

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A influência das histórias infantis não sexistas na alteração das concepções das crianças, relativamente aos papéis de género, numa turma de 1.º ano.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

JÉSSICA MARTINS MARCELO

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

[Leiria, novembro 2014]

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Professora Sónia Cristina Lopes Correia,

Professora Supervisora de Educação de Infância, no 1.º
semestre do 1.º ano.

AGRADECIMENTOS

Depois desta grande etapa concluída, agradeço a todos que me levantaram quando caí, que me aplaudiram quando me levantei e que me deram a mão para caminharem junto a mim...

À professora Doutora Clarinda Barata por me ter orientado em todos os momentos, por me ter feito acreditar que eu era capaz, por todas as palavras de carinho, pelo ser fantástico que é, pela bondade, generosidade e carinho que a caracterizam...

À professora Sónia Correia pela sua orientação no que diz respeito à Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-escolar.

A ti MÃE... Sem ti seria impossível ter-me erguido. Seria impossível ter conseguido concluir esta etapa, tão importante para mim. Dedico este trabalho a ti, MÃE!

A ti, Tiago, por tudo o que fizeste por mim ao longo deste percurso, por todos os sorrisos que me estampaste na cara quando eu queria chorar, pelo teu colo e por todo o teu amor que enche o meu coração.

E, finalmente, a ti meu amor... Por não teres tido uma mãe tão presente quanto precisavas, por me incentivares a conseguir e por seres uma pequenina que compreende tão bem todos os meus pedidos...

RESUMO

O relatório apresentado refere-se ao Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e é composto por duas partes. A primeira respeitante à Dimensão Reflexiva e a segunda à Dimensão Investigativa.

Na primeira parte é apresentada uma análise crítica e fundamentada das aprendizagens decorrentes da minha Prática Pedagógica nos contextos de Creche, Jardim de infância e 1.º e 4.º anos do Ensino Básico.

Na segunda parte, é apresentado o estudo que realizamos no contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a 21 crianças de uma turma, numa escola pública situada nos arredores de Leiria. Pretendeu-se com este estudo responder à questão “Qual o contributo de um conjunto de estórias não sexistas, exploradas em sala de aula, na alteração das conceções, no 1.º ano de escolaridade?”. Com esse propósito foi realizada uma entrevista inicial, de forma individual, a cada participante; de seguida, desenvolveram-se, em contexto de sala de aula, atividades de leitura não sexistas; e, finalmente, realizou-se outra entrevista, de forma individual, a cada participante com as mesmas questões da primeira.

Os dados indiciam algumas alterações nas respostas apresentadas nas entrevistas realizadas, o que poderá sugerir que as atividades de leitura desenvolvidas tiveram influência sobre as ideias dos participantes relativamente aos papéis de género.

Palavras chave:

Compreensão leitora; educação de infância; literatura infantil não sexista; papéis de género; sexualidade; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This paper is presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Pre-schooling and Primary Education and has a twofold structure. The first part covers the Reflexive Dimension of the work and the second part the Empirical Dimension.

In the first part, I offer a critical and reasoned analysis of the learning outcomes resulting from my pedagogical practice in the context of a Nursery, Kindergarten, and the first and fourth degrees of a primary school.

In the second part, I present an empirical research project which involved 21 children of the first year of primary school, from a public school located near Leiria (Portugal). The aim of the experiment was to answer the following research question: “What is, if any, the contribution of a set of non-sexist stories, used in a classroom context, on the perceptions of the first year of primary school children?”. In order to study this issue we set up a first individual interview with each child; then, we developed some reading activities inside the classroom; and, finally, we did another individual interview to each participant with exactly the same questions than the previous one.

The data shows some changes in the answers of the students between the first and the last interview, which may indicate that the reading activities developed did had some influence in participants’ ideas concerning genre’s roles.

Keywords

Reading comprehension; pre-schooling; non-sexist young literature; genre’s roles; sexuality; primary school.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de figuras.....	ix
Índice de tabelas.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de anexos.....	xii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
Introdução.....	5
1. O ingresso no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
2. Experiência de Prática Pedagógica individual vs Experiência de Prática Pedagógica em par pedagógico	9
3. Perspetivando sobre o que é ser Educadora e Professora.....	12
4. Creche, Jardim de infância, 1.º e 4.º anos do Ensino Básico- as minhas principais aprendizagens.....	14
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	43
Introdução.....	45
1. Contextualização e relevância do estudo.....	45
2. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo.....	46
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	47
1. O valor da Literatura Infantil.....	47
1.1. Iniciação do gosto pela leitura.....	47
1.2. A leitura no 1.º CEB.....	48
2. Literatura infantil não sexista como estratégia pedagógica.....	50
3. Educação sexual na infância.....	51
4. Questões de género no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52

Capítulo II- Metodologia de Investigação.....	55
1. Caracterização dos participantes.....	55
2. Fases do Estudo.....	56
3. Propostas Educativas relevantes para o estudo.....	57
4. Instrumentos de Recolha e Técnicas de Tratamento de Dados.....	59
4.1. Instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo.....	60
4.2. Técnica de tratamento de dados utilizada no estudo.....	61
Capitulo III- Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	63
1. Entrevista semiestruturada A.....	63
1.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino e menina- 1.º momento.....	63
1.2. Associação dos brinquedos às imagens de menino e menina- 1.º momento.....	64
1.3. Destes dois livros (<i>A princesa da Chuva</i> e <i>Vamos falar de Dragões</i>) qual escolherias para ler? Porquê?- 1.º momento.....	65
1.4. Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?- 1.º momento..	66
1.5. Achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina? Porquê?- 1.º momento.....	66
1.6. Quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas? Porquê?- 1.º momento.....	67
1.7. Síntese preliminar dos resultados da Entrevista semiestruturada A.....	68
2. Atividades de leitura de contos não sexistas.....	68
2.1. Atividades de leitura de contos não sexistas.....	68
2.2. Compreensão dos contos infantis não sexistas.....	69
2.3. Reflexão crítica dos participantes acerca dos contos infantis não sexistas.....	71
2.4. Síntese preliminar das atividades de leitura não sexista.....	72
3. Entrevista semiestruturada B.....	72
3.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino e menina- 2.º momento.....	73
3.2. Associação dos brinquedos às imagens de menino e menina- Entrevista B.....	74
3.3. Destes dois livros (<i>A princesa da Chuva</i> e <i>Vamos falar de Dragões</i>) qual escolherias para ler? Porquê?- 2.º momento.....	75
3.4. Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?- 2.º momento.	77
3.5. Achas que as meninas podem fazer coisas de meninos e os meninos podem fazer coisas de meninas? Porquê?.....	77

3.6. “Quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas?” Porquê?.....	78
3.7. Síntese preliminar dos resultados da Entrevista semiestruturada B.....	79
Considerações finais.....	81
Limitações do estudo.....	81
Recomendações futuras.....	82
Conclusão.....	83
Bibliografia.....	84
Anexos.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema feito pelo aluno.....	24
Figura 2- Delineamento da intervenção pedagógica da semana de 21 e 22 de outubro de 2013....	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Principais preferências e dificuldades apresentadas pelo grupo de crianças do jardim de infância.....	21
Tabela 2- Resumo dos estádios de desenvolvimento cognitivo e de leitura de crianças entre os 3 e os 11 anos e tipos de leitura adequados.....	48
Tabela 3- Número de livros infantis não sexistas recomendados pelo PNL para leitura orientada	50
Tabela 4- Calendarização das Fases de Investigação.....	57
Tabela 5- Planificação das atividades de leitura da Investigação.....	58
Tabela 6- Identificação dos instrumentos de recolha e técnicas de tratamento de dados.....	59
Tabela 7- Categorias e Subcategorias de análise dos dados referentes às entrevistas A e B.....	61
Tabela 8- Justificação dos participantes relativamente à sua escolha pelos livros “A princesa da Chuva” e “Vamos falar de dragões”- Entrevista A.....	65
Tabela 9- Respostas e justificações à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”- Entrevista A.....	66
Tabela 10- Respostas e justificações à questão “achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina?”- Entrevista A.....	67
Tabela 11- Respostas e justificações à questão “quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas?”- Entrevista A.....	67
Tabela 12- Justificação dos participantes relativamente à sua escolha pelos livros “A princesa da Chuva” e “Vamos falar de dragões”- Entrevista B.....	76
Tabela 13- Respostas e justificações à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”- Entrevista B.....	77
Tabela 14- Respostas e justificações à questão “achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina?”- Entrevista B.....	78
Tabela 15- Respostas e justificações à questão “Quem tem mais direitos, meninos ou meninas? Porquê?”- Entrevista B.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista A.....	63
Gráfico 2- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista A.....	64
Gráfico 3- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista A.....	64
Gráfico 4- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista A.....	64
Gráfico 5- Preferência do livro para ler- Entrevista A.....	65
Gráfico 6- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista B.....	73
Gráfico 1- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista A.....	73
Gráfico 7- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista B.....	74
Gráfico 2- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista A.....	74
Gráfico 8- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista B.....	74
Gráfico 9- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista B.....	74
Gráfico 3- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista A.....	75
Gráfico 4- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista A.....	75
Gráfico 8- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista B.....	75
Gráfico 9- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista B.....	75
Gráfico 10- Preferência do livro para ler- Entrevista B.....	76
Gráfico 5- Preferência do livro para ler- Entrevista A.....	76

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Reflexão de 25 de Setembro a 04 de outubro de 2012	1
Anexo 2- <i>E-mail</i> da Educadora cooperante, 12/01/2013	3
Anexo 3- Reflexão de 17 a 19 de dezembro de 2012, p.2	4
Anexo 4- <i>Amigo crítico</i> referente à reflexão de 3 a 7 de dezembro de 2012	5
Anexo 5- Reflexão de 25 a 27 de fevereiro de 2013	7
Anexo 6- Planificação de 15 a 24 de outubro de 2012	8
Anexo 7- Reflexão de 8 a 25 de outubro a 2012, p. 3	17
Anexo 8- Planificação de 14 a 17 de janeiro de 2013	18
Anexo 9- Reflexão de 10 a 13 de dezembro de 2012, p.7	28
Anexo 10- Reflexão de 14 a 17 de janeiro de 2013, p.1	29
Anexo 11- Reflexão de 25 a 27 de fevereiro de 2013, p.1	30
Anexo 12- Planificação de 29 de abril de 2013, 1.º Bloco da manhã	31
Anexo 13- Reflexão de 2 e 3 de abril de 2013	32
Anexo 14- A coruja e a centopeia vão às compras	36
Anexo 15- O patinho que perdeu o <i>Q</i>	37
Anexo 16- <i>Jogo Código das Cores</i> (Decomposição de números)	38
Anexo 17- Reflexão de 15 a 17 de abril de 2013, p. 2	39
Anexo 18- Propostas Educativas relacionadas com a <i>Tábua de Pitágoras</i> (7 e 8 de outubro de 2013)	40
Anexo 19- Reflexão de 14 e 15 de outubro de 2013, pp. 2-3	41
Anexo 20- Descrição das atividades das Planificações de 21 e 22 de outubro de 2013	43
Anexo 21- Descrição das atividades das planificações de 28 e 29 de outubro de 2013	45
Anexo 22- Reflexão das semanas de 21 e 22 de outubro de 2013 e 28 e 29 de outubro de 2013, p. 2	47
Anexo 23- Reflexão de 06 e 07 de janeiro de 2014, p.2	48
Anexo 24- Descrição das atividades de grupo realizadas na Prática Pedagógica, na turma de 4.º ano, do 1.º CEB	49
Anexo 25- Reflexão de 14 e 15 de outubro de 2013	50
Anexo 26- Reflexão de 04 e 05 de novembro de 2013 e 11 e 12 de novembro de 2013, p.4	55
Anexo 27- Atividades de Expressões realizadas nas semanas de 25 e 26 de novembro de 2013 e 09 e 10 de dezembro de 2013	56

Anexo 28- Reflexão de 25 e 26 novembro de 2013, p.2	58
Anexo 29- Reflexão de 09 e 10 de dezembro de 2013, p. 3	59
Anexo 30- Guião de entrevista semiestruturada	60
Anexo 31- Ficha de compreensão leitora da adaptação do conto “A Princesa da Chuva”, de Luísa Ducla Soares	64
Anexo 32- Ficha de compreensão leitora da estória “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”, de Thierry Lenain & Delphine Duran	67
Anexo 33- Ficha sobre questões de género evidenciadas no conto “A Princesa da Chuva”, de Luísa Ducla Soares	69
Anexo 34- Ficha relativa aos papeis de género evidenciados no conto “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”, de Thierry Lenain & Delphine Durand	72
Anexo 35- Adaptação do conto “A Princesa da chuva”, de Luísa Ducla Soares (2011)	73
Anexo 36- Transcrição do vídeo da atividade de leitura de “O livro dos porquinhos”, de Anthony Brawne	82
Anexo 37- Observação realizada acerca da reacção dos participantes aos contos “A Princesa da Chuva” e “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”	87
Anexo 38- Dados da ficha de compreensão leitora da adaptação do conto “A Princesa da Chuva”	88
Anexo 39- Dados da ficha de compreensão leitora da adaptação do conto “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”	89
	90
Anexo 40- Gráficos da ficha de reflexão sobre as questões de género evidentes no conto “A Princesa da Chuva”	
Anexo 41- Dados da ficha de reflexão sobre as questões de género evidentes no conto “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”	91

ABREVIATURAS

CEB- Ciclo do Ensino Básico

BIIG- Biblioteca Itinerante pela Igualdade de Género

Introdução

O relatório apresentado é composto por duas partes: a primeira relacionada com os contextos de Prática Pedagógica Supervisionada experienciados ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); e a segunda relacionada com o estudo investigativo realizado no contexto de 1.º ano de escolaridade, que teve como objetivo principal verificar a existência de alterações ou a manutenção das concepções das crianças relativamente aos papéis de género após atividades de leitura infantil não sexista.

A primeira parte, denominada por Dimensão Reflexiva, é constituída por quatro referentes que traduzem todo o percurso realizado ao longo do Mestrado referido. Esses referentes serviram de apoio para uma reflexão crítica e fundamentada sobre essa trajetória. Desse modo, no primeiro é apresentada a opção em ingressar no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. No ponto 2, reflecte-se sobre as vantagens e desvantagens de exercer a Prática Pedagógica de forma individual e em par pedagógico. No ponto 3, reflecte-se, na primeira pessoa, sobre o que significa ser Educadora e Professora. E por fim, no último referente caracteriza-se, resumidamente, os quatro contextos educativos onde foi realizado o estágio e debruça-se de forma reflexiva acerca de toda ação pedagógica, ilustrando-a, com exemplos concretos recolhidos das Práticas Pedagógicas e também com fundamentações teóricas de alguns autores que sustentam as concepções apresentadas relativamente aos contextos de ensino que experienciados.

Por fim, a segunda parte intitula-se por Dimensão Investigativa e está organizada em 6 capítulos. O primeiro refere-se à contextualização e relevância do estudo; no segundo apresentam-se a problemática, a questão de investigação e os objetivos do estudo; o terceiro contempla o enquadramento teórico do estudo; o quarto direciona-se para a metodologia da investigação; o quinto referente diz respeito à apresentação, análise e discussão dos dados; e, finalmente, o último às considerações finais, limitações do estudo e recomendações.

PARTE I- DIMENSÃO REFLEXIVA

Introdução

A dimensão reflexiva apresentada no presente relatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visa ilustrar alguns episódios mais significativos, para mim, durante todo o caminho que percorri ao longo dos três semestres que decorreram entre os anos de 2012 e 2014.

Assim, esta primeira parte está dividida em quatro referentes distintos, que me possibilitaram refletir e descrever um pouco acerca das minhas experiências neste 2.º ciclo de estudos. São eles: (1) Ingresso no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (2) Experiência de Prática Pedagógica individual vs Experiência de Prática Pedagógica em par pedagógico; (3) Perspetivando sobre o que é ser Educadora e Professora; e, por último, (4) Creche, Jardim-de-infância, 1.º ano do Ensino Básico e 4.º ano do Ensino Básico- as minhas principais aprendizagens.

No ponto 1, tento explicar a minha opção em ingressar no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

No ponto 2, reflito sobre as vantagens e desvantagens de exercer a Prática Pedagógica de forma individual e em par pedagógico.

No ponto 3, tento explicitar o que significa, para mim, ser Educadora e Professora e o que penso acerca desta profissão tão nobre.

Finalmente, no ponto 4, caracterizo, resumidamente, os quatro contextos educativos onde tive o privilégio de estagiar e tento debruçar-me de forma reflexiva acerca de toda a minha ação pedagógica, ilustrando-a, com exemplos concretos recolhidos das Práticas Pedagógicas e também com fundamentações teóricas de alguns autores que sustentam as minhas conceções relativamente aos contextos de ensino que experienciei.

1. O ingresso no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ingressar no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, traduziu-se num verdadeiro desafio acompanhado de muitos receios, inseguranças, mas também, de muitas certezas e, fundamentalmente, de muitas aprendizagens.

Quando concluí a Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, decidi ingressar no 2.º Ciclo de estudos numa outra escola por reconhecer que, em qualquer percurso académico, é muito enriquecedor o aluno cruzar-se com novos desafios e experienciar novas vivências e porque tinha um enorme desejo em conhecer metodologias de ensino diferentes, em contactar com novos professores, novos colegas e outras instituições. E ainda, por sentir que estava na altura de virar mais uma página no livro da minha vida, concluindo um belo capítulo, repleto de momentos felizes e de grandes aprendizagens, mas, iniciando um novo capítulo, que pudesse, talvez, ser ainda mais rico que o anterior.

Completamente consciente das dificuldades que esta mudança me aportaria, tais como a adaptação à nova cidade, à nova escola, à metodologia de ensino dos novos docentes e aos novos colegas, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria foi a escola eleita por mim. Por um lado, porque nesta cidade teria sempre um grande apoio afetivo, e, por outro lado, porque o plano de estudos oferecido por esta instituição me despertara bastante interesse.

No entanto, apesar de todas as minhas certezas e da vontade enorme de mudança, quando se aproximou o primeiro dia do ano letivo 2012/2013, senti uma grande ansiedade, muito difícil de controlar. Estava bastante receosa em relação a esta nova aventura. Não sabia o que havia de esperar e receava não me conseguir adaptar, não me conseguir integrar na turma e, principalmente, tinha medo de enfrentar a Prática Pedagógica porque, na verdade, este iria ser o meu primeiro contacto efetivo com a realidade docente, uma vez que, até então, só teria realizado uma Prática Pedagógica de observação, sem intervenção.

O meu estado de ansiedade e nervosismo aumentou no meu primeiro dia de Prática Pedagógica pois:

Primeiramente, nós alunos, não estávamos à espera que estas primeiras cinco semanas fossem direcionadas para a creche e por isso, algum receio surgiu. Receio de não sabermos lidar com crianças tão pequenas, receio porque nunca nos debruçámos afincadamente sobre a prática e a teoria na creche e receio por ser uma prática destinada a um ciclo de estudos superior àquele a que estávamos habituados. (Reflexão de 25 de setembro a 04 de outubro de 2012, p.1, Anexo 1)

No dia seguinte, tomei conhecimento da desistência do meu par pedagógico e os receios ampliaram-se, sentindo-me ainda mais insegura, pois nessa fase crucial de adaptação, senti que era essencial ter alguém ao meu lado a vivenciar uma experiência similar à minha.

Nessa altura, e durante quase todo o primeiro semestre, destinado à Prática Pedagógica em Educação de Infância, senti-me muito frágil e incapacitada de prosseguir esta caminhada que tanto tinha almejado percorrer. Sentia-me sozinha, deprimida e desencorajada. Tinha uma grande vontade de interromper a escrita deste novo capítulo da minha vida:

E quando me enchia de vontade para contornar estes primeiros receios, eis que a minha colega de grupo desiste de realizar o Mestrado na ESECS. Aí senti que o melhor seria desistir porque o sentimento de incapacidade me consumiu, mas depois de refletir achei que tudo se iria resolver pelo melhor e, por isso, resolvi “arregaçar mangas” novamente e voltar a tentar (Reflexão de 25 de setembro a 04 de outubro de 2012, p.1, Anexo 1).

Voltei a tentar e percebi, ao longo destes três semestres que:

Com amor às crianças e à profissão de educador/professor todos os obstáculos são passíveis de ultrapassar e só através da experiência é que vamos conseguir enfrentar todos os medos, tendo sempre em consideração que é também através dos medos e dos erros que surgem, às vezes, as melhores aprendizagens (Reflexão de 25 de setembro a 04 de outubro de 2012, p.2, Anexo 1).

E compreendi também que, todos os medos e anseios são sentimentos naturais de qualquer estudante na altura de Prática Pedagógica (Mendes & Neto, 2005). No fundo, “é como se, da noite para o dia, sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual [o estagiário] percebe não estar preparado nem sabe onde e a quem recorrer” (Silva, 1994 *cit in* Mendes & Neto, 2005, p. 335).

Porém, apesar de me ter sentido perdida algumas vezes, ao longo do meu percurso académico fui crescendo e aprendendo, o que foi amenizando os meus medos, tornando-me mais forte e mais capaz de intervir de forma segura e autónoma.

Recordo-me, por exemplo, no contexto de Prática Pedagógica em Creche que, inicialmente, não imaginava como era trabalhar com crianças tão pequenas, mas com o decorrer das semanas consegui aprender a interagir com o grupo e desenvolver uma cadeia de tarefas tomando como princípio os seus interesses e as suas necessidades, não esquecendo, as rotinas, tão importantes para o seu desenvolvimento.

Outro exemplo que me faz acreditar que, efetivamente, aprendi muito com este Mestrado foi um e-mail que a minha educadora cooperante, no contexto de Jardim de infância, me enviou após ter lido a minha última planificação. Nesse e-mail, a educadora felicitava-me pela evolução apresentada, escrevendo:

UAU... EXCELENTE TRABALHO!!! (...) Quanto às atividades de que descreves, parece-me que a minha planificação te ajudou a dar um salto a nível de organização mental no projeto e fico muito contente que não te tenhas cingido às minhas ideias e investigações mas também tenhas puxado por ti própria no planeamento das atividades e, por consequência, em promover reais e significativas aprendizagens às crianças. Estou mesmo feliz e contente por ti 😊 (E-mail da Educadora Cooperante, 12/01/2013, Anexo 2).

Também nos contextos de 1.º CEB, senti estas aprendizagens, sobretudo aos níveis da gestão do tempo e ao nível da avaliação, melhorando ao longo das semanas as minhas planificações e, consequentemente, a minha atuação.

Posto isto, estou muito satisfeita por ter conseguido ingressar neste Mestrado, nesta escola, pois apesar de todos os momentos menos fáceis que passei, considero que os momentos vitoriosos foram, sem dúvida muito superiores!

E, hoje, sou, sem dúvida, uma pessoa mais rica e mais competente aos níveis pessoal, social e profissional. Cresci a nível pessoal porque aprendi a acreditar em mim; cresci a nível social porque conheci pessoas inesquecíveis que me tornaram numa pessoa melhor; e cresci a nível profissional porque adquiri inúmeras aprendizagens aos níveis da intervenção, da planificação, da avaliação, das atitudes, da reflexão pedagógica e, sobretudo, porque através desta minha trajetória aprendi a ser uma profissional de educação mais autónoma e segura, ainda que com a consciência de que tenho muitos aspetos a contornar e que as aprendizagens se vão (re)construindo ao longo de toda a minha vida. Felizmente, este novo capítulo não se encerrará. Tornar-se-á, assim, na sinopse de um grande livro que, espero vir a escrever, durante todo o meu percurso, como professora/educadora!

2. Experiência de Prática Pedagógica individual vs Experiência de Prática Pedagógica em par pedagógico

Durante este meu percurso académico tive a oportunidade de experienciar a Prática Pedagógica em duas modalidades distintas. No primeiro semestre, como referi anteriormente, devido à desistência da minha colega de Prática Pedagógica, nos contextos de Creche e Jardim de Infância estagiei individualmente e nos segundo e terceiro semestres, destinados à Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, estagiei em par pedagógico, tal como está previsto na orgânica da Unidade Curricular em questão.

Estas duas modalidades permitiram-me refletir acerca das vantagens e desvantagens associadas às mesmas.

Para mim, estagiar de forma individual foi, de certo modo, penoso, na medida em que retardou a minha adaptação a este novo contexto académico, uma vez que a minha experiência individual se desenrolou nos dois primeiros contextos de estágio, em que não conhecia a cidade de Leiria, não conhecia a escola, não conhecia os docentes, nem conhecia nenhum colega. Sendo essa prática realizada em quatro dias semanais, restava apenas um dia para eu me poder integrar na turma a que pertencia, o que, por sua vez, foi dificultado pelo extenso horário letivo.

No entanto, apesar de ter desenvolvido muitas tarefas sozinha, nomeadamente observar, planificar e intervir, e de apenas poder partilhar experiências com os meus colegas e refletir sobre elas nas reuniões semanais disponibilizadas pela professora supervisora, esta experiência revelou-se muito rica, pois possibilitou-me desenvolver um verdadeiro trabalho colaborativo, junto das educadoras cooperantes e de toda a comunidade educativa da instituição onde realizei a minha Prática Pedagógica, muito idêntico ao que terei de desenvolver, futuramente, enquanto educadora/professora. De facto:

Desde o início da minha prática pedagógica que a minha educadora cooperante apoia a ideia de que somos uma equipa e esta equipa formada, principalmente, pela educadora, por mim e pela auxiliar de educação, mas também pelas outras educadoras da instituição, pelas outras estagiárias e por todos os outros funcionários e ainda pelas crianças, tem que ser uma equipa empenhada, forte, dedicada e com um sentimento especial e de orgulho relativamente à instituição. Deste modo, neste contexto da minha prática pedagógica, a planificação, o método, os materiais e as estratégias educativas são discutidos e refletidos antes da intervenção, e os sucessos, os fracassos, as certezas e as incertezas são “partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio” (Silva, 2011, p.41) e existe por parte dos membros desta equipa “a observação e o feedback crítico entre pares,

baseado na actividade prática desenvolvida” (Silva, 2011, p. 36). (Reflexão de 17 a 19 de dezembro de 2012, p.2, Anexo 3).

Esta experiência mostrou-se, ainda, muito rica na medida em que, para contornar o meu sentimento de solidão, a convite da professora supervisora daqueles contextos, tive o prazer de desenvolver uma experiência crítica e reflexiva com outra colega que se encontrava na mesma situação que eu, denominada de *amigo crítico*.

O *amigo crítico* consistia na troca, via *online*, de leituras entre as minhas reflexões semanais e as da minha companheira e, a partir delas, debater ideias e partilhar experiências de forma a podermos construir aprendizagens mais significativas juntas. Enquanto “amigas críticas”, escrevíamos nas reflexões uma da outra as nossas ideias, como se se tratasse de uma conversa, ou, não havendo oportunidade de nos dedicarmos a essa escrita, ficávamos sempre com uma leitura mútua daquilo que tínhamos escrito nas reflexões semanais.

Esta atividade permitiu-me realizar uma analogia entre as experiências da minha colega e as minhas, partilhar sentimentos, discutir ideias, dialogar de forma aberta e fazer das nossas conversas *online* uma pequena companhia que, para mim, era tão grande.

Por exemplo, na semana de 3 a 7 de dezembro de 2012 (anexo 4, *amigo crítico* referente à reflexão de 3 a 7 de dezembro de 2012), a minha “amiga crítica” foi me dando uma ajuda ao nível das citações de autores: “se for uma citação tens de ter aspas mas se for apenas uma ideia retirada da autora não tens de colocar página”; alertou-me para a importância da escuta da criança: “podias até meter escute em vez de ouça pois não é preciso só ouvir também é preciso escutar”; e no final, escreveu a sua opinião relativamente ao texto que eu lhe tinha apresentado:

Acho que escreves bem a nível do português, ao refletires sobre o decorrer desta semana percebes-te que era importante continuares a desenvolver o tema da família com as crianças na semana seguinte o que considero um aspeto também positivo existir uma reflexão sobre todo o trabalho realizado e perceber a importância da realização de um trabalho contínuo. Focas-te o crescimento que tiveste ao longo deste percurso que tens percorrido e refletiste também sobre a importância de observar a intervenção da educadora cooperante para cresceres enquanto futura educadora.

No seguimento dessas conversas, eu e a minha colega fomos-nos aproximando, criando um laço de amizade e, no contexto de Prática Pedagógica em 1.º CEB, tive a sorte de poder desenvolver a prática junto dela.

Esta mudança veio trazer-me mais calma, mais serenidade e menos ansiedade em relação ao novo contexto de Prática Pedagógica porque senti que não estava sozinha, tinha, próximo de mim, alguém que estava a sentir os mesmos medos e a vivenciar uma experiência semelhante à minha.

Com efeito, trabalhar em par pedagógico trouxe-me mais confiança e fez-me integrar na turma e na escola rapidamente, bem como me permitiu continuar a desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo, como o que foi desenvolvido nos contextos anteriores com as educadoras cooperantes. Assim, esta experiência veio enriquecer-me ao nível de competências pessoais, sociais e académicas. Posso destacar que este trabalho colaborativo e cooperativo me tornou numa pessoa mais calma, mais solidária, menos impulsiva, mais comunicativa, mais participativa, mais confiante, e tornou-me, também, numa pessoa mais conhecedora do mundo e

mais rica academicamente. Não esquecendo, também, o que esta experiência implicou para os grupos de crianças com quem intervimos, pois, certamente, que o facto de trabalhar em par pedagógico trouxe mais valias importantes para aquelas crianças, uma vez que o meu olhar sobre as turmas se alargou na medida em que, desta forma, consegui compreender e interpretar melhor o que as crianças necessitavam e o que lhes despertava mais interesse:

O envolvimento numa prática colaborativa por parte dos professores implica profundas mudanças, ao nível das atitudes e crenças profissionais e pessoais e até organizacionais, nomeadamente porque os elementos envolvidos precisam de possuir uma atitude reflexiva, praticamente sistemática, que, por conseguinte, implica uma análise crítica da actividade docente e que acaba por funcionar como uma mola de impulso na tentativa de alcançar outras descobertas e articulações. Um trabalho desta natureza entre os profissionais de ensino é uma mais-valia na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. (Sousa, 2011, pp. 42-43)

Ou seja, o trabalho colaborativo que eu e a minha colega tentámos realizar:

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permita alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo- disciplina, do grupo- turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, s.d. p. 26).

Não obstante, esta experiência tão enriquecedora e tão interessante é detentora de algumas desvantagens, que embora não sejam relevantes, importam ser referidas. Por conseguinte, as principais desvantagens que encontrei na experiência de Prática Pedagógica em grupo foram a adaptação ao ritmo e modo de trabalho da parceira de estágio e, por vezes, alguma dificuldade em chegar a um consenso de ideias.

Ainda assim, estes desaires são apenas pormenores que, com certeza, me acompanharão ao longo de toda a minha prática profissional futura pelo que, ter contactado com os mesmos se tornou, simultaneamente, numa grande vantagem ao nível da interação cooperativa e colaborativa entre colegas com quem, obrigatoriamente, terei de trabalhar. Afinal:

O exercício da profissão docente não pode ser um acto individual, ele é, sobretudo nos dias de hoje, um acto no coletivo, pois a complexidade dos contextos educativos/ensino apenas pode ser superável com o pensamento e acção colectiva dos professores. (Marchão, 2012, p. 93)

Pois é através:

do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

Posto isto, valorizo muito ter tido oportunidade de contactar com estas duas experiências distintas pois, por um lado aprendi a ser mais autónoma e, por outro, aprendi a desenvolver

estratégias de colaboração, nomeadamente, comunicar de forma aberta, tomar decisões conjuntas, aceitar críticas e refletir sobre pontos de vista diferentes dos meus.

3. Perspetivando sobre o que é ser Educadora e Professora

Enquanto futura educadora/professora, indiscutivelmente, é necessário refletir um pouco mais acerca desta importante profissão que é tão significativa para mim. Afinal, esta é a profissão que sempre quis ter e que tanto me esforcei por conseguir alcançar. Englobo as duas áreas na mesma profissão porque, para mim, apesar das *nuanças* evidentes que existem entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, existe um grande pilar unificador entre estes dois contextos: a criança, tornando-se o educador e o professor num dos mediadores entre as aprendizagens e a mesma.

Anteriormente a todo o meu percurso académico (Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB), a minha perspetiva acerca desta profissão, centrava-se na ideia de que ser educadora e professora era uma arte e um dom. Uma arte pela criatividade que o educador e o professor têm de mostrar e um dom porque pensava ser algo intrínseco, que não se explica, nem se aprende, mas que nos permite desempenhar este papel de forma adequada.

Hoje, findo o percurso académico realizado, a minha perspetiva ampliou-se e, considero que ser educador é realmente uma arte, mas uma arte que não se cinge, exclusivamente, à criatividade. É como afirma Ricardo Vieira (2011, p. 85), “uma arte, vivida, exprimida, idiossincraticamente, híbrida dos conhecimentos científicos detidos, de técnicas pedagógicas e de reflexividade permanente”, ou seja, é uma arte que exige trabalho contínuo ao nível dos conhecimentos científicos e pedagógicos, como também de reflexão constante e, ainda, de uma construção permanente ao nível da experiência prática adaptada a cada contexto de crianças. E é um dom porque esta arte, “ou já se tem, mesmo antes da profissionalização, ou podendo-se melhorar, dificilmente se pode dar” (Vieira, 2011, p. 85). Afinal, “Ensina-se a pintar, mas não se ensina a ser pintor” (*Idem*).

Efetivamente, pude constatar durante este meu percurso escolar que o dom de educar/ensinar, quer enquanto educadora de infância, quer enquanto professora do 1.º CEB tem de estar integrado em nós porque caso contrário, a nossa intervenção não será significativa e motivadora para o grupo de crianças que temos em mãos, uma vez que não conseguiremos transmitir-lhes segurança e bem-estar, e, por conseguinte, não conseguiremos ser mediadores eficazes entre o grupo e as suas aprendizagens:

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e que lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância. (Portugal, 2009, p. 7)

No início da Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.ºCEB, temia não conseguir proporcionar aprendizagens significativas à turma e de não conseguir estabelecer uma relação de vínculo afetivo com a mesma porque pensava não estar vocacionada para essa valência e, por esse motivo, “inicialmente, esta prática pedagógica traduzia-se numa segunda opção de vida profissional” (Reflexão de 25 a 27 de fevereiro de 2013, p.4, Anexo 5). Porém, de forma natural e espontânea, “o amor ao primeiro ciclo pareceu desabrochar e, apesar de alguns medos se apoderarem de mim, neste momento sinto-me mais motivada e confiante para os derrubar, e

vencer, com sucesso, mais uma etapa tão bela na vida de uma aficionada pela educação” (Reflexão de 25 a 27 de fevereiro de 2013, p.4, Anexo 5).

Mas, ser educador e professor não é só uma arte ou só possuir um dom. Ser educador e professor é uma profissão muito rica e gratificante, que embora muitas vezes seja desvalorizada, havendo, até, quem afirme que é uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade acadêmica (como fui ouvindo muitas vezes ao longo deste percurso formativo), é uma profissão nobre repleta de atividades intelectual, reflexiva e investigativa, possuidora de muito rigor e com muita credibilidade acadêmica fundamentada em conhecimentos científicos. Só assim é que o educador e o professor se poderiam tornar verdadeiros mediadores entre as crianças e o mundo que as rodeia. Apenas dessa forma, os educadores e professores conseguiriam criar ambientes desafiantes para as crianças. E só a partir dos seus educadores/ professores é que aquele que ousou desvalorizar esta profissão conseguiu crescer, aprender e desenvolver-se harmoniosamente.

Academicamente, o professor e o educador progridem ao nível de saberes práticos e saberes teóricos (Altet, 2000). Mas, esta profissão é também um ofício que se constrói ao longo da vida, resultando de interações e reciprocidades entre fatores pessoais e contextuais (Marchão, 2012). Decerto que, a ação do educador e do professor é complexa porque exige a promoção de aprendizagens específicas e intencionais que dependem das características das crianças com que se relacionam no momento e com a especificidade do contexto educativo em que estão inseridos, grosso modo, instável, imprevisível e dinâmico, o que obriga o educador e o professor a conjugar saberes referenciais, conhecimentos e pensamentos reflexivos, conhecimentos do conteúdo, conhecimentos do *currículum*, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais, conhecimento dos aprendentes e ainda conhecimentos acerca de si próprio, acerca da sua arte e do seu dom (*Idem*). O conhecimento profissional do educador e do professor inclui “o saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), o saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber porquê (justificação da prática)” (García, 1999, *cit in* Marchão, 2012, p. 89). É deste modo que o professor consegue centrar-se:

na gestão curricular, dissecando as situações, diversificando as práticas e as metodologias para que todos os alunos aprendam, compreendendo, dando sentido e aprendendo a usar o que se aprende em processos de crescente autonomia.
(Marchão, 2012, p. 93’)

Ser educador e professor é, pois, respeitar a criança em todas as suas dimensões (física, cognitiva, psicológica e social) e ter consciência que a criança é o centro do seu mundo, e que para isso, tem de ser encarada como “um sujeito de direitos e competente” (Zabalza, 1998, p. 19).

Foi nesse sentido, que tentei desenvolver todas as minhas ações pedagógicas durante cada Prática Pedagógica. Ou seja, durante todo este percurso o meu principal foco de interesse foi a criança, independentemente do contexto em que estava a desenvolver a minha prática. Como tal, foi necessário adaptar-me a cada um desses contextos, porque cada qual trazia consigo especificidades distintas de cada grupo de crianças. O que, por conseguinte, me fez colocar em prática todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação de forma a ajustar, adequadamente, a minha intervenção ao grupo com quem estava a intervir. Com esse intuito, empenhei-me em desenvolver competências de observação, de planificação, avaliação e reflexão que me facilitassem esse ajustamento, de forma a compreender e a respeitar o que a

criança faz e comunica, ao mesmo tempo que, tentava dar a entender a cada criança que estava, totalmente, disponível para a escutar e compreender. Assim foi possível esforçar-me para apoiar as intenções das crianças, focalizando-me sempre nos pontos fortes da mesma (Post & Hohmann, 2003).

Em todos os contextos tive necessidade de aprofundar o meu conhecimento acerca das fases de desenvolvimento de cada faixa etária e observar afincadamente cada grupo de crianças para que dessa forma me pudesse adaptar a cada um, do mesmo modo que tive que ter em consideração os contextos distintos de aprendizagem em que nos dois primeiros (Creche e Jardim de infância) estava perante um ensino não formal e nos dois últimos (1.º e 4.º anos do Ensino Básico) perante um ensino formal, o que exigiu da minha parte alterações e adaptações aos níveis da observação, planificação, avaliação, intervenção e reflexão, como explicitarei nos referentes seguintes.

4. Creche, Jardim de infância, 1.º e 4.º anos do Ensino Básico- as minhas principais aprendizagens

Ao longo desta minha caminhada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB tive o privilégio de exercer Prática Pedagógica em quatro contextos educativos distintos, dois referentes à Educação de Infância e dois referentes ao 1.º CEB. E foi a partir destas experiências que eu fui crescendo, desenvolvendo e aplicando inúmeras aprendizagens quer ao nível de conhecimentos teóricos, quer ao nível de conhecimentos práticos. Isto é fui-me formando científica e pedagogicamente, com o intuito de melhorar a minha intervenção durante as Práticas Pedagógicas e preparando-me para a minha vida profissional futura.

Com efeito, “existem diversas áreas do conhecimento que alimentam o ensino, algumas das quais derivadas da investigação e outras das experiências dos professores em exercício” (Arends, 2008, p. 21).

Destas áreas destaco como fundamentais neste meu percurso, as que Schulman (1987) citado por Arends (2008) organizou como componentes essenciais: conhecimento dos conteúdos ou áreas a serem exploradas com as crianças, conhecimento do conteúdo pedagógico, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimentos pedagógicos em geral (estratégias, gestão e organização), conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento do currículo e conhecimento das finalidades, objetivos e valores da educação.

Como é meu objetivo, neste referente, refletir acerca da minha ação pedagógica, centrar-me-ei, essencialmente, no conhecimento sobre os alunos e as suas características; no conhecimento pedagógico geral, destacando as estratégias que valorizei; e, também, no conhecimento dos contextos educacionais. Não esquecendo que todos os outros componentes referidos andam de mãos dadas com estes.

De forma a poder **intervir** junto de cada grupo, de modo consciente e ajustado aos interesses e necessidades dos mesmos, foi necessário recorrer aos processos de **observação, planificação e avaliação/reflexão**, sistematicamente, para conseguir, ou pelo menos tentar, que as crianças permanecessem motivadas, que as salas de atividades/aula se tornassem locais onde as necessidades dos grupos fossem satisfeitas e onde as crianças encontrassem atividades de

aprendizagem interessantes e com significado e onde soubessem que poderiam ter sucesso (Arends, 2008).

Deste modo, para conseguir colocar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem foi necessário **observar** cada grupo e cada criança individualmente de forma a conseguir responder “a quem a criança é e àquilo que a criança precisa” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 17).

Consequentemente, ao atender às particularidades de cada grupo tornou-se mais fácil e, quase espontâneo, criar relacionamentos positivos de afetividade, segurança e estímulo com as crianças, essenciais para o sucesso das suas aprendizagens. Afinal:

À medida que as crianças desenvolvem confiança em seus professores, é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e que façam perguntas quando se sentirem confusas. Todos esses comportamentos promovem a aprendizagem (Stipek, 2006). Os relacionamentos positivos com os professores promovem aprendizagens mais engajadas e níveis maiores de realização (Osterman, 2000; Pianta, 1999) (Jablon et al, 2009, p. 17).

Assim, o ato de **observar** tornou-se fulcral na medida em que me encaminhou para um melhor conhecimento da criança, para uma melhor relação com ela e ainda, para uma melhor intervenção pedagógica, visto que as evidências recolhidas me auxiliaram no momento de **avaliar** o progresso das crianças e a minha ação pedagógica, bem como me fizeram **refletir**, continuamente, sobre toda a minha Prática nos diferentes contextos, pois, só a partir dos dados recolhidos é que conseguimos obter os primeiros elementos caracterizadores do campo pedagógico em questão para podermos construir, em conformidade, os meios e métodos de intervenção (Estrela, 1994).

Resumindo, ao longo destes três semestres, **observar** permitiu-me escutar as crianças, ajudou-me a construir fortes relações de vínculo com cada um dos grupos, respeitando-os e apreciando-os e direcionou-me na promoção de aprendizagens relevantes para as crianças. Da mesma forma que se alicerçou às ações de **planificar, intervir, avaliar e refletir** sobre a minha ação pedagógica, uma vez que a partir do processo de **observação**, “o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, consequentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade” (Pais & Monteiro, 1996, p. 54).

Com efeito, para **planificar**, em qualquer contexto educativo, é necessário concretizar escolhas pedagógicas que sejam adaptadas aos propósitos educativos e às condições concretas em que estamos a intervir (Pais & Monteiro, 1996) e para isso é necessário conhecer muito bem o grupo de crianças por quem estamos responsáveis.

Planificar permitiu-me centrar em cada grupo, refletir sobre as ações pedagógicas, pesquisar informação e questionar algumas ideias, com o intuito de tentar proporcionar o máximo de qualidade educativa. Isto porque, a **planificação**:

(...) é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, cit in Rosa & Glavão, s.d., p.4).

Posto isto, percebe-se que:

A planificação do professor é um processo complexo. A planificação interage com todos os outros aspetos do ensino e é influenciada por muitos factores. Compreender o processo de planificação e dominar as especificidades da planificação são competências importantes para os professores principiantes (Arends, 2008, p. 100).

Efetivamente, a **planificação** “abrange quase tudo o que os professores fazem” (Arends, 2008, p. 101), pois é um processo cíclico influenciado pelas observações, pela avaliação posterior à intervenção e pela reflexão contínua do processo de ensino-aprendizagem (Arends, 2008). Bem como, antecipa a gestão e a organização das atividades, do grupo, do tempo e do espaço (*Idem*).

O que quer dizer que “(...) planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente” (Dias, 2009, p. 29).

Assim, considero que enquanto futura educadora/professora foi essencial experienciar e refletir acerca da importância da **planificação** (e conseqüentemente da **intervenção**) na atividade docente, porque **planificar** permite cruzar dados, problematizar e refletir, exercícios cognitivos, que considero essenciais para um educador/professor de excelência.

Tal como a observação e a planificação (e intervenção), também a **avaliação** e a **reflexão** fazem parte das competências inerentes aos profissionais de educação. Por um lado, porque a **avaliação** permite acompanhar a evolução de qualquer aprendizagem, permitindo ao professor verificar o (in)sucesso da sua consecução (Roldão, 2003 *cit in* Dias, 2009) e, por outro lado, porque permite ao professor **refletir** acerca da sua própria ação pedagógica, possibilitando a reformulação do seu plano de forma consciente.

Efetivamente, “a **avaliação** deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspetiva de regulação do ensino-aprendizagem” (Pais & Monteiro, 1996, p.43) pois admite uma recolha sistemática de informações que levam à tomada de decisões adequadas às necessidades e interesses das crianças, bem como do próprio sistema educativo (*Idem*).

Ao longo de todas as Práticas Pedagógicas, fui incentivada a realizar avaliações contínuas. Mas, este processo tornou-se, sem dúvida, na minha maior fragilidade porque foi muito difícil documentar a **avaliação** realizada. Isto quer dizer que, através da **observação** consegui, muitas vezes, recolher informações acerca dos pré-requisitos que as crianças possuíam, verificar se as crianças tinham ou não compreendido determinado conteúdo e tomar decisões de forma a ajustar a minha ação às necessidades das crianças, tentando auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades, como exemplificarei adiante. Mas, avaliar de forma formal não consegui com sucesso pois senti muitas dificuldades em construir instrumentos de avaliação que me permitissem realizar este processo eficazmente.

Ainda assim, nunca desisti de avaliar por pensar que não conseguia. Tentei superar essa dificuldade, observando os alunos e refletindo sobre a minha prática, diariamente, e registando, de forma breve, todas as informações recolhidas quer nas contextualizações que cada planificação apresentava quer nas reflexões escritas, semanais, que redigia.

Desta forma, apesar não ter conseguido compilar em documentos as avaliações realizadas para que posteriormente fossem analisadas, interpretadas e comparadas, consegui, sob o meu ponto de vista, recolher informações pertinentes acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças que me possibilitaram reformular e ajustar a minha planificação e a minha ação de forma consciente às necessidades de cada grupo.

A partir da **avaliação** realizada, com o auxílio da observação constante que em todos os contextos educativos fui efetuando, tentei refletir sempre em consciência acerca das minhas decisões. Assim, tentei sempre “olhar para trás” e pensar no que fiz e porque fiz, tentei procurar o que poderia ter corrido melhor e nos modos de melhorar as ações menos bem conseguidas, tentei estabelecer objetivos de ações a melhorar e tentei sempre realizar diversas leituras que me auxiliassem nesse processo.

Desta forma, sem dúvida, que a partir do primeiro contexto de 1.º CEB, **refletir** acerca da minha ação pedagógica se tornou num processo muito mais rico, para mim, porque através do trabalho em par pedagógico consegui de forma mais ajustada **refletir** sobre o observado e o vivido, o que, com certeza, se tornou num enorme potencial para o meu desenvolvimento profissional (Dias, 2009), uma vez que foi possível **refletir** acerca do processo de formação, analisar as minhas ações e compará-las com as ações da minha colega, questionar a minha colega sobre o porquê de determinadas decisões pedagógicas e partilhar ideias, dificuldades, ambições e angústias (*Idem*).

Centrando-me, agora, nos diversos contextos de ensino que experienciei, o primeiro foi em **Creche**, numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) situada no concelho de Leiria, com um grupo de 15 crianças, com 1 e 2 anos de idade.

Ao longo das cinco semanas neste contexto aprendi que a **Creche** é um contexto educativo destinado a crianças entre os 3 meses e os 3 anos de idade e que “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Instituto de Segurança Social, 2010, p. 1).

Aprendi que essas competências e capacidades são desenvolvidas tomando como princípio base as necessidades de cada criança. Necessidades essas, físicas (como comer, beber, dormir), de segurança (como um contexto previsível, regras), de afeto (abraçar, tocar, cuidar), de reconhecimento e afirmação (sentir-se escutado, aceite no grupo, valorizado), de se sentir competente alcançando objetivos, descobrindo o desconhecido, e, também, necessidade de significados e valores, isto é uma boa relação consigo e com os outros (Portugal, 2012).

Para que a minha ação pedagógica neste contexto fosse positiva tive de tomar em consideração que “as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem” (Instituto de Segurança Social, 2010, p.1) e que, por isso, é fundamental compreender que “todas as crianças possuem o seu próprio padrão de desenvolvimento” (*Idem*) para que os cuidados prestados sejam de excelência. Por isso, é, também, importante que “este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (Instituto de Segurança Social, 2010, p.2). Pois, como afirma Gabriela Portugal (2012, p. 5):

GARANTIDA A SATISFAÇÃO DAS SUAS NECESSIDADES, ESTÃO REUNIDAS AS CONDIÇÕES BASE PARA A CRIANÇA CONHECER BEM-ESTAR EMOCIONAL E DISPONIBILIDADE PARA SE IMPLICAR EM DIFERENTES ACTIVIDADES E SITUAÇÕES, ACONTECENDO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS, CONSUBSTANCIADO EM FINALIDADES EDUCATIVAS.

Depois de ter investigado o que caracterizava o contexto **Creche**, tentei debruçar-me sobre as características do grupo de crianças com quem intervim de forma a ajustar a minha prática ao seu padrão de desenvolvimento. Isto é, fui tentar compreender quem eram aquelas crianças, que particularidades as distinguiam de outras crianças, de que necessidades eram detentoras e quais eram os seus interesses. Foi então que aprendi que as crianças situadas na primeira infância são exploradoras ativas, recorrendo aos seus sentidos e aos seus movimentos corporais para essa atividade exploratória. Isto significa que as crianças experimentam através do seu corpo, coordenando as suas ações, os seus sentidos e os seus sentimentos (Dias & Correia, 2012). É, sobretudo, através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia e é nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que a criança se apropria do mundo e se vai desenvolvendo.

Na minha relação com as crianças, tentei valorizar ao máximo o contacto físico com as mesmas porque compreendi que “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2003, p. 69).

Bem como tentei sempre proporcionar um clima seguro com propostas educativas de interesse, esforçando-me por apoiar “o desejo natural de exploração sensorial que as crianças até aos 3 anos apresentam” (Post & Hohmann, 2003, p. 114).

Nesse sentido, ao longo de toda a minha intervenção e ao longo de todas as propostas educativas que tentei implementar com o grupo, as minhas intencionalidades educativas prendiam-se, fortemente, em permitir que a criança se sentisse num ambiente agradável e em que gostasse de estar; desenvolver uma relação de proximidade com cada criança promovendo, assim, a segurança e auto estima; permitir que a criança compreendesse as rotinas da sala e, também, promover o conhecimento de si próprio e do outro, como ainda, promover oportunidades de exploração sensorial quer ao nível, da audição, do tato, do olfato e do paladar (Planificação de 15 a 24 de outubro de 2012, Anexo 6), reconhecendo a importância de ter em consideração que “o tempo de atenção das crianças varia de acordo com a motivação, com a atividade e com a disponibilidade ou predisposição da criança para a atividade” (Reflexão de 8 a 25 de outubro de 2012, p.3, Anexo 7), e consciencializando-me, também, que:

todas as crianças têm um tempo próprio para a sua aprendizagem daí que é importante que o material que se explore num dia continue ao alcance das crianças na sala de actividades para que estas possam explorar sempre que sentirem necessidade, bem como é pertinente a repetição de actividades do mesmo tipo, e ainda desenvolver outras actividades recorrendo a material que já foi colocado à disposição do grupo (Idem).

Tal como em Creche, também na minha segunda experiência de Prática Pedagógica, em **Jardim de Infância** (que decorreu na mesma instituição referida, anteriormente, com um grupo de 23 crianças compreendidas entre os 3 e os 4 anos), tentei adquirir mais conhecimentos acerca do contexto educativo e acerca do desenvolvimento infantil das crianças compreendidas na segunda infância.

Acerca deste contexto educativo aprendi que o **jardim de infância**:

(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p. 15)

Aprendi, também, que no **jardim de infância**, as crianças devem ter acesso a diversas vivências que lhes proporcionem ambientes ricos de aprendizagem. Esses ambientes devem ser regidos pelo tempo próprio das crianças, pelas necessidades e curiosidades das mesmas, e, não menos importante pela gestão feita pelo educador aos níveis das propostas educativas, da organização do grupo, do tempo e do espaço (Santos, 2010).

Com estas crianças, fui aprendendo ao longo das 10 semanas de intervenção que, tal como no contexto de creche, a rotina é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas porque:

Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interacções com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. Ter esta figura como uma “base” garante um sentido de segurança para a criança muito pequena que está fora de casa (Post & Hohmann, 2003, p. 15)

Por outras palavras, seguindo as ideias de Proença (2004, p. 13):

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o quotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Assim, durante todo meu percurso neste contexto, as rotinas foram alvo de grande preocupação minha e, nesse sentido, tentei sempre ter em consideração o tempo previsto para as mesmas, tentando melhorar de planificação para planificação esse aspeto.

Um exemplo dessa minha preocupação está representado na minha planificação de 14 de janeiro de 2013 (Anexo 8), em que descrevi o tempo previsto, as intencionalidades educativas que estavam por detrás do momento da rotina e as competências que esperava que as crianças atingissem com aquele momento, como também delineei momentos de tarefas em grande grupo, de tarefas em pequeno grupo e de brincadeira livre, nunca esquecendo que algumas crianças tinham aulas de psicomotricidade e “jardim das artes”.

Detalhando um pouco melhor: todos os dias estavam destinados cerca de 20 minutos para o acolhimento das crianças na sala polivalente. Esse era o período previsto para a chegada à instituição de todas as crianças. De seguida, estavam destinados cerca de 30 minutos para a rotina da manhã na sala de atividades, onde as crianças partilhavam pequenas experiências e desejos, onde registavam as suas presenças, onde era determinado o chefe do grupo e onde se

cantavam os bons dias e onde se destacava o dia da semana em questão. Posteriormente, tentei sempre, incluir um elemento integrador ao longo da semana, e para tal, estava, também, um tempo destinado à sua exploração, mais ou menos 15 minutos. Era nesse momento que se dava o mote para a proposta educativa em grande grupo e onde se davam as indicações claras para a tarefa pretendida. Depois do elemento integrador e antes do grupo se organizar para a tarefa, estavam destinados cerca de 10 minutos para o lanche da manhã e para a higiene. Finalmente, dava-se início à atividade em grande grupo ou em pequeno grupo, sendo que quando era proposta alguma atividade em pequeno grupo, as crianças iam rodando pelas áreas da sala, brincando livremente até chegar a sua vez de participar na proposta educativa. No final, era tempo da higiene antes de almoço e de seguida era tempo de almoçar, onde eu e a educadora cooperante fazíamos questão de almoçar, também, junto das crianças para que elas visualisassem como nós comíamos e como nós segurávamos nos talheres, auxiliando, sempre que necessário, as crianças com maiores dificuldades. No fim de almoço, as crianças voltavam ao momento de higiene e preparavam-se para dormir a sesta, período esse que rondava mais ou menos 2 horas. Quando as crianças acordavam, era tempo de arrumar a sala e fazer a higiene antes do lanche. Posteriormente, as crianças iam lanchar e no fim era tempo de brincadeira livre.

Excepcionalmente, esta rotina era contornada pelas atividades de psicomotricidade e “jardim das artes”, onde as propostas educativas em grande grupo tinham uma duração menor, ou onde o grupo era dividido em dois, e cada grupo fazia a proposta educativa depois ou antes da atividade extra curricular, dependendo do grupo que ia primeiro a essa atividade.

Compreendi também que a criança é o principal sujeito do processo educativo e, por isso, mais importante do que dar prioridade ao produto final da tarefa, é esforçarmo-nos para que todo o processo da proposta educativa seja, realmente, desafiante para a criança e para o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Deste modo, ao longo desta etapa, esforcei-me por proporcionar à criança um papel ativo e competente, e tentei que a motivação para as suas aprendizagens resultasse num interesse seu intrínseco (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011):

(...) de semana para semana tenho-me esforçado em tomar mais atenção ao meu papel enquanto adulta responsável por organizar o ambiente e observar atentamente a criança para lhe poder responder significativamente, ao papel da criança enquanto ser competente e ativo e, também, tentando ao máximo proporcionar um ambiente de pedagogia em participação (...) (Reflexão de 10 a 13 de dezembro de 2012, p.7 Anexo 9)

Para conseguir ir ajustando a minha prática com o papel ativo das crianças, foi importante perceber as características deste grupo, para que dessa forma conseguisse pensar pedagogicamente em função das necessidades e interesses do mesmo.

Como já referi, as crianças com quem intervimos tinham entre 3 e 4 anos. Era um grupo misto, muito bem disposto, muito participativo e muito curioso.

Segundo Piaget citado por Papália, Olds & Feldman (2004), este grupo de crianças situava-se no estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Nesse sentido, as crianças estariam em fase de desenvolvimento para o uso de símbolos, para a compreensão de identidades, para a compreensão de causa-efeito, para classificar, para compreenderem o número, para a predisposição das relações sociais, e, também, para compreender e antever alguns aspetos da sua

rotina. Contudo, seria, também, normal, que as crianças não fossem capazes de se descentrar, de compreender certas transformações, de valorizarem muito o concreto, de assumir que todos pensam como ela e de dar vida a seres inanimados.

Ao nível motor, as crianças, de acordo com Papália *et al* (2004), entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras. Assim estão em fase de aquisição de competências motoras grossas e finas, da mesma forma, que começam a assumir a sua lateralidade.

A par desta pesquisa que senti necessidade de realizar, observar as crianças foi muito importante para mim porque compreendi algumas das suas preferências e, também, algumas das suas dificuldades, como posso ilustrar, sucintamente, na tabela seguinte:

Tabela 1- Principais preferências e dificuldades apresentadas pelo grupo de crianças do jardim de infância

Preferências:	Dificuldades:
<ul style="list-style-type: none"> • Relação com personagens de fantasia; • Leitura; <p>(Reflexão de 29 a 31 de outubro de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequenciar, corretamente, a serie numérica 1,2,3,4,5. • Utilizar corretamente o garfo e a faca. • Pegar num material riscador. <p>(Reflexão de 12 a 15 de novembro de 2012)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expor trabalhos para a comunidade apreciar. • Jogos e histórias interativas. <p>(Reflexão de 19 a 22 de novembro de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar dentro dos limites das imagens. • Movimento “pinça”. <p>(Reflexão de 19 a 22 de novembro de 2012)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades com música. • Atividades com expressão motora e dramática. • Brincar ao faz de conta. <p>(Reflexão de 7 a 10 de janeiro de 2013)</p>	

Desta forma, apesar das dificuldades iniciais que senti, tentei apoiar, sempre que possível, a aprendizagem ativa das crianças, proporcionando-lhes a ação direta sobre diferentes materiais, objetos e experiências de acordo com a sua motivação intrínseca e incentivando a reflexão sobre as suas ações.

Ao longo das semanas fui aprendendo a enriquecer as minhas propostas educativas a partir da escuta das crianças, e no final, com todas as aprendizagens que desenvolvi, penso que consegui construir um plano rico e realmente interessante para o grupo, na medida em que as oportunidades de aprendizagem surgiram a partir de questões lançadas pelo grupo e também, em atividades que, ao longo do tempo me fui apercebendo que eram do seu agrado:

A semana de 14 a 17 de janeiro de 2012 foi, totalmente, planificada por mim e chegada a etapa final de prática pedagógica, o resultado não poderia ser melhor, na minha opinião.

(...)

O subtema integrador “A chuva” veio ao encontro de um dia chuvoso (...) em que as crianças, no final do lanche comentaram que não poderiam ir brincar para a rua porque estava a chover e, aproveitando esse comentário, pensei que seria importante provocar o grupo com uma questão-problema: “porque é que chove?”. Assim, lancei a questão ao grupo e surgiram algumas respostas como “porque é

inverno” ou “porque estão nuvens cinzentas no céu”, e questionei se gostariam de aprender o porquê de chover na semana seguinte, ao que o grupo, de forma unânime, respondeu positivamente.

Tomando esse interesse do grupo (...), reflecti sobre o que este grupo iria gostar de realizar e no que o grupo ainda necessita de desenvolver. Esta reflexão foi possível porque ao longo destas 10 semanas de prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância tive possibilidade de manter uma relação muito próxima com este grupo de crianças e deste modo, consegui conhecer um pouco o tipo de propostas que este grupo mais admira e perceber, também, algumas dificuldades que o grupo apresenta. (Reflexão de 14 a 17 de janeiro de 2013, p.1, Anexo 10).

Com efeito, sinto que aprendi muito neste contexto e hoje, estou mais atenta às questões de organização do espaço pedagógico, de organização de materiais pedagógicos, de organização do tempo pedagógico, da interação fundamental adulto-criança e da organização dos grupos de aprendizagem. Bem como estou completamente consciente da importância de planificar junto da criança, de escutar a criança, estar atenta às suas opiniões, deixar que a criança seja uma exploradora ativa, de refletir junto da criança e partir sempre dos seus interesses, valorizando as suas motivações de forma a conseguir ultrapassar as suas dificuldades.

Detentora de características divergentes mais acentuadas que nas duas valências anteriores foi a Prática Pedagógica nos dois contextos de Ensino do **1.º CEB**, existindo, também, diferenças significativas entre os **1.º e 4.º anos de escolaridade**.

No **1.º CEB**, as crianças encontram-se numa modalidade formal de ensino, pelo que “a escola imprime toda uma série de formas de estar e de aprender de natureza diferente das experimentadas na família e no pré-escolar” (Matta, 2001, p. 338). As aprendizagens neste contexto tendem a ser elevadas a um maior nível de abstração que as experiências anteriores e são conduzidas em função de objetivos já definidos previamente e a longo prazo (*Idem*), centrando-se, em grande parte, no cumprimento dos programas estipulados pelo Ministério da Educação.

A minha primeira experiência em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico incidiu numa turma de 22 crianças que frequentavam o **1.º ano de escolaridade** numa escola pública do Ensino Básico no concelho de Leiria.

Confesso, que me assustou bastante a ideia de exercer a minha prática pedagógica com uma turma de **1.º ano** porque por um lado ainda não tinha feito o distanciamento necessário das duas práticas anteriores (em creche e jardim de infância), e por outro lado porque detinha de outros receios:

A minha maior angústia era perceber como é que conseguiria conduzir a aprendizagem das crianças na leitura e na escrita. Outros receios prendiam-se com a atitude dos alunos face à minha presença, com as dúvidas de como conseguiria gerir o programa das diferentes áreas curriculares, tornando momentos de aprendizagem interessantes e motivadoras para a turma, e como conseguiria controlar o grupo, visto que são crianças que se encontram no 1º ano do Ensino Básico, e, provavelmente, ainda não conseguiriam respeitar as regras de sala de aula e manterem-se atentos tantas horas seguidas (reflexão de 25 a 27 de fevereiro de 2013, p. 1 Anexo 11).

Efetivamente, verifiquei com esta experiência, através de diálogos com a professora cooperante e com observações da turma, que a entrada no 1.º ano do Ensino Básico implicou por parte das crianças “um esforço imenso para se adaptar” (Matta, 2001, p. 338) a este novo universo, “

desconhecido e exigente” (*Idem*). Desta forma, um dos meus principais objetivos, para além de estabelecer uma relação de afeto e segurança com o grupo e proporcionar experiências significativas de aprendizagem ao mesmo, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, valorizando os seus interesses e considerando as suas dificuldades, foi tentar integrar esta turma de uma forma ajustada e adequada a este ciclo de estudos pois, “ a adaptação nesta primeira ruptura institucional, que representa a passagem do pré-escolar para a escola, é determinante na evolução do percurso escolar da criança” (Zazzo, 1988, *cit in* Matta, 2001, p. 338). Assim, durante toda a minha prática valorizei a reflexão permanente relativa à minha Prática Pedagógica e ao meu estilo de ensino de modo a facilitar a participação do aluno nos processos de apropriação de regras e saberes escolares (Matta, 2001).

Assim, ao longo destas 15 semanas neste contexto reforcei a aprendizagem de que para uma boa ação pedagógica temos sempre de ter em consideração as necessidades, habilidades e interesses dos alunos; os conteúdos a ensinar; as finalidades do ensino e os métodos de ensino (Augusto e Pacheco, 1990)

Nesse sentido, esforcei-me sempre por tomar como ponto de partida os interesses do grupo e, por isso, ao nível das estratégias mais frequentes recorri a atividades lúdicas, que partissem do concreto e de situações reais próximas das crianças, com muitos materiais integradores alusivos à temática em estudo, que em grande parte, eram passíveis de serem manipulados por cada criança, isto porque aprendi que:

- *As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;*
- *O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.* (Nunes *cit in* Maurício, s. d.)

Aprendi também que, as planificações nem sempre orientam a aula na sua totalidade porque, se queremos valorizar os reais interesses das crianças temos muitas vezes de contornar o planeado para satisfazer esses mesmos interesses:

O professor jamais poderá prever totalmente o que ocorrerá na sala de aula porque a turma, numa perspectiva ecológica, é um espaço peculiar de encontro, caracterizado pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade (Augusto e Pacheco, 1990, p. 19).

Recordo-me, por exemplo, que no dia 29 abril de 2013, quando estava junto da turma a analisar o calendário mensal para escrevermos a data, como fazíamos todos os dias no início da aula, um aluno interveio dizendo que o número 29 era um número ímpar, conteúdo este que a turma ainda não tinha explorado. Partindo dessa intervenção, muitas dúvidas se levantaram “o que são números ímpares?”, “como é que sei que é um número ímpar ou não ímpar?”.

Naquele momento senti que não podia “cortar” a curiosidade natural das crianças porque “aproveitar o potencial que o individuo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador” (Brunner, 1991, *cit in* Mota & Pereira, s.d. p. 3).

Então, achei que deveria colocar o que havia planificado um pouco de parte e deveria estimular e desvendar aquelas curiosidades apresentadas pela turma. Expliquei então o que era um número ímpar e o que era um número par e, de seguida, levei os alunos a sugerirem vários números para

que os pudéssemos agrupar em números pares ou em números ímpares. Aproveitando a mesma linha orientadora passei então para a tarefa que estava planeada. Era uma tarefa de consciência fonológica que se intitulava “A coruja e a centopeia vão às compras” (Planificação de 29 de abril de 2013, 1.º Bloco da manhã, Anexo 12) e a partir desses dois animais, após a explicação de que animais eram e algumas curiosidades, como, por exemplo, a centopeia ter o número de par de patas sempre em número ímpar, prolongamos um pouquinho a análise dos números pares e dos números ímpares. Eis um exemplo de um diálogo que surgiu nessa atividade:

Jéssica- “O que querará dizer que a centopeia tem o número de par de patas em número ímpar?”

Aluno- “quer dizer que tem, por exemplo, cento e uma patas. Porque centopeia parece cem, e se é ímpar poderá ser cento e uma patas”.

Jéssica- “Então e qual é a diferença entre ter o número de par de patas ímpar e ter o número de patas ímpar?”

Aluno- “ ahhh, se tem par de patas quer dizer duas a duas”

Jéssica- “Muito bem, então a nossa centopeia poderá ter, por exemplo quantos pares de patas?”

Aluno- “Como é muito grande, pode ter, por exemplo, 13 pares de patas”

Jéssica- “Muito bem, então e agora, se a nossa centopeia tem 13 pares de patas, quantas patas tem?”

Aluno- o aluno foi ao quadro e fez em esquema, mais ou menos como o que apresento:

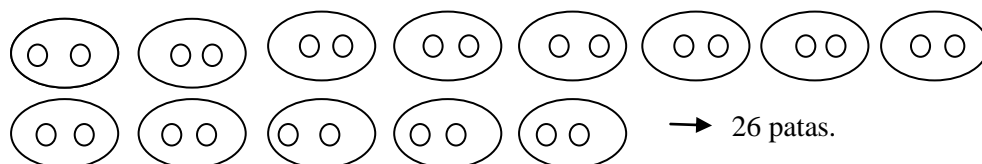


Figura 1- Esquema feito pelo aluno

Ao mesmo tempo, a turma resolveu a mesma situação problema e daí surgiram várias estratégias, o que resultou num excelente debate de ideias entre os alunos que promoveu não só a reflexão sobre cada estratégia apresentada, como o conhecimento de novas estratégias, na seleção da estratégia mais eficaz para a resolução daquele problema e também no desenvolvimento da comunicação matemática.

Esta atividade é um exemplo, de muitos que aconteceram ao longo de todo o meu percurso neste mestrado, em que aprendi que:

Dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento de prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira- Formosinho, 2008, p. 79).

E aprendi também que:

O método de descoberta não só ensina a criança a resolver problemas da vida prática, como também garante a ela uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento, possibilitando assim economia no uso da memória, e a transferência da aprendizagem no sentido mais amplo e total (Mota & Pereira, s.d., p. 3).

Efetivamente, esta experiência foi sem dúvida muito rica para mim porque aprendi muito e me despertou o interesse para o 1.º CEB que até então, não era bem a minha valência de eleição.

Para além das aprendizagens que já referi, muitas outras surgiram e outras foram reforçadas com esta experiência no **1.º ano do 1.ºCEB**. Destaco as que considero que resumem toda a minha ação pedagógica, neste contexto:

Ao nível da planificação, para além de ter de ser bastante flexível, aprendi, também, que nos devemos focar, no momento da sua conceção em sete questões base:

(...) “o que vamos ensinar?”, “qual o perfil dos alunos a nos vamos dirigir?”, “Quais são os pré-requisitos dos alunos?”, “vamos ensinar a partir de onde?”, “como vamos implementar o método de ensino-aprendizagem?”, “qual a finalidade das atividades propostas?”, “com que materiais vamos implementar as atividades planificadas?” (Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, s.d.)

Inicialmente, queríamos incluir o máximo de conteúdos possíveis para que ocorressem muitas aprendizagens e o programa fosse alcançado, destaco o exemplo da semana de 2 e 3 de abril:

Deste modo, tendo em conta a planificação apresentada, hoje considero que era demasiado ambiciosa (...). Como referi, a planificação era demasiado ambiciosa, era muito extensa, o que resultava em demasiados conteúdos para dois dias apenas. Tinha sido importante ter seleccionado, de todos os conteúdos sugeridos pela professora cooperante, aqueles que eram mais importantes, face às necessidades do grupo e ao interesse do mesmo. No entanto, apercebe-me desse erro após o primeiro dia de intervenção, o que me fez seleccionar, para o dia seguinte, os conteúdos mais relevantes a serem explorados (Reflexão de 2 e 3 de abril de 2013, Anexo 13)

Neste sentido, aprendi que :

Selecionar os conteúdos é essencial para o sucesso das aprendizagens: pois como afirmam Ribeiro e Ribeiro (1990), a selecção de conteúdos e objectivos é a decisão crucial de quando se planifica pois é daí que advém o valor das aprendizagens que o professor propõe aos seus alunos (Reflexão de 2 e 3 de abril de 2013, Anexo 13).

Neste contexto aprendi também que, tão essencial como seleccionar os conteúdos, é tentar interliga-los com uma sequência lógica porque “o centro essencial da actividade não é aquele que ensina, mas sim o que aprende” (Not, 1991, p.18), quer isto dizer que o nosso principal foco de interesse são as crianças e, também, porque a criança tem o desejo de saber tudo de uma vez só, o que, por vezes é difícil, e se o aluno não compreende a utilidade do objeto de estudo, se pensa em conteúdos de forma isolada, as aprendizagens escolares podem resultar em desinteresse por parte do mesmo (*Ibidem*).

Atendendo a estas aprendizagens, apostámos em várias estratégias e tentámos que todas elas fossem originais e diferentes de semana para semana. As estratégias que utilizámos foram sempre pensadas em função das necessidades e dos interesses do grupo. Nesse sentido, esforçamo-nos por construir muitos materiais, alusivos às temáticas de estudo, optámos, várias vezes, por recorrer a materiais que estavam disponíveis na nossa escola e, quase sempre tivemos a preocupação de, por um lado, nos centrarmos no programa, e por outro, em transportar os conhecimentos adquiridos nas Unidades Curriculares, nomeadamente na de Didática do 1.º Ciclo. Exemplo disso foram os jogos que construímos, atividades experimentais que realizámos e estratégias de aprendizagem que implementámos nas diversas áreas do conhecimento. Destaco alguns exemplos:

Em termos de materiais construídos, destaco o jogo “A coruja e a centopeia vão às compras” (Anexo 14), a história construída por nós “O patinho que perdeu o Q” (Anexo 15) e os respetivos fantoches, o jogo de matemática “O código das cores” (Anexo 16), entre muitos outros.,.

Relativamente a materiais que levámos para exploração da turma destaco as lupas, as fitas métricas, o material *Cuisenaire*, sólidos geométricos, livros, vídeos, entre muitos outros.

Ao nível das estratégias de ensino- aprendizagem aprendidas nas Unidades Curriculares e implementadas em sala de aula destaco, de entre muitas outras, a importância do lúdico, o uso da narrativa e o fio da história.

O lúdico foi uma estratégia que sempre nos auxiliou para o sucesso das nossas atividades porque este permite despertar no aluno o desejo de saber, a vontade de participar na aula de forma ativa e significativa, para além de que,

“A importância do lúdico está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de resolução de problemas. Assim, ela é colocada diante de atividades que lhe possibilitará conhecer a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados no futuro” (Tavares, 2010, p. 234).

Da mesma forma, o uso da narrativa e o fio da história foram estratégias interessantes porque para além de serem um elo que permitia fazer a ligação de quase todas as áreas do conhecimento, as crianças interessavam-se imenso e mostravam-se muito participativas talvez porque, “toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (Freitas & Solé, 2003, p. 217).

E também porque apesar dos conteúdos ou a aula não serem uma história, eles detêm de um grande carácter narrativo pelos seus segmentos (*Ibidem*). Deste modo, “o uso da narrativa funciona como uma ferramenta do espírito particularmente apropriada para atribuir sentido ao real e o tornar, digamos humanizado” (Roldão, 1995, p.3).

Finalmente, no que diz respeito ao recurso do fio da história, esta foi uma estratégia desafiante e que levou os alunos a adquirirem inúmeras aprendizagens nomeadamente ao nível da sequencialização, da estrutura de textos e da aprendizagem da leitura e da escrita, não esquecendo o trabalho de grupo, a partilha de ideias, e, também, o registo.

O fio da história é uma estratégia que assenta na construção de uma narrativa, partindo de imagens ou conteúdos alusivos a uma determinada temática, pelos alunos:

O fio da história é importante porque:

“Baseia-se em princípios que estimulam a imaginação da criança, que a envolvam em realidades enriquecedoras e significativas. Coloca em questão a forma como são encarados certos princípios como por exemplo que a aprendizagem das crianças se faz do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido” (Egan, 1994 cit in Freitas & Solé, 2003, p. 218).

Esta estratégia é ainda importante e enriquecedora porque se centra nos alunos, fazendo apelo às suas experiências e conhecimentos prévios; é, normalmente, motivadora para as crianças; orienta no processo de ensino-aprendizagem quer o aluno como o professor, permite que

problemas de difícil resolução sejam solucionados, como por exemplo os que envolvem valores, propicia o respeito entre a turma, permite que seja utilizado o computador, auxilia no desenvolvimento de cada aluno através de uma prática cooperativa, e, pode ser uma prática repetida porque não se causa repetidor, uma vez que os temas abordados serão sempre diferentes e permite até escrever uma conclusão de um determinado conteúdo explorado (Freitas & Solé, 2003).

A par destas aprendizagens, muitas outras surgiram, nomeadamente nos campos de organização do tempo das atividades, de gestão e controlo do grupo e de disciplina em sala de aula.

Ao nível da organização do tempo, para além, da seleção de conteúdos que já referi, aprendi também que devemos disponibilizar mais tempo para os conteúdos que são iniciação e para os conteúdos onde os alunos demonstram mais dificuldades.

No que concerne aos níveis de gestão e controlo do grupo e disciplina em sala de aula aprendi bastante porque na turma onde exercia a minha Prática Pedagógica existiam algumas crianças que exigiam muito de nós nestes âmbitos, nomeadamente uma criança com perturbação de oposição e comportamento desafiante, outras com problemas ao nível da linguagem e duas outras que estavam a repetir o 1.º ano pela segunda vez. Assim, foi essencial observar muitas vezes estas crianças em particular, adequar estratégias de ensino, reforçar algumas aprendizagens, saber manter a calma, refletir junto das professoras cooperante e supervisora e, não menos importante ler alguma bibliografia que me apoiasse no sucesso da gestão da turma, no controlo e disciplina da mesma.

Através dessas observações, de todas as reflexões e a partir da bibliografia lida e, também, a partir da convivência com a turma aprendi que, primeiro que tudo é importante que os alunos tenham uma ligação segura connosco, e esse foi o meu primeiro passo. Tentei, primeiramente aproximar-me das crianças e criar elos de afinidade com as mesmas. Posteriormente tentei refletir em quatro pontos que Santos (2007) referenciando Gilberts & Lignugaris-Kraft (1997), considera como fulcrais para uma boa gestão do ambiente educativo:

(...) (1) disposição do ambiente físico de forma a facilitar a gestão dos alunos; (2) formulação de um padrão de comportamento dos alunos na turma; (3) implementação de estratégias para aumentar o comportamento adequado e diminuir o apropriado e (4) avaliar ou mediar a eficácia das estratégias implementadas.

Depois de refletir, verifiquei que o ambiente físico estava positivo porque conseguia circular por toda a turma e ver todos os alunos. A formulação de comportamento dos alunos também já estava delineada, faltavam, pois, as estratégias e a avaliação das mesmas. Então, antes de implementarmos estratégias fomos estudar o que alguns autores defendiam e partir da leitura de Moreira (2002), aprendemos que o melhor era iniciarmos por experimentar 6 estratégias que o autor considera a base do controlo do grupo:

- 1) *Testemunhação- capacidade de o professor comunicar à turma que se apercebe do que se passa na sala de aula, mesmo quando está de costas voltadas.*
- 2) *Atenção simultânea- estar atento a várias situações ao mesmo tempo.*
- 3) *Ritmo de aula e suavidade de transição entre tarefas- evitar saltos na matéria, começar uma atividade deixando-a a meio, fazer discursos e sermões, fazer demasiadas recomendações sobre a tarefa ou sobre o material.*

- 4) *Variedade de estímulos oferecidos ao aluno- diversificar as aulas através de exposição (introduzir a matéria), interação (colocar questões), reflexão (exercícios para os alunos), recurso a materiais de apoio.*
- 5) *Envolvimento activo dos alunos- fomentar o gosto dos alunos pelas matérias, criar tarefas simples.*
- 6) *Agir de forma clara e com firmeza (p. 61).*

Depois de achar estes seis pontos fundamentais, refleti, novamente, sobre a minha ação pedagógica e verifiquei que a *testemunha*ção era realizada, tentava ao máximo prestar atenção simultânea, ao nível da planificação e da atuação, quer eu como a minha colega tínhamos sempre a preocupação de promover suavidade de transição entre tarefas, tentávamos sempre introduzir o conteúdo com algo motivador, interagir com a turma, estimular debates entre a mesma e a construção de materiais foi, sem dúvida, o nosso maior esforço, tentámos, também, criar primeiramente tarefas simples e posteriormente mais complexas. Faltava, pois agir de forma clara e principalmente com firmeza. Isto quer dizer que perdíamos muito tempo na explicação das tarefas e os alunos acabavam por se dispersar e como o mau comportamento aumentava, o nosso nervosismo também. Era aí que estava a nossa maior dificuldade.

Com o decorrer das semanas, fomos aprendendo a gerir e a controlar melhor a turma, utilizando estratégias como:

- 1) Marcação do comportamento de cada aluno numa folha de comportamentos: Esta estratégia tinha como principal objetivo que, no final do dia, os alunos realizassem uma auto e hetero avaliação do seu comportamento. Cada aluno tinha uma folha, nessa folha, cada aluno marcava o seu comportamento com as cores que achavam corresponder ao seu comportamento, naquele dia. A cor verde significava bom comportamento, a cor amarela significava comportamento a melhorar e a cor vermelha significava mau comportamento. Este momento, na minha opinião, foi importante porque o próprio aluno era obrigado a realizar uma retrospectiva do seu comportamento daquele dia e, também, porque a turma opinava acerca da escolha da cor do colega, justificando se concordava ou não. No final da semana, quem tivesse mais sinais verdes era premiado com um autocolante de bom comportamento e quem tivesse muitos sinais vermelhos era visado com um recado escrito na caderneta dirigido ao Encarregado de Educação.
- 2) Planificação de regras com a turma: Esta estratégia foi importante, após algumas chamadas de atenção à turma pelo seu mau comportamento porque tratou-se:

De uma estratégia , com a vantagem de os alunos sentirem que as regras foram definidas por todos, o que fará um maior apelo ao seu sentido de responsabilidade (Cardoso, 2013, p. 194).

Nesse sentido, optámos por dedicar um tempo com as crianças a delinear algumas regras fundamentais de sala de aula. Nesta atividade, cada aluno sugeria uma regra, essa regra era registada no quadro e cada aluno registava, também, no seu caderno diário. Posteriormente, estas regras auxiliaram os alunos na auto e hetero avaliação do seu comportamento pois permitiram que refletissem sobre algumas questões: respeitei as regras todas? Que regras não respeitei? Porquê? O que me levou a não respeitar? O que me proponho fazer para conseguir respeitar as regras que não respeitei?

- 3) Avaliação pela positiva: Esta estratégia foi outra que me auxiliou bastante no controlo do grupo pois permitiu-me distanciar do mau comportamento e aproximar-me antes do bom comportamento conseguido. Isto é, sempre que um aluno agia corretamente era sempre apoiado com uma palavra de apoio e incentivo aquele comportamento adequado. A certa altura, quase todos os alunos queriam ser valorizados por algo de bom que fizessem, e esta postura pela positiva levou a um abrandamento grande do mau comportamento da turma, em geral.
- 4) Utilização de materiais de recurso: Durante grande parte da Prática Pedagógica neste contexto, tentámos que todos os alunos acompanhassem o mesmo exercício ao mesmo tempo, esquecendo-nos de certa forma, que cada criança tem o seu próprio ritmo e, por isso, não podíamos exigir que crianças que já tivessem concluído a tarefa se mantivessem muito tempo em silêncio e sem perturbar as demais. Assim, foi bom incluir tarefas de recurso para as crianças que terminassem as suas tarefas mais rápido porque as mantinha ocupadas, ao mesmo tempo que descontraíam da atividade anterior. As atividades de recurso eram sempre pensadas de acordo com o tema em estudo e eram divididas em atividades de reforço, para aqueles alunos que nos mostravam sentir maior dificuldades, e em atividades de entretenimento como quebra cabeças, fichas de pintura entre outras, para os alunos que não mostravam dificuldades em determinados conteúdos.
- 5) Time- out: Esta estratégia consistiu em fazer-se uma pausa sempre que havia maior agitação e as coisas não estavam a correr bem, por outras palavras:

*Certamente já viu algum jogo de basquetebol ou voleibol: quando as coisas não estão a correr bem os treinadores pedem um time-out, não é?
O time-out enquanto estratégia de disciplina é muito semelhante. Quando as coisas não estão a correr bem, ou seja, quando aparece o mau comportamento, faz-se uma pausa. E o objectivo da pausa, à semelhança do desporto, é interromper e corrigir o que está mal (Moreira, 2002, p. 86).*

Esta estratégia foi importante porque os alunos apercebiam-se do que estava a acontecer e tentavam melhorar o que não estava bem.

- 6) Caderno de desenhos do aluno com comportamento de oposição: Através da observação e da confiança fomos ganhando com o aluno que era mais perturbador, percebemos que ele adorava desenhar e pintar, então chegámos a um acordo com ele: sempre que ele se sentisse mais nervoso, mais agitado podia usar o seu caderno para desenhar e assim não perturbava os seus colegas.
Inicialmente, tive um pouco de receio de adotar esta estratégia porque pensei que ele fosse recorrer constantemente aquele caderno, mas, felizmente, foi uma estratégia muito positiva porque aquela criança realizava as suas tarefas e só no fim é que recorria ao caderno. Esta estratégia, na minha opinião foi um incentivo ao bom comportamento daquela criança, por um lado deu-me a sensação que a criança se sentiu compreendida e não repreendida, e por outro lado esta estratégia aproximou muito esta criança de nós pois ela brilhava sempre que nos mostrava os seus desenhos, que para ela eram pequenas relíquias.

Por fim, referindo-me ainda à disciplina em sala de aula, foi essencial compreender que criança era aquela que tinha perturbação de oposição e comportamento desafiante pois, de facto era

aquela criança que mais perturbava o bom funcionamento das aulas, e para além disso, o nosso papel não era apenas ensinar-lhe novos conteúdos mas também ajudá-lo a superar essa perturbação que o afetava. Aprendi então, que “estas crianças ‘não dão atenção às directivas dos professores, são abertamente desafiantes e, se pressionadas, são passíveis de se tornarem agressivas” (Hall & Hall, 2008, p. 10). Estes alunos, recusam-se a seguir instruções. Não respeitam a propriedade dos outros. Quando o professor tenta estabelecer limites, estas crianças são um modelo de insolência e de rebelião por toda a turma (Hall & Hall, 2008, p. 14).

Contudo, aprendi que “o professor deve não só aguentar este comportamento como ajudar a criança a solucionar-lo” (Hall & Hall, 2008, p. 14).

E se, inicialmente, para mim foi uma tarefa difícil:

(...) de facto, para mim, essa tarefa tem sido das mais difíceis de conseguir (...). Quando esta criança me testa eu sinto-me obrigada a fazê-la “cumprir a lei”, sinto necessidade de obriga-la a respeitar-me, mas o que é certo é que não tem resultado, e quer eu, como o aluno, temos perdido nesta luta de poder (Reflexão de 15 a 17 de abril de 2013, p. 2 anexo 17)

No fim da prática pedagógica, sinto que consegui ajudar um pouquinho este aluno e que ambos aprendemos muito um com o outro e, jamais, esquecerei este menino rebelde por fora mas tão doce por dentro.

Finalmente, no que concerne à derradeira experiência de Prática Pedagógica, esta desenrolou-se numa turma de 23 crianças, que frequentavam o **4.º ano de escolaridade** numa escola do **1.º CEB** situada no concelho da Marinha Grande.

De início, senti, como em todos os contextos anteriores, algum nervosismo. Por um lado, era a última Prática Pedagógica do Mestrado que iria realizar, por outro lado era o peso da responsabilidade acrescida de ser uma turma de **4.º ano de escolaridade**.

Estes receios juntaram-se a outros como a exigência do programa e a preparação para o exame nacional e, também, pelos próprios conteúdos que são lecionados, que pensava exigirem muito mais de mim do que noutros contextos anteriores.

Porém, esta experiência tornou-se logo desde início muito rica em termos de aprendizagens para mim. Como o meu professor cooperante tinha sido colocado pela primeira vez naquela escola, também ele não conhecia a turma que tinha em mãos, então fomos apoiando mutuamente na construção das relações com os alunos e, também, nas planificações diárias. Houve logo desde início bastante diálogo, troca de ideias e de estratégias entre nós, o que foi muito positivo.

Uma das primeiras aprendizagens que surgiu neste contexto foi a importância do professor realizar a avaliação diagnóstica da turma para posteriormente poder delinear planos com estratégias de ensino-aprendizagem ricos e motivadores para os alunos. Esta aprendizagem foi importante, essencialmente por dois motivos, primeiramente porque até à data quer eu, quer o meu par pedagógico nunca nos tínhamos centrado afincadamente na avaliação, sendo este um dos pontos onde nos sentíamos bastante fracas, por isso, começar pelo início do processo de avaliação ajudou-nos posteriormente a melhorar as nossas avaliações futuras, e depois porque este processo nos aproximou bastante do nosso professor cooperante e isso fez-me sentir

integrada como “professora” daquela turma. Fez-me sentir mais segura e autoconfiante por poder partilhar ideias com o professor e, por vezes, ver que aquilo que eu tinha “diagnosticado” realmente fazia sentido.

Assim, a avaliação diagnóstica:

Pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão sendo propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes (Ribeiro, 1997, p.79).

Ou seja, através da avaliação diagnóstica foi possível estabelecer objetivos de formação, escolher métodos e técnicas adequados à realidade onde iríamos exercer a nossa ação pedagógica para podermos construir, em conjunto, um projeto de intervenção eficaz que permitisse combater as maiores dificuldades da turma (Estrela, 1984).

Para isso, durante as primeiras três semanas de Prática Pedagógica neste último contexto, destinadas à observação, este processo foi, de facto essencial, por um lado, porque nos permitiu “caracterizar” a realidade em que intervimos, ou seja, permitiu-nos “proceder ao levantamento de dados significativos para a compreensão da realidade (alunos, professor, escola, meio de influência da escola)” (Estrela, 1984, p. 13); e por outro lado, porque nos auxiliou na escolha de estratégias adequadas para as nossas intervenções no decorrer dessa fase inicial. Afinal, “o professor, para poder intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (*Idem*, p. 26)

À parte de todo o trabalho de observação, o professor cooperante, sugeriu, desde a primeira semana, que intervíssemos duas horas diárias com a turma para que todo aquele processo de diagnóstico se tornasse mais rico e para que nós, estagiárias, percebêssemos algumas estratégias para esse efeito.

Desta forma, como o professor cooperante já tinha realizado uma breve avaliação da turma desafiou-nos a intervir de forma a contornar algumas dificuldades que lhe tinha identificado nomeadamente no que concerne à multiplicação e às estratégias de cálculo mental.

Respondendo ao desafio do professor, propusemos propostas educativas relacionadas com a tábua de Pitágoras (Anexo 18). Considerámos essas propostas pertinentes porque, por um lado, ao seguirem uma lógica recreativa, tornava os desafios mais lúdicos, e por isso, numa fase inicial, foi importante sentir a turma perto de nós e ganhar assim alguma confiança com a mesma. Por outro lado, as propostas apresentadas ganharam alguma força e foram bem sucedidas porque diagnosticámos que os alunos recorriam à memorização da tabuada, sem a compreenderem, o que levava depois a estratégias de cálculo mental um pouco frágeis.

Destas intervenções realizadas ao longo das três primeiras semanas destinadas à observação, construí muitas aprendizagens.

Primeiramente, aprendi que a avaliação (não só a diagnóstica) dos alunos é muito importante quer para eles como para os professores porque me permitiu refletir sobre a minha ação pedagógica e ajusta-la às necessidades e interesses da turma numa perspetiva de melhorar quer o meu desempenho quer o desempenho dos alunos. Fez-me refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, fez-me pensar sobre o que as crianças estavam a aprender e como

estavam a aprender. E isto reproduziu-se ao longo de toda a minha intervenção neste contexto, o que foi muito importante, para concluir com sucesso esta Prática Pedagógica.

Aprendi então que,

Se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem (Alonso, 2002,p.21).

Relativamente à avaliação diagnóstica aprendi que esta tem como principal objetivo “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho” (Cortês, 2002, p. 39), o que, por sua vez, é fulcral pois “pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (*Ibidem*).

Porém, tentei sempre, como alerta Luiza Cortês (2002), não colocar rótulos aos alunos nessa primeira fase, e com o decorrer da Prática Pedagógica fui tentando promover aprendizagens nos alunos a partir desses dados, tendo plena consciência que os dados retirados da avaliação diagnóstica eram temporários e por isso, quer eu, quer a minha colega, tentámos sempre diversificar o tipo de propostas educativas, utilizar estratégias diferentes e complexificar as atividades planificadas, gradualmente.

Referindo-me ainda às aprendizagens das primeiras três semanas, aprendi que “a multiplicação (bem como todas as outras operações e a noção de número e o sistema de numeração decimal) precisa ser construída e compreendida. Essa construção é o resultado de um trabalho mental por parte do aluno” (Gino, Silva, Nunes, Madeira, Tavares & Marques, 2008, p.9).

E, por essa razão o professor deve incentivar essa construção e desvalorizar a memorização dos conteúdos, pois é possível levar os alunos a compreenderem os conteúdos se as estratégias forem eficientes, neste caso o recurso à tábua de Pitágoras resultou muito bem porque os alunos conseguiram, a pouco e pouco, construir e registar os factos básicos que constituem a tabuada (Gino *et al*, 2008).

Ainda no que diz respeito às primeiras três semanas de Prática Pedagógica, reforcei a aprendizagem de que ao longo da minha intervenção tenho de circular por todos os alunos e tenho de conseguir visualizar sempre toda a turma para poder dar resposta a mais do que uma situação em simultâneo (Santos, s.d.), e aprendi também, que quando os alunos dominam a leitura e a escrita o registo de conclusões é muito importante e por isso a informação deve ser breve e clara para que os alunos consigam retirar significado daquilo que escreveram porque:

Quando os alunos copiam os registos do quadro, o nosso objetivo é que eles consigam, posteriormente, ler e compreender o que escreveram, ou seja, o professor pretende que as crianças olhem para o texto e lhe atribuam significado para que consigam, desse modo, reconstruir ideias, os conceitos, os significados (Campos, s.d.).

Assim, ao longo de toda a Prática Pedagógica valorizei o recurso a esquemas pois “os esquemas são importantes porque nos permitem, num relance, ter uma ideia geral e clara da matéria” (Zenha *cit in* Silva, s.d.), para além de que permitem “apresentar os conteúdos de forma clara e

relacionados entre si porque mostram uma relação lógica e hierárquica entre as várias ideias” (Silva, s.d.).

Centrando-me, agora, nas restantes semanas de Prática Pedagógica, ao planificar as minhas intervenções tentei sempre, junto da minha colega, apostar em atividades dinâmicas, criativas e motivadoras para os alunos, partindo daquilo que sabíamos que eram os seus interesses. Nesse sentido, valorizámos bastante, tal como na Prática Pedagógica anterior a interdisciplinaridade de conteúdos, atividades de grupo, recurso às TIC, e tentei, mais uma vez, aplicar na prática o que aprendi nas Unidades Curriculares do presente Mestrado, incluindo as expressões que não foram tão valorizadas no semestre anterior. Tendo sempre em consideração sete itens defendidos por Cardoso (2013, p. 122), que na minha opinião são essenciais:

- 1) *O foco da aprendizagem será sempre o aluno;*
- 2) *Formas de inculir confiança em todo o sistema educativo, em particular no aluno;*
- 3) *Formas de exercer uma cultura de exigência, de disciplina, de autoridade, de honestidade intelectual e de respeito;*
- 4) *Formas de cultivar uma atitude positiva, criativa e inovadora;*
- 5) *Formas de cooperação com os seus pares (...);*
- 6) *Mostrar aos alunos o lado prático das matérias, aliando ao saber-fazer e aplicar;*
- 7) *Fomentar o empreendedorismo e a criatividade;*

Apostar na interdisciplinaridade foi, na minha opinião uma estratégia que resultou muito bem para a construção de conhecimentos por parte dos alunos porque:

Ao longo da nossa formação, fomos tendo oportunidade de experienciar várias estratégias de ensino e também tomar partido de diversos métodos educativos. E tomando a nossa experiência como foco de referência, temos vindo a constatar que explorar conteúdos partindo de um método interdisciplinar permite à turma um maior envolvimento nas atividades e uma maior rapidez na construção dos conceitos que objetivamos atingir. Sustentando a nossa opinião, temos as reflexões realizadas no primeiro contexto de 1.º Ciclo, as avaliações ocorridas no mesmo contexto que demonstraram a aquisição de conceitos pela turma de forma bastante eficiente, os elementos de estudo recolhidos nas aulas da Unidades Curriculares que temos vindo a frequentar, quer ao longo da Licenciatura como, também, ao longo deste Mestrado e, também, alguma bibliografia que argumenta favoravelmente acerca da nossa opinião relativamente a este método referido (Reflexão de 14 e 15 de outubro de 2013, pp.2-3, Anexo 19).

Autores como Bonatto, Barros, Lopes, Gemeli & Frison (2012) justificam que é essencial valorizar a interdisciplinaridade para superar a linearidade do currículo escolar, proporcionando experiências às crianças que permitam a reorganização do programa com vista a conduzir as aprendizagens destas num sentido mais amplo, mais concreto e mais aberto.

Ou seja, tal como defende Cardoso (2013), não especificando a interdisciplinaridade em si, mas indo ao encontro das ideias dos autores supramencionados, é importante que o professor tenha em consideração uma planificação e atuação lógica com um fio condutor que permitam ao aluno ancorar os seus conhecimentos prévios com os novos de forma relacionada e que lhe permita entender a utilidade daquela aprendizagem.

Para o mesmo autor, aulas didáticas memoráveis são conseguidas se o professor recorrer, entre outras estratégias, ao princípio das âncoras ou organizadores prévios (uma nova informação deve ficar ancorada a outra que o aluno já possui, mesmo que seja de senso comum), princípio

das analogias (relacionado com o princípio das âncoras, deve-se sempre, que possível, comparar um conteúdo com algo que seja próximo da realidade das crianças), princípio da utilidade (os alunos devem compreender a utilidade dos conteúdos que aprendem), conceito e sequência lógica (a aula deve ter sempre uma sequência lógica e organizada, os alunos devem entender a aula como um todo e não como um fragmento de matérias), princípio da atratividade (a aula deve ter elementos atrativos para motivar as aprendizagens) e princípio da variedade (o professor deve variar as suas estratégias e os seus modelos de ensino, bem como os recursos que utiliza), que na minha opinião são conseguidos através da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade entre outras definições é entendida como:

(...) uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (Bonatto et al, 2012, pp. 3-4).

Ora, isto pressupõe que o professor através desta estratégia permita aos alunos construir conexões entre diferentes conteúdos (*Ibidem*). É nesta ótica que Cardoso (2013) defende que se “procure utilizar um conceito e uma sequência lógica de exposição da matéria” (p. 184) pois “a maioria dos alunos tem mais facilidade em compreender uma nova matéria se a relacionar com outra que já era do seu conhecimento” (p. 180), e deste modo o recurso a analogias é essencial, sobretudo se forem analogias relacionadas com aquilo que é próximo das crianças, com as suas vivências para que dessa forma os alunos consigam compreender a utilidade dos conhecimentos e continuarem motivados para a sua aprendizagem.

Alguns exemplos de interdisciplinaridade que utilizei ao longo desta minha Prática Pedagógica foram, entre outros, os conteúdos abordados nas semanas de 21 e 22 de outubro de 2013 e de 28 e 29 de outubro de 2013 (Anexos 20 e 21).

Na primeira semana, tendo em conta o tema integrador “Os Sismos”, tentei interligar as diferentes áreas curriculares,

Através de uma cadeia de atividades que envolveu um simulacro, a leitura e exploração de um folheto informativo e de uma notícia escrita; a construção de um folheto e, também, de uma notícia escrita a pares, com vocabulário específico do conteúdo explorado, tendo como base um glossário organizado pela turma; e, finalmente, a apresentação da notícia redigida representando um telejornal, e ainda, a resolução de alguns exercícios de Matemática onde esteve inerente a exploração do calendário, em que as datas apresentadas foram as estudadas no âmbito da área de Estudo do Meio (Reflexão de 21 e 22 de outubro de 2013| 28 e 29 de outubro de 2013, p. 2).

Já na segunda semana, tendo em conta os temas integradores “fontes históricas” e o “século”, tentei conduzir o plano de atividades ancorando os conteúdos da semana anterior com os desta semana. Assim, e como o professor cooperante me tinha solicitado que explorasse o texto do manual de português “Os velhos provérbios”, de Gianni Rodari, procurei, primeiramente, partir do meio próximo da turma com um provérbio conhecido na zona da Marinha Grande “povoado de couteiros, cidade de vidreiros”, fazendo a analogia entre o texto que se pretendia ler e os conteúdos que seriam explorados.

Confesso que, muitas vezes, foi difícil planificar tendo em conta todas estas questões. E para isso ajudou-me muito construir esquemas que me permitissem verificar o fio condutor das minhas intervenções.

Centrando-me no exemplo da primeira semana, realizei o seguinte esquema:

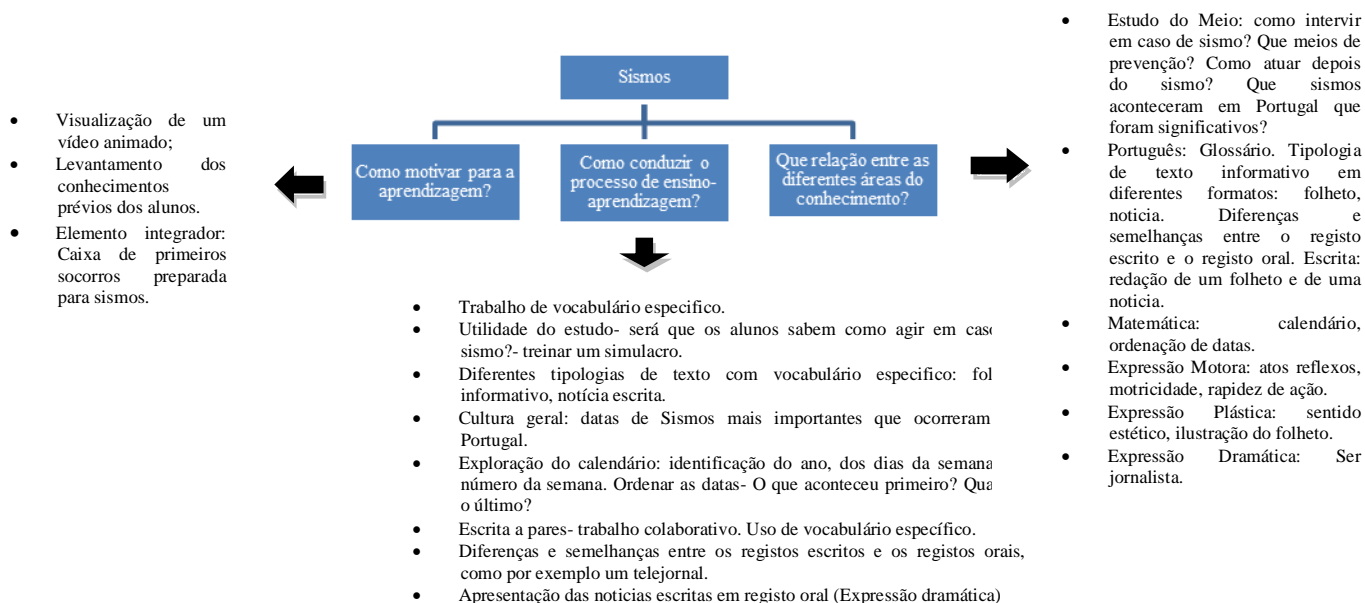


Figura 2- Delineamento da intervenção pedagógica da semana de 21 e 22 de outubro de 2013

Posto isto, penso que a aula teve um fio condutor lógico e os conteúdos foram explorados de forma dinâmica com fácil comparação entre a realidade e a teoria desenvolvida e explicada.

Na semana seguinte o mesmo se sucedeu, tentei colocar-me no papel dos alunos lançar algumas questões: qual a importância das fontes históricas? Para que servem? Que tipos de fontes existem? Para que serve o estudo do século? Porque será que se diz popularmente “povoado de couteiros, cidade de vidreiros?”, o que terá acontecido?. E nesse sentido, tentei que os alunos ancorassem os seus conhecimentos, compreendessem a utilidade dos conteúdos recorrendo a muitas analogias próximas das crianças. Por exemplo, tentei que os alunos compreendessem um pouco da história local com o dito provérbio, depois tentei que os alunos compreendessem a importância de situar os momentos na cronologia e que para isso podíamos recorrer ao século para nos situarmos melhor no tempo, a partir disso, voltar a analisar o calendário foi muito importante porque os alunos foram estudar em que séculos ocorreram os principais sismos em Portugal. Tentei ainda levar os alunos a pensarem criticamente sobre as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, situando-os no século atual e imaginando a sua sala de aula no século anterior e no século seguinte. Neste momento, foi muito importante o depoimento do professor cooperante que havia sido aluno naquela escola há 30 anos. A partir desse depoimento foi fácil compreender os tipos de fontes históricas e a sua importância e foi fácil relacionar com os textos estudados na semana anterior pois a notícia é de facto uma dessas fontes.

Para que ao longo das intervenções fosse possível um trabalho interdisciplinar coeso foi necessário recorrer aos princípios da atratividade e da variedade, defendidos por Cardoso

(2013). Isto é, foi muito importante ao longo de todas as semanas variarmos as estratégias e as propostas educativas tentando sempre que estas fossem o mais atrativas possíveis para manter sempre a turma motivada para a aprendizagem. Desta forma, foi essencial transportar para a Prática Pedagógica os conhecimentos que fomos construindo ao longo das Unidades Curriculares e assim pudemos variar as nossas estratégias e aprender muito com elas, quer ao nível da planificação dessas estratégias quer ao nível da sua implementação.

Algumas estratégias que aprendemos na teoria e que desenvolvemos com a turma foram: exploração do vocabulário específico com glossários ou palavras-chave, recurso a *brainstorming*, tipologias de texto diferentes e em registos diferentes, escrita a pares, leitura a pares, uso das TIC, atividades de Expressões como por exemplo, o *cadavre exquis*, entre outras.

Ao implementar diferentes estratégias aprendi a compreender a gestão do tempo e da sala de atividades no momento da ação pedagógica, aprendi a valorizar mais a avaliação dos alunos através do resultado das propostas apresentadas, aprendi mais afinadamente a refletir sobre a minha prática pedagógica e aprendi, também, que muitas vezes temos de contornar o que planificamos para que a aprendizagem dos alunos seja realizada efetivamente. Como reforcei muitas outras aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito à flexibilidade da planificação, da disciplina na sala de aula e também no que diz respeito ao rigor nas propostas que apresentamos, o que me obrigou sempre a aprofundar conhecimentos teóricos.

Resumindo as minhas principais aprendizagens, destaco a importância de selecionar os exercícios mais ricos para uma exploração mais abrangente e rica dos conteúdos selecionados, ou seja, por vezes é melhor apostar em poucos exercícios mas que sejam desafiantes, do que apostar numa bateria deles que não tenham significado para os alunos e que os conduzam apenas à memorização dos conteúdos. Esta aprendizagem foi reforçada, por exemplo na semana de 06 e 07 de janeiro de 2014, onde planificámos muitas atividades, entre elas a do *cadavre exquis*, e no final da atuação depois de refletirmos com o professor cooperante, verificámos que com apenas essa atividade poderíamos ter explorado imensos conteúdos e os alunos ter-se-iam mantido motivados pois foi, realmente uma atividade que eles adoraram:

Na opinião do professor cooperante, esta atividade foi, efectivamente, muito engraçada e rica em criatividade. Porém, ao nível da sua exploração deveríamos ter optado, na planificação (e, também, na atuação), por um conjunto mais vasto de atividades como sejam a descrição escrita e oral do monstro, a biografia do monstro e a pintura do monstro. Assim, teríamos conseguido relacionar Estudo do Meio, Português e Expressão Plástica de forma mais natural e, também, teríamos economizado recursos (Reflexão de 06 e 07 de janeiro de 2014, p. 2, Anexo 23).

Outra aprendizagem significativa para mim, surgiu no âmbito de atividades de grupo que tentámos realizar com a turma como a escrita a pares, a leitura partilhada a pares (método tutorial) e o trabalho de pesquisa e posterior realização da apresentação em *Power Point* dos primeiros povos que habitaram na Península Ibérica (Descrição das atividades em anexo 24). Por um lado, ao longo de todo nosso percurso académico fomos aprendendo a valorizar o trabalho cooperativo pelas suas vantagens ao nível da aprendizagem e também ao nível do desenvolvimento das competências sociais dos alunos, por outro lado todas estas estratégias que tentámos implementar foram incentivadas na Unidade Curricular de Didática do 1.º Ciclo-componente de Didática do Português, o que por sua vez, nos despertou uma enorme curiosidade em compreender a riqueza das mesmas, aquando aplicadas na realidade educativa.

Assim, compreendi melhor que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino baseada na interação social (Aguado, 2000 *cit in* Ribeiro, 2006), isto quer dizer que “consiste na estruturação dos objectivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas (...)” (Aguado, 2000 *cit in* Ribeiro, 2006, p. 2), o que por seu turno é uma alternativa eficaz ao ensino tradicional, baseado na aprendizagem individual (*Idem*).

Efetivamente, com estas atividades aprendi que a interação entre alunos é de extrema importância pois é:

(...) reconhecida como contexto social de construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista contrapostos, criação e resolução de conflitos, que se mostrarão relevantes para a aprendizagem (Cazden, 1988 cit in Coll, Maschesi, Palacios & colaboradores, 2004, p. 106);

Revigoro que “a aprendizagem dos alunos e o que ocorre na sala de aula é fruto tanto dos aportes individuais dos alunos como da dinâmica das relações sociais que se estabelecem entre os participantes, professor e alunos, no seio da classe” (Coll *et al*, 2004, p. 109);

Compreendi que este tipo de tarefas tem vários benefícios quer ao nível da promoção de estratégias de aprendizagem, quer ao nível do próprio conhecimento (Coll *et al*, 2004), dos quais destaco aqueles em que, na altura da planificação, pensámos pedagogicamente: aquisição (observação, pesquisa e seleção da informação, transmissão e retenção de conhecimentos); interpretação (descodificação da informação recolhida); análise e raciocínio (raciocínio e realização de inferências, solução de problemas); compreensão e organização (compreensão do discurso oral e escrito, estabelecimento de relações conceituais); e, ainda, comunicação (expressão oral e expressão escrita) (Pozzo & Postigo, 2000 *cit in* Coll *et al*, 2004).

E, por último, mas não menos importante, aprendi que este tipo de atividades apesar de ser extremamente rico, exige uma reflexão pedagógica profunda, por parte do professor, quando este planifica e implementa atividades deste teor. Por exemplo, em todas as atividades verificámos que o controlar o grupo foi uma tarefa desafiante, por isso, uma das grandes aprendizagens que realizei foi que o professor deve, desde as primeiras aulas, proporcionar pequenos trabalhos de grupo para que as crianças compreendam a sua dinâmica e respeitem algumas normas para o bom funcionamento dos mesmos. Por outras palavras, é, segundo o que aprendi, essencial, que este tipo de tarefas sejam realizadas regularmente e com complexidade gradual, do mesmo modo que é importante estabelecer com os alunos regras para aqueles momentos para que não ocorram perturbações relevantes na execução dos trabalhos. Aprendi também, que os grupos devem ser heterogéneos para que as aprendizagens tenham maior sucesso e para tal, é fundamental o professor conhecer bem a sua turma: compreender os pontos fortes e fracos de cada aluno para poder formar grupos equilibrados.

Neste sentido, as atividades de grupo que implementámos apresentaram algumas fragilidades e foi através delas que eu construí essas aprendizagens, que me ajudarão no futuro a implementar este tipo de propostas corretamente.

Primeiramente, será importante, de acordo com as ideias de Johnson, Johnson & Smith (1991 *cit in* Lopes & Silva, 2009) que tenha em atenção três momentos essenciais: o momento antes do trabalho de grupo (designado pelos autores a fase da pré-implementação), o momento em que

colocamos os alunos a desenvolver esse tipo de trabalho (implementação) e o momento depois dos alunos realizarem o trabalho de grupo (pós-implementação).

Seguindo esta linha de pensamento apoiada não só por estes autores mas também por outros como Fabregat & Fabregat (1991) e Cardoso (2013), antes de propor aos alunos que realizem um trabalho cooperativo deverei explicitar o objetivo do trabalho, deixar bem claro o que espero do mesmo e de cada elemento do grupo. Será importante ter, também, em atenção se os alunos já praticaram alguma vez de forma isolada o exercício que se espera que eles realizem, e por fim, será essencial que os grupos formados se mantenham durante algum tempo para que possa realizar uma avaliação do que está ou não a resultar naquele grupo de aprendizagem, para que desse modo a reformulação de grupos posteriores seja realizada de forma mais rigorosa com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, na atividade do método tutorial compreendemos que:

(...) foi arriscado proporcionar um trabalho colectivo que exigisse uma postura crítica face à leitura do parceiro leitor: primeiramente porque desconhecíamos os hábitos de trabalho de grupo da turma e por último porque não tínhamos certezas relativamente ao nível de leitura de cada aluno, o que nos impossibilitou criar grupos propositados com o fim de promover a automatização leitora por parte de alunos mais frágeis neste domínio (Reflexão de 14 e 15 de outubro de 2013, Anexo 25, p. 3).

Como também:

(...) apesar de termos arriscado e tentado experimentar este método em sala de aula, deveríamos ter aguardado mais um pouco de forma a termos recolhido dados mais evidentes sobre os níveis de leitura de cada aluno da turma porque, se os grupos tivessem sido seleccionados tendo o cuidado de juntar, neste exercício crianças com um nível de automatização, fluência e precisão leitoras elevados com crianças com algumas dificuldades nestes domínios, com certeza que a atividade teria sido mais enriquecedora (...) (2ª Reflexão- 14 e 15 de outubro de 2013, Anexo 25, p.4).

E na atividade de grupo referente à pesquisa de informação acerca dos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, com posterior apresentação em formato *PowerPoint*, compreendi que, apesar de no momento da sua planificação intencionarmos que esta atividade fosse motivadora para a turma pelo seu carácter tecnológico, com o qual a turma não tinha contacto direto frequentemente, e também, pelos benefícios que o recurso às TIC pode proporcionar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como é defendido por diversos autores, como apresenta Fernandes (2012), devido à sociedade tecnológica que se tem vindo a construir nos últimos anos, esta proposta deveria ter sido implementada de uma forma diferente, para não ocorrerem momentos de desorganização, perturbação e desordem como os que, naturalmente, aconteceram pela falta de prática deste tipo de atividade, quer da nossa parte, quer da parte da turma.

Deste modo, aprendi que, efetivamente, esta atividade tinha muito potencial ao nível do processo ensino-aprendizagem porque as TIC podem:

induzir mudanças qualitativas na educação se forem usadas numa lógica de ferramentas cognitivas que envolvem os alunos na aprendizagem, que facilitam o

pensamento crítico induzindo aprendizagens significativas e duradouras (Coutinho & Lisboa, 2001, p.253 cit in Fernandes, 2012, p.12).

Como também, “permitem apoiar a aprendizagem significativa dos alunos e motivá-los para o processo de ensino” (Wang & Woo, 2007 cit in Fernandes, 2012) Porém, aprendi, também que:

(...) para desenvolvermos uma atividade como esta temos de proporcionar, primeiro, atividades que permitam um primeiro contacto entre a criança e o/os programa/programas que pretendemos explorar pelo que seria importante todos os dias disponibilizarmos dez ou quinze minutos para explorar as TIC (do mesmo modo que para concretizar trabalhos em grupo, será igualmente importante proporcionar momentos diversos desse tipo) (Reflexão de 04 e 05 de novembro de 2013| 11 e 12 de novembro de 2013, p.4, Anexo 26).

Tal como o contacto frequente com as TIC, também, o contacto com as expressões é de extrema importância, e, por essa razão, e por no contexto anterior não nos termos debruçado o suficiente nessas áreas, apostámos em incluir, em quase todas as nossas propostas educativas estas áreas tão ricas, quanto as demais.

Efetivamente, nós, mestrandos, ao longo do nosso percurso académico sempre fomos incentivados a valorizar as expressões no processo de ensino-aprendizagem porque:

No mundo contemporâneo sabe-se que as áreas de expressão desempenham um papel primordial no desenvolvimento da criança (...) contribuindo para o seu desenvolvimento afectivo, social, intelectual e dando-lhe a possibilidade de afirmar a sua própria identidade. Estas áreas desenvolvem o domínio das capacidades corporais e alargam as suas experiências, sensibilidade e imaginação (...) (Baptista, 2012, p.46).

E, chegada a última etapa de Prática Pedagógica, foi essencial refletir sobre a importância da inclusão destas áreas nas atividades propostas, pois enquanto futuras educadoras e professoras temos de agir de forma consciente, porque, como aprendemos ao longo da nossa formação:

A atitude do professor deve pautar-se pela inquietude em tudo aquilo que faz, procurando, constantemente, atividades e tarefas que ajudem a criança a crescer e a formar-se, contribuindo para o seu desenvolvimento futuro. É também essencial que o docente compreenda a importância da criatividade, criando condições facilitadoras desta descoberta (Baptista, 2012, p. 50)

De facto, para mim, refletir sobre a inclusão das expressões foi importante porque me levou a consciencializar, realmente, da sua importância efetiva, o que, por seu turno, me conduziu a uma inclusão destas áreas de forma consciente, com as quais construí muitas aprendizagens significativas. Dessas aprendizagens destaco, por exemplo, as referentes às atividades propostas nas semanas de 25 e 26 de novembro de 2013 e de 9 e 10 de dezembro de 2013 (atividades em Anexo 27), em que na primeira semana, planificámos a exploração da adaptação de um texto poético (“D. Dinis- O rei poeta”, de Ana Oom) para um texto dramático, com posterior dramatização por parte dos alunos, e na segunda semana, planificámos uma atividade de expressão motora ao ar livre que consistia num circuito e em que quatro equipas disputavam entre si o maior número de bolas encestadas, no menor espaço de tempo.

Através da primeira atividade destacada aprendi que ao invés dos alunos partirem diretamente para a dramatização seria importante uma exploração mais profunda quer do texto quer dos jogos exploratórios que devem anteceder a dramatização, ou seja:

(...) teria sido importante não pensarmos na atividade de expressão dramática como uma tarefa isolada, a ser realizada exclusivamente naquele dia. Teria sido muito mais pertinente se tivéssemos pensado numa atividade a médio prazo, com diversas sessões em dias distintos (...). Isto significa que, primeiramente deveríamos ter apostado numa análise mais profunda do texto, numa distribuição de papéis mais atempada e pensarmos também em toda a caracterização que uma dramatização envolve, devendo, aré envolver todas as restantes áreas disciplinares incluindo as demais expressões. Deveríamos, ainda, ter proporcionado uma maior variedade de jogos exploratórios para que as crianças mais tímidas se sentissem mais confortáveis e ganhassem mais confiança, da mesma forma que deveríamos ter apostado em pequenos momentos em sala de aula para a leitura do texto e memorização e/ou improvisação do mesmo, passando à dramatização num momento mais à frente, num momento em que a turma se sentisse capaz de estar à frente dos outros colegas e de dar vida à texto que até então era apenas um escrito (6ª Reflexão- 25 e 26 de novembro de 2013, p.2 Anexo 28).

E através da segunda atividade aprendi que:

Enquanto montamos o material, os alunos devem estar a realizar alguma tarefa para que não fiquem demasiado agitados nem se aborreçam e devemos, sempre que possível, quando não dispomos de um local específico para essas atividades como um ginásio, levar material fácil de transportar e fácil de adaptar com outros materiais caso surjam imprevistos, caso contrário perante um obstáculo a atividade pode deixar de ser realizada, desnecessariamente (7ª Reflexão- 9 e 10 de dezembro de 2013, p.3 Anexo 29).

Por outras palavras, através dessa atividade verifiquei que é, realmente, importante não existirem tempos mortos durante o período letivo e que o professor deve ser criativo não só a seleccionar as atividades mas também na escolha dos materiais a serem utilizados.

Por fim, realizando um balanço dos três semestres percorridos enquanto mestranda, sinto que consegui desenvolver um bom trabalho e que cresci bastante aos níveis da planificação, da intervenção, do sentido crítico, da reflexão e, não menos importante, ao nível das atitudes. Considero que fui uma mestranda sempre empenhada em todas as tarefas e em todos os desafios. Mostrei-me disponível para uma permanente autoformação e tentei encarar a crítica, sempre, de forma construtiva, tomando partido dela para melhorar a minha ação pedagógica.

Ao nível da planificação e da intervenção, em todos os contextos, tentei colocar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, partindo dos seus interesses e necessidades. Tentei seleccionar estratégias criativas, dinâmicas, apelativas e, principalmente, significativas, bem como me esforcei por aprofundar conhecimentos científicos e didáticos, valorizando bastante o rigor científico, uma linguagem cuidada, clara e rigorosa.

Finalmente, no que se refere à reflexão, tentei sempre analisar a relação existente entre a planificação construída e a intervenção, focando as alterações efetuadas e refletindo sobre a sua pertinência; tentei refletir crítica e fundamentadamente sobre a minha ação pedagógica, valorizando as evidências recolhidas dos contextos práticos mas também as aprendizagens construídas nas Unidades Curriculares frequentadas no Mestrado.

Ainda assim, sei que tenho muito a melhorar, nomeadamente ao nível da avaliação regular das crianças, no que diz respeito aos instrumentos formais de registo, pois, efetivamente, foi onde senti maiores dificuldades, apesar de tirar sempre partido das observações realizadas para ajustar a minha intervenção.

Faço, pois, um balanço positivo porque, gradualmente, consegui libertar-me da insegurança e libertar-me do medo de errar. Com o tempo fui percebendo que errar faz parte do processo e que é a partir desses erros que, em grande parte, surgem as melhores aprendizagens. Hoje, olho para trás, e sinto-me muito satisfeita pelo meu percurso académico e sinto-me privilegiada por ter tido oportunidade de contactar com todas as crianças com quem intervimos, com todos os professores/educadores cooperantes, bem como, com todos os outros professores que também tanto me ensinaram...

PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

A segunda parte deste Relatório refere-se à sua Dimensão Investigativa, que consistiu na compreensão da influência da leitura infantil não sexista na alteração das concepções de um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, relativamente aos papéis de género.

Para tal, apresentamos a seguinte ordem de conteúdos: Contextualização e relevância do estudo; Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo. O capítulo I que diz respeito ao enquadramento teórico; o capítulo II diz respeito à metodologia da investigação; e o capítulo III relativo à análise e tratamento de dados; e, por fim são apresentadas as considerações finais, limitações e recomendações do estudo.

1. Contextualização e relevância do estudo

O estudo que se apresenta teve como objetivo principal compreender o papel da literatura infantil não sexista na alteração (ou não) das concepções de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB relativamente aos papéis de género. Tendo como incentivo maior a discriminação sexista que a turma referida apresentou, ao longo de grande parte da Prática Pedagógica da Mestranda, naquele contexto, nomeadamente ao nível das brincadeiras no recreio e ao nível de tarefas realizadas em contexto de sala de aula.

A preocupação que mostramos em incluir a literatura infantil não sexista neste estudo advém dos resultados, para nós, alarmantes, que surgiram em estudos anteriores (Amanda Guedes de Oliveira, Marcela Pastana & Ana Claudia Bortolozzi Maia, **2011**; Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura & Paulo Vinicius Baptista Silva, **2009**; e, Ana Beatriz Laurindo Souza, Fabiane Pereira da Silva; Lidiane Costa Feitosa, Rafaela Silva Ferreira & Ludgleydson Fernandes de Araújo, **2010**) no âmbito da influência da literatura infantil na promoção da educação para a sexualidade, da sua influência na formação dos papéis de género e, também, no que se refere aos padrões de género incluídos na literatura para a infância.

Com efeito, verifica-se nos estudos supramencionados que, grosso modo, “ainda se tem muito a transformar nas estórias infantis já que estas funcionam como instrumento socializador, para que se consiga, assim, transmitir uma visão equivalente entre os géneros” (Souza *et al*, 2010, p. 1).

Bem como, se constata que os manuais escolares e livros apresentados para exploração em sala de aula são, maioritariamente, sexistas e é muito importante alterar as práticas para a promoção na igualdade de géneros porque:

A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais (Mello, 1975, p. 142 cit in Rosemberg *et al*, 2009, p. 501).

Como também, é salientado que os livros são materiais importantes para orientar e esclarecer as crianças na área da educação sexual. Contudo:

Eles não podem ser utilizados sem reflexão crítica, pois podem se tornar instrumentos que mais reforçam estereótipos do que esclarecem. Uma educação sexual ideal deveria priorizar o caráter emancipatório, possibilitando a discussão e desconstruções de padrões hegemônicos (Oliveira *et al*, 2011, p. 88).

2. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

Por conseguinte, propusemo-nos lançar a seguinte questão: **Qual o contributo de um conjunto de estórias não sexistas, exploradas em sala de aula, na alteração das conceções, no 1.º ano de escolaridade?** E delinear os seguintes objetivos de estudo:

- a) **Identificar as representações iniciais das crianças do 1.º ano de escolaridade relativamente aos papéis de género;**
- b) **Compreender a influência da literatura infantil não sexista na alteração dessas representações;**
- c) **Refletir sobre o papel do professor na implementação de cadeias de tarefas para a promoção da igualdade de género;**

Com o propósito de tentarmos atingir os objetivos definidos para respondermos à questão lançada, numa primeira fase foi realizada uma entrevista semiestruturada (Anexo 30), a cada aluno da turma, de forma individual (Entrevista A), num segundo momento foram exploradas, em sala de aula, três estórias não sexistas, através de uma cadeia de atividades transversal a todas as áreas do conhecimento, valorizando a reflexão crítica sobre as mesmas, e por fim, foi realizada outra entrevista semiestruturada, a cada aluno da turma, de forma individual, com as mesmas questões da primeira (Entrevista B).

Por último, importa referir que a turma do 1.º ano era constituída por 22 crianças mas só 21 participaram no estudo porque uma faltou no primeiro momento da investigação.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

Uma das questões que frequentemente ocupa pais e educadores é a da selecção da conjuntura adequada à sensibilização das crianças para se proceder à abordagem de temáticas directamente conexas com a sexualidade. De uma forma geral, opta-se pela procrastinação de tal iniciativa e são as próprias crianças, com a frontalidade que as caracteriza, a tomar de assalto o assunto (Veiga, 2009, p.1).

1. O valor da Literatura Infantil

A literatura infantil é entendida como uma obra de arte escrita, de interpretação pessoal que é destinada ao público infantil (Parafita, 2002 *cit in* Rodrigues, 2010), e, portanto, rege-se por regras próprias como “extensão reduzida”, “abundância de diálogos”, “protagonista frequentemente jovem”, “linguagem de acordo com a competência linguística da criança”, e “o fantástico e a magia como componentes significativas” (Veloso, 1994 *cit in* Rodrigues, 2010, p. 5).

As suas particularidades são reconhecidas como potenciadoras do desenvolvimento infantil e por isso, adotar a literatura infantil como estratégia pedagógica, quer no Jardim de infância, como no 1.º CEB, foi, é e será, certamente, bastante vantajosa para as crianças na aquisição da sua linguagem, para a sua compreensão do mundo, pelo simples prazer de ouvir e mais tarde ler histórias, para a sua formação enquanto cidadão, e para muitas outras aprendizagens fulcrais para o seu desenvolvimento pleno:

Dado que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, nesse aspecto, contribui fortemente para o sucesso escolar, os professores devem motivar os seus alunos para a leitura, apelando à sua imaginação através do conto e estimulando-lhes a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse (Maria Manuela Sabino, 2008, p. 4).

Deste modo, torna-se evidente o valor da leitura. Este valor é sublinhado por Sobrino (2000, *cit in* Cruchinho s.d.), que afirma que o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica. Porém, para o mesmo autor, a esse valor primário estão alicerçados outros tantos como, a autonomia intelectual; a liberdade interior daquele que lê; o enriquecimento individual constante que a leitura proporciona ao envolver a inteligência, a concentração, a reflexão, a comparação, a previsão e a relação; a formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor; a capacidade de compreensão e expressão; o enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, e um melhor domínio da língua.

1.1. Iniciação do gosto pela leitura

A partir dos seis meses, as crianças conseguem distinguir diferentes sons e é a partir desse momento que, segundo Jensen (2002, *cit in* Sabino, 2008), estas devem começar a ouvir ler histórias pelos seus cuidadores e mais tarde pelos educadores.

Este estímulo deve prolongar-se ao longo de toda a infância e quando a criança chega ao 1.ºCEB, esse incentivo deve ser constante e diário, principalmente, nas salas de aula (Sabino, 2008) porque “é essencial despertar o gosto pela leitura nas crianças, pois só espicaçando este gosto é que a criança fará uma leitura verdadeira” (Pennac, 1996,p. 11 *cit in* Santos, 2011, p.8).

Porém, para que o educador-professor consiga, desde cedo, proporcionar momentos literários intensos e prazerosos, que conduzam, portanto, a criança a gostar de ler (mesmo antes de saber

ler), é fundamental que conheçam alguns fatores que influenciam o gosto pela leitura por parte do público infantil. O que significa que:

Escusado será reafirmar a necessidade, por parte dos docentes, de um conhecimento razoável em dois domínios: a psicologia infantil, por um lado, e, por outro, as principais realizações e tendências da actividade editorial destinada aos mais novos (Cruchinho, s.d. p. 35).

Assim, destacamos que o educador/professor deve compreender em que fase se encontram as crianças ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e ao nível do seu desenvolvimento de leitura (tabela 2), como também, deve ter em consideração o tipo de livros adequados a cada faixa etária. Bem como deve ser criativo e proporcionar momentos de leitura diferentes (Cruchinho, s.d.):

Tabela 2- Resumo dos estádios de desenvolvimento cognitivo e de leitura de crianças entre os 3 e os 11 anos e tipos de leitura adequados.

Idade	Estádio de desenvolvimento da personalidade	Estádio de desenvolvimento da leitura	Tipo de leitura
3 aos 6 anos	<u>Pensamento pré-conceptual:</u> Construção dos símbolos. Mentalidade mágica. Indistinação eu/mundo.	<u>Pré-leitura:</u> Desenvolvimento da linguagem oral. Perceção e relacionamento entre imagens e palavras; som e ritmo.	Livros de imagens, rimas infantis, cenas individualizadas, histórias de animais falantes e contos de fadas simples.
6 aos 8 anos	<u>Pensamento intuitivo:</u> Aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa. Ainda mentalidade mágica. Auto-estima. Fantasia como instrumento para a compreensão e adaptação ao real.	<u>Leitura compreensiva:</u> Textos curtos. Leitura silábica e de palavras. Ilustração necessária: facilita associação entre o que é lido e o pensamento que o texto remete.	Aventuras no ambiente próximo: família, escola, comunidade, histórias de animais, fantasia, problemas infantis.
8 aos 11 anos	<u>Operações concretas:</u> Pensamento descentrado da perceção e ação. Capacidade de classificar, enumerar e ordenar.	<u>Leitura interpretativa:</u> Desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil, com menor dependência da ilustração. Orientação para o mundo. Fantasia.	Contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo, aventura (primeiras inclinações).

(Adaptado de Cruchinho, s.d., p. 39)

1.2. A leitura no 1.º CEB

Quando a criança chega ao primeiro ciclo, depara-se com a necessidade de começar a ler, ou pela sua curiosidade natural, ou pelo próprio programa, ou pela força que pessoas próximas da criança exercem sobre ela (Cruchinho, s.d.).

Nesse sentido, é crucial, como referimos anteriormente, fomentar o gosto pela leitura para que a sua aprendizagem seja facilitada e vista como um momento bastante agradável e enriquecedor pelos alunos. Para que esta premissa ocorra, Isabel Alarcão (1995, p.14) defende que “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura (...) e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas”.

Com efeito, através da leitura a criança acede “a um conhecimento singular do mundo” (Ângela Balça & Maria da Natividade Carvalho Pires, 2013, p. 56). As crianças têm oportunidade de pensar mundos possíveis e de refletir acerca de si e da sua relação com os outros (*Ibidem*).

Para as mesmas autoras, graças aos textos a que as crianças são expostas, mesmo que não sejam ainda leitores experientes, estas “podem maravilhar-se perante a palavra (...), reconhecendo e concretizando formas linguísticas que, partindo da materialidade sonora e semântico-pragmática dos vocábulos, possibilitam expandir essa tessitura, alcançando uma mais-valia expressiva e comunicativa, fertilizadora da sua capacidade de utilizarem a língua numa pluralidade de contextos e de funções” (p. 56).

Porém, esta apropriação do texto que a leitura implica, necessita sempre que o leitor compreenda a sua mensagem porque só ao compreender o que é lido, é que o leitor consegue questionar as suas atitudes (Marcus Santos, 2006).

No ingresso no 1.º CEB, particularmente, nos primeiros dois períodos do 1.º ano de escolaridade, “a compreensão de textos não está ainda ao alcance dos alunos, sobretudo se os textos contiverem muitas palavras (mais de 5%) cujo significado eles desconhecem ou outras que não tiveram ocasião de decodificar previamente (mais de 10%). Assim durante o 1.º ano, o trabalho de compreensão deverá ter por objeto, em grande parte (quase exclusivamente nos primeiros meses), a compreensão oral, mas uma compreensão que, não sendo ainda de leitura, tenha textos lidos pelo professor como estímulo de origem” (Direção-Geral da Educação, 2013).

Efetivamente, é necessário utilizar estratégias que promovam a compreensão leitora, não só no 1.º ano de escolaridade como também nos demais. Desta forma, Joyceline Giasson (1993), Inês Sim-Sim (2007) e Emília Amor (2001) apontam que é de nobre importância realizar três momentos nas atividades de leitura para essa promoção, que assentam nas fases antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

As atividades antes da leitura devem assentar na antecipação do conteúdo, isto é, devem levar os alunos a antever o que vão ler através da capa, das margens e do título do livro como também, das suas ilustrações; as atividades durante a leitura correspondem às ações do leitor durante o momento de ler ou ouvir ler (criação de imagens mentais acerca do texto, adivinhar o significado de palavras desconhecidas, organizar mentalmente as ideias principais do texto, entre outras); e, por fim, as atividades depois da leitura devem levar o aluno a confrontar as suas ideias iniciais sobre o texto e o seu verdadeiro conteúdo, discutir em grande grupo o que foi lido, interpretar frases e formular e tentar responder a questões sobre o que foi lido (Sim-Sim, 2007).

Estas estratégias são apontadas por Balça & Pires (2013) como mediadoras eficazes entre o leitor e o mundo que o rodeia, na medida em que treinam o leitor para entender a realidade, o que, por seu turno, incentiva à leitura crítica daquilo que se lê ou ouve ler.

Assim, entende-se que “ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade” (Sabino, 2008, p.1) e que “ler e refletir sobre o que se lê à medida que se lê é essencial para a produção de conhecimento”(Ibidem). Pois como apoia a teoria “Critical Literacy” (desenvolvida por Paulo Freire e apoiada por diversos autores como Peter Freebody e Alen Luke):

Critical literacy goes beyond conventional critical thinking because it asks students to question the authority of texts and to explore issues of bias, perspective, and social justice. In the multiliterate world of the twenty-first century, it is not sufficient simply to teach students how to read at a literal level. Students need to develop the ability to decipher critically the messages contained in texts, whether those

messages were intentional or unintentional (Ministry of education- Ontario, Canada, 2006,p.63)

2. Literatura infantil não sexista como estratégia pedagógica

Os livros ou estórias infantis são tidos como essenciais nas estratégias educativas por ser reconhecida a sua extrema importância no desenvolvimento das crianças, como referimos no ponto 1..

Rigolet (2009) considera que:

Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo... (p.9).

Posto isto, estamos na evidência das repercussões positivas que decorrem da leitura, o que faz dos livros infantis uma estratégia muito interessante em contexto de sala de aula:

Assim, o livro aparece-nos como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão (Sobrinho, 2000, *cit in* Cruchinho, s.d., p. 7).

E quando nos centramos, especificamente, em crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, os contos infantis parecem ganhar uma dimensão ainda maior porque estas possuem um pensamento indutivo, denominado de pré-lógico, o que significa que “o lido ganha vida e é assimilado como se de mais uma experiência de vida se tratasse” (Sobrinho, 2000, *cit in* Cruchinho, s.d., p. 12).

Deste modo, aproveitar as potencialidades de um conto infantil para abordar temas relacionados com a educação sexual, nomeadamente com as questões de género, parece-nos uma estratégia bastante rica.

Porém, se nos centrarmos nos livros infantis que retratam estas temáticas, verificamos que em Portugal, infelizmente, não existem em grande quantidade, quando comparados com livros ou contos que abordam outros temas (Veiga, 2010). E verificamos, também, que no que se refere às **questões de género**, a existência de livros que valorizam a imagem tradicional estereotipada de homem e mulher é bastante superior aos que valorizam a igualdade de género, prova disso são as listas de livros recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para leitura orientada, referente ao ano letivo 2014/2015 do 1.º CEB, como podemos verificar na tabela seguinte:

Tabela 3- Número de livros infantis não sexistas recomendados pelo PNL para leitura orientada

Ano de escolaridade	Nº total de obras	Nº total de obras com perspectiva de género
1º ano	77	3
2º ano	104	3
3º ano	88	2
4º ano	66	2
Total	335	10

E, também, a lista disponibilizada pelo projeto Biblioteca Itinerante pela Igualdade de Género (BIIG) em www.umarfeminismos.org/projectobig/images/contos.pdf .

Desta forma, tendo em conta os dados analisados, mostra-se pertinente que em contexto sala de aula se valorize a literatura infantil como estratégia pedagógica para a abordagem das questões de género, recorrendo primeiramente a obras não sexistas (ou seja, a obras com perspectiva de género) referenciadas, e posteriormente a outras obras mais tradicionais evocando os modelos normativos que estas apresentam de forma a conduzir os alunos para uma atitude crítica e reflexiva face aos mesmos.

3. Educação sexual na infância

A **educação sexual** na infância é ainda um tema tabu na realidade Portuguesa, apesar de passar despercebido aos olhares comuns. Exemplo disso é o incumprimento da implementação das políticas no âmbito da educação sexual no meio escolar, alargadas a todos os ciclos de ensino no ano letivo 2009-2010, conforme está previsto na Lei nº 60/2009, de 6 de agosto (Veiga, 2009).

A principal razão da desvalorização da **educação sexual** na escola é apontada por Veiga (2009), por um lado, devido à conceção de sexualidade que os docentes apresentam e, por outro, à falta de recursos que permitam o tratamento das temáticas relativas à educação sexual, sublinhando mesmo a necessidade de se apostar mais no panorama literário português, ressaltando que a maioria dos contos infantis que se debruçam sobre estas temáticas são de autores estrangeiros, chegando ao mercado português através da sua tradução.

Considerando que, efetivamente, as conceções dos educadores-professores podem condicionar a abordagem natural das temáticas relativas à educação sexual, importa clarificar o que se entende sexualidade.

Com efeito, através de opiniões de autores como Maria Inés Ré (2007) e Alda Lopes Da Costa (2006), a **sexualidade** é, muitas vezes, confundida com genitalidade, isto é com relações sexuais, prazer sexual, erotismo, sensualidade, entre outros. O que significa que o destaque principal recai sobre a característica biológica do termo.

No entanto, de acordo com Ré (2007), a **sexualidade** vai para além do carácter biológico. Neste sentido, “a sexualidade das pessoas pode apreciar-se, não tanto pelos órgãos sexuais que as diferencia fisiológica e anatomicamente entre si, mas, sobretudo, pelo seu comportamento na sociedade” (p. 15).

Ou seja, a **sexualidade** é o conjunto de manifestações e expressões biológicas, psicológicas e socioculturais que diferencia cada indivíduo no seu grupo social (Sanchez & Santos, 1986 *cit in* Ré, 2007).

Desta forma, Lopes Da Costa (2006), corrobora que “a sexualidade é também uma forma de comunicação entre as pessoas, sendo influenciada pela educação recebida e pelas experiências vividas durante a infância e adolescência” (p. 1).

Nesta ótica, compreendemos que Educar para a Sexualidade é, também, educar para valores que nos ajudam a desenvolver como pessoas plenas. O que, por outras palavras, significa a promoção de:

- *uma apropriação adequada do seu corpo e da sua sexualidade, incluindo a autovalorização e a autoestima.*
- *Respostas claras e pertinentes às suas dúvidas relativas às questões da vida, do amor, da família, da amizade, e das interações na instituição educativa.*

- *Modelos de homens e mulheres sem estereótipos, que considerem a diversidade dinâmica nos papéis e responsabilidades, no âmbito pela igualdade de direitos.*

(Ré, 2007, p. 29)

Como tal, de acordo com Lopes Da Costa (2006), Ré (2007), e Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares (2011), a escola constitui-se como um dos locais fundamentais para essa educação. Por isso:

É importante que o sistema educativo reconheça a importância da educação sexual, o que ajudará as crianças a fortalecer a sua autonomia e autodeterminação, a sua autovalorização, o conhecimento adequado do seu corpo e o entendimento sobre aspectos da sua vida que se encontram em constante mudança e evolução. Sem dúvida que este processo não terá impacto apenas durante a sua infância, mas ao longo de toda a sua vida (Ré, 2007, p. 29).

Posto isto, parece-nos clara a importância do desenvolvimento da Educação Sexual nas escolas, por um lado porque estamos a contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, mas também, porque estamos a contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania consciente.

4. Questões de género no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como referimos anteriormente, mostra-se crucial a implementação da Educação Sexual nas escolas, reforçando todas as suas dimensões, isto é, explorando as suas características biológicas, mas também, e não menos importante, as suas características psicológicas e socioculturais.

É, pois, no sentido destas duas últimas dimensões que nos debruçaremos, focando, essencialmente, as questões relacionadas com o **género**.

Mas, de que falamos quando falamos de género?, como podemos sensibilizar as crianças para a igualdade de género?, como podemos (des)construir os estereótipos sexistas representados pela nossa sociedade?, Como intervir educativamente numa perspetiva de igualdade de género?, são, certamente, questões frequentes que surgem a educadores e professores.

Com efeito, as **questões de género** são uma componente essencial a ser explorada no âmbito da educação uma vez que a escola é um grande agente de mudança e um grande fator de desenvolvimento, o que por seu turno, permitirá à criança compreender as singularidades e diferenças existentes entre cada individuo do meio em que está inserido, respeitando-o e integrando-o democraticamente (Cardona *et al*, 2011). Ou seja, como afirma Teresa Vasconcelos (2007, *cit in* Cardona *et al*, 2011):

A escola, tal como o jardim de infância, é um locus fundamental de cidadania, pois nela se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético. Preparando-as para uma efetiva prática de cidadania, a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre rapazes e raparigas, na diversidade de culturas e na responsabilidade social de cada um em promover uma sociedade mais democrática e integradora (pp. 61-62).

Esta aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre rapazes e raparigas deve ser inculcada desde tenra idade. Conforme aponta Maria Inés Ré (2007, p. 61), “a Educação de infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico podem constituir contributos fundamentais para fomentar a igualdade de direitos entre mulheres e homens desde a mais tenra idade”.

Mas, para tal, quem educa ou tem por objetivo educar, deve compreender os conceitos e refletir sobre eles numa ótica de maximizar o contacto das crianças com situações diversas, mesmo que contrárias às situações vivenciadas anteriormente, por elas.

As crianças, desde a sua conceção, estão mergulhadas em expectativas sociais relativas ao seu sexo. Fernadéz (1992, cit in Ré, 2007) afirma que:

Quando o sexo se confirma, a família começa a modelar a identidade sexual do bebé, isto é, o “projecto identitário, que se vai construir com material que se prepara para a criança a partir de dois dados. Por um lado, o corpo (que possui vagina e clítoris ou pénis e testículos); e por outro, o seu meio, pela maneira como se simboliza o facto de ter nascido homem ou mulher e pelo mito acerca do que é ser homem ou ser mulher para esse mesmo meio” (p. 52).

Esta modelação inicial responde a uma série de conceções que a sociedade tem sobre o que os meninos e as meninas devem, ou não, fazer por serem meninos ou meninas (Ré, 2007).

De acordo com Sánchez & Santos (1986 cit in Ré, 2007, p. 52), o **género** é a “rede de crenças, traços de personalidade, atitudes, valores, comportamentos e atividades que diferenciam as mulheres dos homens”. O que significa tratar-se de um “conjunto de expectativas sociais, normas, crenças, valores, usos e costumes em torno do papel sexual feminino e masculino, que a cultura apresenta” (Ré, 2007, p.52).

Desta forma, o **género** é “uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam” (Cardona *et al*, 2011, p. 20).

Na nossa sociedade, verificamos em muitas situações, nomeadamente através de casos que os *media* nos fazem chegar que, os **estereótipos** associados ao género estão relacionados àquilo que para a sociedade se considera ser homem ou mulher e quando os indivíduos se afastam das visões dominantes costumam ser alvo de julgamentos, muitas vezes, traumatizantes (Cardona *et al*, 2011). Por exemplo, muitas vezes, quando um homem se afasta das visões dominantes de masculinidade é rotulado de “choringas” e quando uma mulher se afasta das visões dominantes de feminilidade é caracterizada por “maria rapaz”.

Estas punições sociais são categorizadas, de acordo com Cardona *et al* (2011), em vários **subtipos de estereótipos de género** como, estereótipos de género associados às características físicas, às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas e/ou ocupadas pelo indivíduo.

Estes estereótipos começam a ser interiorizados pelas crianças a partir dos 3 anos e, por volta dos 7/8 anos, são completamente compreendidos pelas mesmas (Cardona *et al*, 2011). Por esta razão, importa que a escola tenha um papel de destaque na promoção da **igualdade de género**.

De acordo com Silva *et al* (2001) citado por Cardona *et al* (2011), sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde tenra idade, é também precocemente que as crianças iniciam uma excessiva diferenciação que, muitas vezes, está na base das desigualdades sociais futuras.

Deste modo,

uma atuação precoce que promova a formação de homens e mulheres com ideias não estereotipadas, para além de favorecer uma maior igualdade de oportunidades e

de participação, estimula o sucesso acadêmico, contribui para a diminuição de eventuais problemas emocionais e promove estreitamento da relação entre cognição e controlo emocional (Esther Leerkes e colegas, 2008 cit in Cardona et al, 2011, p. 52).

Por conseguinte, impera, aqui, a necessidade da **intervenção educativa** fomentar uma atitude de igualdade para todos os alunos, independentemente da sua categoria sexual de pertença. Há, pois, que,

assumir as potencialidades das crianças enquanto aprendizas, reabilitando a visão da criança enquanto intérprete, interlocutora e autora do processo educativo (entendido também como processo comunicativo) e aceitar que as crianças pequenas também aprendem coisas complexas, podendo chegar a universos adultos de reflexão e conhecimento, desde que os meios de comunicação (e motivação!) sejam adequados e devidamente planificados (Cardona et al, 2011, p. 65).

Paralelamente a esta premissa, importa, também, que o professor tenha em consideração de que “os materiais pedagógicos continuam a veicular conceções estereotipadas de homem e de mulher e representações desiguais sobre os respetivos papéis e responsabilidades na sociedade” (Cardona et al, 2011, p. 65). Como também deve ter em conta que o “manual escolar assume uma particular importância pois é onde se vão reforçando e potenciando comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado para os rapazes e para as raparigas, consolidando estereótipos referentes aos homens e às mulheres” (*Ibidem*).

Assim, é imperativo que as estratégias adotadas pelo professor valorizem uma atitude atenta, questionadora e reflexiva, apresentando às crianças modelos familiares diferenciados e facultando-lhes perspetivas sociais diversificadas (Cardona et al, 2011).

De acordo com Cardona et al (2011), as atividades de diálogo e discussão são as mais privilegiadas para a abordagem das questões de género em contexto escolar e, por isso, deve aproveitar-se “qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem...” (p. 76), como também, é importante que se deem a conhecer novas informações e as façam compreender para que as crianças consigam adquirir estratégias de clarificação de valores e consigam alterar atitudes.

Capítulo II- Metodologia de Investigação

O estudo que apresentamos focaliza-se na tentativa de compreender a importância da literatura infantil não sexista na alteração das concepções de um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, na tentativa de compreender o significado que os papéis de género têm para o mesmo grupo e, também, na tentativa de perceber de que forma o professor pode contribuir para uma dinâmica igualitária ao nível do género. Desta forma, podemos afirmar que esta investigação tem por base os seguintes conceitos: “compreensão, significado e acção” (Clara Pereira Coutinho, 2011, p.16), o que significa que este estudo se enquadra no **Paradigma Interpretativo** (*Idem*).

O paradigma interpretativo está diretamente ligado ao mundo pessoal dos sujeitos investigados ou objetos. De acordo com Coutinho (2011, p. 16), citando Latorre *et al* (1996), “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, « (...) para saber como interpretam diversas situações e que significado tem para eles»”.

Por outras palavras, tentamos neste estudo “investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26), o que por sua vez, resulta num método indutivo “... porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28 *cit in* Coutinho, 2011, p. 26).

Situado, então, no Paradigma Interpretativo este estudo assume-se como um **Estudo de Caso** porque se trata de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida, o “caso” que pode ser um indivíduo, um personagem, um grupo, uma comunidade, uma decisão política entre outros (Coutinho, 2011). Ou seja,

Em síntese, o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al, 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994) (Coutinho, 2011, p. 294).

1. Caracterização dos participantes

Para a realização deste Estudo de Caso, contamos com a participação de uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, situada nas proximidades de Leiria. A turma era constituída por 22 alunos, mas só 21 participaram na investigação devido à ausência de um aluno na primeira fase da mesma. No entanto, nas fases seguintes, não se excluiu o aluno não participante.

Dos 21 participantes, 14 eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino.

Desses 21 alunos, dois estavam a repetir o 1.º ano pela segunda vez, um apresentava perturbações ao nível do comportamento e outros dois apresentavam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, estando referenciados como alunos com necessidades educativas especiais.

Todos os participantes frequentavam o horário escolar das 9H00 às 15H30 e todos, à exceção de uma criança frequentavam as atividades extra curriculares disponibilizadas pela instituição, como Apoio ao Estudo, Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica e Inglês.

Enquanto turma, verificou-se que havia muitas atitudes sexistas entre os seus elementos constituintes. Estas atitudes foram evidentes nos trabalhos de grupo, em que rapazes e raparigas mostravam um grande desagrado em trabalhar em parceria, e, também, ao nível das brincadeiras no recreio, em que, frequentemente, existiam queixas por rapazes proibirem raparigas de entrarem em jogos de futebol; e, por raparigas impedirem rapazes de brincar com elas.

Por fim, resta referir que, no momento de implementação do estudo, nos preocupamos com os princípios éticos. Demonstrando respeito pelos participantes, explicando-lhes todas as fases da investigação e questionando-os sempre sobre a sua vontade de participar no estudo. Bem como, garantindo o anonimato de cada um, ao longo do estudo.

2. Fases do Estudo

O processo de investigação foi desenvolvido em três fases. Na primeira, procedeu-se ao levantamento das conceções de cada participante relativamente aos papéis de género, através da implementação de um entrevista semiestruturada (Entrevista A- anexo 30). No segundo momento foram lidas três estórias não sexistas à turma e foram implementadas algumas propostas educativas a partir das mesmas, garantindo a sua compreensão. Por fim, na última fase repetiu-se a entrevista semiestruturada implementada na primeira fase (Entrevista B- anexo 30) com intuito de se verificar a alteração ou a manutenção das conceções identificadas na primeira fase.

Deste modo, para a implementação do estudo seguiu-se a seguinte ordem de trabalhos: primeiramente, construiu-se um guião de entrevista, tendo o mesmo sido validado pela professora orientadora. Posteriormente, analisaram-se as listas de livros infantis recomendadas pelo PNL e pela BIIG e selecionaram-se três contos infantis não sexistas. Essa seleção realizou-se tendo em conta a temática dos papéis de género e os livros a que a investigadora conseguia aceder, quer na sua biblioteca pessoal, quer na Biblioteca Municipal e, também, através de colegas seus. Depois da seleção das obras, delinearam-se propostas educativas tendo como elemento integrador as obras selecionadas. Essas propostas tinham como objetivo desenvolver tarefas interdisciplinares, levar à discussão do tema em grande grupo e também, conduzir os alunos para a compreensão leitora dos contos. E, Finalmente, delineou-se um calendário para a implementação do estudo, tendo em conta os dias de intervenção da investigadora (tabela 4):

Tabela 4- Calendarização das Fases de Investigação

Fase de investigação	Data	Instrumentos de registo	Livro
1ª Fase	30/04/2013	Entrevista semiestruturada A	-----
2ª Fase	15/05/2013	Vídeo Notas de campo	<i>O livro dos porquinhos</i> , de Anthony Browne
	27/05/2013	Notas de Campo Ficha de compreensão leitora Ficha centrada na temática dos papéis de género, a partir do conto explorado.	Adaptação do conto <i>A Princesa da Chuva</i> , de Luísa Ducla Soares
	11/06/2013	Notas de Campo Ficha de compreensão leitora Ficha centrada na temática dos papéis de género, a partir do conto explorado	<i>Será que a joaninha tem pilinha?</i> , de Thierry Lenaine & Delphine Durand
3ª Fase	12/06/2013	Entrevista semiestruturada B	-----

3. Propostas Educativas relevantes para o estudo

A implementação das atividades do presente estudo teve como base três contos infantis não sexistas: “O livro dos porquinhos”, de Anthony Browne; “A Princesa da Chuva”, de Luísa Ducla Soares; e “Será que a Joaninha tem uma pilinha?”, de Thierry Lenain & Delphine Durand. Uma vez apresentadas e desenvolvidas em sala de aula, foi, também, nosso intuito desenvolver um trabalho interdisciplinar ao longo de cada dia de intervenção da investigadora/mestranda.

No entanto, neste ponto, consideramos mais pertinente debruçarmo-nos apenas nas atividades de leitura, pela sua relevância no estudo.

Neste sentido, ao longo de toda a investigação tivemos a preocupação de garantir que os participantes apreendessem o significado da mensagem, ou seja, que compreendessem o que foi lido porque só ao compreenderem é que poderiam questionar as suas atitudes (sexistas) (Santos, 2006), bem como tivemos a preocupação de fomentar vários momentos de reflexão, em grande grupo, sobre o conteúdo de cada história e sobre as questões de género em geral.

Atividades de leitura sobre os contos: “O livro dos Porquinhos”, Anthony Browne; “A Princesa da Chuva”, de Luísa Ducla; e “Será que a Joaninha tem pilinha?”, de Thierry Lenain & Delphine Durand

A obra de Anthony Browne foi explorada pela turma no dia 15 de maio de 2013. Como não foi possível dedicar muito tempo à sua exploração, devido aos outros conteúdos sugeridos pela professora cooperante daquele grupo de crianças, concordámos que dedicaríamos o último bloco da tarde para esse efeito. E as duas últimas propostas educativas decorreram nos dias 27 de maio de 2013 e 11 de junho do mesmo ano, sendo que a primeira se centrou à volta da adaptação do conto “A princesa da Chuva”, de Luísa Ducla Soares e a última em torno do conto “Será que a Joaninha tem pilinha?”, de Thierry Lenain & Delphine Durand.

Ao longo das atividades, centrámo-nos em três momentos de leitura essenciais: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura (tabela 5).

No primeiro momento (antes da leitura), os alunos visualizaram a capa e a contracapa dos livros, tomaram conhecimento do título das obras e visualizaram, também, algumas ilustrações selecionadas de forma aleatória junto da turma. Esta fase teve como intencionalidade educativa a antecipação do conteúdo dos contos, uma estratégia muito importante para o desenvolvimento da compreensão leitora.

De seguida, a investigadora leu oral e expressivamente as estórias. Ao longo da leitura, a investigadora foi mostrando as ilustrações dos livros e foi dando oportunidade às crianças de partilharem algumas informações.

Por fim, realizou-se, sempre, um debate, em grande grupo, moderado pela investigadora, acerca do que foi lido. Nesses momentos de discussão, a investigadora colocou algumas questões de interpretação e compreensão dos contos, no primeiro oralmente e nos segundo e terceiro de forma oral e, também, de forma escrita a partir de uma ficha de trabalho (Anexos 31 e 32, respetivamente). Posteriormente, avançou-se para outra discussão permitindo aos participantes realizarem uma analogia entre o que foi ouvido ler e a realidade circundante de cada participante. E, por último, colocaram-se algumas questões de reflexão crítica acerca dos papéis de género evidentes em cada conto, no primeiro de forma oral, e nos segundo e terceiros de forma oral e de forma escrita através de uma ficha de registo (Anexos 33 e 34, respetivamente).

Tabela 5- Planificação das atividades de leitura da Investigação

Datas	Fases da Leitura	Descrição da atividade
<u>15/05/2013</u>	1- Antes da leitura	- Antecipação do conteúdo da estória, em grande grupo, através de: <ul style="list-style-type: none"> • Visualização da capa e contracapa do livro; • Título do livro; • Algumas ilustrações, selecionadas de forma aleatória junto da turma.
<u>27/05/2013</u>	2- Durante a leitura	
<u>11/06/2013</u>	3- Depois da leitura	- Audição da leitura oral e expressiva do conto. - Visualização das ilustrações do conto depois de cada parte do conto ser lida. - Debate, em grande grupo, moderado pela investigadora, acerca do que foi ouvido ler. - Analogia entre o ouvido ler e a realidade das crianças. Partilha de ideias. - Reflexão crítica acerca dos papéis de género presentes no conto e na realidade dos participantes.

Por fim, embora a metodologia tenha sido semelhante nos três momentos de leitura, a abordagem do segundo conto teve de ser diferente porque tivemos necessidade de adaptar o conto original ao grupo de crianças em estudo, porque era muito longo, o que poderia influenciar a compreensão do conto por parte dos participantes, como aconteceu em atividades anteriores à investigação com estórias com estruturas semelhantes a esta. Para esta adaptação

tivemos em consideração que as crianças do 1.º ano de escolaridade possuem, grosso modo, *pensamento intuitivo* e encontram-se no estágio de desenvolvimento da leitura denominado por *leitura compreensiva* (Cruchinho, s.d., p. 35). Isto significa que as crianças estão em fase de aquisição dos conceitos de espaço, tempo e causa; possuem uma mentalidade mágica, e recorrem à fantasia como instrumento para a compreensão e adaptação ao real; privilegiam textos curtos; recorrem muitas vezes às ilustrações para compreenderem o texto e valorizam temas do seu quotidiano (*Ibidem*).

Deste modo, mantivemos todas as ilustrações e reduzimos apenas o conteúdo escrito (Anexo 35), tentando não influenciar a mensagem principal de cada parte alterada.

4. Instrumentos de Recolha e Técnicas de Tratamento de Dados

Os instrumentos de recolha de dados variaram de acordo com as fases de investigação, já a técnica de tratamento de dados foi a mesma em todas as fases, como ilustra a tabela 6:

Tabela 6- Identificação dos instrumentos de recolha e técnicas de tratamento de dados:

Fase da investigação	Instrumento de recolha de dados	Técnica de tratamento de dados
1.ª Fase	Entrevista semiestruturada A	Análise de conteúdo;
2.ª Fase	Videogravação; Questionários de compreensão dos contos infantis não sexistas; Questionários sobre o tema dos papéis de género em cada conto;	Análise de conteúdo;
3ª Fase	Entrevista semiestruturada B	Análise de conteúdo;

Os instrumentos de recolha de dados visam proporcionar a “qualidade informativa dos dados obtidos na investigação” (Coutinho, 2011, p. 104). Para isso é importante que o investigador adique esses instrumentos ao seu estudo.

No nosso caso, optámos por nas primeira e última fases recorrer à **entrevista semiestruturada** como instrumento de recolha de dados, e na segunda fase seleccionamos os instrumentos de **videogravação, questionários de compreensão dos textos e questionários sobre o tema dos papéis de género** evidenciados em cada obra.

A escolha destes instrumentos foi necessária porque era nosso objetivo apresentar neste estudo as seguintes situações: “recolha directa de informação factual relacionada com o background dos sujeitos”; “medir atitudes, opiniões, percepções e valores” e, também, “medir o aproveitamento ou as aptidões cognitivas” (como é o caso da compreensão leitora) (Coutinho, 2011, pp. 108-109).

Já no que concerne à técnica escolhida para o tratamento dos dados, a que considerámos mais adequada para o presente estudo foi a **análise de conteúdo**.

4.1. Instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo

Entrevista

A **entrevista** é dos instrumentos mais utilizados na investigação educacional (Esteves, 2008):

Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (Esteves, 2008, pp.92-93).

As entrevistas, por nós, utilizadas foram do tipo **semiestruturadas** pois detinham um guião com um conjunto de perguntas a abordar, mas ao mesmo tempo permitiram a cada participante responder com liberdade sem se dispersar do assunto (Sousa & Baptista, 2011).

No nosso estudo, as entrevistas realizaram-se nos primeiro e último momentos da investigação e ambas possuíam o mesmo guião. Esta estratégia foi utilizada com o objetivo de verificarmos se as respostas se mantinham no último momento ou se estas se tinham alterado.

Videogravação

A **videogravação** é outro instrumento muito recomendado para investigações como a que apresentamos pois permite “registar o mais fielmente (...) uma determinada acção durante um determinado tempo” (Sousa, 2009, p. 201). Contudo, há que ter em consideração que não é um instrumento fácil de utilizar no contexto educativo porque:

A tentação natural dos alunos, sobretudo dos mais pequenos, quando vêem alguma câmara de videogravação, é a de fazerem palhaçadas, acenarem com as mãos e desejarem ver como ficaram videogravados. Uma câmara destabiliza por completo o normal funcionamento de uma aula. Mesmo os mais velhos e os professores, apesar de dizerem que não se incomodam com a videogravação, acabam quase sempre por fazer uma certa encenação, constatando-se diferenças entre videogravações em que sabem e em que não sabem que estão a ser videogravados (Sousa, 2009, p. 201).

Ainda assim é um instrumento bastante rico na medida em que permite visualizar o acontecimento gravado várias vezes, uma ótima possibilidade para o investigador rever os dados.

Questionários

Neste estudo foram realizados dois tipos de inquérito: um com o objetivo de verificar se a compreensão leitora foi realizada após a leitura de cada obra e outro com o objetivo de colocar questões específicas acerca dos papéis de género apresentados nas obras lidas, assim o primeiro denomina-se de **teste** e o segundo denomina-se de **inquérito**.

Por outras palavras, o teste é um instrumento de investigação que tem como objetivo testar ou verificar determinado acontecimento de forma escrita (Sousa, 2009, p. 202) e o inquérito, é, também, um instrumento de investigação, registado de forma escrita, mas que tem como intuito inquirir sobre determinado tema de forma mais fechada que a entrevista (*Ibidem*).

4.2. Técnica de tratamento de dados utilizada no estudo

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que tem a “intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009, p. 264).

Esta técnica “é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis” (Marshall & Roosman, 1989, p. 98 *cit in* Coutinho, 2011, p. 193). Isto significa que “o investigador busca estruturas e regularidades nos dados e faz inferências com base nessas regularidades” (Krippenford, 1980; Myers, 1997 *cit in* Coutinho, 2011, p. 193).

Para este estudo criou-se a tabela 7 com os dados organizados em categorias e subcategorias de análise, das entrevistas realizadas a cada participante da investigação.

Tabela 7- Categorias e Subcategorias de análise dos dados referentes às entrevistas A e B

Atividade	Categoria	Subcategorias	Descrição
<u>Entrevista A</u>	Papéis de género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, brinquedos, tarefas, brincadeiras e direitos , baseada nos papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, brinquedos, tarefas, brincadeiras e direitos , baseada na igualdade de género.
<u>Entrevista B</u>	Papéis de género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, brinquedos, tarefas, brincadeiras e direitos , baseada nos papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, brinquedos, tarefas, brincadeiras e direitos , baseada na igualdade de género.

No caso desta investigação, a análise de conteúdo é de tipo **exploratório** porque “...os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 210 *cit in* Coutinho, 2011, p.193). O que significa que, não existindo um quadro teórico preestabelecido, será o enquadramento teórico que sustentará a interpretação dos dados recolhidos (Coutinho, 2011).

Capítulo III- Apresentação, análise e discussão dos resultados

Após a recolha e o tratamento dos dados, apresentamos, analisamos e discutimos, neste ponto, os resultados do estudo.

Os dados recolhidos, surgiram, como já foi referido anteriormente, através da aplicação de uma primeira entrevista semiestruturada, a cada participante, de forma individual (Entrevista A), seguida da conceção e implementação de três atividades de leitura baseadas em três obras de literatura infantil não sexista, e, por fim, na aplicação de uma última entrevista semiestruturada, a cada participante, de forma individual com as mesmas questões da primeira (Entrevista B).

1. Entrevista semiestruturada A

Na entrevista inicial, realizada a cada participante, de forma individual, solicitou-se primeiramente que, de acordo com o seu pensamento, associassem às imagens de menino e menina cinco peças de vestuário e quatro brinquedos. E de seguida, a investigadora colocou quatro questões, a cada criança, relativas à sua preferência em relação a dois livros e à sua opinião acerca das brincadeiras, tarefas e direitos de meninos e meninas.

1.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino e menina- 1.º momento

Ao nível da associação das peças de vestuário à **figura de menina** verificamos através do **gráfico 1** que a saia e o vestido são **sempre** associados a essa figura; **quinze** participantes consideram, também, o pólo outra peça feminina; **sete** associam as calças como peça feminina e **oito** associam a camisola à menina.

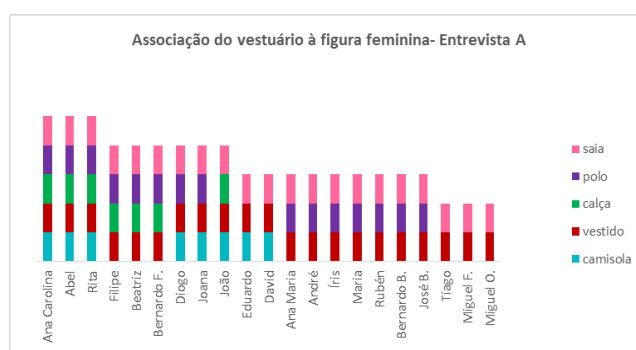


Gráfico 1- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista A

Verifica-se que **três** elementos do género masculino associam somente a saia e o vestido à figura de menina; todas as meninas associam **pelo menos** três peças de roupa; **na sua maioria**, quem optou por associar o pólo à figura, não associou a camisola e vice-versa; as calças **só** foram associadas por quem selecionou a camisola **ou** o pólo. Contudo, **nem todos os participantes** que selecionaram a camisola ou o pólo associaram as calças à imagem.

Constata-se, também, que apenas **três** participantes associaram todas as peças de roupa à imagem, sendo que **dois** são do género feminino; **quatro** participantes escolheram a camisola

ou o pólo e as restantes peças; finalmente, dos participantes que associaram apenas três peças, verifica-se que **para além** da saia e do vestido, associaram ou a camisola **ou** o pólo.

Por fim, observa-se que dos **atorze** participantes, **rapazes**, **cinco** associam **pelo menos** quatro peças de roupa à imagem, **seis** associam a camisola **ou** o pólo, o vestido e a saia e **três** selecionaram, exclusivamente, a saia e o vestido. E no que se refere aos participantes do **género feminino**, constata-se que **dois** associam todas as peças de roupa à imagem, **três** para além da saia e do vestido associam o pólo, **três** associam as calças à menina e **um** associa a camisola e o pólo.

Deste modo, verifica-se que **na maioria dos participantes as calças não são uma opção privilegiada, tornando-se a saia, o vestido, a camisola ou o pólo as peças dominantes.**

Já no que se refere à mesma associação para a **imagem masculina**, verifica-se que **nenhum** participante associou à figura a saia e o vestido; **todos** uniram as calças à figura, bem como associaram, **sempre**, ou o pólo **ou** a camisola.

Dos vinte e um participantes, **um** selecionou as calças e o pólo; **cinco** associaram a camisola e as calças, e os restantes associaram as calças, a camisola e o pólo.

O **gráfico 2** ilustra o que foi apresentado:

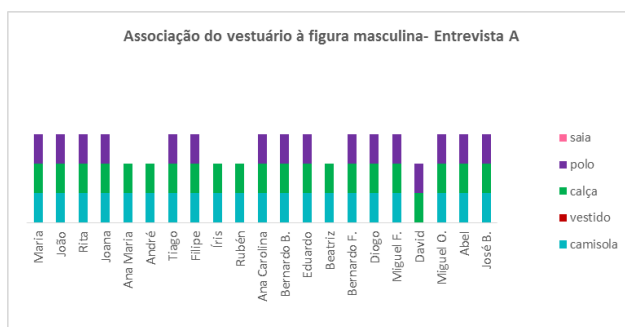


Gráfico 2- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista A

1.2. Associação dos brinquedos às imagens de menino e menina- 1.º momento

No que se refere à associação dos brinquedos à figura feminina verifica-se que **todos** os participantes associaram a boneca e a princesa à figura feminina, não se tendo verificado qualquer outra opção. Já no que diz respeito à associação dos brinquedos à figura masculina constata-se que **todos** os participantes selecionaram apenas a bola e o *ungry bird*.

Os **gráficos 3 e 4** ilustram as associações realizadas:

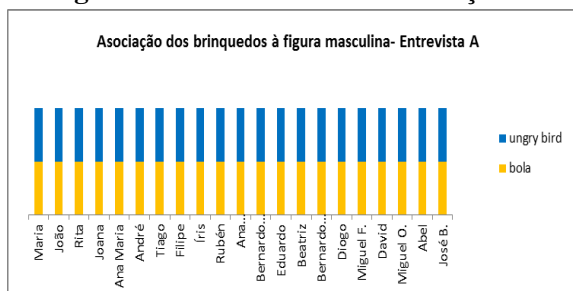


Gráfico 3- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista A

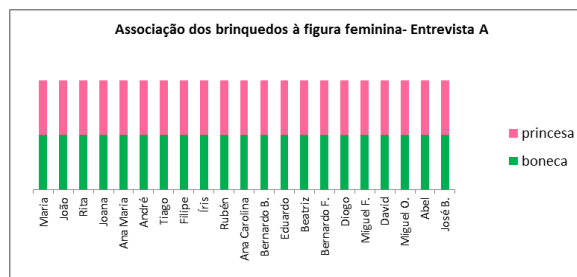


Gráfico 4- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista A

1.3. Destes dois livros (*A princesa da Chuva* e *Vamos falar de Dragões*) qual escolherias para ler? Porquê?- 1.º momento

Depois de serem manuseados, pelos participantes, os livros “A Princesa da Chuva” e “Vamos falar de Dragões”, estes responderam, na sua **maioria**, que escolheriam o livro “**Vamos falar de Dragões**”, ao invés do outro livro, como ilustra o gráfico seguinte. Note-se que dos vinte e um participantes, catorze são rapazes e sete raparigas.

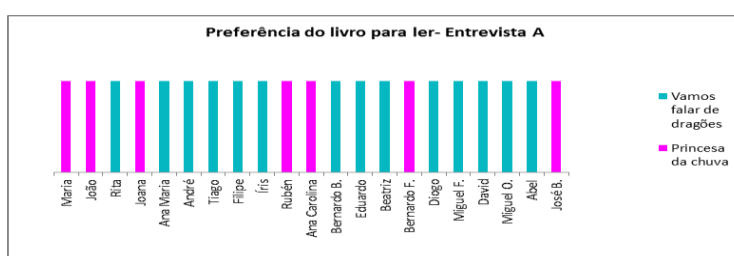


Gráfico 5- Preferência do livro para ler- Entrevista A

A partir do **gráfico 5**, verifica-se que apenas **quatro rapazes** escolheram o livro de Luísa Ducla Soares e os restantes optaram pelo outro livro, bem como das sete **raparigas**, **quatro** escolheram o livro “Vamos falar de Dragões”. As justificações estão ilustradas na **tabela 8**:

Tabela 8- Justificação dos participantes relativamente à sua escolha pelos livros “A princesa da Chuva” e “Vamos falar de dragões”- Entrevista A

Género	Justificação- A Princesa da Chuva	Justificação- Vamos falar de Dragões
Feminino	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por princesas; • Preferência pela paleta de cores apresentadas no livro; • Associação do título a um romance; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por “coisas violentas” • Preferência pelas cores.
Masculino	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelas cores e pela personagem por associarem o dragão à violência. • Associação do título aos dois sexos. • Preferência pelas ilustrações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação do título, das ilustrações e das cores ao género masculino; • “Porque é o mais fixe”; • Preferência pelo título; • Interesse pela morfologia dos dragões; • Associação do outro livro ao género feminino;

Depois de questionados acerca da sua preferência pelos livros, solicitou-se a cada participante, para justificar a sua opção. As justificações da preferência para ambos os livros centraram-se essencialmente no título da obra, nas cores do livro e nos personagens do mesmo.

Nesta análise existem três aspetos relevantes. O primeiro é que só participantes rapazes justificaram a sua opção discriminando o sexo oposto; o segundo diz respeito ao participante que tinha um comportamento desafiante devido à sua perturbação de oposição que primeiramente escolheu o livro “A Princesa da Chuva” e justificou a sua opção por considerar que este livro era mais calmo e que o outro era demasiado violento. Por fim, o último aspeto relevante é que apesar da escolha do livro “A princesa da Chuva”, por dois participantes rapazes, estes frisaram, na sua justificação, que o livro era para meninas e para meninos.

1.4. Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?- 1.º momento

À questão colocada, a cada participante, “achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”, **a maioria** dos participantes afirmou que **não**. Na tabela 9, resume-se o que os participantes responderam e justificaram.

Tabela 9- Respostas e justificações à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”- Entrevista A

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Sim (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidade de brincadeiras entre os dois géneros;
	Não (4)	<ul style="list-style-type: none"> • As meninas não gostam de jogar aquilo que os meninos jogam; • Estereótipos associados aos géneros. Por exemplo, o futebol é associado aos meninos e brincar com bonecas associado a meninas;
Masculino	Sim (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Todos podem brincar às mesmas coisas e com os mesmos brinquedos; • Os gostos são iguais;
	Não (10)	<ul style="list-style-type: none"> • As brincadeiras e os brinquedos são diferentes para meninos e para meninas. • Associação de bonecas e o jogo de apanhada às meninas e o jogo de futebol, a bola e os ungly birds aos meninos.

A partir da análise da tabela verifica-se que os participantes que responderam de forma afirmativa, justificaram existir compatibilidade entre brincadeiras e brinquedos de ambos os géneros. Já os que responderam que não, justificaram existir uma divisão clara entre brincadeiras e brinquedos dos diferentes géneros.

1.5. Achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina? Porquê?- 1.º momento

À questão “Achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina?” **a maioria** dos participantes voltou a responder que **não**, justificando, grosso modo, a sua resposta com a separação social de papéis de género.

Os **oito** participantes que referiram que homens e mulheres podiam realizar as mesmas tarefas e justificaram com papéis sociais igualitários, **referindo exemplos do seu quotidiano**, como por exemplo o pai de um participante trabalhar num cabeleireiro e os pais de dois realizarem tarefas domésticas em conjunto com as mães dos mesmos. Contudo, um participante respondeu afirmativamente, mas justificou que os homens não fazem coisas de mulher, só as mulheres é que fazem coisas de homem.

A **Tabela 10** ilustra as respostas e justificações dos participantes:

Tabela 10- Respostas e justificações à questão “achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina?”- Entrevista A

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Sim (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Homens e mulheres detentores das mesmas capacidades; • Figura paterna associada a uma profissão socialmente estereotipada de mulher e/ou a tarefas domésticas.
	Não (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas de homens e mulheres diferentes;
Masculino	Sim (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Sem justificação; • Homens não fazem as mesmas coisas de mulher. Mas a mulher pode fazer coisas de homem.
	Não (10)	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas de homens e mulheres diferentes; • Incapacidade das mulheres realizarem tarefas socialmente associadas à masculinidade; • Dissociação dos homens às tarefas domésticas.

1.6. Quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas? Porquê?- 1.º momento

À última questão apresentada, “quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas?”, verifica-se que **a maioria** dos participantes **não respondeu em conformidade com as questões anteriores**. Este facto poderá ter ocorrido por desconhecerem o significado da palavra “direitos” ou por considerarem os direitos apenas um aspeto da idade adulta. As respostas e as justificações são apresentadas na **tabela 11**:

Tabela 11- Respostas e justificações à questão “quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas?”- Entrevista A

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Meninas (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Mulher mais inteligente que o homem; • Mulher mais autoritária que o homem;
	Meninos (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Homem mais forte do que a mulher; • Homem com mais direitos (“podem fazer mais coisas”); • Homem possuidor de mais coisas;
	Meninas e Meninos (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos iguais;
Masculino	Meninas (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mulher mais autoritária que o homem; • Mulher mais frágil do que o homem; • Mulher mais trabalhadora do que o homem; • Sem justificação
	Meninos (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Homem mais trabalhador do que a mulher; • Homem mais forte do que a mulher; • Homem com mais capacidades intelectuais e físicas do que a mulher
	Meninas e Meninos (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos iguais;

A partir da análise **da tabela 11** verifica-se que **a maioria** dos alunos responde que os meninos têm mais direitos. Contudo, nesta questão entra uma nova premissa: a premissa da **igualdade de género** referida por três participantes, dos quais dois, rapazes.

Constata-se ainda que o homem é encarado como alguém forte e a mulher frágil. Porém, a mulher mais autoritária que o homem.

Por fim, importa referir que nesta questão, após a análise do conteúdo das entrevistas realizadas na primeira fase da investigação, verificámos que algumas crianças que responderam anteriormente que homens e mulheres podiam brincar e realizar as mesmas tarefas atribuem mais direitos aos homens e, verificamos, também, que os participantes que responderam que era igual ao nível dos direitos de ambos os géneros, em respostas anteriores fizeram separação de papéis.

1.7. Síntese preliminar dos resultados da Entrevista semiestruturada A

Considerando os resultados obtidos a partir das seis questões lançadas, a cada participante, no primeiro momento da investigação, notamos que, efetivamente, **a conceção geral da turma, relativamente aos papéis de género é sexista.**

Este resultado veio comprovar a discriminação sexista que tínhamos verificado na turma, anteriormente à entrevista A, através da recusa de rapazes e raparigas brincarem ou realizarem tarefas em conjunto.

É de ressaltar que as opiniões sexistas surgem em ambos os sexos e, em geral, surgem em função do que está socialmente, estereotipado. Por seu turno, constata-se, também, que **todas as opiniões não sexistas resultam da realidade familiar vivida pelos participantes.**

Isto leva-nos a acreditar que, realmente, as nossas conceções relativas aos papéis de género resultam das nossas experiências vividas, do contacto que temos com o desempenho dos diferentes papéis de género e do valor que as pessoas que nos rodeiam lhes dão (Ré, 2007).

2. Atividades de leitura de contos não sexistas

Após a implementação da primeira entrevista, realizámos três atividades de leitura partindo de três contos infantis não sexistas: “O livro dos porquinhos”, “A Princesa da Chuva” e “Será que a Joanhinha tem uma pilinha?”.

Todas as atividades seguiram a mesma metodologia, centrando-se, essencialmente, em três etapas fundamentais para a compreensão leitora: 1- antes da leitura, 2- durante a leitura, e 3- depois da leitura. Bem como tiveram um grande foco de interesse ao nível da leitura reflexiva.

Nesta etapa, esforçamo-nos por recolher dados referentes à reação dos participantes ao texto, à sua compreensão e à reflexão realizada.

2.1. Reação dos participantes aos contos infantis não sexistas

Relativamente à reacção dos participantes aos contos, verificamos que nos três contos a reacção foi semelhante: **os alunos riram-se muito**, principalmente, em partes que as histórias relatavam

experiências com as quais não estavam habituados a lidar; **todos os participantes se mantiveram atentos ao longo das leituras e entusiasmados em todas as tarefas**; e, os alunos, ao longo dos contos, **fizeram, por diversas vezes, juízos de valor, mostrando a sua opinião à turma acerca do que estavam a ouvir** (ver anexos 36 e 37).

Investigadora (I)- leitura das páginas 9 e 10 e respetiva visualização das ilustrações

Comentários de vários alunos da turma, em simultâneo:

- fogo...
- Ela não é nenhuma empregada, coitada!
- coitadinha, eles não ajudam nada...

Retirado do anexo 36

I- leitura das páginas 11 e 12 e respetiva visualização das ilustrações

Comentários de vários alunos da turma, em simultâneo:

- Abel**- coitada da mãe, eles não fazem nada!
- ya!
- ena pá!
- parece a minha mãe!

Retirado do anexo 36

Porém, as reações dos participantes foram mais espontâneas, nos primeiro e último contos, talvez por se tratar de contos cujas temáticas se inserem, integralmente, no seu quotidiano, no primeiro caso no ambiente familiar e no último no ambiente escolar (Cruchinho, s.d.) e, por isso, poderão ser temas da sua preferência:

As estruturas afectivas compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. Fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Esta atitude geral manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto. Quanto aos interesses específicos de cada indivíduo, estes podem desenvolver-se totalmente fora da leitura (ex.: música, animais, fotografia...), mas serão um factor a considerar perante um texto específico. Segundo o grau de afinidade entre o tema deste texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por aquele (Giasson, 1993,p.31).

2.2. Compreensão dos contos infantis não sexistas

Ao longo das três atividades de leitura tentamos verificar se os alunos compreenderam as histórias ouvidas para assegurarmos que a reflexão crítica face aos textos e às suas atitudes era realizada de forma consciente. Pois só ao compreenderem é que os participantes conseguiriam questionar, refletir, posicionar-se criticamente face ao texto e a si mesmos (Santos, 2006).

Na primeira atividade, a exploração do conto foi realizada de forma oral, devido à escassez de tempo. Por seu turno, nas duas atividades seguintes recorreremos não só à exploração oral dos contos, como também, recorreremos ao registo, de cada participante, a partir de uma ficha de compreensão leitora.

Os resultados obtidos pela análise dos dados recolhidos (ver anexos 36, 38, 39) sugerem-nos que **os contos foram compreendidos pelos participantes**.

No conto **“O livro dos porquinhos”**, pensamos que **o conto foi compreendido** porque quando os participantes foram questionados acerca da moral da história todos concordaram com a

resposta do participante que se ofereceu para responder, como se pode verificar na transcrição seguinte (Anexo 36):

I- Qual foi a moral desta estória? O que é que esta estória nos quis dizer? A mensagem principal...
João- todos têm que fazer as tarefas domésticas.
I- Todos concordam?
Turma em geral- Siiim!

Retirado do Anexo 36

Bem como se indiciou nos comentários realizados pelos participantes ao longo de toda a reflexão crítica que se seguiu (Anexo 36). Eis alguns exemplos:

I- Mas será que os homens podem fazer essas tarefas?
Comentários de vários alunos da turma, em simultâneo:
-podem!
-Sim!
- Devem!
- Claro!
I- E as mulheres podem ou não ter uma profissão de homem?
Comentários de vários alunos da turma, em simultâneo:
-Siiim!
- Podem!
André- Há mulheres que trabalham em camiões com o meu pai!
I- Exatamente!
Filipe- Jéssica, quando o meu pai andava na tropa, que agora já está reformado, andavam lá homens e mulheres juntos e todos faziam as mesmas coisas!

Retirado do anexo 36

No que se refere ao conto “**A Princesa da Chuva**” verificámos que **todos os participantes responderam acertadamente em todas as questões da ficha de compreensão leitora** (Anexo 38), como também, **todos responderam que a mensagem principal do conto era “por vezes, o que nos parece mau é bom e temos de saber aceitar a diferença”**, na ficha realizada com questões relativas aos papéis de género evidentes no conto (Anexo 40), o que indicia que **esta estória foi, também, compreendida pelos participantes**.

Por fim, constatamos a partir da análise dos gráficos que traduzem as respostas dos participantes à ficha de compreensão leitora do conto “Será que a Joanelha tem uma pilinha?” (Anexo 39) que **a maioria dos participantes compreendeu o conto**. Porém, verificamos que ao contrário do que aconteceu nas respostas dadas à ficha de compreensão do conto “A Princesa da Chuva”, nesta ficha alguns alunos mostraram algumas dúvidas face à estória: um aluno não acertou na primeira questão; três alunos erraram na questão 2; um aluno não respondeu em conformidade com texto na questão 3; um aluno não respondeu corretamente à questão 4; um aluno errou na questão 5; e finalmente, na questão 6, dois alunos não responderam de acordo com a estória.

Observamos, ainda, que dois alunos erraram em duas questões, e os restantes erraram em apenas uma. Verificamos, também, que na questão 2, apesar de não terem respondido em conformidade com o que está explícito no texto, dois alunos responderam que o personagem Max pensava existirem meninos e meninas, o que está correto pois no conto é referido que Max pensava existirem os sem-pilinha e os com-pilinha, e é, efetivamente, o órgão genital que nos categoriza o género de pertença (Ré, 2007). Nas restantes perguntas, parece-nos existir alguma falta de atenção por parte dos alunos no momento em que responderam porque, no geral, acertaram em

todas as questões e apenas em alguns casos particulares é que não responderam acertadamente, **o que poderá sugerir que, em grande parte, compreenderam o texto.**

Por fim, importa referir que no momento da discussão em grande grupo, os alunos que não responderam corretamente foram convidados a justificar a sua opção e **todos, sem exceção, mostraram saber as respostas verdadeiras**, respondendo em contrariedade com o que responderam na ficha. Como também à primeira questão, da ficha de reflexão sobre as questões de género evidentes neste conto, **todos os alunos responderam corretamente**, evidenciando que compreenderam a mensagem principal do conto.

2.3. Reflexão crítica dos participantes acerca dos contos infantis não sexistas

Ao longo dos momentos de reflexão crítica sobre as leituras realizadas foram debatidos alguns aspetos relacionados com as questões de género, nomeadamente, a capacidade de homens e mulheres realizarem tarefas iguais; a possibilidade de homens e mulheres praticarem os mesmos desportos; as questões culturais de alguns países, como por exemplo, o traje escocês usado pelos homens e a forma de saudação utilizada pelos homens na Rússia; a questão da associação de cores, brinquedos, objetos e profissões a mulheres e homens; a questão das tarefas domésticas e, também a questão das representações de homens e mulheres em muitos contos tradicionais.

Estes momentos foram realizados oralmente e em grande grupo após a leitura dos três contos infantis não sexistas selecionados para esta investigação, mas nos segundo e terceiro momentos, recorreu-se, para além, da discussão em grande grupo, ao preenchimento de uma ficha com questões de reflexão acerca dos papéis de género evidenciados em cada estória.

Ao longo desses momentos, a turma foi mostrando, diversas vezes, o respeito pelos pares do género oposto contrariando as suas respostas da entrevista inicial (Entrevista A).

No primeiro momento discutiram-se as questões das tarefas domésticas e também a questão da prática de futebol entre homens e mulheres. Através da análise da transcrição da videogravação realizada (Anexo 36) **verificamos que, no geral, a turma concordou com a igualdade de deveres entre homens e mulheres no que concerne às tarefas domésticas e na aceitação da prática de futebol por mulheres:**

I- Qual foi a moral desta estória? O que é que esta estória nos quis dizer? A mensagem principal...

João- todos têm que fazer as tarefas domésticas.

I- Todos concordam?

Turma em geral- Siiim!

I- Mas será que os homens podem fazer essas tarefas?

Comentários de vários alunos da turma, em simultâneo:

-podem!

-Sim!

- Devem!

- Claro!

Retirado do anexo 36

I- Então e no recreio as meninas podem ir jogar futebol com os meninos ou não podem?

Turma em geral- Podem!

I- E os meninos podem ir andar de baloiço com as meninas ou não?

Turma em geral- SIIIIIM!

Retirado do anexo 36

No segundo momento de reflexão foram abordados assuntos como a associação de cores a cada gênero, a questão do vestuário, a questão das tarefas realizadas por homens e mulheres e, também, a questão dos estereótipos de gênero representados em vários contos tradicionais.

Dessa reflexão, e após a análise das fichas de reflexão acerca das questões de gênero evidenciadas no conto “A Princesa da Chuva”, observou-se que **em todas as questões, os participantes responderam valorizando a igualdade de gênero** e rejeitando a discriminação sexista.

Por último, na reflexão crítica realizada no âmbito do conto “Será que a Joanelinha tem uma pilinha?” e após a análise do gráfico e da tabela que resumem as opiniões e justificativas dos participantes (anexo 41), constatamos que **todos os alunos concordam que os meninos e as meninas podem fazer as mesmas coisas por valorizarem a igualdade de gênero**.

2.4. Síntese preliminar das atividades de leitura não sexista

Após a análise dos dados obtidos a partir dos três momentos analisados consideramos existir evidências que, **na sua maioria, indiciam que os participantes compreenderam os três contos e constatamos que nos momentos de reflexão as suas opiniões eram opostas às opiniões dadas no momento da entrevista A**. O que poderá sugerir que estas atividades de leitura reflexiva contribuíram para cada participante ir além do que compreenderam no texto e refletirem sobre as suas próprias concepções, ou seja, **estes resultados poderão corroborar a importância da prática de “Critical Literacy” ou leitura reflexiva** pois de acordo Ontario Ministry of Education English Curriculum Documents (2007, p. 110 *cit in* Greig, C., s.d.) esta prática traduz-se como:

The capacity for a particular type of critical thinking that involves looking beyond the literal meaning of texts to observe what is present and what is missing, in order to analyse and evaluate the text’s complete meaning and the author’s intent. Critical literacy goes beyond conventional critical thinking in focusing on issues related to fairness, equity, and social justice. Critically literate students adopt a critical stance, asking what view of the world the text advances and whether they find this view acceptable.

Como também é valorizada por se considerar que:

Critical literacy involves an analysis and critique of the power relationships among texts, language, social groups and social practices. It shows us ways of looking at texts of all kinds (print, visual, spoken, multimedia and performance texts) to examine and challenge the attitudes, values and beliefs that lie beneath the surface. It empowers teachers and students to participate in a democratic society (a just society regardless of race, culture, class, gender or sexual orientation) and move literacy beyond text to social action (Ibidem).

3. Entrevista semiestruturada B

Na última fase de investigação voltamos a questionar cada participante, de forma individual, com as mesmas questões realizadas no momento da realização da entrevista A para verificarmos a existência de alterações ou a manutenção das suas concepções relativamente às questões de papéis de gênero, que foram debatidas através de três atividades de leitura infantil não sexista.

3.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino e menina- 2.º momento

A partir da análise do **gráfico 6** verificamos que **onze** alunos associaram todas as peças de roupa à figura feminina; **dois** alunos, rapazes, associaram apenas a saia e o vestido; as **peças** de vestuário **dominantes** são a saia, o vestido e o pólo e/ou a camisola, apesar das calças serem também valorizadas. Finalmente, **um** participante, rapariga, rejeitou as hipóteses de saia e vestido, optando, exclusivamente, pelas calças e pelo pólo.

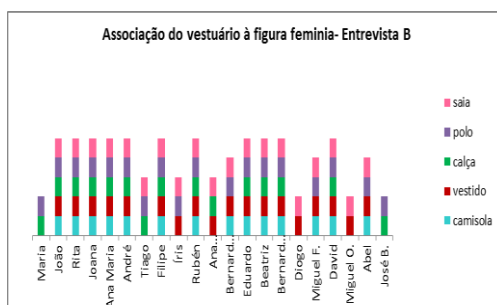


Gráfico 6- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista B

Comparando as respostas das entrevistas A e B, a partir dos **gráficos 1 e 6**, respectivamente, **verificamos a existência de algumas alterações** efectuadas pelos participantes.

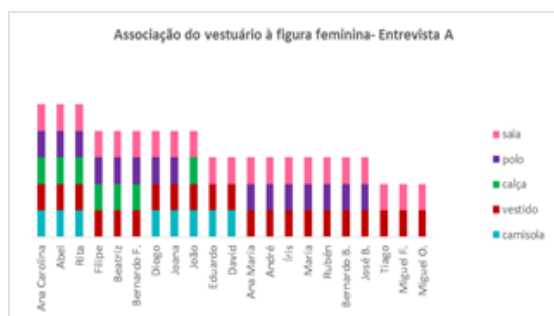


Gráfico 1- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista A

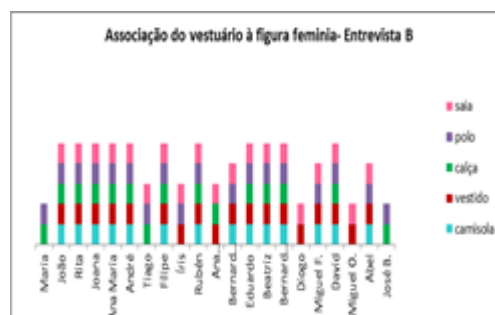


Gráfico 6- Associação do vestuário à figura feminina- Entrevista B

Das alterações verificadas, destacamos que apesar da saia e do vestido serem opções dominantes nas duas entrevistas, **as calças ganham destaque na última**, equilibrando a seleção das 3 peças referidas. Verificam-se alterações, também, na **seleção da camisola**, que na última entrevista é selecionada mais vezes do que na primeira e, ainda, ao nível da **seleção de todas as peças de roupa** que na primeira entrevista foi realizada apenas por três participantes e na última foi realizada por onze.

Podemos observar que há **um** participante que selecionou nas duas entrevistas as **mesmas opções**, somente a saia e o vestido.

Existe **um** participante que alterou as suas escolhas numa **perspetiva mais sexista**, isto é, na primeira entrevista selecionou o pólo, a camisola o vestido e a saia e na segunda entrevista selecionou apenas o vestido e a saia.

E, por fim, verificamos que **dois** participantes **alteraram as suas escolhas, rejeitando o papel estereotipado de menina**, valorizando na última entrevista a seleção das calças e do pólo, ao invés da seleção da saia, do vestido e do pólo como no primeiro momento.

No que concerne ao mesmo exercício realizado em função da figura masculina, verificamos através da comparação dos **gráficos 2 e 7** que existe, essencialmente, uma alteração bastante relevante:

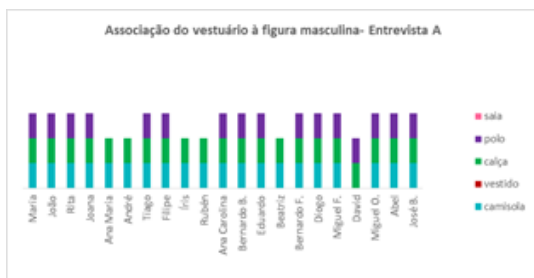


Gráfico 2- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista A

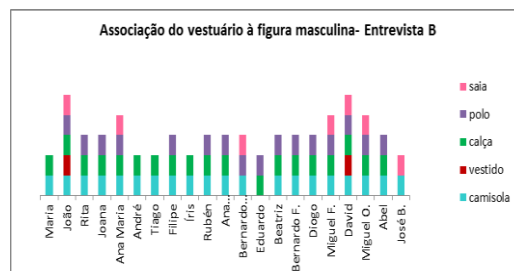


Gráfico 7- Associação do vestuário à figura masculina- Entrevista B

Verificamos que em **oito** participantes, dos quais sete rapazes e uma rapariga, existe a **seleção de pelo menos uma peça socialmente associada à figura feminina**, a saia e/ou o vestido.

Consideramos interessante esta alteração pois **poderá ter sido influenciada pelos momentos destinados à reflexão crítica das obras não sexistas exploradas**, uma vez que foi tema de destaque as questões culturais de alguns países onde se abordou o tema do vestuário.

Por fim, verificamos que os **restantes participantes** selecionaram sempre as calças e, também, o pólo e/ou a camisola, um **resultado muito semelhante** ao do da primeira entrevista.

3.2. Associação dos brinquedos às imagens de menino e menina- Entrevista B

Através da análise das associações realizadas pelos participantes na última entrevista, no que diz respeito à associação dos brinquedos às figuras feminina e masculina verificámos que as associações realizadas, **no geral, valorizaram a igualdade de género** (Cardona *et al*, 2011). Ou seja, tal como demonstram os **gráficos 8 e 9**, existe um número significativo de participantes que associa a boneca e a princesa à figura masculina (**11** participantes) e os *ungrly birds* e a bola à figura feminina (**13** participantes):

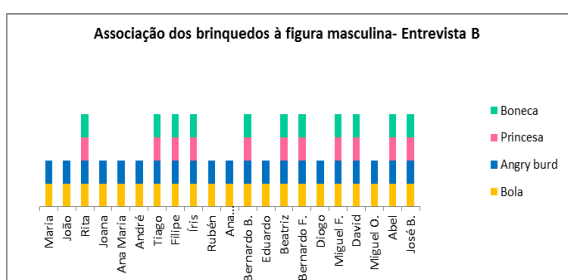


Gráfico 8- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista B

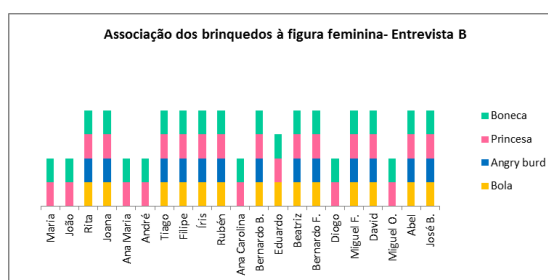


Gráfico 9- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista B

Comparando os resultados obtidos nas entrevistas A e B, é possível verificar a possibilidade de a maior parte dos participantes ter alterado as suas conceções relativamente à questão da associação dos brinquedos às figuras masculina e feminina, porque como é constatável a partir da comparação dos gráficos 3, 4, 8 e 9, a maioria dos alunos acrescentou às suas respostas iniciais brinquedos socialmente associados ao sexo oposto, no caso da associação dos brinquedos à figura masculina, onze participantes alteraram a sua resposta e no caso da associação dos brinquedos à figura feminina catorze participantes realizaram a mesma alteração. De ressaltar que todos os participantes que alteraram as suas conceções relativamente à figura masculina também alteraram relativamente à figura feminina.

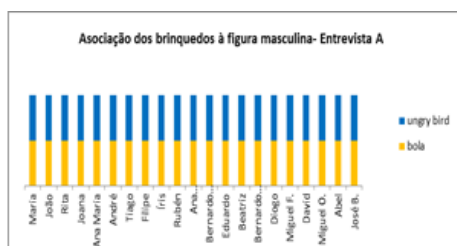


Gráfico 3- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista A

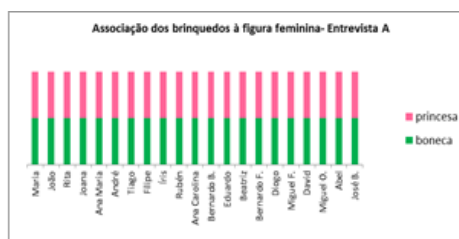


Gráfico 4- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista A

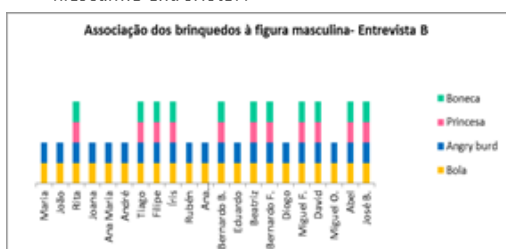


Gráfico 8- Associação dos brinquedos à figura masculina- Entrevista B

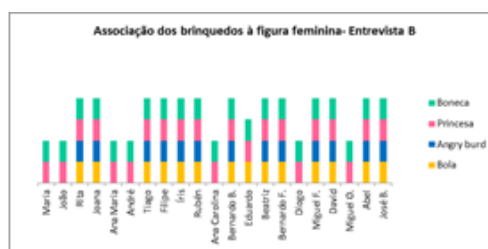


Gráfico 9- Associação dos brinquedos à figura feminina- Entrevista B

Estes resultados, sugerem, que, efetivamente, “as estórias infantis possuem significativa relevância na compreensão das diferenças entre a interpretação de papéis femininos e masculinos e na construção de valores humanos relacionados a cada género” (Souza *et al*, 2010, p. 2). Como também, “no que diz respeito aos valores, estes se constituem como constructos sobre conceitos que expressam comportamentos desejáveis, sendo estes capazes de orientar escolhas e atitudes do indivíduo” (*Ibidem*).

3.3. Destes dois livros (A princesa da Chuva e Vamos falar de Dragões) qual escolherias para ler? Porquê?- 2.º momento

Na última fase da investigação, voltámos a colocar os participantes em contacto com os livros manuseados na primeira entrevista. À questão “destes dois livros (a Princesa da Chuva e Vamos falar de Dragões) qual escolherias para ler?”, verificou-se, pela análise do gráfico 10 que dez alunos escolheriam a obra de Luísa Ducla Soares e onze o outro livro. De notar que seis dos dez participantes que escolheriam o livro destacado a cor-de-rosa são do sexo masculino.

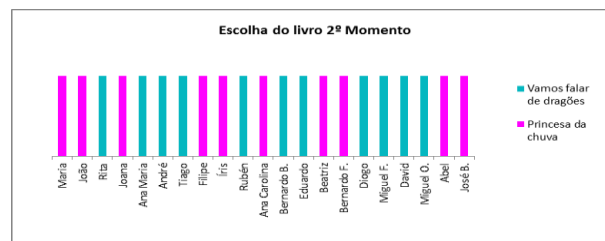


Gráfico 10- Preferência do livro para ler- Entrevista B

Comparando as respostas dos participantes nas duas entrevistas, observamos a partir dos gráficos 5 e 10 que o número de participantes que escolheu o livro “A Princesa da Chuva” foi superior no segundo momento, apesar da preferência dos participantes recair pelo livro destacado a azul.



Gráfico 5- Preferência do livro para ler- Entrevista A



Gráfico 10- Preferência do livro para ler- Entrevista B

No que diz respeito à justificação dos participantes, no primeiro momento os alunos referiram que a preferência pelo livro “Vamos falar de Dragões?” se centrava essencialmente na preferência por “coisas violentas”, na preferência pelas cores, título e personagem e pela associação do outro livro ao género feminino. E a preferência pelo livro “A Princesa da Chuva” foi justificada essencialmente pela preferência pelas cores, personagem e por associarem o dragão à violência e pela associação do título aos dois sexos.

No segundo momento, as justificações dadas para as duas obras prenderam-se, na sua maioria, pelo conteúdo das histórias e não tanto pela associação do título, cores e ilustrações a determinado género, como aconteceu no primeiro momento, o que poderá indicar que os participantes, naquela altura, estariam a adotar estratégias incutidas a partir das reflexões realizadas no âmbito da educação pela igualdade de género, dando relevância a outros aspetos sem ser aqueles que saltam à primeira vista (Cardona *et al*, 2011) A tabela 12 ilustra as justificações apresentadas pelos participantes.

Tabela 12- Justificação dos participantes relativamente à sua escolha pelos livros “A princesa da Chuva” e “Vamos falar de dragões”- Entrevista B

Género	Justificação- A Princesa da Chuva	Justificação- Vamos falar de Dragões
Feminino	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelo conteúdo da estória; • Associação do título aos dois sexos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por “coisas violentas” • Preferência pelas cores.
Masculino	<ul style="list-style-type: none"> • Associação do título aos dois sexos. • Preferência pelas ilustrações e pelo conteúdo da estória; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque é o mais fixe”; • Preferência pelo título; • Interesse pela morfologia dos dragões;

3.4. Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?- 2.º momento

Na última fase da investigação, quando os participantes foram confrontados, novamente, com a questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”, **todos, sem exceção, responderam afirmativamente e justificaram com opiniões centradas na igualdade de género** (Cardona *et al*, 2011 & Ré, 2007)

Comparando as últimas respostas com as primeiras, verificamos que, inicialmente, catorze participantes responderam que meninos e meninas não brincavam às mesmas coisas, mostrando uma opinião sexista em função do género oposto e, na última entrevista, todos os participantes do estudo afirmaram que meninos e meninas podiam brincar às mesmas coisas.

Verifica-se, portanto, que nesta questão, **houve alteração nas opiniões dos participantes** relativamente à Entrevista A, tal como demonstra a tabela seguinte:

Tabela 13- Respostas e justificações à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?”- Entrevista B

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Sim (7)	<ul style="list-style-type: none">• Compatibilidade de brincadeiras entre os dois géneros;• Igualdade de direitos;
	Não (0)	
Masculino	Sim (14)	<ul style="list-style-type: none">• Todos podem brincar às mesmas coisas e com os mesmos brinquedos;• Os gostos são iguais;• Igualdade de direitos;
	Não (0)	

3.5. Achas que as meninas podem fazer coisas de meninos e os meninos podem fazer coisas de meninas? Porquê?

À questão “Achas que as meninas podem fazer coisas de meninos e os meninos podem fazer coisas de meninas?” verificou-se o mesmo que na questão anterior. Ou seja, **todos os participantes responderam afirmativamente e justificaram com opiniões não sexistas** (Cardona *et al*, 2011 & Ré, 2007). A **tabela 14** ilustra as respostas e as respectivas justificações dos participantes à questão em causa:

Tabela 14- Respostas e justificações à questão “achas que as meninas podem fazer coisas de menino e os meninos podem fazer coisas de menina?”- Entrevista B

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Sim (7)	<ul style="list-style-type: none"> • “somos todos iguais e capazes de fazer as mesmas coisas”; • Igualdade de direitos; • Homem e mulher detentores das mesmas capacidades;
	Não (0)	
Masculino	Sim (14)	<ul style="list-style-type: none"> • Somos iguais; • Igualdade de direitos; • Homem e mulher detentores das mesmas capacidades.
	Não (0)	

Comparando as respostas dadas pelos participantes nos dois momentos **verificamos que as respostas se alteraram**: no primeiro momento apenas oito alunos responderam que meninos e meninas podiam fazer as mesmas coisas e no último, todas as crianças afirmativamente.

3.6. “Quem tem mais direitos, os meninos ou as meninas?” Porquê?

Finalmente, à última questão colocada na entrevista B, **os alunos voltaram a responder segundo uma perspetiva não sexista, isto é, todos os participantes afirmaram que meninos e meninas tinham os mesmos direitos por serem diferentes por fora mas iguais por dentro** (Cardona *et al*, 2011 & Ré, 2007), como ilustra a **tabela 15**:

Tabela 15- Respostas e justificações à questão “Quem tem mais direitos, meninos ou meninas? Porquê?”- Entrevista B

Sexo do participante	Resposta (Nº de respostas)	Justificação
Feminino	Meninas (0)	
	Meninos (0)	
	Meninas e Meninos (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos iguais; • “Somos todos iguais”;
Masculino	Meninas (0)	
	Meninos (0)	
	Meninas e Meninos (14)	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos iguais; • “Somos todos iguais”;

Comparando os dois momentos, **verificamos que as respostas dos participantes se alteraram**. Enquanto que no primeiro momento apenas 3 participantes afirmaram que os direitos deveriam ser iguais para ambos os géneros, na entrevista B, todos os participantes partilharam dessa opinião.

3.7. Síntese preliminar dos resultados da Entrevista semiestruturada B

Após a implementação das atividades de leitura infantil não sexista, considerámos pertinente repetir a entrevista realizada no primeiro momento da investigação com o intuito de verificarmos a existência de alterações ou a manutenção das respostas dadas em primeiro lugar.

Após a análise de todas as respostas dadas na Entrevista B pelos participantes do estudo, constatámos que à exceção da preferência pelo livro para ler, **as concepções gerais alteraram-se**, apesar de terem sido diagnosticadas alterações também nessa questão.

Conseguimos verificar que inicialmente a opinião dos participantes relativamente a várias questões acerca dos papéis de género era, no geral, sexista. E, após as atividades de leitura reflexiva acerca dessa temática, as respostas às mesmas questões colocadas no início da investigação foram, regra geral, opostas. **O que poderá significar que a prática de estratégias de leitura baseadas na “Critical Literacy” ou na leitura reflexiva podem levar os alunos a confrontar as suas ideias sobre o mundo, questioná-las e alterá-las e, por isso, uma prática reflexiva baseada na literatura infantil não sexista poderá ser um bom estímulo para a promoção da igualdade de género em contexto de sala de aula** (Santos, 2006; Ministry of Education- Ontario, Canada, 2006; Souza *et al*, 2010).

Considerações finais

Após as três fases de investigação constatámos que da primeira para a última entrevista **as concepções das crianças se alteraram aos níveis do vestuário, dos brinquedos, das brincadeiras, das tarefas e dos direitos entre os dois géneros.**

Essas alterações foram evidentes na Entrevista B e também nos momentos de reflexão acerca das atividades de leitura infantil não sexista realizadas.

Consideramos que as atividades de leitura foram planificadas indo ao encontro das necessidades e interesses dos participantes pois através das observações realizadas em todos os momentos durante a leitura estes mostraram-se sempre atentos, entusiasmados, sorridentes, e mostraram sempre interesse em participar nas discussões, em grande grupo, acerca das temáticas exploradas.

Os resultados que surgiram da investigação sugerem as qualidades encontradas nas práticas de leitura reflexiva:

The proposition, therefore, is that to learn to employ the set of literacy capabilities required for students to become participating and effective members of a contemporary literate society, they must develop this repertoire of resources or practices for interacting with text. This repertoire of practices, therefore, enables students to move beyond decoding and encoding print to understanding and using texts on several levels for a variety of purposes in a range of technologies (Ludwig, 2003).

Porque encontrámos algumas evidências, nos momentos de reflexão, que mais tarde se traduziram nas respostas fornecidas na última entrevista, pelos participantes, que estes **ao longo das práticas de leitura reflexiva foram utilizando os seus skills para responder às suas questões internas acerca do texto: “How do I crack this code?” (code-breaking); “What does this mean to me?” (text - participating); “What do I do with this text?” (text -using); e “What does this text do to me?” (text – analyzing)** (Freebody & Luke, 1990, Freebody, Ludwig & Gunn, 1995, Luke & Freebody, 1999, *cit in* Ludwig, 2003), e por isso, **conseguiram colocar-se perante o texto e refletir sobre o mesmo, o que possibilitou distanciarem-se das suas atitudes e concepções e observar (e provavelmente aceitar) outros pontos de vista**, o que, por sua vez, poderá ter conduzido à alteração das suas concepções iniciais acerca dos papéis de género.

O que nos leva a acreditar que, efetivamente, “a leitura assume, deste modo, uma importância vital como estratégia de melhoria do processo ensino–aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese” (Sabino, 2008).

Por isso, concordamos que enquanto agentes de promoção da igualdade de género, os professores e educadores, devem utilizar a literatura infantil não sexista como estratégia pedagógica nas salas de aula.

Limitações do estudo

Apesar dos resultados sugerirem a influência das atividades de leitura infantil não sexista na alteração das concepções das crianças relativamente aos papéis de género, sabemos que este estudo contou com algumas limitações que não permitiram chegar a uma conclusão efectiva.

Dessas limitações destacamos a extensão do programa do 1.ºCiclo, a limitação do tempo de Prática Pedagógica, uma vez, que tínhamos apenas disponíveis três dias por semana para

implementar o estudo e, por último, mas muito importante, a dificuldade em adquirir algumas obras infantis não sexistas no mercado, devido à sua indisponibilidade em diversas livrarias.

Recomendações futuras

Por fim, deixamos algumas recomendações para estudos futuros que pensamos virem a ser muito significativos para a alteração nas práticas educativas no que concerne à promoção da igualdade de gênero.

Assim, consideramos pertinente realizar, de futuro, o mesmo estudo nos diferentes ciclos de ensino, incluindo o Pré-escolar e comparar os resultados obtidos.

Pensamos ser interessante também, desenvolver o mesmo estudo com várias turmas do mesmo ano de escolaridade e comparar os resultados obtidos em cada uma delas.

E finalmente, consideramos importante verificar se os resultados são também influenciados pela frequência dos alunos no pré-escolar ou não.

CONCLUSÃO

O presente relatório compila as minhas principais aprendizagens no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB.

Efetivamente esta minha caminhada permitiu-me crescer imenso enquanto pessoa e enquanto profissional.

Descobri o prazer de exercer a profissão no 1.º CEB. Vivenciei experiências únicas e riquíssimas no Pré-escolar. Descobri a Creche. E percebi o quão importante é refletir sobre a nossa ação pedagógica para o nosso desenvolvimento, mas principalmente para o desenvolvimento das crianças, pois são para elas que trabalhamos e que dedicamos toda esta nossa paixão pela profissão de Educador/Professor.

Não menos importante foi a investigação realizada que me ampliou bastante a curiosidade de querer saber mais e mais sobre vários aspetos da educação e do desenvolvimento infantil. E, por isso, de futuro espero continuar este trabalho investigativo em prol das minhas boas práticas educativas, mas fundamentalmente, em prol de uma educação melhor...

Bem haja,

Jéssica Marcelo

BIBLIOGRAFIA

Afonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Medina.

Alarcão, M. d. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In U. d. Minho (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das aprendizagens Das conceções às práticas* (pp. 17-25). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Alonso, L. (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas. In *Universidade do Minho- Inegração Currículo-avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* (pp. 17-25). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Amor, E. (1999). *Didática do Português- Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Balça, Â., & Pires, M. N. (2013). *Literatura infantil e juvenil. Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.

Baptista, M. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Factor.

Baptista, S. I. (2012). Benefícios das expressões artísticas numa criança de 1.º Ciclo com síndrome de Asperger. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Bonatto, A., Barros, C. R., & Frison, T. B. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In *IX Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul*. Rio Grande do Sul: ANPED SUL.

Botinno, A. (2012). A literatura infantil: um caminho para a pedagogia de projetos. In J. Araújo, & C. P. Araújo, *Literatura infanto-juvenil: Diabruras, imaginação e deleite*. Vila velha: Opção Editora.

Browne, A. (2007). *O livro dos Porquinhos*. Matosinhos: Kalandraka.

Campos, G. (s.d.). *O processo de leitura: da decodificação à interação*. Obtido em 10 de outubro de 2013, de <http://www.faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/OProcessoDeLeitura.pdf>

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., & Tavares, M. U.-C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Lisboa: CIG.

- Cardoso, C. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coll, C., & Palácios, A. M. (2007). Desenvolvimento psicológico em educação 2. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre : Artmed.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar Breve análise de práticas correntes de avaliação. In F. d. Porto (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 35-43). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Costa, A. J. (2006). *A Educação Sexual numa perspectiva de Educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: teoria prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruchinho, J. M. (s.d.). *Como incentivar nas crianças o gosto pela leitura*. Programa Nacional de promoção da leitura itinerâncias culturais.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA.
- Dias, I & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. In *Revista Ibero-Americana de Educação N° 60*.
- Durand, T. L. (2004). *Será que a Joaquinha tem uma pilinha?* Lisboa: Dinalivro.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (s.d.). *Programar e palmificar*. Obtido em 20 de março de 2013, de http://www.fc.up.pt/pessoas/psimeao/Aulas/d1/prog_planif.pdf
- Febregat, C. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, R. M. (2012). O contributo das TIC para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: software de apresentação eletrónica. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Galvão, A. R. (s.d.). *A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALICE: FUTURA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*. Obtido em 16 de outubro de 2014, de http://www.researchgate.net/publication/242727116_A_PRTICA_PEDAGGICA_DE_ALICE_FUTURA_PROFESSORA_DE_MATEMTICA_DO_2_CICLO_DO_ENSINO_BSICO
- Gambôa, J. O.-F. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.

- Gino, A. S., Nunes, A. S., Madeira, C., & Marques, E. T. (2008). *E por falar em tabuada*. Obtido em 7 de outubro de 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/111774200/Cad-EdMat-v3-Tabuada>
- Greig, C. (s.d.). *Critical Literacy*. Obtido em 22 de outubro de 2014, de University of Ontario-Institute of Technology: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Contexts/CriticalLiteracy.html#>
- Hall, P., & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Instituto, S. S. (s.d.). Manual dos processo-chave creche. Lisboa: ISS.
- Jablon, J. R., & Dichetelmiller, A. L. (2009). O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos). Porto Alegre: Artmed.
- Ler +. (2014). Obtido em 30 de setembro de 2014, de Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrosrecomendados.php?idLivrosAreas=38>
- Lopes, M. (2012). O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em chapeuzinho amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo. In R. Araújo, *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Ludwig, C. (fevereiro de 2003). *Making sense of literacy*. Obtido em 12 de novembro de 2014, de NEWSLETTER OF THE AUSTRALIAN LITERACY EDUCATORS' ASSOCIATION: <http://www.alea.edu.au/documents/item/53>
- Maland, K. C. (2006). *Vamos falar de Dragões*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Edições Colibri.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maurício, J. (s.d.). *Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem*. Obtido em 02 de maio de 2013, de PROFALA: <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of Education- Ontario, Canada. (2006). A guide to effective Literacy Instruction, grades 4 to 6. Ontario, Canada: Ministry of Education.
- Moreira, P. (2002). *Ser professor: Competências básicas I*. Porto: Porto Editora.
- Neto, P. M. (2005). Estágio Pedagógico: Expectativas e vivências de futuros professores. *Estado da arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Oliveira, A., & Maia, M. P. (2011). Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre a educação sexual. In *Revista de psicologia da UNESP*. UNESP.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1990). *Planificação Didática: uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Editorial Presença.
- Papalia, D., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pasqualini, J. C. (2010). *O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: editora unesp.
- Pereira, M. M. (s.d.). *Desenvolvimento e aprendizagem- processo de construção de conhecimento e desenvolvimento mental do individuo*. Obtido em 17 de setembro de 2014, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho Nacional de Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohman, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Proença, M. (2004). A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. In *Revista Pátio Educação Infantil* (pp. 13-15). Porto Alegre.
- Re, M. I. (2007). *Educação Sexual na infância*. Lisboa: EDIBA EUROPA/EON.
- Ribeiro, C. (2006). Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. In *Vila Real*. Universidade de Trás-os Montes e alto Douro.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2010). *Literatura infantil na sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Roldão, M. (1995). *As histórias em educação- A função Mediática da narrativa*. Ensinus.
- Roldão, M. d. (s.d.). COLABORAR É PRECISO- QUESTÕES DE QUALIDADE E EFICÁCIA NO TRABALHO DOS PROFESSORES. *Dossier trabalho colaborativo de professores*, pp. 24-29.

- Rosembreg, F., Moura, N., & Silva, P. (2009). combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. In *Cadernos de pesquisa* (Vol. 39, pp. 489-519).
- Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación N.º 45* (pp. 1-11). OEI.
- Santos, B. (s.d.). *Gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?* Obtido em 10 de outubro de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf>
- Santos, C. (s.d.). Leituras iluminadas- a promoção da leitura através da ilustração. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Santos, M. (2006). A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. In *Revista ABC* (Vol. 11). Santa Catarina, Brsail.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: Crenças e Práticas em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, P. (s.d.). In *Cadernos de Educação de Infância Nº 91* (pp. 11-19).
- Silva, J. L. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula- um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Soares, L. D. (2008). *A Princesa da Chuva*. Lisboa : Civilizações Editora.
- Solé, M. F. (2003). O USO DA NARRATIVA NOS ESTUDOS SOCIAIS. In *Revista Galego-Portuguesa de psicología e Educación Nº8* (Vol. 10).
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Â. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores em torno do desenvolvimento do sentido de número*. Lisboa: Instituto Politecnico de Lisboa.
- Souza, A., Silva, F., Feitosa, L., Ferreira, R., & Araújo, L. (2010). *Influência das estórias infantis na formação dos papéis de gênero*. Obtido em 30 de setembro de 2014, de http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/310.%20influ%CAnca%20das%20est%D3rias%20infantis%20na%20forma%C7%C3o%20dos%20pap%C9is%20de%20g%CAnero.pdf
- Tavares, C. (2010). O lúdico na aprendizagem: aprender a aprender. In *Revista da Católica* (pp. 226-235). Brasil: Uberlândia.
- Tavares, I. A. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, J. (2009). Literatura infantil e Educação sexual. In Casa da leitura, *ABZ da leitura/ orientações teóricas*. . Gulbenkian.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento & CIID-IPL.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo

