o Dia, Mês, Dia da semana e Horas. - Rotina diária: Prática dos grafismos aprendidos até ao momento (L,U,U,u,Q,a,A,e,E) 	<ul style="list-style-type: none"> - Poster Lúdico; - Caderno diário. 	
Português (Articulado com Artes Visuais) (9h25-11h)	<p>Oralidade:</p> <p>Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos. 	<p>Leitura da história "Elmer" de David McKee</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão sobre a história, a temática, os personagens, palavras com ditongos já aprendidos e a mensagem principal (valores). • Recorte e colagem para o caderno diário de um exercício de identificação de grafemas já trabalhados. <p>Observação do personagem Elmer e as suas características: distinção entre as cores primárias e secundárias, através do visionamento de um vídeo no YouTube:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de criação artística recorrendo a recorte e colagem de papel de lustro sob ilustrações do personagem em causa 	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint; - Quadro Interativo; - Livro "Elmer" (David McKee) – em formato físico; - Tesoura; - Cola Batom; - Excerto do livro para colagem no Caderno Diário (Anexo 1). 	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise comportamental; - Concentração; - Participação.
	<p>Leitura e Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra; representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. 	<p>fazendo a distinção entre os dois tipos de cores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de Lustro; - Cartolina; - Ficha de registo (Anexo 2) - Links de acesso ao vídeo (Anexo 4) 	
Matemática (13h30-14h30)	<p>Números e operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo. 	<p>Iniciação à temática dos problemas matemáticos envolvendo adições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint; - Quadro Interativo; - Ficha de Trabalho (Anexo 3); 	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise comportamental; - Concentração; - Participação.
Estudo do Meio (14h30-15h30)	<p>Sociedade/Tecnologia/Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço. 	<p>Atividade Experimental:</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições: A minha Escola - "Quantos somos?"</p> <p>Exploração de quantidades diferentes (total da turma, número de meninos, número de meninas) e de aspetos característicos da escola e da sua rotina escolar, através da realização da página 26 do Manual do Plim – Estudo do Meio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint; - Manual do Plim – Estudo do Meio; - Registo "A minha escola e minhas rotinas" (Anexo 11). 	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise comportamental; - Concentração; - Participação.
Final do Dia		<ul style="list-style-type: none"> - A Mensagem do dia. - Breve reflexão sobre as aprendizagens e comportamentos observados. 		

ANEXO 5 – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DIÁRIA (PRÁTICA PEDAGÓGICA I – TURMA DO 4.º ANO)

Áreas Curriculares	Aprendizagens Essenciais	Descrição das atividades	Materiais/Recursos	Avaliação
(9h-9h10)		Redação do Plano Diário e breve apresentação oral dos conteúdos a trabalhar ao longo do dia, nas diferentes áreas curriculares.		
Português & Estudo do Meio (9h10-10h20 e 10h30-11h)	<p>Leitura:</p> <p>Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>Explicitar ideias-chave do texto.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Oralidade:</p> <p>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.</p> <p>Escrita:</p> <p>Usar frases complexas para exprimir seqüências e relações de consequência e finalidade.</p> <p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.</p>	<p>Introdução e exploração do género textual informativo através de uma inicial leitura do texto "O papel", baseado em <i>A Minha Primeira Enciclopédia Verbo</i>, que se encontra na página 118 do Manual Alfa de Português – 4.º ano. Posterior análise textual, discussão e recolha de ideias, quer oralmente, quer pela utilização da plataforma <i>Mentimeter</i>.</p> <p>Na seqüência, os dados retirados desta plataforma serão utilizados como suplemento das características inerentes ao Texto Informativo, presentes e destacadas no <i>PowerPoint</i>. Posteriormente, os alunos realizarão um breve desafio, cujo objetivo passa pela identificação de textos informativos, emparelhados com outros géneros textuais já trabalhados. Estes terão de observar, diapositivo a diapositivo um par de textos e tentar reconhecer características de um texto informativo, num deles.</p> <p>Realização da página 42 do Livro de Fichas Alfa de Português – 4.º ano, que consolidará o texto lido inicialmente.</p> <p>*Na eventualidade de existir alguma dúvida numa palavra em específico, o aluno em causa procurará o seu significado no dicionário e escrevê-lo-á numa pequena folha para colocar na Caixa das Novas Palavras.</p>	<p>- Manual Alfa Português – 4.º ano;</p> <p>- Livro de Fichas Alfa Português – 4.º ano;</p> <p>- <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- <i>Mentimeter</i>;</p> <p>- Quadro Interativo;</p> <p>- Quadro de acetato;</p> <p>- Caixa das Novas Palavras;</p> <p>- Caderno Diário.</p>	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta;</p> <p>- Análise comportamental;</p> <p>- Concentração;</p> <p>- Participação.</p>
"Momento do Lanche" (10h20-10h30)				
Matemática (11h30-13h)	<p>Geometria e Medida:</p> <p>Desenhar e descrever a posição de polígonos (triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos) recorrendo a coordenadas, em grelhas quadriculadas.</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p>	<p>Iniciação à exploração da temática das "Pavimentações", solicitando a partilha de exemplos do quotidiano, onde os alunos encontram pavimentos que, subsequentemente, serão reforçados com a visualização de um breve vídeo na plataforma <i>Escola Virtual</i>.</p> <p>Concretização de uma atividade lúdico-prática que envolverá a colagem, por parte de alguns alunos, de um pavimento com algumas formas geométricas. Inicialmente, será solicitado a um aluno que se dirija ao quadro de acetato para colar um padrão, composto por círculos, sendo que este irá tentar perceber se é possível, ou não, criar um pavimento. De seguida, outro aluno dirigirá-se ao quadro, desta vez para colar quadriláteros, e, do mesmo modo que o seu colega anterior, aferir se se formou uma pavimentação.</p> <p>Para reforçar estas conclusões, toda a turma visualizará um outro vídeo, no qual estará explicitada a razão pela qual algumas formas geométricas são adequadas a pavimentações, enquanto outras não.</p> <p>Resolução, no caderno diário, de dois pequenos exercícios relativos à pavimentação com quadriláteros, colada previamente no quadro. As questões a colocar serão: "Como podes comprovar que estes quadriláteros podem formar uma pavimentação?" e "Sabendo que cada quadrado tem 1,5 m de lado, qual será a área total desta pavimentação?".</p>	<p>- Anexo 1 – Registro para o Caderno Diário – Pavimentações;</p> <p>- Plataforma <i>Escola Virtual</i>;</p> <p>- <i>Geoplanos</i>;</p> <p>- Elásticos;</p> <p>- Cartolinas;</p> <p>- <i>Bostik</i>;</p> <p>- Caderno Diário;</p> <p>- Quadro Interativo;</p> <p>- Quadro de acetato;</p> <p>- Manual Santillana de Matemática – 4.º Ano.</p>	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta;</p> <p>- Análise comportamental;</p> <p>- Concentração;</p> <p>- Participação.</p>
"Dez minutos de Leitura" (14h30-14h40)	<p>Leitura:</p> <p>Realizar leitura silenciosa e autónoma.</p> <p>Educação Literária:</p> <p>Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos.</p>	<p>Leitura de um livro trazido livremente por cada aluno, durante dez minutos, de modo a estimular e desenvolver o gosto pela leitura e literatura.</p>	<p>- Livros.</p>	
Educação Artística (14h40-15h30)	<p>Apropriação e Reflexão:</p> <p>Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais.</p>	<p>No âmbito do texto trabalhado na área curricular de Português, proceder à reciclagem, em sala de aula, de papel de jornal.</p> <p>Os alunos terão bacias com papel de jornal, previamente demolido (no decorrer do fim de semana) e, a partir daí, terão de proceder, etapa a etapa, à transformação desses jornais para o novo papel reciclado.</p> <p>1.º Passo – Com recurso a uma varinha mágica ou liquidificadora, o professor e os alunos (que deslocar-se-ão em grupos de quatro elementos cada, à bancada da sala) triturarão os pedaços demolidos de papel até formar uma pasta homogénea de cor acinzentada;</p> <p>2.º Passo – Colocar esta mesma pasta num recipiente mais largo e, tendo como ferramenta as peneiras, retirar a mesma do recipiente e distribuí-</p>	<p>- Anexo 2 – As vinhetas do Papel Reciclado;</p> <p>- Papel de Jornal;</p> <p>- Peneiras;</p> <p>- Varinha Mágica;</p> <p>- Folhas e flores;</p> <p>- Bacias;</p> <p>- Caderno Diário.</p>	<p>Durante o Dia:</p> <p>Observação direta;</p> <p>- Análise comportamental;</p> <p>- Concentração;</p> <p>- Participação.</p>

ANEXO 6 – EXEMPLAR 1 DO CARTAZ “AS LIÇÕES DE SALAZAR”



ANEXO 7 – EXEMPLAR 2 DO CARTAZ “AS LIÇÕES DE SALAZAR”



The poster is titled "A LIÇÃO DE SALAZAR" in a large, stylized font. It is divided into two main visual sections. The top-left section shows a desolate, ruined village with crumbling stone walls and a dilapidated schoolhouse labeled "ESCOLA". The bottom-right section shows a vibrant, modern town with a large, well-maintained school building labeled "ESCOLA PRIMÁRIA OFICIAL". In front of the school, a group of children in uniform are performing a drill. The background of the modern town features a large, ornate building and a church spire, all set against a backdrop of a hill with a castle ruin, similar to the one in the top-left section. The overall scene is bright and colorful, contrasting sharply with the grey and brown tones of the ruined village.

Do abandono dos serviços públicos, e das ruínas, sinais de desordem e de miséria, o Estado Novo, ao mesmo tempo que edifica, faz renascer o património histórico e artístico da Nação.

Edição da ESCOLA PORTUGUESA no 2. aniversário do movimento do Grande Oriente Salazar no estado da França.

Briefing (Imagem), Lda. - Lisboa.



Caderno de Reflexões

Nome: _____

As minhas ideias em relação aos papéis na sociedade de pessoas do sexo feminino e sexo masculino

Questionário

1. Que profissões associas ao sexo feminino?

2. Que profissões associas ao sexo masculino?

3. Na tua opinião, existem tarefas que os homens conseguem desempenhar melhor que as mulheres e vice-versa? Se sim, porquê?

4. E quanto às tarefas domésticas, que funções associas mais facilmente a elementos masculinos e a elementos femininos do agregado familiar?

5. Agora, associa estas atividades/tarefas ao(s) sexo(s) que mais te fazem sentido. Escreve **F** (para feminino), **M** (para masculino) ou **N**, se a considerares apropriada para ambos os géneros.

Estar envolvido na política

Tarefas domésticas

Praticar ballet

Trabalho mecânico

Praticar futebol

Ir à/ao esteticista

6. Achas que o homem deve ser sempre visto como o “chefe de família”? Justifica.

7. Atualmente, em Portugal, consideras que homens e mulheres recebem o mesmo nível salarial?

Sim Não

8. Associa estas cores ao(s) sexo(s) que mais te fazem sentido. Escreve **F** (para feminino), **M** (para masculino) ou **N**, se considerares a cor indicada para ambos os géneros.

Amarelo

Azul

Cor-de-rosa

Vermelho

9. “Um homem não pode expressar os seus sentimentos!”. Concordas com esta afirmação? Justifica.

Nome: _____



Questões para refletir

Os papéis sociais nos anúncios publicitários atuais

1. O que fiz nesta atividade?

2. O que aprendi com esta atividade?

3. O que senti com esta atividade?

4. Se descrevesse esta aula com uma palavra-chave, utilizaria a palavra...

Aula 5

Nome: _____

Questionário Final

Este questionário tem o objetivo de recolher a tua opinião sincera acerca do impacto dos papéis sociais presentes na publicidade, analisada ao longo das últimas aulas de OLEM e História e Geografia de Portugal.

1. Qual das aulas, em que analisámos anúncios publicitários, te causou maior impacto? Por que motivo?

2. Observa o seguinte anúncio publicitário do *Diário de Lisboa* (23 de dezembro de 1960, p. 7):



- 2.1 – O que sentes em relação ao que vês?

Aula 5

3. Durante as análises dos anúncios publicitários, sentiste algum tipo de desigualdade entre o sexo masculino e o sexo feminino?

Sim

Não

3.1. Se sim, qual o sexo representado mais vezes numa posição de inferioridade?

Sexo feminino

Sexo masculino

4. Na tua opinião, o que pode ainda ser feito para combater as desigualdades entre pessoas do sexo masculino e do sexo feminino?

5. Sentes que a análise de anúncios publicitários te ajudou no desenvolvimento do teu espírito crítico?

Sim

Não

5.1. Se sim, porquê?

DE 13 A 24 DE FEVEREIRO DE 2020

CARNAVAL

TUDO
AOS PREÇOS
+ BAIXOS

FANTASIAS
DESDE
5,99€
UNID.

CONSIGO EM TODO O LADO

LOJA SITE APP

O QUE RENDE É IR AO **CONTINENTE**

BEBÉ
(6 A 24 MESES)

ANIMAIS



5,99€
CÃO AZUL/ ROSA
REF.: 7079530 / 7079535 / 7079536 / 7079537



14,99€

ARANHA PELÚCHE/ MACACÔ PELÚCHE/ JOANINHA PELÚCHE/ ÚRSINHO ABELHINHAS
REF.: 7079558 / 7079559 / 7079614 / 7079615 / 7079584 / 7079585 / 7079586



19,99€
COELHO/ GATO
REF.: 7079562 / 7079563 / 7079564 / 7079565 / 7079566 / 7079567



24,99€
COELHINHO ROSA/ AZUL/ ÚRSINHO
REF.: 7079576 / 7079577 / 7080454 / 7079578 / 7079579 / 7079580 / 7079581 / 7079582 / 7079583

ISTO É O PANDA STYLE!



PROFISSÕES



7,99€

INDIOZINHO
REF.: 7079545 / 7079546 / 7079547



14,99€

MINI CHEF
REF.: 7079556 / 7079557



17,99€

REV. POLÍCIA/ BOMBEIRO
REF.: 7079561 / 7079568 / 7079569 / 7079570 / 7079571 / 7079572



24,99€

ASTRONAUTA
C/ E.T.
REF.: 7079573 / 7079574 / 7079575

29,99€

PANDA
REF.: 7081451 / 7081450

**PRÉ-ESCOLAR
(3 A 5 ANOS)**



5,99€

CAPA E MÁSCARA
REF.: 7079757 / 7079781



7,99€

CAPA E MÁSCARA
REF.: 7079753 / 7079755



7,99€

PALHAÇO/
SENHORA ROSA
REF.: 7079540 / 7079541 / 7079602



12,99€

GUERREIRO/ SEREIA TUTU AZUL E ROSA/ UNICÓRNO
REF.: 7079603 / 7079604 / 7079605 / 7079606 / 7079607



14,99€

PALHACITA/
BATITA
REF.: 7079619 / 7079620 / 7079710



19,99€

JOANINHA/ ABELHA
FAÇA
REF.: 7079616 / 7079618 / 7079589 / 7079590



19,99€

BRANCA DE NEVE
BAILARINA
REF.: 7080585



26,99€

JASMINE ALADIN
REF.: 7080598



PREPARA-TE PARA PROMER A ENTRAR EM AÇÃO!



5,99€

CAVALHEIRO
MEDIEVAL
REF.: 7079663 / 7079664



12,99€

PIRATA
REF.: 7079612 / 7079613



17,99€

S.W.A.T.
REF.: 7079630 / 7079631 / 7079632



19,99€

KILLER NINJA
REF.: 7079141



24,99€

PATRULHA PATA
MARSHAL/ CHASE
REF.: 7081440 / 7081439

SAPATOS, MEIAS E ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS

3

CRIANÇA
(+6 ANOS)

GUERREIROS

EU SOU UM GUERREIRO NINJA!



9,99€ PIRATA
REF.: 7079659 / 7079660 / 7079661 / 7079662



14,99€ ÍNDIO/ NINJA VERMELHO/ CRUZADO/ PIRATA CAVEIRA
REF.: 7079621 / 7079622 / 7079623 / 7091242 / 7087480 / 7079609 / 7079610 / 7079611



14,99€ NINJA DRAGÃO
REF.: 7079832 / 7079646 / 7079728



17,99€ BLACK NINJA
REF.: 7079652 / 7079653 / 7079654



19,99€ PIRATA CAVEIRA/ BLACK NINJA/ ASSASSINO BRANCO/ KANE
REF.: 7079643 / 7079644 / 7079645 / 7079728 / 7079730 / 7079732 / 7079734 / 7079736 / 7079738 / 7079743

PROFISSÕES



17,99€ MÉDICO/ BOMBEIRO/ POLÍCIA
REF.: 7079633 / 7079634 / 7079635 / 7079636 / 7079637 / 7079638 / 7079639 / 7079641 / 7079648 / 7079649 / 7079650 / 7079651

19,99€ COWBOY/ ASTRONAUTA
REF.: 7079745 / 7079747 / 7079749 / 7079751 / 7079753

**CRIANÇA
(+6 ANOS)**

JUSTICE LEAGUE



24,99€ BATMAN/ SUPERHOMEM CLASSICO
REF.: 7087465 / 7087464

AVENGERS



24,99€ THOR/ HULK/ CAPITÃO AMÉRICA/ IRON MAN AVI/ THANOS/ PANTERA NEGRA
REF.: 7087466 / 7087467 / 7080557 / 7080574 / 7080582 / 7080584

19,99€

FALHAÇO ASSASSINO
REF.: 7079581 / 7079592 / 7079593



SPIDERMAN



24,99€ SPIDERMAN ENDGAME
REF.: 7080571

STAR WARS



14,99€ STAR WARS SHARK TROOPER
REF.: 7087468

29,99€ STAR WARS STORMTROOPER/ DARTH VADER
REF.: 7087462 / 7087461



29,99€ PIRATA DAS CARAÍBAS
REF.: 7087475

Harry Potter



29,99€ CONJ. HARRY POTTER
REF.: 7087476

FORTNITE



32,99€ FORTNITE BLACK KNIGHT/ SKULLTROOPER/ SKULLTROOPER TWEENAD
REF.: 7087481 / 7087482 / 7087483

39,99€ FORTNITE BLACK NIGHT/ ESQUELETO
REF.: 7080552 / 7080553

SAPATOS, MEIAS E ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS

CRIANÇA (+6 ANOS)

19,99€

PRINCESA
REF.: 7079641 / 7079642

ESTOU PROMIA PARA O BAILE!



7,99€

HAWAIANA CHIC
REF.: 7079600 / 7079601



14,99€

PRINCESA ROCOCO/ PRINCESA MARIPOSA/ PRINCESA MEDIEVAL
REF.: 7079624 / 7079625 / 7079628 / 7079629 / 7079657 / 7079658 / 7080199



19,99€

RAINHA DO GELO
REF.: 7079718 / 7079720 / 7079722 / 7079724



24,99€

UNICÓRNI/ PRINCESA TUTU AMARELO
REF.: 7080600 / 7079712 / 7079714 / 7079716



24,99€

FROZEN 2 ELSA/ ANNA
REF.: 7080596 / 7080597



29,99€

LADYBUG
REF.: 7080599



26,99€

DISNEY PRINCESAS RAPUNZEL/ A BELA E O MONSTRO/ BRANCA DE NEVE/ A BELA ADORMECIDA/ CINDERELA
REF.: 7080581 / 7080582 / 7080583 / 7080594 / 7080595

34,99€

QUEEN BEE/ DIVA L.O.L.
REF.: 7081459 / 7081460



6

Elog200porcento.com

CARNAVAL!
2016

STAR WARS
PAW PATROL
Disney FROZEN

De 26 de janeiro a 9 de fevereiro 2016

Podes ser o que tu quiseres!

www.continente.pt

f i y

O QUE RENDE É IR AO
CONTINENTE
promosedescontos.pt

PARA OS MAIS PEQUENINOS!

34.99
DISFARCE BEBÉ PATRULHA PATA MARSHALL
REF. 579034
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)

34.99
DISFARCE PATRULHA PATA SKYE
REF. 579033
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)

34.99
DISFARCE BEBÉ PATRULHA PATA CHASE
REF. 579035
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)

14.99
DISFARCE BEBÉ CAPUCHINHO VERMELHO
REF. 572232

17.99
DISFARCE BEBÉ REI
REF. 572279

14.99
DISFARCE BEBÉ ABELHA MEL
REF. 572269

12.99
DISFARCE BEBÉ PALHAÇO
REF. 571618
(SAPATOS E ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS)

11.99
DISFARCE BEBÉ SOL
REF. 571897
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)

19.99
DISFARCE BEBÉ JOANINHA
REF. 57067
(MEIAS NÃO INCLUIDAS)

promosedescontos.pt

QUAL O TEU TIPO GUERREIRO?

9,99
DISFARCE NINJA
REF.: 570748
(ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS)

9,99
DISFARCE COWBOY
REF.: 570735
(SAPATOS E PISTOLA NÃO INCLUIDOS)

16,99
DISFARCE FORÇAS ESPECIAIS
REF.: 570764
(SAPATOS E ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS)

9,99
DISFARCE PIRATA
REF.: 570738
(SAPATOS, ESPADA E PALA NÃO INCLUIDOS)

11,99
FANTASIA ZORRO
REF.: 4752920
(ESPADA NÃO INCLUIDA)

14,99
DISFARCE GLADIADOR
REF.: 573864
(SANDÁLIAS E ESPADA NÃO INCLUIDAS)

O MELHOR da Disney

29,99
DISFARCE OLAF
REF.: 5718866

24,99
DISFARCE MICKEY MOUSE
REF.: 5718346
(MEIAS NÃO INCLUIDAS)

promosedescontos.pt

**QUE A FORÇA
ESTEJA CONTIGO!**

**STAR
WARS**

€29,99

**DISFARCE
STAR WARS
STORMTROOPER**
REF. 5473176



€30,99

**DISFARCE
STAR WARS X-WING**
REF. 578967
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)



€29,99

**FANTASIA
DARTH VADER**
REF. 5007004
(SABRE NÃO INCLUIDO)



**TRANSFORMA-TE
NO TEU HERÓI!**

€29,99

**DISFARCE
TARTARUGAS NINJA**
REF. 578884
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)



€29,99

**DISFARCE
IRON MAN C/ MÚSCULOS**
REF. 576928



€24,99

**DISFARCE
SPIDERMAN
PREMIUM EVA**
REF. 576977



€29,99

**DISFARCE
DAVE MINION**
REF. 5473179
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)



€32,99

**DISFARCE
MILES DO FUTURO**
REF. 578964
(SAPATOS NÃO INCLUIDOS)



€27,99

**DISFARCE
CAPITÃO JAKE**
REF. 578864
(SAPATOS E ESPADA
NÃO INCLUIDOS)



promosedesocoruz.pt

MUNDO MÁGICO DAS MENINAS!



12.99
DISFARCE
CHEERLEADER
REF. 5717701
(SAPATOS, MEIAS E POM POM
NÃO INCLUIDOS)

9.99
FANTASIA
MENINA
RATINHO
REF. 4907915
(SAPATOS E MEIAS
NÃO INCLUIDOS)

11.99
FANTASIA
PALHAÇO
MENINA
REF. 4506679
(SAPATOS E MEIAS
NÃO INCLUIDOS)



14.99
DISFARCE
ABELHA
MENINA
REF. 5722266
(MEIAS E SAPATOS
NÃO INCLUIDOS)

14.99
DISFARCE
JOANINHA
REF. 5722209
(MEIAS E SAPATOS
NÃO INCLUIDOS)



14.99
DISFARCE
PRINCESA
MÁGICA
REF. 5722139
(VÁRINHA E COROA
NÃO INCLUIDAS)



9.99
DISFARCE MENINA
PIRATA
REF. 5717895
(SAPATOS, MEIAS E ESPADA
NÃO INCLUIDOS)



9.99
DISFARCE
ÍNDIA
REF. 5717969
(SAPATOS E MACHADO
NÃO INCLUIDOS)



A tua personagem favorita

14.99
DISFARCE
CAPUCHINHO
VERMELHO
REF. 5722148
(SAPATOS E MEIAS NÃO
INCLUIDOS)

promocoesdescontos.pt

CONTINENTE 4/5

T TRANSFORMA-TE NA TUA PRINCESA DISNEY PREFERIDA!



€29,99
DISFARCE FROZEN FOREVER ELSA CAIXA
 REF.: 5653774
 (SAPATOS NÃO INCLUIDOS)



€29,99
DISFARCE CINDERELA GLITTER
 REF.: 5788652
 (SAPATOS E TIARA NÃO INCLUIDOS)



€29,99
DISFARCE BRANCA DE NEVE
 REF.: 5788653
 (SAPATOS E TIARA NÃO INCLUIDOS)



€32,99
DISFARCE RAPUNZEL INVERNO
 REF.: 5788992



€29,99
DISFARCE BELA ADORMECIDA
 REF.: 5788876
 (SAPATOS E TIARA NÃO INCLUIDOS)

25 ANOS

NA COMPRA DA FANTASIA + 1 BONECA BARBIE

€29,99
DISFARCE BARBIE BALLET
 REF.: 5789300
 (SAPATOS E TIARA NÃO INCLUIDOS)

Barbie

€29,99
DISFARCE DOUTORA BRINQUEDOS
 REF.: 5788970
 (SAPATOS E ACESSÓRIOS NÃO INCLUIDOS)

promosede
DOUTORA Brinquedos.pt



DIA A DIA AUMENTA A ESTIMA POR ESTE PRESENTE!

Nova Parker "51"

A CANETA QUE CONSTITUI O PRESENTE PERFEITO

O presente perfeito para todas as ocasiões — é a caneta mais desejada em todo o mundo.

O seu desenho representa décadas de adiantamento, e no interior possui o exclusivo sistema Aero-metric, que torna o enchimento mais rápido e a escrita mais suave. Ofereça uma Nova Parker «51». À venda em todas as casas da especialidade nos modelos para homem ou para senhora.



**POSSUIR
UMA PARKER
DENOTA DISTINÇÃO**

Preços: Canetas Parker "51" Dourada 600\$00 — Lustraloy 500\$00
Representantes Exclusivos e Posto Central de Reparações:
PAPELARIA DA MODA — António Vieira, Lda. — Rua do Ouro, 187 — LISBOA

PP. 238

ECONOMIA • RESISTENCIA • SOLIDEZ

SÃO AS PRINCIPAIS
CARACTERÍSTICAS
DOS NOSSOS



Fogões para carvão e lenha

FÁBRICA PORTUGAL

10% de desconto neste modelo de fogão durante o mês de Dezembro.

◆ HOOVER LAVA ◆ HOOVER ASPIRA ◆ HOOVER ENCERA ◆

H O O V E R



FAÇA UMA DEMONSTRAÇÃO SEM COMPROMISSO

A máquina que lava e não denifica a roupa porque não possui PAS



O único no Mundo que BATE, ESCOVA E ASPIRA



A ENCERADORA que tudo faz BRILHAR

Peça sem compromisso uma demonstração dos produtos Hoover

LEACOCK

Avenida 24 de Julho, 16
LISBOA
Telef. 61127/8

Rua José Falcão, 185
PORTO
Telef. 29561

◆ HOOVER LAVA ◆ HOOVER ASPIRA ◆ HOOVER ENCERA ◆

ANEXO 16 – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DE FOGÕES A LENHA – *DIÁRIO DE LISBOA* DE 24 DE DEZEMBRO DE 1952 (PÁGINA 32)



—É a última vez que digo á Ernestina que não quero que se demore tantas horas na rua!

—Oh minha senhora, desculpe! Fui á Estação do Rossio e fiquei pasmada a ver as máquinas de costura Oliva, que são uma maravilha...

A. R. F.

Antes de me decidir



Eu sei que o DUNLOPILLO é maravilhosamente macio, resistente ao uso, sem despesas de conservação, etc., mas a minha família não gosta da ideia de colchões de borracha!



Não, certamente que não. O ar que circula através dele todas as vezes que V. se move, livra-o de qualquer humidade e o próprio DUNLOPILLO nunca a absorve da atmosfera em quantidade apreciável.



Nem eu, minha Senhora. Mas o DUNLOPILLO é fabricado de espuma de latex, que pouco tem de comum com a borracha vulgar.



Mas durará muito?



Sim, a maior parte de uma vida. Eu próprio, durmo num colchão DUNLOPILLO há aproximadamente 20 anos e presentemente ainda está tão confortável e modelado como no dia em que o comprei.



Qual a diferença?



Bem, o DUNLOPILLO é completamente poroso, não havendo nada no mundo que o iguale.



Bem, isso é muito interessante. Poderei ver um antes de me decidir?

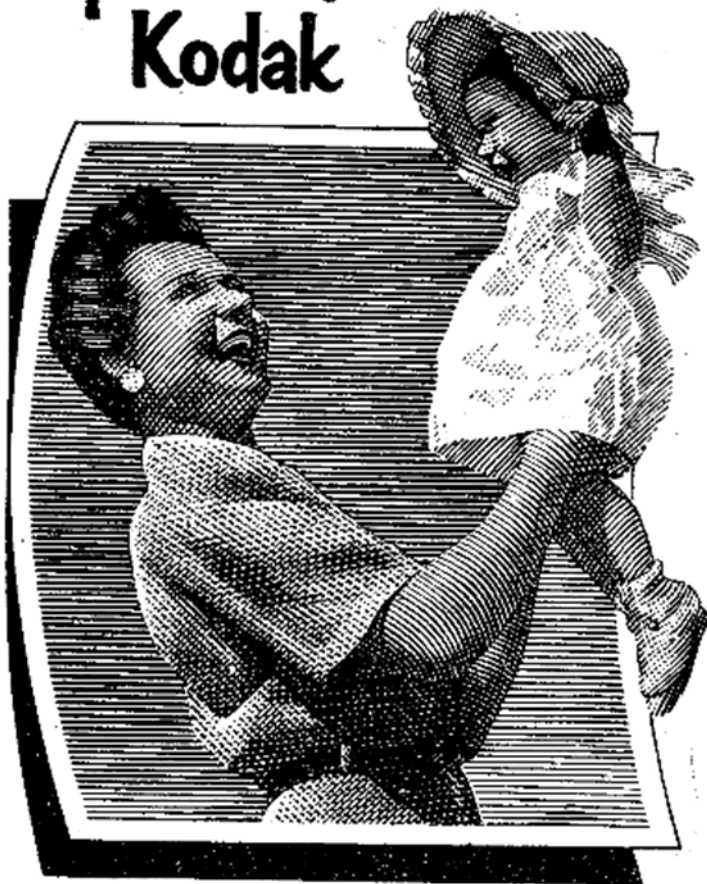


Então não se torna quente nem pega-joso!

Os colchões DUNLOPILLO têm todas as vantagens e nenhuns inconvenientes. Escreva pedindo um folheto ilustrado a:

Distribuidores Gerais:
Guilherme Graham L.^o & C.^o
Lisboa — Porto

Saem melhor em película Kodak



Milhões de instantâneos provam que Mães, Pais, Bebés, novos e velhos... todos, saem melhor fotografados em película "Kodak." Exija sempre Películas "KODAK" e tenha sempre um rolo de reserva.

**Compre as suas películas
aonde vir este emblema**

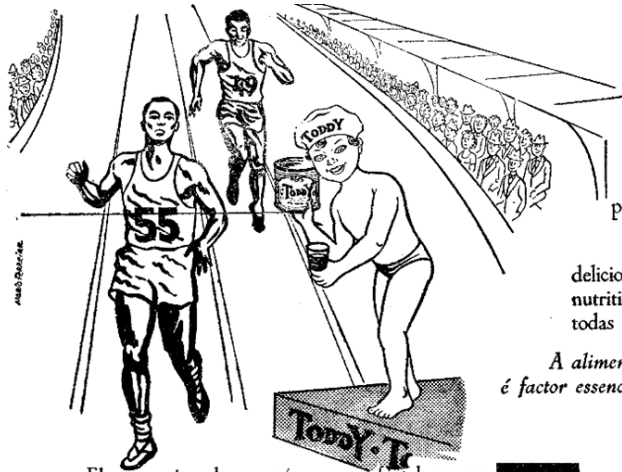


KODAK PORTUGUESA LIMITED - RUA GARRETT, 33 - LISBOA

A high-contrast, black and white illustration of a woman from the waist up. She is wearing a light-colored, double-breasted coat with large buttons and a fur collar. Her hair is styled in a short, dark bob. She is looking slightly to her right with a subtle smile. The background is solid black.

A Secção de
«prêt-à-porter»
apresenta-lhe
uma variedade
de vestidos,
blusas e saias,
para todas
as horas

**CASA
AFRICANA**
A MAIS MODERNA
DAS CASAS ANTIGAS



EM GRANDE FORMA!

Ele goza o prazer da vitória...
porque toma o seu TODDY todos os dias!

De rápida e fácil digestão, TODDY, com delicioso sabor, é um extracto dos alimentos mais nutritivos da Natureza e contém em exacta proporção todas as substâncias necessárias à boa formação física.

*A alimentação do atleta, tal como o seu treino,
é factor essencial para estar em forma.*

TODDY triplica o valor alimentício do leite!

Ele necessita de proteínas para fortalecer os músculos • De hidratos de carbono para gerar energias • De ferro para enriquecer o sangue • De vitaminas para aumentar a resistência • De potássio e cálcio para manter a elasticidade dos tecidos, fortificar o sistema nervoso e enrijar os ossos e de fósforo para o cérebro.

TODDY

nutre e fortalece



o TODDY tem
uma lata assim

Para desportistas e intelectuais, estudantes e professores, crianças e senhoras que vão ser mães ou amamentam, trabalhadores do campo e operários: TODDY É O ALIMENTO IDEAL PARA TODOS!

Facilimo de preparar
toma-se quente ou frio



ANEXO 21 – TRANSCRIÇÕES DO REGISTO ÁUDIO RELATIVO ÀS CINCO SESSÕES DE APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO DIDÁTICO

Aula 1 – OLEM (45 min)

Professor: Bom dia a todos! Como vocês sabem, os professores estão aqui a terminar a formação para professores, e, deste modo, precisamos de fazer um projeto a aplicar com uma turma. Para tal, precisei das aulas de OLEM e das aulas de H.G.P. Nós vamos utilizar cinco aulas, esta é a primeira, na qual vamos conversar só um bocadinho sobre o tema e depois tenho aqui um questionário para vocês serem o mais sinceros possível. Isto será o vosso “Caderno das Reflexões”, que ao longo das próximas cinco aulas, servirá para refletirmos sobre a temática. Na primeira e na segunda aula (de OLEM) vamos analisar publicidade. O objetivo aqui será desenvolver o vosso espírito crítico, ou seja, vocês terem iniciativa de participarem e questionarem aquilo que vamos ver. A partir da próxima semana vamos analisar publicidade atual e depois iremos para História de Portugal, o que não é por acaso, pois vamos analisar publicidade de um período histórico que estivemos a explorar recentemente. O que é que estivemos a terminar agora em História?

Marco: O Estado Novo.

Professor: O Estado Novo, exatamente! Ao invés de começarmos do passado para o presente, vamos começar do presente e recuar até ao passado. Depois, no final, comparar e perceber o que mudou, o que não mudou e se a mudança foi significativa. A temática que vai estar relacionada com a publicidade será a questão dos “Papéis na sociedade dos elementos do sexo masculino e do sexo feminino”. Será que há muitas diferenças? Será que existem desequilíbrios? Quem é que tem mais privilégios? Será que há estereótipos que, até hoje, se continuam a associar a mulheres e a homens? Portanto, talvez começássemos por tocar no aspeto da publicidade, para compreendermos ao longo das aulas, por que motivo estamos a tocar nesta área. Então eu ia perguntar, só para fazermos uma recolha de ideias “Quais é que são as funções da publicidade?”. Quem quiser pode participar à vontade. Estas aulas servem mesmo para vocês partilharem as vossas opiniões, não existem certos nem errados, está bem?

Vítor: Serve para cativar as pessoas.

Professor: Muito bem, em que sentido?

Vítor: Cativar as pessoas a comprar produtos.

Professor: Certo! E quando nós dizemos que cativam, cativam de que formas?

Miguel: Por exemplo, na publicidade eles criam um vídeo a explicar as vantagens do produto, e depois também destacam o preço, entre outras coisas. Depois a pessoa sente-se atraída ao produto e acaba por comprá-lo.

Professor: Muito bem. É função de quem trabalha na área da publicidade dar destaque ao produto para convencer as pessoas a comprarem, aquilo que o Vítor e o Miguel estavam a dizer. Vamos continuar.

O aluno Tomás coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Tomás: Incentivar pessoas a participar em campanhas.

Professor: Boa. Também pode ser, obviamente que a publicidade nem sempre é dirigida, exclusivamente, a um ser humano, às vezes pode ser um produto para um animal de estimação, mas envolve sempre um ser humano. Certo, mais ideias?

Paulo: Pouco duração de tempo das publicidades.

Professor: Então, mas dura pouco tempo, se a publicidade surgir na televisão ou na rádio?

Paulo: Sim

Professor: Certo, isto porque se a publicidade surgir num jornal ou revista, que é o meio que vamos analisar, ela está lá permanentemente. Portanto, quando é a televisão, rádio e outros meios, sim.

Paulo: A publicidade pode utilizar, por vezes, mais imagens que texto.

Professor: Ótimo, podemos apontar esta ideia. Podemos continuar, Rute

Rute: Também pode servir para anunciar um evento ou campanha, ou seja, informar.

Professor: Ou seja, pode também dar informações úteis certo e cativar as pessoas. Certo.

Bruno: Incentivar algumas pessoas a votar num partido.

Professor: Também pode ser, exato, então vamos escrever no quadro “Cativar as pessoas a comprar um produto ou para aderir a um movimento de um partido”. Alguém tem mais uma ideia?

Miguel: Quando se cria uma publicidade/anúncio pode ter um *slogan* ou uma frase que rima, que depois fique na cabeça do público.

Professor: Exatamente, ou seja, mais uma vez, utilizar a linguagem para cativar o público. Muito bem, se no início estávamos a falar que o tema, deste conjunto de atividades, será a questão dos papéis dos elementos do sexo masculino e feminino na sociedade, como é que esse tema se relaciona com a publicidade? O que pode surgir na publicidade? Normalmente, nós observamos anúncios muito dirigidos aos dois sexos.

Laura: Mas também existem produtos que são indicados para homens e para mulheres.

Professor: Ou seja, estás a dizer que há produtos que servem para ambos os sexos e há outros que são dirigidos, especificamente, para o sexo masculino e para o sexo feminino. Porque será?

Tomás: Porque se calhar há produtos, por exemplo, o vestuário, nos quais muitas pessoas associam ou ao sexo masculino, ou ao sexo feminino.

Professor: Muito bem, é uma ideia válida.

O aluno Diogo coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Paulo: Em termos pessoais, na cabeça das pessoas podem existir cheiros mais associados a um sexo ou a outro.

Professor: Por exemplo os perfumes?

Paulo: É isso!

Professor: Muito bem!

A aluna Rute coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Rute: Por exemplo os produtos de higiene, também podem ser mais associados ao sexo feminino ou ao sexo masculino.

Professor: Certo, é um exemplo. Como o Tomás estava há pouco a dizer, existe um tópico, que está marcado na nossa sociedade, que é aquilo que um homem deve vestir e aquilo que uma mulher deve vestir. É isso que vamos tentar perceber se houve alguma evolução ou não e o vestuário será a questão principal que vamos analisar e discutir na próxima semana. Mas, continuando a discussão, para além do vestuário, em que outros aspetos existe distinção entre elementos para homens e mulheres?

Mateus: Produtos de higiene.

Professor: Já mencionámos, mas podemos registar no quadro. Mais?

O aluno Paulo Miguel coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Paulo Miguel: Não tenho a certeza, mas talvez os desportos.

Professor: Boa! E porque dizes isso?

Paulo Miguel: Porque os desportos se expressam mais nos homens do que nas mulheres.

Professor: Ou seja, há a ideia de que o desporto é mais praticado por homens. Mais? Por exemplo, nós estamos aqui na sala vestidos com várias cores, certo? As cores do que nós vestimos não poderão ser um elemento que está mais associado ao homem ou à mulher?

O aluno Mateus coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Mateus: Normalmente fazemos a associação aos bebés quando nascem, mas também aos adultos, os bebés que nascem com o sexo masculino, tem tendência a vesti-los com roupa azul, e do feminino de cor-de-rosa.

Professor: Exatamente! Ou seja, há logo à nascença uma marca muito forte. Outros aspetos?

O aluno Tomás coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Tomás: A área dos trabalhos.

Professor: Os trabalhos, ou seja, as profissões, boa! Este tópico das profissões vamos falar muito aspeto quando estivermos a realizar as atividades nas horas de H.G.P. Mais ideias?

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Renato: As diferenças no salário.

Professor: Muito bem, as diferenças salariais!

A aluna Júlia coloca a mão no ar para participar. O professor chama-a para participar.

Júlia: O cabelo

Professor: Como assim?

Júlia: O tamanho do cabelo também costuma distinguir o sexo masculino e feminino.

Professor: Estás a dar a entender que existe mais associação do cabelo a quem?

Júlia: Às mulheres.

Professor: Exatamente! Se calhar podemos generalizar e registar aqui no quadro “aspeto estético”, a questão do nosso aspeto exterior. Mais alguma ideia?

Laura: O ensino escolar.

Professor: Como assim? Explica-me.

Laura: Muitas das vezes, as escolas são separadas, ou seja, os homens e as mulheres não podem estar na mesma turma.

Professor: Mas agora estamos a falar da sociedade atual, entendes? Essa ideia é muito boa quando estivermos a falar da sociedade do passado, daqui a umas aulas. Mas podemos registar essa ideia.

Bruno: Isto não se aplica apenas às crianças mais pequenas, mas um colega meu era gozado por causa do segundo nome ser “Maria”.

Professor: Ou seja, podemos considerar que estás a falar de nomes e expressões. É natural haver numa turma um “João Maria”, ou o contrário, uma “Maria José”. “José” é um nome que temos tendência a associar aos homens e “Maria” às mulheres.

Rute: Tinha um colega meu que se chamava José Maria e quando eramos mais pequeninos, no 1.º ano, havia pessoas que gozavam com ele pelo seu nome.

Professor: Exato. É uma situação idêntica à do colega. Não está correto e temos de perceber que se trata, simplesmente, de um nome. Mais ideias.

Helena: Os brinquedos.

Professor: Muito bem. Se um menino estiver a brincar com uma boneca, existe logo, por parte das pessoas, o quê?

Mateus: Essa pessoa pode ser posta de parte.

Professor: Pode ser posta de parte ou pode ser avisada que, pode estar certo ou errado.

O aluno Diogo coloca a mão no ar para participar. O professor chama-o para participar.

Diogo: Os trabalhos domésticos. O facto de as mulheres trabalharem na cozinha.

Professores: Boa, as tarefas domésticas, vou colocar no quadro. Este aspeto tanto serve para analisar no presente como no passado.

Rute: Eu acho que isto já está a mudar, mas desde que nós nascemos nós somos educados de uma certa maneira. Por exemplo, normalmente oferecem aos meninos carros, roupas de uma certa cor, devem ter o cabelo de um certo tamanho. Às raparigas oferecem bonecas, brinquedos para limpar a casa. E toda a gente devia poder usar aquilo que quiserem e brincar com o que quiserem.

Professor: Exatamente! Portanto até estás a tocar aqui em vários assuntos, relacionaste vários aspetos.

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar

Renato: O meu pai ensinava a minha irmã a escolher aquilo que ela queria. E ela escolheu o futebol.

Professor: Muito bem, exatamente! Também cabe tudo à liberdade, mas também deve haver regras. Mas estas regras devem-se aplacar naquilo que temos de vestir ou naquilo que temos de ser?

Alguns elementos da turma: Naquilo que temos de ser.

Professor: Isso! É aí que deve haver alguns limites, alguma educação para desenvolvermos os nossos valores. Agora quando estamos a falar destes tópicos, estamos a limitar-nos se estivermos a escolher brinquedos para um sexo e brinquedos para o outro.

Tomás: Agora vou falar mais de coisas que se passavam mais antigamente, mas normalmente o homem é que podia beber.

Professor: Olhem, é muito interessante o que o Tomás está a dizer, os hábitos sociais.

Tomás: Normalmente as mulheres não frequentavam bares, nem cafés.

Professor: Ou seja, o lazer que era associado ao homem era muito diferente do que era associado à mulher. E quando havia tempo livre para a mulher, muitas das vezes, servia para aprender mais sobre tarefas domésticas. Muito bem, já estivemos aqui a discutir muitas ideias e agora guardam as restantes para este “Caderno das reflexões”. Tenho aqui um questionário, tem um espaço para pôr o nome e terão nove questões para nós refletirmos sobre estes aspetos que estivemos a ver. Podem escrever o primeiro e o último nome.

Diogo: É a lápis ou a caneta?

Professor: Fazem a caneta, está bem? Aqui o objetivo é vocês darem as vossas opiniões. Não se limitem pelo que está correto ou errado. Vocês têm de dar as vossas impressões acerca das questões que tem à frente.

O professor distribui os “Cadernos das reflexões” a todos os alunos. De seguida, procede à leitura e explicação das questões presentes no “Caderno das reflexões”.

Professor: Então, vamos lá! A primeira questão que aqui surge é: “Que profissões associas ao sexo feminino?” e a segunda é a mesma questão, mas para o sexo masculino. Podem preencher mais que uma

opção, podem escolher várias, não há um limite. Eu sei que tem noção de que a sociedade está a evoluir, mas têm de ir por aquilo que tem tendência a achar. Certo?

O aluno Renato coloca a mão no ar para esclarecer uma dúvida. O professor dá a sua vez para falar.

Ana: Professor, é preciso pôr resposta completa?

Professor: Não, podes ir logo direta à questão e enumerar as profissões. Na terceira pergunta: “Na tua opinião existem tarefas que os homens conseguem desempenhar melhor que as mulheres e vice-versa? Se sim, porquê?”. Para a primeira questão dizemos se sim ou se não, e depois, se sim, por que razão? Depois, a quarta questão, é mais especificada nas tarefas domésticas e vou peço para indicarem as funções que mais associam ao sexo masculino e ao sexo feminino. A pergunta 5, não é para colocar cruces, é para colocarem três letras possíveis. Se acharem que a tarefa está mais associada ao sexo masculino metem um “M”, se for mais ao sexo feminino metem um “F” e se considerarem uma tarefa que ambos podem praticar colocam um “N”, de neutro. Agora a pergunta 6: “Achas que o homem deve ser visto como chefe de família?”, aqui também é para darem a vossa opinião. Primeiro sim ou não, e depois justificar. A questão 7 é mais rápida: “Atualmente consideras que homens e mulheres recebem o mesmo nível salarial?”, sim ou não. Depois, uma pergunta semelhante à 5, que é para associarem as diferentes cores. Temos aqui quatro cores, se associarem a ambos é “N”, se associarem ao homem metem o “M” e se associarem às mulheres metem um “F”. A última questão é uma afirmação: “O homem não pode expressar os seus sentimentos.”. Vão olhar para esta afirmação, dizer se concordam ou não e explicar porquê. Agora podem começar.

Trabalho autónomo de preenchimento das questões no Caderno das reflexões

Os alunos procedem ao preenchimento individual das questões do “Caderno das reflexões”, colocando questões individuais e momentâneas, relativamente ao que é pedido em cada pergunta. Ana solicita a ajuda do professor que se dirige à sua mesa para escutar e ajudar na sua questão.

Ana: Aqui, nesta pergunta, também depende do trabalho, certo?

A aluna refere-se à questão 7 do questionário. O professor aproveita a dúvida para esclarecer a esclarecer no contexto geral da turma.

Professor: A questão que a Ana colocou sobre o nível salarial. Ela estava a perguntar-me o que responderia se fossem profissões diferentes. Pronto, a questão não é essa, mas sim, se tivéssemos o mesmo trabalho. Imaginem que eu ia para o mesmo trabalho que a Ana, para o mesmo cargo, íamos ambos para diretor. Será que a mulher ganha o mesmo que o homem, sempre? Pode ganhar, ou pode não ganhar. É a vossa perceção sobre o assunto.

O grupo de turma prossegue ao preenchimento do questionário. Os alunos vão, progressivamente, terminando os seus questionários e entregando os “Cadernos das reflexões” ao professor. A aula termina e o professor conclui a atividade.

Professor: Muito bem, terminaram de preencher os questionários, agora na próxima aula de OLEM continuaremos a falar deste tema. Podem sair.

Em aula síncrona e via plataforma “Google Meet”, encontra-se a aluna “Maria”.

Professor: Olá Maria! Consegues ouvir-me?

Maria: Sim.

Professor: Nós estamos aqui a responder a um questionário acerca dos papéis na sociedade dos elementos do sexo masculino e do sexo feminino. O que podemos fazer, para

Aula 2 – OLEM (45 min)

Professor: Bom dia turma! Vamos lá começar e focar a atenção na aula. Houve pessoas que não estiveram na última aula e iria pedir à Ana que relembresse a turma acerca do que estivemos a fazer na última aula de OLEM.

Ana: A preencher o “Caderno das reflexões”.

Professor: Ou seja, preenchamo-lo no final da aula. Então e o que é que estivéssemos a discutir em grupo. E acerca de que tema?

A aluna Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Sobre a igualdade.

Professor: Isto é da igualdade dos papéis do sexo masculino e feminino, ou não.

A aluna Ana coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Ana: Estivemos a falar sobre publicidade.

Professor: Exatamente! Nós começámos por perguntar qual era a função da publicidade e ainda retirámos várias conclusões. Mais?

A aluna Helena coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Falamos nos estereótipos na sociedade.

Professor: Exato! Nós falámos nos estereótipos que existem para o sexo masculino e para o sexo feminino e que podem estar presentes na publicidade. Como vos tinha dito, hoje vamos aprofundar e observar exemplos de publicidade.

O professor liga o quadro de projeção.

Professor: Que tipo de publicidade vamos analisar? Vamos analisar um tipo que está muito associada a um dos aspetos, no qual pode haver estereótipos, que até acho que foi o Tomás que referiu, ou seja, a questão do nosso vestuário. Muito bem. Vamos ver dois anúncios, ambos sobre a época do Carnaval. Um deles, que é já o primeiro que vamos ver, é de 2020, por eu disse que íamos recuar do presente para o passado. E depois vamos ver outro que é de 2016. Primeiro de tudo, vamos observar algumas páginas desta pequena revista publicitária, mas vamos começar pela capa. Muito bem, eu ia-vos pedir, inicialmente, para olharem para a capa e depois vou pedir a alguém (com o dedo no ar), para descrever. Sabem o que é descrever?

Alguns alunos respondem “Sim” à última questão colocada pelo professor.

Professor: Não é já dizer o que significa, é, literalmente, dizerem o que veem. Então vá, quem começa?

O aluno Paulo Miguel coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo Miguel: Podemos ver um menino vestido de super-homem.

Professor: Certo. Temos aqui um menino vestido de super-homem. Podemos já associar que estas três figuras são o quê?

Paulo Miguel: Crianças.

Professor: São crianças exatamente. Muito bem, continua.

Paulo Miguel: Está ali uma menina vestida do filme do “Frozen”

Professor: Temos uma menina que está com um vestido que faz lembrar a princesa Elsa, não é? Mais?

A aluna Rute coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Rute: Uma menina vestida como uma abelha e uma pessoa, neste caso uma menina, vestida de uma personagem de “La Casa de Papel”.

Professor: Exatamente, temos aqui um personagem da série “La Casa de Papel” e ainda temos outro de “Star Wars”, o “Darth Vader”. Certo, esses são os nomes dos personagens. Portanto, como podemos ver isto é o centro da imagem. Então e o que temos mais de relevante?

A aluna Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: A dizer que tem preços baixos.

Professor: Exatamente. E agora se eu vos perguntar: Quem é que fez este anúncio publicitário? Dedo no ar!

O aluno Paulo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: O Continente.

Professor: O Continente, exatamente! Portanto, isto pertence aos hipermercados “Continente”, do grupo SONAE, está lá em cima o símbolo. Já sabemos quem é que fez o anúncio publicitário, então e para quem é que ele se dirige?

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: Aos consumidores.

Professor: Aos consumidores! E olhando aqui para a capa, quem serão os consumidores?

Renato: As crianças.

Professor: Certo e talvez podemos achar que também são para quem Vítor?

Vítor: Para alguns adolescentes.

Professor: E até para alguns adultos, temos de ir vendo o resto do anúncio.

O aluno Renato coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: E ali também dá para ver que os preços são iguais para todos os fatos.

Professor: Será que os preços são iguais para todos os fatos?

A aluna Helena coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Pode só haver um fato a 5,99 euros, mas os outros todos serem mais caros.

Professor: Exatamente! O mais barato é 5,99 euros, mas pode haver mais caro. É desde 5,99 euros. Continuando, como estão representados os elementos? Nós temos vindo a falar da questão do sexo feminino e sexo masculino. Como é que eles estão representados?

O aluno Diogo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Diogo: Pelo fato.

Professor: Pelo vestuário, exatamente! Pelos fatos de Carnaval. Se essa é a maneira como distinguimos os elementos presentes no anúncio, porquê que são os fatos que os fazem distinguir?

A aluna Rute coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Rute: Normalmente, as princesas e as bonecas são associadas às meninas e depois os super-heróis são associados aos meninos.

Professor: Muito bem, portanto, a Rute está a dizer que, normalmente, tendemos a associar tudo o que é mais fantasiado às meninas e a questões de super-heróis aos rapazes. É isso que acontece na capa?

Alguns alunos respondem “Sim” à última questão colocada pelo professor. De seguida, o professor recorre ao computador da sala para avançar para a página seguinte da revista publicitária, projetada no quadro interativo.

Professor: Muito bem. Aqui já temos uma amostra dos fatos que este anúncio quer mostrar. O que é que nós vemos aqui? Quando eu digo “ver” não é só a imagem, o texto também conta.

A aluna Júlia coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Júlia: Vemos duas crianças mais pequenas.

Professor: Certo! Podemos, desde logo, ver que é dirigido às crianças. Nós já estávamos a considerar que a maioria se iria dirigir às crianças, com mais de seis anos. Mas o que é que nós vemos, vemos todas as crianças?

Júlia: Não, vemos só rapazes.

Professor: Essencialmente vemos aqui rapazes, exatamente. E como é que eles estão vestidos?

A aluna Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: De piratas, de ninjas...

Professor: Certo! Aqui faz lembrar uma figura histórica?

Laura: D. Afonso Henriques.

Professor: Poderia ser, exatamente. Aqui diz que é um cruzado. Se eu perguntar: a quem é dada voz nesta parte da página?

O aluno Vítor coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Vítor: Aos rapazes.

Professor: Aos rapazes! Agora se descermos um pouco, apesar de encontrarmos algumas figuras femininas, a maioria é dirigida aos rapazes. Agora temos aqui outra informação. Se olharmos para o texto e para a imagem e vamos refletir sobre isto. O que temos ali escrito?

O aluno Tomás coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Tomás: Profissões.

Professor: Isso! Boa, já entramos aqui noutra área. Já não é só fatos de Carnaval de criaturas e elementos mais fantasiosos, já estamos a entrar no ramo de elementos mais realistas. Aqui a quem é dada a voz?

O aluno Paulo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Aos rapazes.

Professor: Aos rapazes? Só vemos aqui rapazes?

A aluna Laura coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Rapazes e raparigas.

Professor: Rapazes e raparigas. Ana, se te perguntasse: aqui os rapazes e as raparigas tem a mesma relevância, ou não? Temos de olhar. Isto de observar as imagens tem a ver com a dimensão que se dá a cada um, com a representatividade. O que achas, na tua opinião? Não há certo, nem errados é a tua opinião.

Ana: Eu acho que está equilibrado.

Professor: Está equilibrado! Portanto, podemos dizer que é dada a mesma importância. Então o que é que isto reflete por parte de quem criou o anúncio? Estamos em 2020 aqui, não foi assim há tanto tempo. O

que acham? Considerando aquilo que já sabemos de História, de como era a sociedade em várias épocas e a posição do homem e da mulher. O que acham que já reflete?

O aluno Renato coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: Reflete uma maior igualdade de género.

Professor: Igualdade, sim, mas a igualdade acontece no resto da sociedade. Uma maior preocupação, certo?

O aluno Renato acena com a cabeça, concordando com a conclusão do professor.

Professor: Portanto aqui há uma maior preocupação em não discriminar. Como poderia haver discriminação aqui, se o anúncio fosse de outro período?

O aluno Paulo coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Talvez se só houvesse fatos para meninas que só fossem de princesas.

Professor: Exatamente! Ou seja, aquilo que o Paulo está a dizer está correto e depois podemos também pensar quanto às profissões que estão aqui. Nós tínhamos falado que havia uma associação mais forte de certas profissões a uns e a outros. Havia esse estereótipo.

O aluno Tomás coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Tomás: As profissões mais perigosas, digamos assim, por exemplo bombeiros, polícias e astronautas, podiam ser para meninos e a outras para meninas. Isto se nós estivermos a pensar no antigamente.

Professor: Ou seja, estás a dizer que estas profissões que estão aqui retratadas, são profissões que, normalmente, associamos a algo seguro ou de alto risco?

O aluno Paulo volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: De alto risco.

Professor: Alto risco, exatamente! Bombeiros, em caso de acidentes e incêndios, polícias em caso de crimes, os cowboys, associado aos Estados Unidos e ali os astronautas também são de alto risco porque estão sujeitos a pressões e condições diferentes fora da Terra. Então podemos considerar que quem criou o anúncio está a mostrar o quê? Que é possível o quê?

A aluna Helena coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: É possível haver igualdade.

Professor: Que é possível haver igualdade e mais?

Helena: E que cada um pode ser o que quiser.

Professor: Cada um ser o que quer! Uma boa frase! Ou seja, se uma mulher quiser seguir a profissão de polícia, o que é que o anúncio está a mostrar, Vítor?

Vítor: Que pode.

Professor: Que pode! Porque se está aqui representado, da mesma forma, o rapaz e a rapariga, então é possível. E nós aqui reparamos noutra coisa. Em geral como estão vestidas as pessoas? Não estou a falar de como se distinguem, estou a falar das peças de roupa. Temos casacos, calças..., mas há aqui uma distinção que continua a discriminar, não acham? Onde encontram, no vestuário, uma diferença entre rapazes e raparigas?

O aluno António coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

António: Na polícia. Porque ela tem saia.

Professor: Porque ela tem saia! Mas por que razão a bombeira já está de calças, mas aqui não? O que é que pode estar inculcado?

O aluno Tomás coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Tomás: O fato de bombeira serve para não se queimar.

Professor: Sim, aqui faz sentido, é um fato de proteção. Mas porque é que aqui não pode estar com calças?

O aluno Paulo volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Porque se calhar os homens resolvem as situações de mais perigo e as mulheres é que são a seguir ao homem.

Professor: Boa, é possível. Ou seja, isto poderá querer dizer que se calhar o homem é que está na frente para lidar com as situações. Já pensaram se isto é prático na vida real? Se um polícia masculino e uma polícia feminina forem chamados para o mesmo incidente, qual é que acham que é mais prático? Qual faz mais sentido levar?

A aluna Júlia coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Júlia: O que está a usar as calças.

Professor: Calças, exatamente! Isto de usar saia pode ser uma tentativa, de quem fez o anúncio, de...

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: Não era para responder a isso. Era para dizer que também dá para encontrar e ver que rapaz é o único que tem a arma.

Professor: Certo, estás a dizer que o rapaz é o único que tem a arma. E porquê? Olha é bem observado! Porque acham que é o rapaz a agarrar aquela arma? Bernardo, porque achas que pode estar só o rapaz associado à arma e não a rapariga?

Bruno: Porque está a passar uma ideia errada de que as mulheres não podem usar armas.

Professor: Exatamente! Está a passar uma ideia errada, não só de que as mulheres não podem usar armas, mas podemos tirar mais conclusões.

Tomás: Eu acho que se deve ao facto de os homens, supostamente, tem mais força que as mulheres.

Professor: Ou seja, pode estar intrínseco na cabeça de quem criou a publicidade que vamos usar este adereço e colocá-lo junto do rapaz porque ele tem mais força física. Assume-se logo, não é?

O aluno António coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

António: O rapaz também tem um emblema não camisola e a menina não tem.

Professor: O emblema? Ela também tem, mas não se vê porque está a refletir a luz, mas está aqui. Se não tivesse podia ser sinal de quê? Teriam a mesma importância nesta profissão?

António: Não.

Professor: Haveria ali uma discrepância.

A aluna Helena coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Os sapatos não iguais.

Professor: Muito bem! O que nós vemos aqui de diferente nos sapatos?

Helena: Os rapazes usam umas sapatilhas rasas e nas raparigas são uma espécie de sapatilhas com salto mais alto.

Professor: Porque será que o anúncio tem tendência a colocar elementos femininos, obrigatoriamente, numa profissão na qual não é conveniente ter esses elementos? Será que é pela tendência de acharmos que os sapatos mais altos e as saias são sempre associados às mulheres?

Alguns alunos respondem “Sim” à última questão colocada pelo professor. De seguida, o professor recorre ao computador para passar à página seguinte da revista publicitária em observação.

Professor: Então, temos outras questões para vos colocar. Temos a tal questão dos super-heróis e temos dois filmes que devem conhecer: a “Liga da Justiça” e “Os Vingadores”, de duas companhias diferentes. Vocês conhecem o mundo da “Marvel” e da “DC”, por exemplo? Então e se eu vos perguntar: Não existem super heroínas?

Alguns alunos da turma respondem novamente “Sim” à última questão colocada pelo professor.

Professor: Então o que é que está aqui a acontecer?

Renato: Eu penso que a “Viúva Negra”, a “Capitã Marvel” e a “Mulher Maravilha” são as únicas super heroínas.

Professor: Boa! O Rodrigo está a listar três super heroínas que já existem. Podiam perfeitamente estar aqui, não acham?

Paulo: Ou a “Vespa”.

Professor: Exatamente! Portanto, já temos aqui quatro exemplos de personagens que vocês conhecem e que fazem parte destes universos. Estão aqui ou não estão?

Ana: Não.

Professor: Então o anúncio está a querer associar o mundo dos super-heróis e de quem tem poder com quem?

A aluna Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Aos rapazes.

Professor: Com os rapazes só. Como se sentem ao ver isso? Quero opiniões dos rapazes e das raparigas, porque temos aqui rapazes representados, mas também podem ter opinião acerca de como se sentem com a falta de fatos de Carnaval para as raparigas.

A aluna Helena coloca novamente a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: É injusto.

Professor: Injusto, diz a Helena. Ana, mais?

Ana: Eu sinto-me muito triste.

Professor: Continuando para baixo, no mundo do “Harry Potter”, também só existem personagens masculinos com poderes mágicos?

A aluna Ana coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Ana: Não, também existem femininos.

Professor: Também existem personagens femininos, exatamente! E agora aqui abaixo?

O aluno Nuno coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Nuno: Não há príncipes?

Professor: O Nuno está a dizer uma coisa interessante! Eu pergunto-me também: Então não há príncipes? Nós vemos que os fatos são para qualquer criança com mais de seis anos, mas isso é verdade?

Renato: Meninas com mais de seis anos.

Professor: Certo, e que tipo de funções, papéis ou personagens estão associadas, Paulo?

Paulo: Princesas.

Professor: Princesas, essencialmente. E aqui o que está escrito?

A aluna Ana coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Ana: “Estou pronta para o baile!”.

Professor: Então, mas o que é que isto quer dizer? Porque esta frase está ligada à princesa? Nós falámos que havia um aspeto que era os hábitos sociais. O Tomás até disse que, antigamente, as mulheres não podiam ser vistas em bares ou a beber. Então, o que é que eles estão a querer aqui dizer? Que a mulher prefere mais...

O aluno Tomás coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Tomás: Bailes, bebidas como por exemplo o chá. O chá é muito associado às princesas.

Professor: Exatamente! Temos aqui já uma associação do baile, do mundo da fantasia, do chá, exclusivamente à mulher. Muito bem, agora vamos fazer o mesmo e comparar, mais rapidamente, com este anúncio, desta mesma empresa. Podem observar que os fatos, dois deles são muito idênticos aos que já vimos. Portanto, Carnaval de 2016. Vamos olhar aqui para a frase. O que esta frase nos quer prometer?

A aluna Júlia coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Júlia: Quer dizer que, sendo homem ou mulher, podemos ser aquilo que quisermos.

Professor: Exatamente! O que podemos interpretar é, sendo homem ou mulher, rapaz ou rapariga, podemos nos vestir como quisermos.

O aluno Paulo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Por exemplo está a dizer que pode haver príncipes, pode haver super heroínas.

Professor: Isso. E agora vamos ver se existe essa igualdade no resto do anúncio. Vamos começar por observar o subtítulo destacado.

O aluno Renato procede à leitura voluntária do subtítulo.

Renato: “Qual é o tipo de guerreiro?”

Professor: Se nós olharmos, quando dizemos “guerreiro” estamos a excluir, automaticamente, quem?

A aluna Ana volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Ana: As meninas.

Professor: As meninas, exatamente! E se olharmos para as imagens, Ana, isso reflete a crença para os rapazes?

Ana: Sim.

Professor: Sim! E o que é está aqui associado aos rapazes, em termos de fatos de Carnaval?

Ana: A barba.

Professor: Pronto temos a barba, obviamente, mas estou a falar dos disfarces.

Ana: Cowboy.

Professor: Cowboy, temos aqui um ninja e...

Ana: Um guerreiro.

Professor: E aqui um militar. O que estão a querer dizer, em termos dos papéis que estão aqui representados?

Ana: Que é só para rapazes.

O aluno Paulo volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Que os vestiários para pessoas que são mais fortes e mais destacados é mais para meninos.

Professor: Ou seja, aqueles que exigem mais força, mais destreza e habilidades estão a ser associados só aos rapazes, inclusivamente, militares. E nós estamos em Portugal. Em Portugal é possível uma mulher ser militar?

Ana: É.

Professor: É, então porque é que não está ali?

Ana: Não sei.

O aluno Diogo volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Diogo: Hoje em dia, existem mulheres militares.

Professor: Exatamente! Portanto, o anúncio está a querer dizer o quê? Ser guerreiro, ser militar, só para os homens. Portanto aqui, está um bocadinho desfasado. Isto foi à seis anos atrás, em 2016, e as coisas estão a evoluir, mas em 2016 já deveríamos estar noutra patamar, já tínhamos estes assuntos a ser debatidos. Aqui continua a questão de quê?

O aluno Diogo volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo Miguel: O zorro

Professor: O zorro, também associado à destreza, à força e o gladiador ainda mais. E depois temos aqui também para os mais pequenos. Vocês associam força ao personagem do “Olaf” e do “Mickey Mouse”. Já começamos aqui a mostrar o quê, Paulo?

Paulo: Uma mistura.

Professor: O “Mickey Mouse”, apesar de ter muitas características boas, é a força física que o distingue?

A aluna Laura volta a colocar a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Não.

Professor: Exatamente! Ou seja, um homem não é só feito da sua força, também tem outros elementos da sua personalidade, não é? Indo para baixo, até temos essa palavra associada ao homem.

A aluna Ana procede à leitura voluntária de uma frase presente na revista publicitária.

Ana: “Que a força esteja contigo!”

Professor: Contigo, quem?

Ana: Com os homens.

Profissões: Pois, e com as mulheres? Outra que nos já vimos, o anúncio acaba por se repetir porque os tipos de fatos eram muito iguais na altura. Temos aqui...

O professor aponta para uma frase presente na página em observação. A aluna Ana voluntaria-se, novamente, para ler a frase presente na revista publicitária.

Ana: “Transforma-te no teu herói!”

Renato: Está ali escrito “Iron Man com músculos.”

Professor: Boa, Renato! Diz lá outra vez para a turma.

Renato: “Iron Man com músculos.”. Isso significa que as mulheres não tem tanta força como os homens.

Professor: Pronto, existem, obviamente, fatores biológicos, não é? A biologia acaba por nos dizer que, inevitavelmente, à uma tendência maior aos homens terem mais força física, mas as mulheres terem

outras características que os homens não têm. Portanto, aqui, era uma frase evitável. Agora, o título seguinte. O que diz aqui, Maria?

Maria: “O mundo mágico das meninas.”

Professor: O que é que se está a associar às meninas, outra vez?

O aluno Marco coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Estão a dizer que aquelas personagens são para as meninas.

Professor: Exatamente! E o que vemos aqui associado às raparigas?

Ana: Uma apoiante de claque.

Professor: Exatamente, um disfarce tipicamente associado a que país?

Nuno: Estados Unidos.

Professor: Muito associado aos Estados Unidos. Depois temos aqui uma personagem que nos faz lembrar a “Minnie Mouse”. Aqui, já temos algo que pode ser menos ofensivo. Acham que é tipicamente associado a uma rapariga, o disfarce de palhaço?

Paulo: Não.

O professor distribui o “Caderno das reflexões”, no qual os alunos começam a preencher o nome na página associada à atividade, denominada no caderno de “Aula 2”. Devido à falta de tempo letivo da aula para preencher, por inteiro, o questionário, o professor dá a indicação aos discentes de terminarem em casa o mesmo, sendo avisados, uma segunda vez, da conclusão do preenchimento, através da plataforma “Classroom”.

Professor: Só uma coisa antes de nos irmos embora. Temos aí nessas questões. O que vão responder para não se esquecerem. Primeira: “O que fiz nesta atividade?”, vão dizer, literalmente, o que estiveram a fazer. Depois, na segunda: “O que aprendi com esta atividade?”, ou seja, que conclusões estivemos a tirar e, com isso, que aprendizagens retiraram. A terceira é “O que sentiste com esta atividade?”, vão dizer se, ao olharem para estes anúncios, se se sentiram bem, mal, bem pelo outro, mal pelo outro e porquê. Depois, a última é fácil. Uma palavra-chave que associam a esta aula. A palavra que mais associarem a esta aula colocam aqui na questão 4. Está bem?

Os alunos começam a preencher a página da “Aula 2” do “Caderno das reflexões”. A atividade termina.

Aula 3 (História e Geografia de Portugal) – 45 min

O professor inicia a aula ...

Professor: Muito bem. Como eu tinha dito na primeira aula de OLEM, na qual estive convosco, nós íamos ter uma conversa inicial e depois uma aula que tocava em que aspetos? O que estivemos a fazer na última aula?

Diogo: De OLEM?

Professor: Sim, de OLEM.

Ana: Estivemos a ver os fatos de Carnaval e as diferenças que há entre rapazes e raparigas.

Diogo: Exatamente! Portanto, esses fatos estavam em anúncios publicitários, nos quais tínhamos fatos que estavam com uma tendência para quê, o que estava a acontecer Diogo?

Diogo: Alguns só para rapazes.

Professor: Alguns só para rapazes e o que vimos mais associado aos rapazes?

O aluno Tomás coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Tomás: Super-heróis, piratas.

Professor: E por outro lado, o que vimos mais associado às mulheres?

O aluno Paulo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Princesas.

Professor: Exatamente e que conclusões é tirámos na última aula?

O aluno Paulo Miguel coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo Miguel: Também existem príncipes, ou seja, também pode haver fatos para rapazes e raparigas.

Professor: Exatamente, até foi o Nuno, penso eu, que perguntou: Então, mas onde estão os príncipes naquela secção? Nós concluímos que o anúncio devia ter sido mais...

Os alunos Paulo e Renato intervêm e participam voluntariamente.

Paulo: Com mais igualdade.

Renato: E expandir mais.

Professor: E expandir mais, não é? Oferecer mais possibilidades, porque os rapazes e as raparigas podem querer vestir-se de outras formas que não aquelas que estão lá.

A aluno Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Também falámos da “Mulher Maravilha” e de super heroínas.

Professor: Vimos, quanto aos fatos de super-heróis, que faltava ali representação...

Laura: Feminina.

Professor: Muito bem.

O aluno Marco coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Professor, vimos que existem mais fatos para rapazes do que para raparigas.

Professor: Não, não. Nós vimos é que existem fatos muito específicos para determinadas funções ou profissões, para rapazes e raparigas. Nós também vimos exemplos para os dois, certo? Um exemplo que estava lá no anúncio, para ambos os sexos, o polícia. Eu tinha-vos dito na primeira aula, íamos fazer o contrário, ou seja, recuar no tempo. A Laura e a Júlia apresentaram o trabalho sobre o “25 de abril” com um vídeo muito bom para tocar no que veio antes do 25 e abril. Foi que regime político?

O aluno Nuno coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Nuno: O Estado Novo.

Professor: O Estado Novo, exatamente! Então agora vamos recuar sessenta/setenta anos atrás, num tempo onde já havia jornais e também já havia publicidade. Vamos usar o “Diário de Lisboa”, que era um jornal muito conhecido à época e vamos fazer o mesmo ao refletir sobre a publicidade, mas desta vez, dessa época.

O professor utiliza o computador para abrir a página da internet “Casa Comum”, na qual se encontram inúmeros exemplares do “Diário de Lisboa”. O mesmo abre um exemplar do jornal, relativo ao dia 18 de dezembro de 1952.

Professor: O que é que vocês conseguem observar desde logo? Descrevam primeiro, não comecem já com as vossas conclusões.

O aluno Miguel coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Miguel: Desde logo, o principal que se vê nessa folha do jornal é a publicidade.

Professor: É um anúncio publicitário. Não é? Porque te parece um anúncio publicitário? A publicidade normalmente quer...

Miguel: Quer incentivar.

Professor: Incentivar, exatamente. O que estás aqui a ver que está destacado?

Miguel: Uma caneta e uma pessoa a segurá-la.

Professor: E alguém a segurar a caneta. O que é que nós temos aqui escrito?

Miguel: O nome da caneta.

Professor: O nome da caneta!

O aluno Matias coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Matias: Também um pequeno texto.

Professor: Boa! Vamos aqui analisar este pequeno texto que também é sobre esta caneta “Parker”. O que diz aqui, Matias?

Matias: “Possuir uma Parker denota distinção.”.

Professor: Portanto, aqui qual será o destinatário? Para quem estará a ser feito este anúncio? Nós sabemos que é a “Parker” que está a criar o anúncio para vender.

O aluno Marco coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: António Vieira.

Professor: António Vieira? Não. Já percebi, estás a ler aqui em baixo, mas isso é onde se encontra a empresa. Portanto, vamos falar desta frase: “Possuir uma Parker denota distinção”. Distinção para quem? Vamos agora olhar para a mão. Nós sabemos que os corpos são diferentes e, às vezes, podemos ter parecenças mais masculinas ou mais femininas. Mas se olharmos para a mão, associaríamos a que grupo de pessoas?

O aluno Bruno coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Bruno: Talvez a um homem de negócios.

Professor: O Bruno está a avançar que poderá ser um homem de negócios! Porque dizes que pode ser um homem de negócios?

Bruno: Porque os homens de negócios é que estão sempre a assinar contratos.

Professor: Exatamente, portanto a caneta tem que função?

O aluno Vítor coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Vítor: Assinar.

Professor: Assinar ou escrever algo. Estamos a fazer publicidade para a sociedade de que país?

O aluno Marco coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Portugal.

Professor: Para Portugal. E Portugal, nos anos 50, os portugueses tinham grandes capacidades de escrita?

Tomás: Não.

Professor: Daí o Bruno ter feito uma boa ligação a ser, possivelmente, alguém com maior relevância, como um homem de negócios. Então e porque é que a mulher não podia estar aqui representada com a sua mão?

O aluno Marco coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Neste tempo, a mulher tinha de estar com a família, fazer os deveres domésticos...

Professor: Ou seja, a mulher estava mais associada às tarefas domésticas. Então podemos concluir que está a ser dada voz por igual ao homem e à mulher neste anúncio?

A aluna Helena coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Não.

O aluno Mateus aponta para outro anúncio na mesma página, relativo a produtos alimentares, levando o professor a aproveitar o tipo de anúncio para falar de outro com um tema similar. O professor muda o jornal em causa para a página 14.

Professor: A propósito da questão da comida, vamos olhar para outro anúncio. Reparem aqui, em 1952, portanto há 70 anos. Outra curiosidade, qual era a religião predominante em Portugal?

O aluno Nuno coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Nuno: O Cristianismo.

Professor: O Cristianismo, ou melhor o Catolicismo. Nós estamos a ver um anúncio de 18 de dezembro de 1952. Porque será que estão aqui alguns produtos para vender? Pensem lá, esta é fácil.

A aluna Helena coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Porque é Natal.

Professor: Porque estamos a chegar ao Natal. As marcas também querem vender. Vamos olhar para este, a propósito da questão da comida e do que é que a mulher faz ou não. Primeiro vamos descrever.

O aluno Vítor coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Vítor: Temos um fogão, uma mulher...

Professor: Exatamente! Mais?

O aluno Miguel coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Miguel: Esse anúncio está a fazer referência à mulher ter de fazer as tarefas.

Professor: Exatamente, portanto o Miguel já está a concluir que está aqui visível alguma desigualdade. Apesar de tudo, a quem está a ser dada voz neste anúncio?

Miguel: À mulher.

Professor: À mulher. O Miguel realmente reparou que ela está associada a quê?

O aluno Paulo coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Às tarefas domésticas.

Professor: A uma tarefa doméstica específica, não é? Neste caso qual é a tarefa doméstica?

Paulo: É cozinhar.

Professor: É na cozinha, aqui vemos o fogão, portanto todas as lides como cozinhar, preparar alguma coisa na cozinha. E até temos aqui escrita alguma coisa, Júlia lê por favor.

Júlia: “Fogões para carvão e lenha.”

Professor: Portanto o que é que aqui está a querer ser vendido?

Diferentes alunos respondem simultaneamente a palavra “fogão”.

Professor: É um fogão. Então, mas como era a ideologia no Estado Novo? Quem era o chefe de família?

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: Era o pai.

Professor: Era o homem, não é? Quem fornecia o dinheiro lá em casa?

Laura: Era o homem.

Professor: Ao homem, mas, a quem está a ser dirigido este anúncio?

Laura: À mulher.

Professor: Portanto, temos aqui ideias contrárias. Não há o esforço de mostrar que o homem também pode cozinhar, visto que ele também será a pessoa que vai...

O aluno Marco coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Comprar.

Professor: Exatamente! Querem acrescentar mais alguma coisa? Por exemplo o vestuário. É uma senhora que está com uma roupa que, tipicamente, associamos às mulheres. Mas mais do que isso?

O aluno Diogo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Diogo: Parece uma empregada.

Professor: Parece uma empregada porquê? O que disseste está correto.

O aluno Matias coloca a mão no ar para participar e ajudar o colega na resposta. O professor dá a sua vez para falar.

Matias: Por causa do fato e porque tem um avental.

Professor: Do avental, exato! Que poderia ser para uma tarefa qualquer, claro, mas quase que parece que está a ser retratada como uma criada daquela casa.

O professor utiliza o computador para mudar de jornal, projetando para a turma um exemplar do “Diário de Lisboa” de 24 de dezembro de 1952.

Professor: Temos aqui outros exemplos. Vamos agora ver um jornal que é mesmo, mesmo antes do Natal, 24 de dezembro do mesmo ano. Temos aqui uma marca ainda hoje falada, a “Hoover”, ligada a eletrodomésticos. O que é que observam aqui? Primeiro descrevemos.

Júlia: Vemos uma mulher a aspirar.

Professor: Exatamente, temos aqui uma mulher a aspirar, outra está...

Laura: A lavar a roupa.

Professor: Muito bem. E aqui em baixo se calhar não conhecem, mas é uma enceradora. É para encerar o chão, para limpar o chão, para torná-lo mais brilhante. A Laura está com o dedo no ar. Laura, olhando para aqui podemos reparar em muitas coisas, não só a questão das tarefas.

Laura: Que a mulher está outra vez com o avental como se fosse a empregada.

Professor: Isso! Mais ideias? Nuno, quem é que achas que vai comprar o produto, muito provavelmente? Estamos em 1952 em Portugal, quem é que achas que vai comprar o produto lá em casa?

Nuno: O homem.

Professor: O homem! Portanto faz sentido esta distinção grande, entre aparecer a mulher, mas depois o homem é que compra?

Nuno: Antigamente, a mulher é que fazia as tarefas domésticas.

Professor: Portanto, aos olhos da sociedade da altura fazia todo sentido, certo Mateus?

Mateus: Concordo e também acho que cada imagem tem um pequeno slogan para tentar convencer as pessoas a comprar.

Professor: Exatamente! Mas o que é que a própria marca quis dizer à mulher?

A aluna Laura coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: Que as palavras estão mais destacadas.

Professor: Sim, temos aqui palavras destacadas que dizem “aspira”, “lava” ...

Laura: E também no mini texto, por baixo. Em todos tem palavras para convencer as pessoas de que é muito bom.

Professor: Exato, aqui temos o lado de convencer e incentivar a comprar. Concluimos que, mais uma vez, quem tem esta tarefa nesta época?

Alguns dos alunos responderam espontaneamente a palavra “mulher”.

Professor: Tarefas domésticas outra vez associada à mulher. Vamos a mais uma.

O professor muda para a página 32 do mesmo exemplar do “Diário de Lisboa”.

Professor: Esta aqui também é interessante. Aqui não temos a marca explícita, mas a marca está no texto. E agora vou pedir para alguém ler o texto e depois vamos falar, rapidamente, sobre as conclusões.

O aluno Renato voluntaria-se para proceder à leitura. O professor indica que o mesmo pode começar a ler.

Renato: “É a última vez que digo à Ernestina que não quero que se demore tantas horas na rua! Oh minha senhora, desculpe! Fui à estação do Rossio e fiquei pasmada a ver as máquinas de costura Oliva, que são uma maravilha...”.

Professor: Obrigado! Desde já, qual é o produto que está aqui a ser referenciado?

O aluno Paulo Miguel coloca a mão no ar para participar e ajudar o colega na resposta. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo Miguel: Máquinas de costura.

Professor: Máquinas de costura. Acreditem que se há produto mais publicitado, na época, eram as máquinas de costura. Temos aqui o exemplo da marca “Oliva”. Aqui temos um diálogo entre quem? Estamos dentro ou fora de casa, Paulo?

Paulo: Estamos dentro de casa e está a ver um diálogo entre a mulher da casa e uma empregada.

Professor: Exatamente!

O aluno Marco coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Eu acho que o homem morreu. Porque tem ali, não sei se se é a máquina, e em cima está o homem na moldura.

Professor: Aqui não temos a máquina, temos sim, elementos ligados à costura. Portanto, o que é que estão a dizer? Que é muito mais prático continuar a trazer uma cesta com produtos individuais, ou fazer o quê?

Mateus: Comprar uma máquina.

Professor: Comprar uma máquina, ou seja, isto é mais uma estratégia. O Marco estava a dizer que temos aqui uma moldura com um homem que, se calhar, morreu. Mas imaginem se ele não tivesse morrido. O que é que isto poderia querer dizer?

O aluno Paulo coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Paulo: Que era o chefe da casa.

Professora: Portanto, mesmo que a conversa seja em torno de um produto que é associado às mulheres, quem é que continuava sempre a ter destaque e a ser representado na imagem?

Alguns alunos respondem a palavra “homem”.

Professor: O homem! Mais, o que é que querem acrescentar? Já percebemos a quem é que se dirige. O vestuário continua a ser bastante associado a quê?

O aluno Paulo coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: A aventais.

Professor: Neste caso não tanto aventais, mas vemos calças nestas duas figuras.

A aluno Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: É uma dúvida professor. Aquilo ali a dizer “Studio Tom” tem alguma coisa a ver?

Professor: Isto é o artista que fez esta “caricatura”. Está ligado a esse estúdio. Portanto aqui temos mais um exemplo, muito focado nos produtos associados às mulheres e nas tarefas domésticas.

O professor utiliza o computador para mudar o exemplar do jornal em análise, projetando desta vez um exemplar de 12 de maio de 1956.

Professor: Agora, vamos avançar quatro anos para 1956. Portanto, já não estamos no Natal, mas as publicidades continuam. Para a próxima aula vamos focar noutras perspetivas. Este anúncio aqui está muito interessante pela forma como está organizado e é muito direto. Primeiro o que é que observamos?

A aluna Helena coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Helena: Uma mulher que está a tirar a roupa de algum sítio para o guardar.

Professor: Está aqui a mexer na roupa. Poderá estar a guardar, a arrumar ou a lavar.

Helena: E parece a mesma camisa que o homem está a usar.

Professor: Certo, portanto, será que está a acontecer em simultâneo?

Helena: Não, primeiro ela está a lavar e depois ele veste-a.

Professor: Exatamente, são os camiseiros da marca “Pied Pole” que, se calhar, é uma marca estrangeira.

O aluno Marco coloca, mais uma vez, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Ela está a lavar roupa para ele vestir, porque eu acho que ele é um homem de negócios.

Professor: Poderá ou não ser um homem de negócios.

Marco: E está a dizer “Esta é a camisa de Verão de 1956”.

Professor: Olhem, aquilo que o Marco está a dizer, agora, oiçam com atenção. A Helena chegou à conclusão de que, realmente, aqui à esquerda temos a mulher a lavar a camisa que aconteceu antes desta imagem do homem a vestir a camisa. Olhem agora como está organizada a informação. Temos a mulher e o que está associada a ela, e temos o homem e aquilo que está associado a ele. O que podem concluir deste texto?

O aluno Matias coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Matias: O lado da mulher surge o “lavar” ...

Professor: Exato, e depois o homem ficava com que parte?

Matias: Fica com a parte de vestir.

Professor: Só vestir, acham justo? O que vocês sentem ao ver isto? Se fosse hoje em dia?

Renato: Machismo.

Professor: Na opinião do Renato há aqui um certo machismo.

O aluno Marco coloca, novamente, a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Marco: Está basicamente a aceitar os seus papéis.

Professor: Exatamente! Está a acontecer uma desigualdade...

Marco: De género. O que não devia haver.

Professor: Muito bem, vamos num instante ver mais um e depois avançar para o questionário.

O professor volta a recorrer ao computador para mudar o exemplar do jornal em análise, projetando a página 12 do exemplar de 23 de dezembro de 1961.

Professor: Esta publicidade é no Natal, em dezembro. Portanto, o que é que poderá estar a ser vendido?

Marco: Uma nova moda.

Professor: O Marco está a dizer que poderá estar a ser lançada a nova moda, mas poderá ser mais o quê?

Renato: Um frigorífico.

Professor: Então o que poderá estar a ser vendido, o vestido ou o frigorífico?

Professor: Os dois, poderá ser, é uma boa conclusão. Mas neste caso, especificamente, o produto que será vendido vai ser?

A aluna Laura coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Laura: O frigorífico.

Professor: O frigorífico! Já concluímos que a mulher está associada...

O aluno Renato coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Renato: É para demonstrar que o frigorífico é para alguém rico.

Professor: Ou seja, o frigorífico tem um valor elevado, não é para todos. Acham que na sociedade portuguesa, nos anos 60, o frigorífico era possível de ser comprado por todos? Nós tínhamos visto sempre a mulher com um traje típico, um avental...

O aluno Mateus coloca a mão no ar para participar. O professor dá a sua vez para falar.

Mateus: Agora vemos uma mulher bem arranjada, parece-me ser um vestido e, aparentemente, caro. Parece estar mais bem arranjada que as outras mulheres nas publicidades.

Professor: Exatamente, e acham que é um traje adequado para as tarefas doméstica?

Alguns alunos respondem a palavra “não”.

Professor: Não, não é para qualquer pessoa. Portanto aqui temos uma imagem de uma mulher típica portuguesa?

Júlia: Não.

Professor: Muito bem, para a próxima aula vamos analisar outros aspetos, agora vou-vos pedir para responderem às mesmas questões da última vez.

O professor distribui a página 3, relativamente à atividade realizada, para que os alunos a preencham e coloquem no “Caderno de reflexões”. Surge uma pequena dúvida quanto à distinção entre propaganda e publicidade.

Professor: Não confundam publicidade com propaganda. Propaganda foi criada pelo regime para alastrar as ideias. Aqui temos como principal objetivo da publicidade ...

Marco: Incentivar a vender.

Professor: Exatamente, mas conseguimos encontrar ideologia dentro destes anúncios? Ideologia do “chefe de família”, por exemplo. Se tiverem mais dúvidas, chamem-me.

O professor recolhe os questionários e indica, a quem terminou, que saia em silêncio. A atividade termina.

ANEXO 22 – ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Pergunta 1 – Que profissões associas ao sexo feminino?

Profissão	Frequência absoluta (todos os participantes)	Participantes do sexo masculino	Frequência absoluta (%)	Participantes do sexo feminino	Frequência absoluta (%)
Cabeleireira	9	4	44, (4)	5	55, (5)
Esteticista	8	5	62,5	3	37,5
Empregada de limpeza	7	4	57,1	3	42,9
Professora/Educadora de Infância	6	3	50	3	50
Enfermeira	3	2	66, (6)	1	33, (3)
Trabalhadora de apoio doméstico	5	5	100	0	0
Médica	3	1	33, (3)	2	66, (6)
Cozinheira	3	3	100	0	0
Bailarina/Dançarina	3	1	33, (3)	2	66, (6)
Modelo	2	1	50	1	50
Contabilista	2	1	50	1	50
Polícia	2	1	50	1	50
Bombeira	2	1	50	1	50
Explicadora	1	1	100	0	0
Veterinária	1	0	0	1	100
Ginasta	1	1	100	0	0
Patinadora	1	1	100	0	0
Designer de moda	1	0	0	1	100
Funcionária pública	1	1	100	0	0
Empregada de mesa	1	1	100	0	0
Rececionista	1	1	100	0	0
Diretora/CEO	1	1	100	0	0
Lojista	1	0	0	1	100
Empresária	1	0	0	1	100
Atleta	1	0	0	1	100

Pergunta 2 - Que profissões associas ao sexo masculino?

Profissão	Frequência absoluta (todos os participantes)	Participantes do sexo masculino	Frequência relativa (%)	Participantes do sexo feminino	Frequência relativa (%)
Mecânico	11	7	63,6	4	36,4
Jogador de futebol	9	5	55, (5)	4	44, (4)
Atleta	4	3	75	1	25
Empresário	4	3	75	1	25
Bombeiro	4	0	0	4	100
Polícia	4	0	0	4	100
Presidente	3	1	33, (3)	2	66, (6)
Político	3	3	100	0	0
Engenheiro	3	1	33, (3)	2	66, (6)
Diretor/CEO	3	3	100	0	0
Pedreiro	2	1	50	1	50
Piloto	1	1	100	0	0
Médico	1	1	100	0	0
Enfermeiro	1	0	0	1	100
Cirurgião	1	1	100	0	0
Militar	1	1	100	0	0
Taxista	1	1	100	0	0
Eletricista	1	1	100	0	0
Carpinteiro	1	1	100	0	0
Contabilista	1	1	100	0	0
Camionista	1	1	100	0	0
Lutador	1	1	100	0	0
Barbeiro	1	1	100	0	0
Piloto	1	0	0	1	100
Bancário	1	0	0	1	100
Jornalista	1	0	0	1	100
Cabeleireiro	1	0	0	1	100
Agricultor	1	1	100	0	0
Chefe de cozinha	1	1	100	0	0
Empregado de mesa	1	1	100	0	0

Pergunta 3 – Na tua opinião, existem tarefas que os homens conseguem desempenhar melhor que as mulheres e vice-versa? Se sim porquê?

Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	10	62,5
Não	6	37,5

Pergunta 4 – E quanto às tarefas domésticas, que funções associas mais facilmente a elementos masculinos e a elementos femininos do agregado familiar?

Tarefa doméstica	Tarefa associada ao sexo feminino	%	Tarefa associada ao sexo masculino	%
Limpeza	6	66, (6)	3	33, (3)
Tratar da roupa	5	83, (3)	1	16, (6)
Lavar a louça	3	75,0	1	25,0
Cozinhar	5	62,5	3	37,5
Fazer a cama	1	50,0	1	50,0
Meter a mesa	1	33, (3)	2	66, (6)
Passar a ferro	2	100	0	0
Arrumar a casa	0	0	1	100
Cuidar de animais de estimação	0	0	1	100
Lavagem do carro	0	0	1	100
Fazer as compras	0	0	1	100
Bricolage	0	0	2	100
Jardinagem	0	0	1	100
Ambos os sexos conseguem desempenhar bem qualquer tarefa				
	5		100%	

Pergunta 5 – Agora, associa estas atividades/tarefas ao(s) sexo(s) que mais te fazem sentido. Escreve F (para feminino), M (para masculino) ou N, se considerares apropriada para ambos os sexos.

Atividade/tarefa	Feminino	PF	PM	Masculino	PF	PM	Neutro	PF	PM
Estar envolvido na política	0	0	0	8	3	5	8	3	5
Praticar ballet	11	3	8	0	0	0	5	3	2
Praticar futebol	1	0	1	12	4	8	3	2	1
Tarefas domésticas	10	4	6	0	0	0	6	2	4
Trabalho mecânico	0	0	0	15	5	10	1	1	0
Ir à/ao esteticista	15	6	9	0	0	0	1	1	0

Legenda: PF – Participantes femininos; PM – Participantes masculinos

Pergunta 6 – Achas que o homem deve ser sempre visto como o “chefe de família”?

Resposta	Frequência absoluta	PF	PM	Frequência relativa (%)
Sim	2	1	1	12,5
Não	14	5	9	87,5

Legenda: PF – Participantes femininos; PM – Participantes masculinos

Pergunta 7 – Atualmente, em Portugal, consideras que homens e mulheres recebem o mesmo nível salarial?

Hipótese de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	8	50
Não	8	50

Pergunta 8 – Associa estas cores ao(s) sexo(s) que mais te fazem sentido. Escreve F (para feminino), M (para masculino) ou N, se considerares apropriada para ambos os sexos.

Cor	Feminino	PF	PM	Masculino	PF	PM	Neutro	PF	PM
Amarelo	2	1	1	1	0	1	13	5	8
Cor-de-rosa	12	4	8	0	0	0	4	2	2
Azul	0	0	0	11	4	7	5	2	3
Vermelho	1	0	1	5	2	3	10	4	6

Pergunta 9 - “Um homem não pode expressar os seus sentimentos!”. Concordas com esta afirmação? Justifica.

Hipótese de resposta	N.º de alunos	%	PF	PM
Sim	0	0	0	0
Não	16	100	6	10

Legenda: PF – Participantes femininos; PM – Participantes masculinos

Exemplos de justificação	
Se não, porquê?	
PF	<p>“o homem é uma pessoa como a mulher, tem os mesmos direitos e tem sentimentos como outra pessoa qualquer”.</p> <p>“temos todos o direito a expressar os nossos sentimentos...”</p> <p>“Expressar os sentimentos não significa ser fraco.”</p>
PM	<p>“Eu sou homem e choro muitas vezes. Todos somos livres de chorar!”</p> <p>“o homem consegue expressar-se e deve ter esse direito.”</p> <p>“todos nós, independentemente do sexo, devemo-nos expressar e ouvir os outros.”</p>

Legenda: PF – Participantes femininos; PM – Participantes masculinos

ANEXO 23 – ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

Pergunta 1 – Qual das aulas, em que analisámos anúncios publicitários, te causou maior impacto? Por que motivo?

Hipótese de resposta	N.º de alunos	%
Aula 1	0	0
Aula 2	5	31,25
Aula 3	8	50
Aula 4	3	18,75
Aula 5	0	0

Pergunta 2.1 – O que sentes em relação ao que vês?

Posicionamento Crítico	
<p>Participantes masculinos</p> <p>“Já há justiça com as mulheres.” – 2x</p> <p>“As mulheres continuam a ser menos respeitadas.”</p> <p>“O machismo.”</p> <p>“Desigualdade”</p> <p>“Sinto que isto é uma espécie de banco antigo.”</p> <p>“Eu vejo os homens a levantar dinheiro, mas a mulher está com uma criança.”</p> <p>“Vejo que ambos os sexos podem utilizar o banco e que possivelmente a população já estava mais sensibilizada.”</p>	<p>Participantes femininos</p> <p>“Sinto que as mulheres ficam injustiçadas.”</p> <p>“Em relação à imagem já há justiça.”</p> <p>“Desigualdade”</p> <p>“...já há justiça pois existem homens e mulheres”</p> <p>“Sinto-me bem pois observo que estão rapazes e raparigas no multibanco”</p> <p>“Eu sinto que o mealheiro é um banco.”</p>

Pergunta 3 – Durante as análises dos anúncios publicitários, sentiste algum tipo de desigualdade?

Hipótese de resposta	N.º de alunos	%	PF	PM
Sim	16	100	6	10
Não	0	0	0	0

Pergunta 3.1 – Se sim, qual o sexo representado mais vezes numa posição de inferioridade?

Hipótese de resposta	N.º de alunos	%	PF	PM
Sexo feminino	16	100	6	10
Sexo masculino	0	0	0	0

Pergunta 4 – Na tua opinião, o que pode ainda ser feito para combater as desigualdades entre pessoas do sexo masculino e do sexo feminino?

Posicionamento Crítico	
<p>Participantes masculinos</p> <p>“Dar mais voz à mulher.”</p> <p>“Respeitar cada vez mais.”</p> <p>“Haver tantas meninas quanto rapazes.”</p> <p>“Apresentar mais ideias para acessórios femininos.”</p> <p>“Podiam ser representados da mesma forma.”</p> <p>“Intervenções do estado com leis que dão as mesmas condições aos dois sexos.”</p> <p>“Podemos fazer campanhas para diminuir as desigualdades.”</p> <p>“Não pode haver o tal machismo e não pode também haver as cores só para sexo feminino e sexo masculino.”</p> <p>“Sensibilizar as pessoas para que fiquem menos habituadas ao que veem na sociedade.”</p> <p>“...pararem de pensar que o sexo masculino é o sexo superior.”</p>	<p>Participantes femininos</p> <p>“... a ideia de o sexo feminino ser inferior tem de acabar.”</p> <p>“Poderiam ser representados da mesma forma.”</p> <p>“Poderiam começar a trabalhar nos mesmos sítios pois começavam a conseguir trabalhar uns com os outros.”</p> <p>“...deveria haver anúncios e cartazes para combater a desigualdade, mostrando figuras femininas e masculinas com os mesmos direitos.”</p> <p>“...deviam atribuir os mesmos deveres e direitos e ouvir mais o sexo feminino.”</p> <p>“Parar de considerar atividades femininas e masculinas.”</p>

Pergunta 5 – Sentes que a análise de anúncios publicitários te ajudou no desenvolvimento do teu espírito crítico?

Hipótese de resposta	N.º de alunos	%
Sim	13	81,3
Não	3	18,7

Pergunta 5.1 – Se sim, porquê?

Respostas	
Participantes masculinos <p>“Porque não concordo com a maior parte das coisas que vi ao longo destas aulas.”</p> <p>“Sim, porque consegui perceber a realidade do mundo.”</p> <p>“Porque me chama mais à atenção.”</p> <p>“...sensibilizaram mais para a injustiça que já existe há décadas e que, infelizmente, ainda existe...”</p> <p>“Sim, porque consegui perceber melhor as coisas.”</p> <p>“Porque podemos criticar quando alguma coisa está mal.”</p> <p>“...sensibilizaram-me mais sobre o que se passa na realidade e no que deve melhorar.”</p> <p>“Porque ajudou-me a perceber que há muita desigualdade de género...”</p>	Participantes femininos <p>“... olhei com mais atenção para os anúncios o que faz com que percebamos o que eles querem dizer.”</p> <p>“Pois fiquei a entender melhor as coisas.”</p> <p>“Ajudou-me a perceber a importância de cada um com mesmos direitos.”</p> <p>“...nunca tinha pensado da forma «verdadeira» dos anúncios publicitários.”</p> <p>“...abriu-me os olhos, em relação a alguns assuntos.”</p>